



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

MARIA NELMA MARQUES DA ROCHA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E
OS POSSÍVEIS IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

CAXIAS DO SUL

2020

MARIA NELMA MARQUES DA ROCHA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E
OS POSSÍVEIS IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de Educação Linguagem e Tecnologia - Curso de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréia Morés

CAXIAS DO SUL

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

R672f Rocha, Maria Nelma Marques da

Formação continuada de professores de língua inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais / Maria Nelma Marques da Rocha. – 2020.

172 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

Orientação: Andréia Morés.

1. Professores - Formação. 2. Educação permanente. 3. Tecnologia educacional. 4. Língua inglesa. I. Morés, Andréia, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

“Formação continuada de Professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais”

Maria Nelma Marques da Rocha

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 11 de março de 2020.

Banca Examinadora:

Dra. Andréia Morés (presidente – UCS)

Dra. Eliana Relá (UCS)

Dr. Francisco Catelli (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Marie Jane Soares Carvalho (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Desde o momento que cogitei em participar da seleção do mestrado, algumas pessoas foram fundamentais para eu tornar esse desejo possível, mesmo sabendo que o caminho a percorrer seria distante geograficamente dessas pessoas, embarquei nesta trajetória de vários conhecimentos como forma de realização pessoal e profissional.

Minha família, meus amigos de trabalho, de infância, ficaram distantes. Não foi possível acompanhar de perto meu percurso por novos caminhos que me proporcionaram descobertas e saberes, muitas vezes o percurso foi dolorido e desafiador, mas ao mesmo tempo, reconhecia que era uma trajetória que respondia em compensação.

Percorri o caminho de construção das novas amizades, dos novos desafios, sendo o mais difícil de todos, o da saudade. Rememoro o cuidado dos meus pais, a importância que eles atribuem à minha formação no mestrado. Mesmo eles não terem se formado além do Ensino Fundamental nos Anos Finais, principalmente, meu pai sempre priorizou o estudo e sempre me transmitiu coragem para os enfrentamentos diários na minha educação formativa. Meus pais são os principais responsáveis por despertar em mim o gosto pelo estudo. A eles toda minha gratidão.

Ao meu esposo que, me acompanhou por todo o processo do mestrado, meus agradecimentos por toda paciência e consolo nos meus enfrentamentos. Às minhas novas amigas e colegas que encontrei na UCS e que, muitas delas, me ajudaram nos momentos difíceis.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, meus sinceros agradecimentos. À minha gentil e querida orientadora, Profa. Dra. Andréia Morés, aos professores doutores da banca de qualificação do projeto de dissertação, Francisco Catelli e Eliana Rela, pelas contribuições para a continuidade da pesquisa.

Aos professores doutores da banca de defesa da dissertação, Francisco Catelli, Eliana Rela e Marie Jane, meus agradecimentos pela dedicação à leitura e pelas considerações realizadas.

Gratidão à Universidade de Caxias do Sul, agradeço também a Secretaria Municipal de Educação de Garibaldi/RS, pela permissão de realizar a pesquisa nas escolas da rede municipal de ensino. Às professoras entrevistadas que acolheram a pesquisa de forma relevante, contribuindo para este estudo.

Por fim, a todos que compartilharam comigo os momentos de conversas informais, de saberes, dos encontros nos cafés, meus sinceros agradecimentos.

“O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção nas continuidades e mudanças da educação. A história da educação só existe a partir desta dupla possibilidade”.

António Nóvoa

RESUMO

Desde meados do século XX, um ritmo acelerado de transformação acontece na sociedade, o avanço tecnológico tem causado várias mudanças nas esferas política, econômica e educacional. Refletir nesse contexto, é pensar na formação de professores e suas transformações nos últimos tempos. Nessa perspectiva, esta dissertação tem por objetivo corroborar para o campo investigativo da formação continuada de professores de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo. A problematização deste estudo destaca-se a partir de quais são esses possíveis impactos, assim como, outros questionamentos que surgiram como forma de contornar a problemática deste estudo, na perspectiva de analisar como a formação docente influencia no saber do professor, sobre a contribuição da prática reflexiva no processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa e sobre as descrições da legislação educacional na formação continuada docente e as tecnologias digitais da informação e comunicação. Para mediar o percurso da investigação, a metodologia usada na teorização do método e os procedimentos metodológicos que nortearam a trajetória deste estudo é viabilizado pela abordagem qualitativa sob a luz de Bogdan e Biklen (1994) e de Ludke e André (1986), delineado pelo estudo de caso em Yin (2010), (2005) e (2015). Os procedimentos metodológicos que contribuíram para a construção e análise dos dados aconteceram por meio da análise de documento (PME) da rede municipal de Garibaldi/RS e de entrevistas semiestruturadas com os professores de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Garibaldi/RS. Para análise dos dados, o estudo se sustenta na perspectiva de análise em Bardin (2004). Os principais aportes teóricos que sustentam os percursos da investigação, inspiram as descrições e fundamentam as reflexões e interpretações deste estudo, se ancoram em Paulo Freire, para tratar do conceito de educação e, na concepção de Antônio de Nóvoa que contempla a formação continuada de professores numa perspectiva da reflexão crítica da prática docente. Para abordar as tecnologias digitais da informação e comunicação o estudo se ancora em Pierre Lévy e Emanuel Castells. Assim como, outros principais teóricos: Maurice Tardif, o qual aborda a formação de professores por meio da aquisição do conhecimento e saberes da profissão. Alba Celani traz as contribuições para a formação continuada docente, a partir da reflexão da natureza social e sua função na profissão do professor. Vera Lúcia Menezes Paiva, discorre acerca da possibilidade da transformação da prática docente, a partir da inserção das TDICs no processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa. Além de, outros teóricos que contribuem com seus estudos para esse cenário educacional. Esta dissertação está inserida na linha de Pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia do PPGEdU/UCS e no Observatório de Educação da UCS, na Linha de Formação de Professores para Educação Básica. Três categorias emergiram das falas dos sujeitos: “o caminho percorrido na formação continuada de professores”, “a busca da formação continuada das professoras de Língua Inglesa e os saberes docentes” e “a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação e possíveis impactos na formação continuada”. A investigação mostrou que a maioria dos professores de Língua Inglesa, sujeitos deste estudo, tem interesse em participar da formação continuada docente e de construir saberes profissionais por meio do uso das TDICs e que possíveis impactos podem ocorrer, uma vez que, ao inserir as tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo, venha potencializar o trabalho do professor e transformar sua prática, contribuindo com uma metodologia mais interessante.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores de Língua Inglesa. Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

Since the middle of the XX century, an accelerated rhythm of transformation has taken place in society, the advance of technology has caused several changes in the political, economic and educational spheres. To reflect in this context, is to think about the formation of teachers and their great transformations in recent times. Concerning to this perspective, the aims of this dissertation are to corroborate for the investigative field of the continuing education of teachers that teach English Language at Final Years of Elementary School, in municipal education of the Garibaldi City, located in Rio Grande do Sul, Brazil. This investigation is also related to the possible impacts of digital information and communication technologies in this formative process. The problematization of this study is pointed up what these possible impacts are, as well as other questions that have arisen as a way to get around the problem of this study, from the perspective of analyzing how teacher training influences the knowledge of the teacher, on the contribution of reflective practice in the process of continuing education of teachers that teach English language and the descriptions of educational legislation in the continuing education of teachers and digital technologies of information and communication. To mediate the course of the research, the methodology used in theorizing the method and the methodological procedures that guided the trajectory of this study is made possible by the qualitative approach by Bogdan and Biklen (1994) and Ludke and André (1986), outlined by the case study by Yin (2010), (2005), (2015). The methodological procedures that contributed to the construction and analysis of the data took place through document analysis (PME) of the Garibaldi city/RS and semi-structured interviews with teachers that teach English Language in the Final Years of Elementary School. For data analysis, the study is based on the perspective of analysis by Bardin (2004). The main theoretical contributions that support the paths of investigation, inspire the descriptions and base the reflections and interpretations of this study, are anchored in Paulo Freire, to discuss the concept of education and Antonio de Nóvoa's conception that contemplates the continued formation of teachers in a critical reflection perspective of teaching practice. To approach the digital technologies of information and communication the study is anchored in Pierre Lévy and Emanuel Castells. As well as other main theorists: Maurice Tardif, Alba Celani and Vera Lúcia Menezes Paiva. This dissertation is inserted in the line of Research Education, Language and Technology of PPGEdU/UCS. Three categories were emerged from the subjects' speeches: "the path taken in the continuing education of teachers", "the search for the continuing education of English Language teachers and teaching knowledge" and "the insertion of digital information and communication technologies and possible impacts on continuing education". The research showed that most of the teachers that teach English Language, subjects of this study, are interested in continuous teacher training and search for professional knowledge through the use of TDICs and that possible impacts may occur, since, by inserting digital information and communication technologies in this training process, come to enhance the work of the teacher and transform their practice, contributing with a more interesting methodology.

Keywords: Continuing education. English Language Teachers. Digital Technologies

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- CENÁRIO DA CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	85
QUADRO 2- DESENVOLVIMENTO DE UMA ANÁLISE.....	91
QUADRO 3- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO.....	96
QUADRO 4- REGISTRO DE DESCRITORES- BDTD.....	157
QUADRO 5- REGISTRO DOS DESCRITORES- CAPES.....	160

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- A MODEL FOR TECHNOLOGY IN TEACHER EDUCATION.....	73
FIGURA 2- FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DO PROFESSOR.....	75
FIGURA 3- METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	92

LISTA DE SIGLAS

AVEA	Ambiente Virtual do Ensino Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UCS	Conselho de Ética na Pesquisa/ Universidade de Caxias do Sul
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNS	Conselho Pleno de Saúde
EAD	Ensino a Distância
UNIFACEAR	Universidade Educacional Araucária
INOVAEDU	Inovações Pedagógicas e Tecnológicas e suas Articulações com os Espaços Educacionais
LI	Língua Inglesa
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ¹
PME	Plano Municipal de Educação
PMDE	Plano Municipal Decenal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica/ São Paulo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPFC	Projeto Pedagógico de Formação Continuada
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior
TICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

¹ LDBEN é uma variação para LDB. Nesta pesquisa utiliza-se na escrita a sigla LDB como forma de referir à legislação que define e regulamenta o sistema de educação brasileiro.

UTFPR

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: APROXIMAÇÃO COM O TEMA: TRAJETÓRIA FORMATIVA QUE CONDUZ À PRODUÇÃO DA PESQUISA	13
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: MEIOS DE ACESSO.....	21
2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E	21
TECNOLOGIAS	21
2.1.1 Diálogos sobre educação e formação de professores: aportes teóricos e sua relevância na formação de professores e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação	30
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DO SABER DOCENTE	38
2.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PRESENTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL	47
2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	58
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	68
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	81
4.1 CAMINHOS PERCORRIDOS: DESVELANDO O REAL PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	81
4.1.1 Primeiro caminho percorrido: acesso para construção dos dados	85
4.1.2 Caminho que conduz à entrevista: encontro com os professores de Língua Inglesa	89
4.2 CAMINHO DE ACESSO À ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS: SOB A PERSPECTIVA DE ANÁLISE EM BARDIN	94
5 PARADA OBRIGATÓRIA PARA A ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDO.....	97
5.1 DESVELANDO OS CAMINHOS DA ANÁLISE DOS DADOS	97
5.1.1 Identificação dos sujeitos	99
5.1.2 O caminho percorrido na formação continuada de professores	101

5.2 A BUSCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA E OS SABERES DOCENTES	116
5.2.1 A inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação e possíveis impactos na formação continuada.....	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PERCORRIDOS	139
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	151
ANEXOS	171

1 INTRODUÇÃO: APROXIMAÇÃO COM O TEMA: TRAJETÓRIA FORMATIVA QUE CONDUZ À PRODUÇÃO DA PESQUISA

Os caminhos percorridos que direcionam este estudo estão envolvidos em trajetórias pessoais e profissionais implicados na inquietude de revelar, por meio de análise, a formação continuada dos professores de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino fundamental e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo.

Atuo² na área de ensino de língua inglesa há 15 anos, nesse período lecionei em diferentes etapas como Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas públicas, particulares e em curso de idiomas. Perante o propósito investigativo, no qual estive inserida é importante relatar minha trajetória formativa e profissional enquanto educadora de Língua Inglesa.

Minha caminhada como estudante começou em 1987 na Educação Infantil, antes denominado como Pré Escolar. Estudei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas estaduais. Foi em Campina Grande/PB, que iniciei minha Graduação no Curso de Letras-habilitação em Língua Inglesa, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no ano de 2007. A escolha da formação partiu do desejo de aprender mais sobre a língua inglesa, já que eu havia estudado em curso de idiomas. Inquieta e sempre na busca do novo, dos vários saberes, daquilo que me faz crescer enquanto aluna e profissional, encontrei na graduação possibilidades de aprofundar o que eu havia iniciado no curso de línguas. Ao trabalhar com a educação, descobri que é ter a possibilidade de criar condições de aprendizagem, assim como, à medida que ensino, aprendo. A partir dessa premissa, me embaso em Freire (2016, p. 95) e acresço “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado [...]”. Freire (2016) explicita sobre a importância de o professor despertar no aluno a curiosidade para aprendizagem, a partir da educação problematizadora, em que ambos crescem juntos e se tornam sujeitos do processo educacional.

No ano de 2011, após o término da graduação, passei no concurso da cidade de Limoeiro-PE para professora de Língua Inglesa (LI) e fui aprovada em primeiro lugar, ao selecionar a instituição de ensino para trabalhar, escolhi lecionar em uma escola da zona rural e permaneci nela durante três anos. Em seguida, recebi o convite para fazer parte da equipe de

² O tempo verbal refere-se ao vínculo que tenho como professora e formadora, na Secretaria Municipal de Educação de Limoeiro/PE.

ensino dos Anos Finais na Secretaria Municipal de Educação de Limoeiro-PE. Nessa nova experiência, exerci a função de técnica educacional e professor das formações continuadas dos professores de Língua Inglesa da rede municipal. Essa experiência me fez refletir sobre o quanto me identifico na área educacional e o quanto gosto de lecionar a Língua Inglesa.

Memorando minha trajetória acadêmica, retomei a vida de estudante em 2018, iniciei um curso de pós-graduação *lato sensu*: Especialização em Didática e Práticas de Ensino, na Universidade Educacional Araucária (UNIFACEAR), por meio do sistema EAD. Conclui em maio de 2019. Ainda em 2018, ingressei no PPGEdU/UCS, no Curso de Mestrado em Educação, na Universidade de Caxias do Sul.

Portanto, no ano de 2018, passei a residir na cidade de Garibaldi/RS. A escolha de estudar na UCS é resultado de uma pesquisa sobre as melhores instituições de ensino superior localizadas na Serra Gaúcha. Escolher a UCS não foi uma decisão difícil. E, optar por realizar a pesquisa em Garibaldi/RS foi algo natural, já que estou inserida naquela cidade como habitante e sou movida pela curiosidade de conhecer um pouco mais sobre a realidade educacional do município com foco no ensino de língua inglesa.

Nesta breve descrição da minha trajetória formativa e profissional, apresentei algumas reflexões ocorridas dos trajetos percorridos, os quais originaram as escolhas pelos caminhos da educação e da pesquisa. Ao finalizar esta reflexão sobre minha trajetória, percebo os saberes que adquiri sobre educação e os quais, ainda, demandam por vir. Nessa perspectiva, segundo Freire (2016, p. 33) “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo [...]”. A curiosidade que me move, me faz percorrer por novos caminhos. É o que me inquieta para a pesquisa no âmbito de “[...] conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...]”. (FREIRE, 2016, p. 31).

Neste sentido, uma das provocações que me mobilizou para esta pesquisa sobre a formação de professores de Língua Inglesa e as tecnologias digitais da informação e comunicação, foi, inicialmente, a experiência com diários reflexivos e os diários online (blog) que é resultado de uma viagem para o Canadá, onde frequentei a *University of Alberta, Centre of Research for Teacher Education and Development*³, em *Edmonton*⁴, e participei de uma pesquisa da metodologia canadense *narrative inquiry*⁵ durante um mês. Como sujeito dessa

³ Universidade de Alberta, Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Professor; (tradução da autora).

⁴ Província do sudeste canadense; (tradução da autora).

⁵ Pesquisa narrativa; (tradução da autora).

pesquisa, atuei juntamente com uma professora doutoranda que queria compartilhar, em suas aulas do doutorado, por meio de entrevista, as minhas percepções sobre as práticas de letramento, com foco nas questões identitárias, do diário reflexivo e do blog.

Essa experiência fez com que eu refletisse sobre a importância das questões identitárias e sobre a utilização do blog como um meio tecnológico que possibilita ao professor aprimorar a sua prática docente e me fez querer descobrir se há um uso das tecnologias digitais na formação continuada dos professores de língua inglesa. Assim como, a experiência que vivenciei na Secretaria Municipal de Educação de Limoeiro/PE como formadora das formações continuadas de professores de Língua inglesa me conduziu a realização dessa pesquisa.

A implementação da formação continuada para professores de Língua Inglesa da rede municipal de Limoeiro/PE, a qual tive envolvimento direto, geraram muitos desafios, inquietações, curiosidades, insegurança, capacidades, um amálgama de sentimentos. Revelo que, atuando em uma Secretaria Municipal e sendo professora de Língua Inglesa, sentia-me incomodada por saber da realidade das formações continuadas oferecidas pelo município e que não eram ofertadas aos professores da disciplina de Língua Inglesa. A partir de então, construí um projeto para que se efetivassem as formações continuadas para os professores de Língua Inglesa. Para sintetizar essa implementação, me embaso nas palavras de Freire (2016, p. 92), “A boniteza da prática docente”. Estava experimentando uma das mais significantes trajetórias da minha caminhada profissional.

Além da percepção que obtive nesse local de trabalho, o cenário educacional municipal e brasileiro indica a carência de ações que abranjam a formação continuada de professores de Língua Inglesa e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo. Para tanto, um dos fatores que justifica esta pesquisa está relacionado a análise realizada no estado da arte. Um dos pontos que torna esta pesquisa relevante é pelo fato de existirem poucos estudos na área. Dessa forma, trazer esta temática de pesquisa oportuniza a reflexão acerca da formação continuada de professores de Língua Inglesa e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação e seus possíveis impactos no contexto educacional.

Outro fator determinante para a realização desta dissertação está entrelaçado ao contexto histórico. Nas últimas décadas, a formação de professores tem passado por mudanças significativas. Pensar sobre a história do processo de formação docente, implica refletir a formação nos últimos anos que se baseia na formação das práticas tradicionais em detrimento

de uma formação pedagógica que viabilize novos cenários de mudanças a partir de recursos que causem impactos no processo formativo.

Desde a metade do século XX, um ritmo acelerado de transformações acontece na sociedade. A influência das tecnologias tem provocado mudanças significativas nas esferas econômica, política e educacional. Pensar neste processo de mudanças, é refletir sobre a formação de professores que tem passado por grandes transformações nos últimos tempos. Na história do processo formativo docente, a prática tradicional de ensino está presente há décadas, um cenário baseado na transmissão de conhecimentos que segundo Freire (2016), esse modo de formação docente não conduz para uma perspectiva progressista.

De acordo com Freire (2016), a educação que contempla a tendência progressista é aquela que problematiza a realidade e trabalha para acontecer a mudança que provém da sociedade capitalista. É nesse contexto que comungo com Freire (2016), a ideia de que a efetivação educacional progressista oportuniza a liberdade e possibilita o sujeito a concretizar as lutas pela transformação social. Por esse motivo, me embaso na teoria freireana ao que concerne a uma educação para a liberdade, e, conseqüentemente, conduz o sujeito à autonomia.

Assim, proponho uma discussão sobre a possibilidade de uma formação de professores que possua a necessidade de superar um modelo de educação pautado na reprodução mecanizada e descontextualizada do conhecimento. Nesse sentido, é cabível pontuar que a formação continuada de professores é um fator que possibilita o processo de transformação educacional. Nesse sentido, anoro minhas ideias na formação continuada de professores e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação no processo formativo.

Para o embasamento teórico desta pesquisa, os discursos ancoram-se nos autores como: Freire (2016) que aborda o conceito de educação no sentido de liberdade, autonomia e reflexão crítica da ação docente, Nóvoa (1995; 2009) trata da formação de professor que conduz o docente à um processo emancipatório, assim como, a formação continuada de professor baseado na reflexão crítica, Tardif (2011) fala da formação de professores por meio da aquisição do conhecimento e saberes ao longo da profissão, Celani (2003) aborda o cenário da formação continuada de professor, a partir da reflexão acerca da natureza social e sua função na profissão docente. Paiva (2013) fala que pode acontecer a transformação da prática docente, a partir da inserção das tecnologias digitais no processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa. Castells (2010) e Levy (1998), para tratar das tecnologias digitais da informação e comunicação.

A partir dos caminhos que percorri, vejo o pouco que explorei. Desde então, reconheço a necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a temática da pesquisa. A cada dia me reconheço como professora e me questiono em relação ao refazer da prática docente na perspectiva freireana. A partir dessa inquietação, busco respostas que contribuam com este estudo, por meio de questões que permeiam o cenário educacional, a indagação que impulsiona a investigação parte do seguinte problema: Quais os possíveis impactos das tecnologias digitais no processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal da cidade de Garibaldi/RS?

Por meio questionamento, outras indagações surgiram para contornar o problema de investigação na perspectiva de analisar: Como a formação de professores influencia no saber docente? Qual a contribuição da prática reflexiva no processo da formação continuada dos professores de Língua Inglesa? Quais as descrições das leis educacional sobre a formação continuada de professores e as tecnologias digitais?

A busca por respostas entrelaçada a problemática deste estudo, conduziu-me a investigar os caminhos da formação continuada de professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação no trajeto dessa formação.

Sob esse viés, considerando o objeto de estudo e a problemática que norteia a investigação desta pesquisa, o **objetivo geral** desta dissertação foi definido com o propósito de: **pesquisar a formação continuada de professores da disciplina de Língua Inglesa, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Garibaldi/RS e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo.**

Os **objetivos específicos**, por sua vez, são:

- a) Analisar o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Garibaldi-RS a fim de descrever quais as diretrizes para a formação continuada dos professores de Língua Inglesa e suas articulações com as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs);
- b) Mapear o processo de formação continuada dos professores de Língua Inglesa que atuam nos Anos Finais do ensino fundamental, na rede municipal de ensino de Garibaldi-RS;
- c) Identificar os recursos tecnológicos utilizados na formação continuada de professores de Língua Inglesa que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental no município de Garibaldi-RS;

- d) Apresentar os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no processo formativo continuado dos professores de Língua Inglesa, no município de Garibaldi-RS.

Para mediar o alcance dos objetivos já explicitados nesse capítulo, apresento a metodologia utilizada na teorização do método e os procedimentos metodológicos que nortearam a trajetória desta pesquisa. Para analisar a formação continuada de professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais nesse processo, utilizo a abordagem qualitativa, à luz das teorias de Bogdan e Biklen (1994) e de Ludke e André (1986), delineado pelo estudo de caso segundo Yin (2010), (2005) e (2015). Os procedimentos metodológicos que contribuíram para a construção e análise dos dados, deu-se por meio da análise de documento (PME), assim como, a realização do pré-teste do instrumento e por meio das entrevistas aplicadas aos professores de Língua Inglesa, os quais exercem sua função nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino, da cidade de Garibaldi/RS. Após a realização da construção dos dados, fiz o mapeamento e a análise das entrevistas, entre os meses de maio a agosto de 2019, e, por fim, a discussão dos resultados obtidos.

Ao que se refere a análise dos dados construídos serão por meio do documento (PME) e entrevistas realizadas com os professores de Língua Inglesa sobre a formação continuada e os possíveis impactos das tecnologias digitais nesse processo de formação docente, a pesquisa se sustenta na perspectiva de análise em Bardin (2004). A autora reporta-se à análise de conteúdo como uma técnica considerada mais importante para a pesquisa qualitativa. Assim, o desenvolvimento da análise acontece numa sequência que permeia a pré análise, em seguida, a exploração do material, e, por fim, o tratamento dos resultados alcançados.

Esta pesquisa de Mestrado está inserida na Linha de Pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia do PPGEdU/UCS. Está também inserida no Observatório de Educação da UCS, na Linha de Formação de Professores para Educação Básica, correlacionada ao projeto de pesquisa Inovações Pedagógicas e Tecnológicas e suas Articulações com os Espaços Educacionais (InovaEdu), coordenado pela professora Dr^a Andréia Morés, também, orientadora desta pesquisa.

Assim, é relevante contextualizar os pressupostos teóricos que iluminam e ancoram essa pesquisa, principalmente ao que se remete ao conhecimento e sua epistemologia. Por esse viés, inicio a trajetória apresentando os caminhos a serem percorridos, representados pelas etapas que compõe esta dissertação.

A partir dos apontamentos apresentados neste capítulo, contextualizo a trajetória percorrida para a realização deste estudo. Os objetivos que estão relacionados com a organização estrutural dos tópicos da dissertação e a organização dos capítulos que estão segmentados em seis partes.

No primeiro capítulo, *Introdução: 'Aproximação com o tema: trajetória formativa que conduz à produção da pesquisa'*, abordo a minha trajetória formativa, a qual me conduziu a desenvolver esta dissertação, em seguida, apresento a justificativa, o principal aporte teórico que embasa este estudo, o problema de pesquisa, os objetivos e a metodologia para teorização do método.

No segundo capítulo, *'Pressupostos teóricos: meios de acesso'*, inicialmente, abordo, brevemente, a trajetória histórica da formação de professores e a história do surgimento das tecnologias, assim como sua contribuição no contexto educacional. Em seguida, trago o conceito de educação segundo o pensamento em Freire (2016), sobre a educação problematizadora, a qual conduz o sujeito a autonomia. Em seguida, apporto a escrita desta pesquisa, na concepção de Nóvoa (1992; 1995; 1999; 2001) que contempla a formação continuada de professores numa perspectiva da reflexão crítica da prática docente. Também, adentro na formação continuada de professores e a inserção das TDICs nesse processo de formação. Assim sendo, trago as discussões acerca da formação de professor e os desafios do saber docente. Ainda exploro as tecnologias da informação e comunicação articuladas ao conceito de sociedade e transformação e, apresento também, as tecnologias da informação e comunicação para mediar os processos informacionais na comunicação da humanidade. Abordo a formação continuada de professores numa perspectiva de aprimoramento da prática docente e da escola, bem como a importância da ação reflexiva na formação continuada de professores de LI.

Em relação ao terceiro capítulo, *"Formação continuada de professores de língua inglesa e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação"*, discorro sobre a inserção e a importância da reflexão ao inserir as TDICs para que se faça possível colaborar com a prática docente, assim como, apresento a questão das TDICs, de modo que, podem favorecer o processo de aprendizagem e aquisição, abordo as relações das TDICs e o desenvolvimento das habilidades linguísticas para aprendizagem de LI, discorro, ainda, sobre o termo inovação no âmbito das tecnologias e no cenário da educação; apresento as contribuições para mudanças positivas na educação por meio da inserção das TDICs e como facilitadoras que contribuem para prática docente.

O quarto capítulo, “*Caminhos metodológicos*”, apresento os caminhos que nortearam esta dissertação, trago a teorização do método e os procedimentos teóricos-metodológicos da trajetória da pesquisa. Por esse viés, a pesquisa utiliza a abordagem qualitativa embasada em Biklen e Bogdan; Ludke e André, com ênfase no estudo de caso, inspirada na perspectiva de análise em Bardin. Nos procedimentos metodológicos é realizado o levantamento do estudo bibliográfico; o pré-teste do instrumento; a entrevista; o mapeamento e a análise em documentos, em seguida, análise dos dados construídos.

No quinto capítulo, “*Desvelando os caminhos das categorias de análise dos dados*”, apresento o percurso de experiência das professoras de Língua Inglesa, sujeitos deste estudo; assim como, o caminho percorrido e a busca pela formação continuada de professores e os saberes que permeiam à docência; a inserção das TDICs na formação continuada e seus possíveis impactos nesse processo formativo. Neste capítulo, abordo as categorias que se construíram a partir das entrevistas realizadas com as docentes.

No sexto e último capítulo, “*Considerações finais*”, trago as possíveis conclusões que permeiam os momentos que atribuíram voz a esta dissertação, desde minha trajetória formativa que conduziu a produção deste estudo, até o desvelamento dos caminhos percorridos para construção das categorias de análise. Na composição desta dissertação, defendo o estudo de que a formação continuada de professores de Língua Inglesa e as tecnologias digitais da informação e comunicação podem impactar nesse processo formativo. Implica dizer que, é uma possibilidade de alternativa para inserir as TDICs na formação continuada, à medida que ocasiona impactos que resultam na prática pedagógica.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: MEIOS DE ACESSO

A partir dos meios de acesso, esses pressupostos teóricos, os quais essa dissertação se ancora, inspiram para uma contextualização que corrobora em escolhas conceituais corporificadas no decorrer deste estudo. Em vista disso, abordo, inicialmente, a trajetória histórica da formação continuada de professores e das tecnologias, o diálogo sobre a relevância da formação continuada docente e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo, adento nos pressupostos teóricos acerca da formação de professores e os desafios do saber docente, trago as tecnologias digitais da informação e comunicação que se fazem presentes no contexto educacional, e finalizo com a formação continuada de professores de Língua Inglesa: reflexão da prática profissional.

Este estudo se embasa nos teóricos que abordam os conceitos relacionados à formação continuada de professores de Língua Inglesa e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação no cenário educacional. Os discursos ancoram-se nos principais autores: Freire (2016) que conceitua a educação no sentido de liberdade, autonomia e reflexão crítica da ação docente, Nóvoa (1992; 1995; 1999; 2001; 2009 e 2012) discorre sobre a formação de professor como um processo emancipatório, também aborda, a formação continuada de professores baseado na reflexão crítica, Tardif (2011) desenvolve suas ideias sobre a formação de professores que acontece por meio da aquisição do conhecimento e saberes ao longo da profissão, Celani (2003) trata do cenário da formação continuada de professor, a partir da reflexão acerca da natureza social e sua função na profissão docente, Castells (2010) e Levy (1998) abordam as tecnologias digitais da informação e comunicação e Paiva (2013) apresenta a possibilidade de ocorrer a transformação da prática docente, a partir da inserção das tecnologias digitais no processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa.

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS

Ao contextualizar o processo histórico da formação de professores e do surgimento das tecnologias, contemplo os aspectos teóricos relacionados a trajetória da profissão docente no mundo e, especificamente, no Brasil e, também, abordo sobre as tecnologias e seus possíveis impactos no cenário educacional. Por esse viés, adentro nas inúmeras transformações ocorridas para que seja possível compreender os desdobramentos dessa formação no decorrer do tempo

e para refletir sobre o contexto atual da educação. Ao retomar a historicidade da formação docente, é permitido entender as mudanças e permanências que marcaram esse processo. Assim, anoro meus pensamentos nas teorias de Nóvoa (1995) para iniciar esse diálogo sobre a trajetória histórica da formação de professores.

A partir desse pressuposto, durante os séculos XVII e XVIII na Europa, Nóvoa (1995, p. 15-16) aponta que “[...] os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente”. Ou seja, o modelo de professor que se assemelhava ao perfil de um padre e utilizava na formação educativa documentos canônicos do cristianismo primitivo deu espaço à produção de técnicas e saberes. Precisamente, a partir da metade do século XVIII, acontece a transição profissional desse docente, em que ocorre a substituição de um corpo de professores religiosos por um corpo de professores laicos. Assim, o professor passou a ter mais autonomia na educação, em que o processo de estatização do ensino possibilita produzir um conjunto de normas e valores. O Estado estabelece a organização e unificação dos professores influenciando ações de forte impacto político e atribui aos docentes o prestígio de relevância social. Nesse momento, também ocorreu a transformação quanto a escolha do profissional docente para exercer sua função. Concernente a essa temática, Nóvoa (1995) aponta para as reformas ocorridas no século XVIII que definiram as regras impostas para a seleção e a nomeação dos professores.

Assim, nesse novo sistema de reformas, era preciso mudar os professores dos seus lugares de origem para que esses profissionais não fossem submetidos ao disciplinamento do Estado que conduzia os profissionais a aderirem o que lhes eram impostos pelo sistema educacional e com o deslocamento dos professores para outro lugar, esses profissionais conseguiam a autonomia, tornando-se independentes da educação religiosa. Pertinente ao final do século XVIII, para exercer a docência, passou a ser exigida uma licença ou uma autorização do Estado que legalizava o exercício da profissão. Visto que, anterior a essa fase, a função do docente era executada como ocupação secundária por religiosos e leigos.

Segundo Nóvoa (1995), mesmo a educação tendo sua gênese num período anterior a fase em que o Estado assume a educação, os profissionais docentes, no decorrer do tempo passam a desempenhar a função de professor como serviço principal e a partir desse momento, o Estado exige que esses profissionais devem se formar e se preparar para assumir sua função de profissional. Por esse viés, os professores atuam em sua função conforme as medidas que consistem na definição de regras solicitadas pelo Estado, as quais estabelecem a seleção e

nomeação dos docentes e a partir desse momento, os professores adquirem a licença para ensinar. Me embaso nessa afirmativa de Nóvoa (1995) e observo que esse período demonstra que as exigências estabelecidas pelo Estado para que o professor assuma legalmente sua função, não diferem dos pré-requisitos solicitados atualmente. Em seguida, no século XIX, surge a identidade docente, ocorreu a concretização das instituições de formação de professores por interesses do Estado e do corpo docente.

Nesse processo, segundo Nóvoa (1995), no século XIX, aconteceu a consolidação do estatuto e da representação do professor para a sociedade e, além disso, “a expansão escolar acentua-se sob a pressão de uma procura social cada vez mais forte [...]” (NÓVOA, 1995, p. 18). Esse movimento de expansão acontece em procedência da crença em relação a superioridade social por ser decorrente da ação do professor que está encharcada de uma relevante intencionalidade política, devido aos projetos sociais desenvolvidos pela classe docente. Conforme a escola se impõe como instrumento privilegiado das camadas sociais, os professores passam a ocupar um lugar no caminho da ascensão social e são considerados a personificação das esperanças de diversas camadas da população, assim, além de agentes culturais, são agentes políticos. Todas essas questões estimulam a solidariedade entre os docentes, além de, adquirirem a formação identitária. Nesse sentido, Nóvoa (1995) diz que:

Os professores utilizam sistematicamente dois argumentos em defesa das suas reivindicações socioprofissionais: o carácter especializado da sua acção educativa e a realização de um trabalho da mais alta relevância social. O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa. (NÓVOA, 1995, p. 18).

Ainda, de acordo com Nóvoa (1995), a criação das instituições para a formação de professor vem desde o passado, mas se consolida, apenas, a partir de meados do século XIX por motivo de interesses vindos do Estado e dos professores. A implementação das instituições formativas consiste em estabilizar o estatuto e a imagem dos professores, por outro âmbito, ocorre a organização de um controle estatal mais estrito. Nesse mesmo século, surge um novo movimento da associação dos docentes que está relacionado ao reconhecimento de classe social. Esse mesmo período coincide com a implementação do ensino normal. Portanto, é um momento importante dentro do processo de profissionalização, por motivo de que os professores e alunos normalistas que farão parte das instituições de ensino possuem o

conhecimento pautado em projetos renovados da profissão docente. No início do século XX, o professor recebe maior prestígio devido as contribuições das associações desses profissionais e por aderirem um conjunto de valores e normas.

Nesse âmbito, a ação docente passa a ser reconhecida por intermédio das associações construídas a partir do interesse comum. “A escolha do modelo associativo mais adequado aos professores foi objeto de longas controvérsias, bem como as suas filiações políticas e ideológicas” (NÓVOA, 1995, p. 19). Assim, “[...] as práticas associativas pautaram-se quase sempre por três eixos reivindicativos: *melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira*”⁶ (NÓVOA, 1995, p. 19). Diante disso, o percurso do profissional docente foi um caminho repleto de lutas e conflitos, de incertezas e de retrocessos. As análises do processo da profissão docente mostram uma evolução linear e inflexível, uma vez que a educação está dividida entre a Igreja, o Estado e as famílias, que veem os professores como uma ameaça aos seus interesses e planos.

Em outra perspectiva, a associação docente está alicerçada em uma história de pouco acordo e pautada em meio a muitas divisões, e a própria história da educação continua se desenvolvendo baseada em processos contraditórios. Para Nóvoa (1995, p. 21), “Essas tendências necessitam ser confrontadas com os processos de afirmação autônoma e científica da profissão docente [...] A compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revele toda complexidade do problema”. Nóvoa (1995) alega que, em relação as questões sociais, não é simples de resolver, e quando se trata da educação é perceptível a crise profissional docente. Há muitos anos a profissão do professor passa por problemas como: desmotivação pessoal, insatisfação profissional resultante da falta de investimento e de indisposição constante, em reflexo ao sistema educacional, aos colegas da profissão e aos alunos. Por esse viés, embaso meus pensamentos as ideias de Nóvoa (1995) e discorro acerca dos problemas educacionais existentes, concluo que por consequência desses tipos de problemas existentes, existe a possibilidade de desconfiança das competências e da qualidade do trabalho. Mas, vale lembrar que, atualmente, as sociedades compreendem que para acontecer o desenvolvimento docente é necessário a efetuação de investimentos na educação.

Segundo Nóvoa (1995), apesar da educação está submetida a grandes pressões da sociedade, desde meados do século XX, percebe-se que a educação não passou por grandes transformações estruturais que sejam significativas quando comparada a outras profissões.

⁶ Grifo do autor.

Portanto, reflito na formação de professores como meio que possibilita a mudança no contexto educacional. De acordo com Nóvoa (1995), “A formação de professores é provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”. Nessa perspectiva, segundo Andaló (1995), é sabido que a formação docente tem importância na realização do profissional. Mas, é necessário repensar a formação de professores no âmbito de reestruturá-la como um todo. Implica dizer, na abrangência da formação inicial e da formação continuada. Para tanto, recorro ao contexto histórico da formação continuada de professores.

Conforme os estudos de Andaló (1995) é de suma importância evidenciar que a formação continuada docente tem atenção direcionada desde os anos 60. No início dessa década, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), juntamente com os cursos de aperfeiçoamento educacionais da cidade do Rio de Janeiro, realizou estudos sobre o aprimoramento do professor.

Andaló (1995) afirma que, em sua pesquisa com os docentes a respeito da formação continuada, verificou que os professores consideram os cursos de aperfeiçoamento insatisfatórios por não atenderem, necessariamente, aos problemas educacionais. Os professores solicitam mudanças a fim de agregar assuntos práticos e de interesse do professor primário, apontando que as capacitações deveriam partir do contexto real da escola, que as formações deveriam ser elaboradas a partir da opinião sugerida pelos docentes e, finalmente, que deem mais destaque às questões práticas.

Entre as décadas de 60 e 80, Andaló (1995) recorda que o Brasil vivenciou momentos políticos que influenciaram os processos de formação continuada docente, como a ditadura militar, o movimento democrático e o movimento da globalização cultural e econômica. Na década de 70, por exemplo, as instituições democráticas com propostas de formação docente foram fechadas e, em decorrência, observou-se a valorização da racionalidade técnica, a hierarquia de funções e dos trâmites administrativos da escola. Nesse período, para atender as demandas do governo militar, a educação tinha como objetivo maior formar sujeitos eficientes para executar tarefas, e não para pensar. O processo educacional é planejado por especialistas que apresentam neutralidade, imparcialidade e que são, supostamente, habilitados para essa função. Desse modo, Saviani (1984, p. 18) indica que “[...] cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social”. Saviani (1984), ao se apropriar do termo, “treinamento”, para se referir a formação continuada de professores, implica dizer que esse termo designa o formato de treinar

o docente para exercer a prática educativa dentro do processo educacional em que a escola tem a função de reproduzir o que a classe dominante propõe. Esse modelo de formação continuada oferecido pelo sistema no final da década de 70 é criticado por Saviani (2000), o autor redefine o papel da formação de professores como sendo orientada por uma reflexão sistemática que visa o combate a ideologia proposta pelas classes dominantes para que seja possível alcançar a transformação social.

Andaló (1995) relata ainda que no início dos anos 80, a formação continuada de professores faz uma crítica ao sistema educacional e descobre a sua função ideológica de reproduzir. Diante disso, acontece a intervenção crítica, que possibilita a reivindicação de luta para a mudança.

Já nos anos 90, a referida autora fala da influência das políticas, da globalização e do neoliberalismo que fortalecem o sistema capitalista. Como não existia um projeto político que valorizasse a emancipação, o sistema educacional não estava livre dessa realidade e passou por reformas que visavam o desenvolvimento econômico e social. A educação passa a ser considerada universal e de qualidade, atribuindo-se total responsabilidade desse trabalho ao professor. Dessa forma, é constituída uma nova sugestão de formação de professores, a fim de que fosse possível melhor atender as necessidades do mundo capitalista. Referente a esse processo, adentro na formação continuada de professores como forma de possível transformação no contexto educacional.

Assim, ao falar da formação de professores no século XXI é preciso pensar num conjunto que contempla competências, habilidades e saberes, assim como, conhecimentos provenientes de várias ações referentes à formação inicial e à formação continuada. Diferentemente do que acontecia na formação de professores antes da década de 60, em que a formação docente se constituía apenas na formação inicial, atualmente, a formação de professores abrange tanto a experiência vivenciada na formação inicial, quanto a formação que passa a ser desenvolvida em diversas situações, como em sala de aula, ofertada pelo sistema educacional e a formação que o próprio profissional busca. Nesse sentido, para maiores reflexões acerca da formação continuada de professores, busco embasar minhas ideias sob a ótica dos teóricos Shön (2007) e Nóvoa (1992) que refletem a formação continuada de professores, em detrimento da tendência liberal conservadora e que conceitua seus pensamentos na educação progressista que está pautada na produção de conhecimento por meio da reflexão crítica na ação, da ação e para a ação.

A partir desses ideais, Freire (2016) trata da educação progressista, a qual incentiva a apropriação de saberes pelos professores no âmbito da autonomia como prática libertadora. Para tanto, é pertinente falar das tecnologias como recurso pedagógico que pode possibilitar a apropriação de saberes. Nesse sentido, traço um breve percurso social e histórico a fim de demonstrar que o uso das tecnologias é um processo inerente à sociedade e, conseqüentemente, faz parte do processo educacional.

Diante do acima exposto e conhecendo o percurso histórico da formação continuada de professores, analiso a história e as possíveis contribuições tecnológicas no âmbito educacional, entendendo a relevância de cada período para o aprimoramento das inovações e das potencialidades tecnológicas na educação e, também, a sua relação com a autonomia. Para o embasamento teórico, trago os estudos desenvolvidos por Kenski (2012) e Cambi (1999), os quais retratam um percurso histórico e por meio desse contexto da história das tecnologias, busco mostrar as possíveis contribuições tecnológicas no âmbito educacional.

Portanto, a tecnologia está presente nos mais diversos sentidos e significados. Falar em tecnologia, então, não é referir-se, necessariamente, ao computador ou à internet, mas abordar esse termo em seu sentido mais amplo, que vai além da utilização de máquinas modernas, comprovando que as tecnologias estão presentes desde o surgimento da espécie humana. De fato, comprovam-se vestígios de uma tecnologia rudimentar relevante nas tarefas essenciais à sobrevivência do ser humano.

Na Idade da Pedra, os homens, mesmo possuindo maior fragilidade física perante os outros animais e diante as manifestações que ocorriam na natureza, conseguiram assegurar a sobrevivência e a liderança da espécie através da inventividade e da astúcia. O uso de elementos da natureza, como a água, o fogo, pedaços de madeira ou ossos de animais, servia para matar, expulsar os animais e outros homens ou, até mesmo, para o domínio daqueles que não possuíam as mesmas habilidades e conhecimentos. Para Kenski (2012):

As ferramentas eram criadas e utilizadas em grupo. Técnicas de construção, utilização e aperfeiçoamento delas constituiriam acervos preciosos na composição da cultura de um determinado povo e seriam transmitidas e aperfeiçoadas pelas gerações seguintes (KENSKI, 2012, p. 20).

De modo geral, a evolução do homem está diretamente ligada ao uso das tecnologias. À medida que acontece a evolução do homem, novas tecnologias são desenvolvidas e empregadas de acordo com cada época. Da Idade da Pedra e dos Metais até a atualidade, elaboraram-se novas tecnologias de acordo com o contexto histórico e social de cada momento. Assim,

considera-se pertinente sinalizar a evolução do homem, da tecnologia e da educação, articulado aos estudos de Cambi (1999), que abordam, justamente, a evolução humana.

A pré-história humana inicia a partir da posição ereta do homínido, conceituado como o primata mais evoluído. Segundo Cambi (1999, p. 57), essa mudança de postura faz com que ele seja “[...] capaz de controlar o território com o olhar e, sobretudo, libera as mãos, que se tornam independentes da deambulação e se transformam no instrumento fundamental de múltiplo uso para o homem [...]”.

A evolução acontece em sua complexidade desde o *Australopithecus*⁷, em um período que se situa entre cinco e um milhão de anos passados; e, também, desde o *Pitecanthropus*, em um período que compreende entre 2 milhões e 200 mil anos passados. O primeiro, alimentava-se da caça, construía lugares onde morar e lascava a pedra. O segundo, por sua vez, possuía um cérebro com pouco desenvolvimento, polia a pedra dos dois lados, alimentava-se da colheita e da caça, o que tornou a sua alimentação mais diversificada, e se transformou em um proto-artesão com conhecimento sobre a existência do fogo. (CAMBI, 1999).

Cambi (1999) afirma que entre 200 e 40 mil anos passados, o homem *Neanderthal*⁸ produzia ferramentas a partir da pedra lascada que, geralmente, eram afiadas e serviam para atividades específicas e variadas, sendo considerado por alguns pesquisadores como uma subespécie do *Homo sapiens*⁹, ou seja, uma espécie mais desenvolvida que realizava várias técnicas e comparado ao homem atual por possuir características semelhantes. No período Neolítico, ou seja, na última divisão da Idade da Pedra, o desenvolvimento agrícola, a domesticação de animais, o aperfeiçoamento das técnicas para fabricar, tecer e arar, constituem elementos de uma revolução cultural significativa.

Segundo Cambi (1999), os povos conhecidos como grandes civilizações acolheram diversas populações que nasceram no Extremo Oriente (China e Índia) e no Ocidente (Mesopotâmia e Egito). Esses povos desenvolveram as tecnologias agrícolas e hidráulicas por vivenciarem situações problemáticas de irrigação. Além disso, desenvolveram “(...) as técnicas mais altas da geometria, da matemática, da teologia, da medicina etc., que vêm conotar em profundidade a estrutura e a vida social daqueles povos (...)” (CAMBI, 1999, p. 61).

Ainda de acordo com Cambi (1999), na Idade Média, mais precisamente entre os séculos V e XIV, surgiu na Europa Ocidental uma tecnologia desenvolvida no Oriente Médio que

⁷ Os grifos do parágrafo pertencem ao autor.

⁸ Grifo do autor.

⁹ Grifo do autor.

chegou ao Ocidente através dos bizantinos e muçulmanos. A partir do comércio com os árabes e do contato com a Índia e com a China, os europeus conheceram tecnologias mais desenvolvidas, como a fiação da seda, a fundição do ferro e as tecnologias para a construção de navios. A China, embora, tenha descoberto a bússola e outras técnicas significantes, não chegou a ser um grande país produtor de ciência moderna.

No período que compreende o final da Idade Média e o início da Idade Moderna, um dos principais avanços tecnológicos foi a invenção da imprensa de Gutemberg. Essa criação é demarcada como uma das mais significantes daquela época, apesar de, nesse mesmo tempo, terem sido desenvolvidas diversas técnicas que aprimoraram a agricultura.

Devido as tecnologias que surgiram durante a Idade Moderna, grandes avanços e mudanças aconteceram na sociedade. A humanidade vivenciou a Revolução Industrial, um momento da história no qual a tecnologia desenvolveu constantes e significativos progressos; a energia evoluiu e trouxe benefícios imediatos, como o surgimento das ferrovias e a criação do protótipo de automóvel; ocorreram, ainda, inovações na química, que influenciaram o desenvolvimento têxtil e agrícola; e na medicina, houve a fabricação de vacina e as descobertas bacteriológicas. “Construíram grandes obras públicas e meios de transporte coletivo por terra e por mar. Fundaram cidades e criaram fábricas e máquinas. [...] para obtenção de energia: carvão, gás, eletricidade etc.” (KENSKI, 2012, p. 20).

Ainda na Idade Moderna, o paradigma científico passou a ser baseado na racionalidade. Uma Era entendida como difícil e uniforme, repleta de características fortes, com capacidade para organizar os acontecimentos históricos mais desiguais. Para Cambi (1999, p. 38-39), “a Modernidade é, antes de tudo, uma ruptura em relação à Idade Média; uma ruptura vertical, já que implica transformações radicais em todos os campos, da economia à política, da cultura à mentalidade [...]”.

Morés (2018), por sua vez, afirma que na Idade Moderna, mais precisamente no século XVIII, a tecnologia passou a ser entendida como o aprimoramento racional das técnicas, principalmente daquelas utilizadas pela indústria. “Na Revolução Industrial, a ciência e a tecnologia formaram um binômio com profunda relação com o desenvolvimento do capitalismo, o qual passou a influenciar, em grande medida, o progresso tecnológico [...]” (MORÉS, 2018, p. 4).

Concernente a este pensamento, Kenski (2012) agrega que o desenvolvimento da tecnologia em épocas distintas serviu para que o homem pudesse compreender a sua história e, além disso, contribuiu para a sua evolução cultural.

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história e da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro e do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas “novas tecnologias”. [...] (KENSKI, 2012, p. 21).

A partir do aproveitamento desses recursos naturais, foi possível assegurar uma melhor qualidade de vida. Os avanços científicos desenvolvem mais conhecimento e criam, cada vez mais, tecnologias sofisticadas. Nesse processo, Kenski (2012) entende como evolução das tecnologias não apenas o uso de novos instrumentos, mas o descobrir, o ampliar ideias, o redefinir possibilidades, afirmando que a tecnologia transforma o modo de pensar, agir e sentir.

Considero, diante do percurso histórico abordado nesse subcapítulo, a relevância das tecnologias desde os tempos primórdios até a atualidade e o quanto contribuíram para evolução do homem e mudanças na sociedade. Para tanto, a partir desse pressuposto, inserir as tecnologias digitais da informação e comunicação na formação continuada de professores de Língua Inglesa, possibilita ao docente acompanhar os avanços tecnológicos e a importância de seus reflexos no processo educacional. O sentido de inserir as TDICs no cenário educativo, deveria transcender o simples uso da tecnologia como um instrumento de adereço e atender a mudanças a partir da ideia de que a tecnologia tem a possibilidade de transformar a sociedade e o homem que se encontra inserido no sistema social.

No subcapítulo a seguir, abordo o diálogo sobre educação a partir da teoria de Freire (2016) e em base meus pensamentos em teóricos que tratam da formação de professores e das tecnologias digitais da informação e comunicação.

2.1.1 Diálogos sobre educação e formação de professores: aportes teóricos e sua relevância na formação de professores e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação

Ao iniciar esse diálogo é imprescindível definir o conceito de educação e de tecnologias digitais adotado neste estudo. Para a definição de educação anoro minhas reflexões as concepções do pensamento freireano que propõe uma educação problematizadora,¹⁰ a qual conduz ao pensamento crítico e reflexivo em que o homem se liberta das ideologias impostas pelo sistema dominante e busca um mundo mais igualitário e justo. Nessa direção, adoto o

¹⁰ Este termo é utilizado pelo o autor Paulo Freire para se referir à uma educação indagadora.

conceito de educação em Freire (2016, p. 96), no qual ele afirma que: “[...] não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Para Freire (2016), não é cabível para educação apenas reproduzir a ideologia dominante, como também não cabe a ela desmascarar essa ideologia. A neutralidade a qualquer uma dessas situações jamais poderá fazer parte da educação.

Me reporto ao pensamento freireano e posiciono minha ideia de que não é cômodo viver em uma sociedade como se não existissem obstáculos e muitas dificuldades para a minoria. Atuar livremente “neutro” em um contexto que implica na distorção da história que conduz a compreensão mecanicista e ao mesmo tempo reduz a consciência no acontecer histórico, é concordar com o ponto de vista da classe dominante, em que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ao mesmo tempo oculte as verdades. É nesse momento, que reflito sobre a relevância da educação como uma forma de intervenção no mundo. Nesse sentido, é preciso uma educação que conduza o sujeito à autonomia num processo de vir a ser enquanto sujeito de suas próprias experiências.

Desse modo, a autonomia do sujeito deve estar ancorada no amadurecimento de *ser para si*¹¹, no sentido de que ninguém é sujeito da autonomia do outro. Ou seja, a autonomia acontece, a partir de várias experiências e decisões tomadas pelo próprio sujeito, deve ser conquistada e construída em experiências que estimula a decisão para a liberdade.

Sob o ponto de vista da educação baseada em Freire (2016) é possível refletir sobre o que torna uma educação libertadora, não é apenas a reflexão sobre a ação educativa. É necessário também transformar a realidade. Para que isso aconteça é pertinente ter conhecimento dessa realidade e que exista a relação de conhecimento entre o fazer e o pensar como fazer. Dessa forma a educação para a liberdade implica exercício contínuo e consciente dos sujeitos da educação que envolve movimentos dinâmicos e dialéticos num desafio à consciência crítica. Quero dizer com isso que os sujeitos precisam estar implicados nos processos educacionais e encharcados no pensamento crítico e problematizador de suas condições existenciais, nesse sentido, a ação e reflexão devem estar dialeticamente construídas, visto que, de acordo com o pensamento freireano, a partir da prática dialógica o sujeito desenvolve suas capacidades de comunicação e de interagir, e, assim, melhora a capacidade de decisão que direciona o sujeito para a liberdade.

¹¹ Grifo do autor.

Em minha leitura, o princípio pedagógico em Freire (2016) é o conceito de autonomia, no sentido de uma educação libertadora que pode oportunizar condições emancipatórias. Assim, entendo o processo educacional como uma atividade especificamente humana em que o homem tem a capacidade de transformar o mundo e, desse modo, o processo educacional contempla a relevância para o desenvolvimento do ser humano. Quero dizer com isso que conforme o processo educacional se encaminha para uma educação libertadora, o sujeito inserido nesse processo se desenvolve criticamente a serviço da transformação social que propicia a evolução da mesma.

Nesse sentido, me refiro à educação como um processo em constante mudança que deve se conectar sempre à evolução da sociedade. Por isso, cabe ao docente buscar atualizar-se para que a educação não perca o seu sentido evolutivo. A partir dessa premissa, é preciso ter uma visão diferenciada no que diz respeito à formação de professores. Segundo Nóvoa (2011), a formação inicial de professor era a que mais se destacava como referência de formação docente. No entanto, atualmente, é limitado imaginar apenas esta formação como primordial.

Pensar a formação continuada como inerente ao processo docente, é referir-se à uma formação que contemple as necessidades que os professores vivenciam ao exercer sua profissão. É nesse sentido que a formação continuada vai além da formação inicial por ter o propósito de manter a continuidade formativa.

Para uma melhor compreensão do significado de formação continuada, Nóvoa (1992), ainda afirma que é preciso compreender este processo formativo como um trabalho de reflexão crítica sobre a prática docente e a reconstrução continuada da identidade do professor. Desse modo, a formação não termina ao acabar a graduação, mas continua durante a prática educacional, nesse momento é quando o professor constrói sua competência docente.

Por esse viés, esta pesquisa aborda a relevância da formação continuada de professores baseado em Nóvoa (2009), (2011), (1992) e Freire (2016) na necessidade de tornar o docente enquanto crítico e reflexivo para que seja possível a emancipação desse profissional.

Nesse sentido, adentro no contexto da globalização que se intensifica a partir da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação na sociedade. Por esse viés, não tenho como falar em educação sem articular ao contexto da globalização e para que a educação se insira no processo globalizado é relevante que as tecnologias digitais da informação e comunicação façam parte do mundo educacional. A partir desse pressuposto, destaco o século XXI como sendo cenário de um mundo globalizado.

O início do século XXI, é marcado por um cenário de intensiva globalização, o processo globalizante cada vez se torna mais rápido com a revolução nas comunicações e com os meios de transportes; mais abrangente, de modo a envolver o comércio, a produção, a arte e a educação. Falar no processo educacional e na globalização implica dizer que a educação é vista como um recurso para enfrentar essa nova estruturação de mundo. Portanto, a educação, cada vez mais, requer adequação da formação docente. Desse modo, o professor enquanto parte importante para o ensino, passou a ser visto com maior relevância perante o processo educacional e, com isso, é fundamental que o educador considere os desafios propostos para o desenvolvimento de sua formação. De acordo com Nóvoa (2009), é necessário garantir a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do educador e uma das formas de fazê-lo é, justamente, por meio da formação continuada. Para Nóvoa (2009), a formação continuada docente deve acontecer a fim de que o professor possa seguir adquirindo conhecimentos ao longo de sua prática profissional. Assim, Nóvoa (2009) afirma:

[...] aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 14).

Nóvoa (2009), ainda aborda a relevância de aprimorar a prática profissional desde os primeiros anos de experiência e no decorrer da profissão. Segundo ele, é importante valorizar o professor reflexivo e o trabalho formativo que contemple a pesquisa investigativa, na perspectiva do trabalho em grupo e na relevância de abordar os contextos culturais que contribuem com o processo de formação docente.

Para tanto, vale salientar que, na maioria das vezes, muitos professores se deparam com outros grupos ocupando o seu território profissional e simbólico, o que reduz o seu campo profissional a uma função secundária do processo formativo e da investigação educacional. Esse processo conduz a desvalorização das competências e da autonomia docente. Para Nóvoa (2009, p. 15), “[...] a maior inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio [...]”. De acordo com essa afirmativa, compreendo que o professor precisa ser autor de sua própria formação docente em um processo de experiências que envolve a formação inicial, os primeiros anos da profissão e a formação continuada. Esses momentos precisam estar relacionados à reflexão permanente do

professor para que se torne um processo formativo e o docente necessita está envolvido na formação que se refaça constantemente na ação.

Nesse âmbito, Freire (2016), trata da formação permanente na perspectiva progressista, em que o sujeito é conduzido a autonomia, por meio da reflexão da prática docente. A formação permanente está relacionada a educação problematizadora que segundo Freire (2016), é formar o sujeito para que seja capaz de desenvolver a criticidade sobre o mundo e que a formação do professor o conduza para a autonomia em seu trabalho e desenvolva a capacidade da reflexão sobre o meio em que está inserido. Para uma melhor compreensão da autonomia de acordo com o pensamento freireano, vale ressaltar a autonomia docente de acordo com conceito de liberdade em Freire (2016).

Assim, diante desse contexto de autonomia docente, cabe ressaltar o pensamento freireano¹². A concepção de Freire (2016, p. 105) está relacionada à ideia do ser humano de *vir a ser*¹³. Em outras palavras, cabe possibilitar uma inserção consciente para ser e estar inserido no mundo em busca de uma liberdade e é preciso existir um sentido à vida em comunhão com o outro. Conforme o pensamento freireano, anoro minhas ideias na liberdade do sujeito enquanto autor de sua própria história para que consiga alcançar sua autonomia. Nesse sentido, trago a relevância da liberdade do professor para que ele possa ser o sujeito de sua própria formação profissional, no âmbito de tornar-se livre das amarras da profissão e conseguir sua autonomia docente.

Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões... A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado... É decidindo que se aprende a decidir. (FREIRE, 2016, p. 103).

Diante disso, saliento a respeito do saber docente que se dá em um processo permanente de construção. Para Freire (2016, p. 40), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. É importante refletir criticamente o discurso teórico, aproximando-o do concreto para que se assemelhe à prática docente. “O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo”. (FREIRE, 2016, p. 40). De acordo com o pensamento de Freire (2016), a reflexão crítica da teoria se apresenta relevante e que é necessário associar o discurso

¹² Termo que se refere aos textos de Paulo Freire.

¹³ Grifo do autor.

teórico da prática docente para que na formação permanente, a reflexão crítica da prática de hoje ou de ontem possibilite melhorar a prática que virá. Freire (2016, p. 40), acrescenta sobre teoria e prática que “O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Conforme esse pensamento, percebo a relevância da reflexão crítica sobre a teoria e sua contribuição para a prática profissional.

Nesse âmbito, segundo Freire (2016), refletir a formação docente na perspectiva progressista é ter consciência de estar aberto a questionamentos, na medida em que o docente se encontra em sua ação educativa. Freire (2016, p. 46), ainda, indica a relevância de que “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. De acordo com esse pensamento, resalto que ensinar implica uma postura exigente e autocrítica. Nesse sentido, Freire (2016) discorre sobre o discurso teórico:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. (FREIRE, 2016, p. 47).

Com isso, ao falar sobre formação docente é necessário refletir acerca do discurso teórico relacionado ao envolvimento da prática. É extremamente irrelevante adentrar nas teorias sem sequer aplicá-las, ou seja, sem colocá-las em prática. Quando o professor não se entrelaça nessa construção, o discurso teórico perde a sua eficácia. Dito de outra maneira, ele age sem a verdade, ele fala em democracia e conduz por caminhos autoritários. Por isso, outro aspecto fundamental em relação à prática educativa é o que se refere à sua natureza. Freire (2016, p. 67) afirma que “[...] como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. Nesse pensamento, me reporto a inconclusão do sujeito a que Freire (2016) se refere, ou seja, implica dizer que o sujeito se tornou consciente de que não é um ser concluso e quando está inserido num processo de busca do conhecimento, além da capacidade de aprendizagem, pode transformar a realidade em que estar inserido, podendo nela intervir e recriá-la. Nesse contexto, trago como exemplo o professor como sujeito inacabado perante sua prática profissional.

Ao refletir sobre a prática docente percebe-se o inacabamento do professor que, aos poucos, se torna um ser humano consciente. Será justamente a partir dessas reflexões que a

prática docente se aprofundará, fazendo com que o professor se insira permanentemente na busca do conhecimento, não apenas como forma de adaptação, mas com um propósito maior de intervir e recriar a teoria para que seja possível transformar a realidade. Freire (2016, p. 67), “[...] fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas”. De acordo com essa premissa, ponto que o ser humano enquanto ser inacabado tem consciência de que é possível intervir na sua realidade e transformar o seu meio por intermédio da educabilidade, diferentemente, de outros seres vivos. Reconhece a autonomia e a apropriação que tem em modificar a realidade em sua volta.

Ele ainda afirma que, “[...] é assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza¹⁴ da prática educativa”. (FREIRE, 2016, p. 70). Para Freire (2016), não há como aprender sem construir e reconstruir, compreender como o mundo funciona, assim, é preciso transformar. Neste sentido, o autor refere-se à boniteza da prática docente que tem relação com uma educação transformadora que é intermediada pela reflexão crítica.

Para Freire (2016), a reflexão crítica é o ponto de partida na prática docente, portanto, a reflexão por si só não é suficiente, exige-se um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o próprio fazer. Na perspectiva freireana, os saberes muitas vezes são considerados ingênuos por não alcançar a rigorosidade metódica que caracteriza o ensino crítico e reflexivo. Desse modo, Freire (2016, p.39) compreende que, “O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”¹⁵, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo [...]”. Esse pensamento está relacionado a um saber de experiência ao qual falta rigorosidade metódica que remete a curiosidade epistêmica do sujeito. Ou seja, os diferentes conhecimentos que o professor precisa ter em relação ao que caracteriza a prática docente. Esses conhecimentos relacionados aos saberes da docência implicam no processo da educação progressista.

Dessa forma, a educação progressista se dá pela inserção do professor na busca permanente do conhecimento, para que seja possível a transformação da realidade e para que o professor possa intervir e recriar a sua prática docente. Nessa perspectiva, para Freire (2016) o saber docente se dá num processo contínuo de construção, e que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE

¹⁴ Freire utiliza essa expressão para se referir a uma prática docente transformadora, a qual por meio da transformação sugere a beleza da prática, a propriedade de ser bonito no ato de criar.

¹⁵ Grifo do autor.

2016, p. 40). Desse modo, a formação continuada de professores torna-se fundamental para reflexão crítica da formação docente.

Nóvoa (2001), ainda afirma, em uma entrevista ao programa, *Salto para o Futuro*, emitido pela TV Escola, que a formação inicial docente sempre foi mencionada, durante muito tempo, como primordial, entendendo-a como referência principal na profissão. Segundo ele, essa formação permitia que os professores se preparassem para mais de 30 anos no exercício dessa profissão. Nos dias atuais, no entanto, fica difícil imaginar essa mesma realidade. Como o próprio Nóvoa (2001) destaca, a formação de professores se estabelece de forma contínua. Ele ainda evidencia que, os primeiros anos de trabalho docente, são decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão, e, assim, continuam ao longo de toda a vida profissional, por meio de práticas de formação continuada. Nesse sentido, a formação continuada do professor é relevante perante suas particularidades.

Nessa mesma entrevista, Nóvoa (2001), ainda, versa sobre a complexidade da formação docente e os saberes dessa profissão. Nóvoa (2001) afirma que, “Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado”. A partir dessa premissa, ele tece considerações que refletem um emaranhado de saberes que se entrelaçam em um contexto histórico.

Conforme as considerações expostas por Nóvoa (2001), vale ressaltar os vários saberes dos professores, que vão além daqueles adquiridos em sua formação inicial, que são considerados os conhecimentos científico e pedagógico. Ou seja, além desses saberes existe o conhecimento profissional que, é o conhecimento feito na experiência e na reflexão dessa prática. Sobre a reflexão do professor, Nóvoa (2001) afirma sobre a importância de construir condições para que a ação reflexiva possa se desenvolver. A possibilidade da transformação educacional, pode ser obtida por meio da formação continuada de professores, em que o docente possa refletir sua prática profissional, assim como, integrar as tecnologias no processo educativo.

A medida que acontece as transformações na sociedade por meio da tecnologia, a educação que faz parte do social, precisa acompanhar seu ritmo. Dessa forma, ao analisar o pensamento de Nóvoa (2011), trago à discussão a formação continuada de professores de Língua inglesa e os possíveis impactos que as tecnologias digitais podem causar ao serem integradas nessa prática formativa. Nessa temática, embaso minhas ideias na teoria de Tardif

(2011) como autor principal que discorre sobre a pluralidade dos saberes da docência no contexto da formação profissional.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DO SABER DOCENTE

A formação de professores, além de ser tema recorrente em pesquisas científicas e debates acadêmicos, é, também, um dos desafios da docência. Ao buscar qualidade de formação, novos caminhos são construídos pelas instituições de ensino superior e por políticas governamentais. A relevância da qualidade da formação docente reflete na situação educacional e, assim, torna-se uma temática recorrente no campo educacional e na literatura que trata sobre propostas de formação.

De acordo com essa premissa, é relevante discutir a proposta da formação de professores a partir dos desafios do saber docente. Para Tardif (2011), em algumas das suas definições em que estipula o saber como social, afirma que acontece por ser compartilhado com um grupo que possui formação em comum, neste caso, os professores. Mesmo estes possuindo níveis, ciclos e graus de ensino variáveis, estão inseridos em uma mesma organização de trabalho.

O autor acresce que o saber é social por sua utilização e aquisição, acontece por meio de um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição e a forma de como utilizar. Ou seja, o professor nunca define sozinho o seu próprio saber profissional. Em suma, parte de instituições como universidades, grupos científicos, Ministério da Educação, dentre outros. Nessa concepção, o que o professor pode saber ensinar constitui uma questão social e não uma questão somente cognitiva e epistemológica. Assim, os saberes sociais são denominados como um conjunto de saberes de que dispõe a sociedade, e da “educação”¹⁶, o conjunto dos processos de formação de professores elaborados no âmbito social.

Nesse âmbito, Tardif (2011), trata do pluralismo epistemológico dos saberes docentes, por meio de um modelo de análise respaldado na origem social. Ou seja, tal análise buscava associar a natureza e a variedade dos saberes do professor às suas origens. Para Tardif (2011), essa abordagem, ainda, parece ser válida até os dias de hoje, por melhor compreender a diversidade dos saberes docentes em comparação as tipologias apresentadas pelos teóricos antecedentes. Essa abordagem evita a utilização de critérios epistemológicos discordes que reflitam as premissas teóricas dos autores. Dessa forma, é proposto um modelo dos saberes

¹⁶ Grifo do autor.

profissionais dos professores, a partir de categorias construídas por meio da trajetória realizada pelos docentes ao edificarem os saberes que utilizam em sua prática pedagógica.

Por esse viés, Tardif (2011, p. 62), apresenta um modelo tipológico que propõe identificar e classificar os saberes dos professores. Ao invés de propor critérios que discriminam e compartimentam os saberes em divisões disciplinares ou cognitivas diferentes. Nesse sentido, esse modelo está relacionado ao pluralismo do saber profissional, de forma que, relaciona com os espaços em que os professores lecionam, com as instituições que os formam, “com os instrumentos de trabalho” e com sua experiência adquirida no local de trabalho, como também, são evidenciadas as fontes de aquisição de saberes e o modo que os integram em seus ambientes de trabalho. Dessa forma, é importante abordar a formação docente e os desafios do conhecimento para o professor.

Tratar sobre a formação docente e os desafios do professor enquanto sujeito do conhecimento implica relacionar o conhecimento ao saber-fazer. Segundo os estudos de Tardif (2011), o saber docente é situado no contexto mais amplo dentro do estudo da profissão, ou seja, como proveniente das histórias recentes do docente, da sua situação dentro da escola e na sociedade, a profissão docente não se encontra separada das categorias sociais e humanas. (Tardif, p. 227) trata sobre “[...] a questão do conhecimento dos professores, isto é, dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar”. A relação do professor com os saberes não é apenas a transmissão de conhecimentos já adquiridos. Em sua prática, devem estar presentes diferentes saberes com os quais o professor mantém diferentes relações, portanto, o professor deve mesclar os saberes provenientes de sua formação profissional e dos conhecimentos disciplinares, dos currículos e das experiências.

Para Tardif (2011), os saberes profissionais estão interligados ao conjunto de conhecimento que advêm das instituições de formação docente. Professor e ensino compõem objetos de saber, aos quais se relacionam as ciências da educação. Conforme o pensamento de Tardif (2011, p. 37), “[...] essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor”. Nessa perspectiva, segundo Tardif (2011), os conhecimentos podem se transformar em formação científica ou contribuir na prática pedagógica, e o plano das instituições docentes é, justamente, unir ciência e prática docente por meio da formação continuada dos professores.

Quanto aos saberes disciplinares relacionados às diversas disciplinas que são oferecidas pelas instituições de ensino, reflete-se que quando eles são unidos aos saberes presentes na

formação continuada de professores, também se incorporam à prática docente por meio de disciplina. Para Tardif (2011, p. 38), “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Ao abordar os saberes curriculares e experienciais, Tardif (2011) adota a ideia de saberes adquiridos no decorrer da carreira profissional, ou seja, “estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais [...]” (TARDIF, p. 38). Além disso, para os saberes experienciais, os professores desenvolvem conhecimentos específicos a partir de sua prática docente com base na experiência diária e através do conhecimento do meio em que estão inseridos.

Desse modo, é preciso analisar o movimento profissional docente que busca aprimorar os fundamentos epistêmicos da docência. Segundo Tardif (2011, p. 255), a epistemologia da prática profissional está relacionada com “[...] o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”¹⁷. Além disso, ele ainda indica que:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2011, p. 256).

A noção de “saber”, em seu sentido amplo, está relacionada aos conhecimentos, às aptidões e às atitudes, contemplando o que é denominado como saber, saber-fazer e saber-ser. Importante ressaltar que, a epistemologia que se refere à prática profissional prevê a necessidade de estudar os saberes usados pelos docentes em suas atividades. Para Tardif (2011), essa perspectiva pode ser denominada “ecologia dos saberes”. Willian Doyle (1986 apud TARDIF, 2011) refere-se à uma perspectiva da ecologia dos saberes integral por limitar-se, apenas, à ecologia da sala de aula. Dentro da perspectiva da ecologia integral, são evidenciadas as propostas de Wideen et al. (1986) e outros estudiosos da América do Norte no que concerne ao estudo do ensino.

Nesse sentido, segundo Tardif (2011), a perspectiva das relações dos saberes, deseja expandir, ir além dos saberes didáticos e pedagógicos, que servem como base de ensino há

¹⁷ As palavras em itálico são grifos do autor.

muito tempo. Segundo Tardif (2000, p. 7), “Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas”. É possível afirmar, inclusive, que os saberes didáticos e pedagógicos foram as duas principais bases da formação docente universitária. Para Tardif (2011):

[...] o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e a gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho.[...] O estudo do ensino numa perspectiva ecológica deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano. (TARDIF 2011, p. 259)

Diante do exposto acima, vale ressaltar a importância desses conhecimentos, mas é preciso considerar que eles estão distantes de abranger todos os saberes dos professores em sua função docente. Dessa forma, o estudo da docência na ecologia dos saberes deveria surgir a partir da construção dos saberes dos professores, que refletem as suas práticas e os seus conceitos conforme a sua atuação diária.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, conforme Tardif (2011), a formação continuada de professores pode acontecer por meio da aquisição de conhecimentos e saberes ao longo da profissão. Nesse âmbito, Tardif (2011), afirma que a epistemologia da prática profissional está conectada com o ato de descobrir como os saberes estão integrados às atividades docentes. Desse modo, a concepção de saber baseado em Tardif (2011), norteia a proposta desta pesquisa por ser um estudo fenomenológico, este termo é baseado na ideia de que o conhecimento é uma construção que acontece por meio da experiência.

Em minha visão, o pensamento de Tardif (2011) nessa temática, envolve os saberes que são constituídos na prática docente como forma de reinventar os saberes pedagógicos, à medida que os saberes não se limitam a transmissão de conhecimentos já adquiridos, é preciso integrar outros saberes para que seja possível alcançar os objetivos traçados. Assim, os professores têm a possibilidade de utilizar os saberes das disciplinas, os saberes do currículo pedagógico, os saberes da formação profissional e os saberes que os professores vivenciam em sua prática docente.

Por sua vez, Tardif (2011) trata da epistemologia da prática profissional que é o estudo dos saberes que os profissionais utilizam em seu espaço de trabalho cotidiano para desenvolver

suas tarefas. Ou seja, é o que os professores dizem a respeito de seus próprios saberes. Conforme esta afirmativa, a epistemologia da prática profissional, neste caso, epistemologia da prática docente, tem por finalidade revelar esses saberes, compreender como são inseridos nas tarefas dos professores e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam de acordo com os limites e recursos inerentes às tarefas docentes.

Sob essa ótica, identifico na teoria de Tardif (2011), a relevância dos saberes provenientes da experiência profissional, enquanto fonte de sentido para a própria formação docente. Ressalto que esses saberes não são suficientes para a formação do professor, implica dizer que os saberes profissionais são evolutivos e, conseqüentemente, necessitam da formação continuada docente.

Dessa forma, segundo Pimenta (1999), ao tratar da temática sobre os saberes da docência relacionados à formação de professores, segue a linha de pensamento de Tardif (2011), desse modo, relata que é esperado da licenciatura o incentivo maior para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores para que possibilite aos alunos a construção permanente dos seus saberes-fazeres docentes. É na licenciatura que os conhecimentos das teorias educacionais devem ser mobilizados com maior ênfase para desenvolver nos futuros professores a capacidade de analisar a própria atividade e, conseqüentemente, transformarem seus saberes profissionais em um processo contínuo de construção. Pimenta (1999), ainda aborda sobre os saberes docentes advindos da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Nesse âmbito, trago as definições segundo a autora.

Para os saberes da docência provenientes da experiência, Pimenta (1999) relata que quando os alunos iniciam a licenciatura, já têm saberes do que é ser professor. São experiências de alunos, vivenciadas na escola ao estudar com diferentes professores. Esses conhecimentos são elementares, como dizer quais os melhores professores, quais os mais significativos em suas vidas na contribuição da sua formação humana.

Sobre as mudanças da história da profissional, o exercer da profissão em várias escolas, a não valorização social e financeira. Para alguns alunos da licenciatura, a experiência vem da atividade docente que exercem por terem estudado o magistério, no ensino médio. Pimenta (1999), também, se refere a experiência docente, àquelas produzidas no seu cotidiano profissional, mediada pelo processo permanente da reflexão sobre a prática, mediatizadas pela prática de seus colegas de trabalho ou por meio de textos produzidos por outros professores. A

partir desse pressuposto, é que verifico a relevância da reflexão sobre a experiência na formação docente.

Em relação aos saberes da docência vindos do conhecimento, Pimenta (1999), fundamenta a partir das explicações de Morin (1993) que classifica o conhecimento em três estágios. Assim, conhecimento não vem apenas da informação, essa é o começo para o conhecimento. No segundo estágio, para conhecer é preciso classificar, analisar e contextualizar as informações. Enquanto no terceiro estágio, conhecimento tem relação com a inteligência, a consciência, ou sabedoria. A inteligência vincula o conhecimento de forma útil e apropriada para chegar ao progresso e desenvolvimento. Em relação à consciência e sabedoria, conhecer envolve a reflexão, ou seja, a capacidade de gerar novos meios de existência, humanização.

A partir dessa teia de conhecimentos é que se pode compreender a relação com o poder. Concernente a esse pensamento, Pimenta (1999, p. 22) alega “[...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. Nesse sentido, implica dizer que a informação não acontece democraticamente a todas as pessoas, portanto, é preciso trabalhar a informação para construir a inteligência, uma vez que o poder não é intrínseco aos que produzem conhecimento. Compreendo que não é apenas produzir o conhecimento, mas as condições de produção do conhecer.

Concernente aos saberes pedagógicos, de acordo com Pimenta (1999), os alunos da licenciatura se referem a didática baseados em suas experiências, para eles ter didática é saber ensinar, ou que os professores sabem a disciplina escolar, mas não sabem ensinar. Essa concepção é contraditória, à medida que, os alunos acreditam que a didática provenha as técnicas a serem aplicadas em qualquer situação para que os problemas do ensino sejam solucionados. Por outro viés, os alunos revelam que existe um reconhecimento de que a experiência profissional e os conhecimentos da matéria a ser ensinada, não é suficiente para saber ensinar, no entanto, se fazem relevantes os saberes didáticos e pedagógicos.

Ao partir desse pressuposto, reflito sobre a epistemologia da prática no âmbito da formação continuada de professores, precisamente, dos professores da disciplina de Língua Inglesa. Para tanto, me embaso em Celani (2003), para tratar da importância da formação continuada e os saberes docentes provindos da prática reflexiva.

Para Celani (2003), o processo formativo deve conduzir o professor a refletir acerca da natureza social docente e da própria função social dessa profissão. Na visão da autora, Celani (2003), a relevância da ação reflexiva no âmbito da formação continuada de professores desempenha um papel que envolve a substituição dos conhecimentos pedagógicos já

adquiridos, por questões indagadoras que decorrem da prática docente. A partir dessa proposta, “O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”. (CELANI 2003, p. 27). Concernente a este pensamento, aponto a ideia de que além do professor ter a consciência de transformação pedagógica, é preciso oferecer subsídios para atender essa proposta. A questão de proporcionar melhoras educacionais por meio do processo reflexivo na formação continuada de professores, não é uma condição que permeia a educação atual. Celani (2003), discute essa problemática há aproximadamente 15 anos, e, até os dias atuais buscam-se soluções por meio da prática reflexiva para melhor atender o professor em formação continuada para que esse professor reflita efetivamente no seu agir pedagógico.

Ao olhar para o processo de formação continuada docente no contexto de transformação da realidade, termo conceituado em Freire (2016), verifico que possíveis impactos de transformações podem ocorrer por meio do uso das tecnologias digitais nos processos formativos dos professores de Língua Inglesa. De modo que, as tecnologias digitais podem possibilitar o acesso ao saber, abre possíveis relações de interação, tornando o conhecimento mais dinâmico e autônomo. Mas, vale ressaltar que isso poderá acontecer, caso os professores se apropriem, de modo que, incorporem as tecnologias digitais em seu fazer pedagógico e com a finalidade de compreendê-las conforme a sua natureza específica, em meio as possibilidades educacionais.

Ao me embasar em Freire (2016), para abordar o conceito de transformação, rememoro as ideias de Pretto e Pinto (2006, p. 22), ao tratar do processo de informatização da sociedade que está altamente vinculado aos sistemas midiáticos de comunicação que não se constitui “como se fosse apenas mais uma atualização dos meios tradicionais de comunicação”. Mas, esses sistemas se articulam em elementos ordenados “de uma nova forma de ser, pensar e viver”. Com isso, Pretto e Pinto (2006), quer dizer que, é uma dimensão estruturante das tecnologias da informação e comunicação, as quais Lévy (1998, p. 2), se refere ao tratar das tecnologias da inteligência e tecnologias coletivas, como “[...] principais agentes da transformação das sociedades atuais”. Nesse sentido, implica dizer que, as tecnologias eram compreendidas sendo apenas extensões humanas, atualmente, essas tecnologias são compreendidas como algo intenso que interfere na existência humana. É o que Lévy (1998, p. 2) propõe “[...] o fim da pretensa oposição entre o homem e a máquina”. É nesse âmbito que, Pretto e Pinto (2006) se referem as tecnologias digitais da informação e comunicação como processos que interferem muito na educação.

De acordo com esse pensamento, Pretto e Pinto (2006) debatem a respeito das tecnologias digitais da informação e comunicação e seu potencial para o contexto educacional. Assim, Pretto e Pinto (2006, p. 25) afirmam que, os desafios encontrados no campo da educação para inserção dessas tecnologias, não são poucas e “[...] não nos permitem escolhas maniqueístas tipo ou isto ou aquilo”. Assim, Pretto e Pinto (2006) adentram na concepção de que, muitas vezes, o problema não se encontra na educação, mas na forma que os sistemas educacionais impõem o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, embasados numa perspectiva utilitarista da educação.

Dessa forma, Pretto e Pinto (2006, p. 25), tratam da expansão da internet a partir do ano de 1995, como forma de possibilitar o compartilhamento das capacidades cognitivas, “[...] reunindo um grande número de pessoas que antes só se articulavam como receptores ante os meios de comunicação por difusão (*broadcasting systems*¹⁸)¹⁹, como jornais, rádio e TV”. Para tanto, por outro lado, iniciativas foram tomadas para utilização de recursos de aplicação geral acessíveis em rede, como: “e-mail, listas, fóruns, chats²⁰, home pages²¹ etc”. Outros agregam recursos da rede no cotidiano da sala de aula, experimentando a criação de novas possibilidades.

Assim, conforme Pretto e Pinto (2006), embaso meu pensamento e considero pertinente a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação no âmbito da formação continuada de professores, no intuito de que transformações aconteçam no processo educacional. A partir desse pressuposto, é relevante adentrar no saber docente que segundo Pierre Lévy (1999), as tecnologias da informação e comunicação auxilia na construção de saberes. Sendo assim, implica dizer que, ao inserir as TICs na formação continuada de professores, existe a possibilidade da construção de novos saberes.

Para tanto, me embaso em Lévy (1999) que trata do saber docente perante as implicações do trabalho coletivo que permite o desenvolvimento de redes, a troca de informações, a construção e compartilhamento de saberes com o auxílio das tecnologias da informação e comunicação. É nesse sentido que me reporto a importância das TDICs no processo de formação continuada docente.

Compreendo que a partir do conceito de Pierre Lévy (1999), em seu livro “A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço”, o autor se reporta a inteligência coletiva como

¹⁸ Grifo do autor.

¹⁹ Sistemas de informação.

²⁰ Conversa em rede de maneira informal.

²¹ Página de apresentação inicial de um sítio eletrônico. (Definição do Google)

uma inteligência que se encontra distribuída por toda parte, valorizada e estruturada em tempo real que resulta em uma movimentação constante das competências. De acordo com essa definição é imprescindível acrescer que a inteligência coletiva está relacionada ao reconhecimento das habilidades que se encontram distribuídas em todos os indivíduos e que todos podem oferecer conhecimento que não é limitado para um grupo de privilegiados, assim, o saber passa a ser utilizado em benefício da coletividade.

Para Lévy (1999), o saber a que ele se reporta, não é o saber científico, recente, raro e limitado, mas o saber coextensivo à vida, ou seja, daquele que evidencia a espécie; o homo sapiens. Nessa perspectiva, embaso meus pensamentos às definições de Lévy (1999) e verifico a importância atribuída ao saber provindo desde os primórdios em que o homo sapiens desenvolveu instrumentos de pedras e lanças de madeira para utilizar em sua sobrevivência. Para tanto, Lévy (1999, p. 121) afirma que “Cada vez que um ser humano organiza ou reorganiza sua relação consigo mesmo, com seus semelhantes, com as coisas, com os signos, com o cosmo, ele se envolve em uma atividade de conhecimento, de aprendizado”. Esse saber está diretamente vinculado a definição de Lévy (1999) para *savoir-vivre*²², que significa saber viver, respectivamente.

Lévy (1999, p. 26) atribui a inteligência coletiva o conceito de inteligência no sentido de “trabalhar em comum acordo”²³, “Trata-se de uma abordagem de caráter bem geral da vida em sociedade e de seu possível futuro”. A inteligência coletiva definida por Lévy (1999) é um projeto global com dimensões éticas e estéticas, considerada tão relevante quanto as questões tecnológicas e organizacionais.

A princípio quando Lévy (1999) difundia reflexões sobre a inteligência coletiva, ele mostrava caminhos que chegavam a construção do laço social respaldado pelo saber. Na relação do laço social com o saber, Lévy (1999, p. 27) diz que “[...] consiste em encorajar uma extensão de uma *civilidade desterritorializada*²⁴, que coincide com a fonte contemporânea da força, ao mesmo tempo em que passa pelo mais íntimo das subjetividades”. Por esse viés, a partir da interação com as coisas, as competências são desenvolvidas, a relação dos sujeitos com os signos e com a informação conduz ao conhecimento e em contato com outros sujeitos, mediados pela iniciação e transmissão é que o saber é adquirido. Ao partir desse pressuposto, toda comunicação e toda relação humana reporta-se à uma aprendizagem recíproca. Destaco a fala

²² As palavras em itálico referem-se ao grifo do autor.

²³ Grifo do autor.

²⁴ Grifo do autor.

poética de Lévy (1998, p. 123) para retratar a inteligência coletiva e os saberes compartilhados: “Nenhum grande entardecer fará surgir o Espaço do saber, mas muitas pequenas manhãs”.

Para concluir esse subcapítulo, analiso o saber docente em Tardif (2011) e sua relação com a formação de professores, o referido autor, evidencia que tem por finalidade entender o que os professores pensam sobre os seus saberes e que o saber docente é oriundo da pluralidade; provenientes das instituições formadoras, da formação profissional docente, dos currículos e da prática exercida diariamente. Na mesma linha de pensamento, Pimenta (1999) discorre sobre os saberes docentes na formação de professores relacionados aos saberes-fazer. Ainda, acresce sobre os saberes da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

Ainda, nesse pensamento, para Celani (2003), os saberes provêm da prática reflexiva, nesse âmbito a autora trata da formação continuada de professores de Língua Inglesa e a relação dessa prática no processo continuado docente, e, para falar das tecnologias digitais da informação e comunicação, Lévy (1998) aborda a relação da inteligência coletiva na construção do saber. Ao partir dessa premissa relaciono o conceito de saber em Lévy (1998) para uma possível transformação no contexto docente. Para maior aprofundamento da temática das tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto educacional, o seguinte subcapítulo aborda esses conceitos a partir de Castells (2010) e Lévy (1998).

2.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PRESENTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado. (Pierre Lévy, 1993, p. 17)

A partir dessa citação de Pierre Lévy (1998), me embaso em suas ideias para fundamentar o contexto educacional, precisamente, a formação continuada docente e a inserção das tecnologias da informação e comunicação nesse processo formativo, como meio de criar uma nova relação de saberes para integrar os conhecimentos dos docentes. É a partir desse pensamento que, retomo a fala de Lévy (1998), quando se refere que é a partir de um novo aspecto técnico que novas maneiras são inventadas. Ao tratar das transformações que ocorrem na sociedade e no contexto educacional, é relevante trazer as contribuições de Castells (2010). Portanto, adentro em seu conceito para tratar dessa questão.

Ao abordar a temática das tecnologias digitais da informação e comunicação é relevante adentrar no conceito de tecnologia articulado ao conceito de sociedade e transformação baseado em Castells (2010), o qual determina a sociedade da informação como um período histórico descrito por uma revolução tecnológica que abrange as tecnologias digitais da informação e comunicação. Por esse viés, no final do século XX acontece um dos grandes intervalos da história, cuja característica é a transformação da “cultura material” pelos mecanismos de novo modelo tecnológico que se organiza em volta da tecnologia da informação.

De acordo com Castells (2010, p. 67), a compreensão de tecnologia está relacionada ao pensamento de Harvey Brooks e Daniel Bell que se reportam a tecnologia como “o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de fazerem as coisas de uma maneira reproduzível”. De acordo com esse pensamento, compreendo que a tecnologia tem a função de favorecer a sociedade no sentido de facilitar a execução de atividades e reproduzir de modo ágil. Ao se referir a tecnologia da informação, Castells (2010, p.67) inclui num todo “[...] o conjunto convergente²⁵ de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/rádiodifusão e optoeletrônica”. Além de incluir a engenharia genética e seu crescente desenvolvimento.

Por esse viés, houve grandes transformações tecnológicas, nas décadas de 80 e 90 no que se refere ao avanço e produção de materiais, de fontes de energia, na medicina, na tecnologia de transportes, entre outros. A transformação tecnológica se expande em larga escala em razão de criar uma interface entre campos tecnológicos por intermédio de uma linguagem digital comum. Nesse sentido, a linguagem digital passa por um processo em que a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida.

Segundo Castells (2010), a transformação que está acontecendo na sociedade tem relação com as tecnologias da informação e comunicação. Atualmente, o modelo de sociedade se estabelece com o avanço das (TICs), a evolução da sociedade informacional ocorre por meio do conhecimento, uma vez que, as informações são cada vez mais rápidas e constantes. Conforme a abordagem de Castells (2010), embaso minhas ideias no âmbito das TICs como meios que facilitam a interação e comunicação e que propicia a transformação da sociedade. À medida que a evolução tecnológica acontece, a sociedade transforma seus hábitos e adequa às novas transformações que provém das TICs.

²⁵ |Grifo do autor.

Nesse pensamento, o autor reconhecido como o da antropologia da informação, Pierre Lévy, ressalta sobre novos costumes de pensar e de conviver que estão sendo organizados no agrupamento das telecomunicações e da informática. Diante desse pensamento, Lévy (1998), declara que a modificação permanente de dispositivos informacionais de vários tipos implica diretamente na inteligência, no trabalho e nas relações entre os homens. Em meio a grande diversidade de técnicas que existem, Lévy (1998) aborda sobre os dispositivos informacionais como a escrita, a leitura, a criação, a aprendizagem, a visão e a audição, por serem capturados por tecnologias cada vez mais desenvolvidas. Lévy (1998) se reporta a técnica, ou *as técnicas*²⁶ como um dos principais agentes de transformação das sociedades e as implicações que as técnicas têm no desenvolvimento das atividades no cotidiano. As técnicas contribuem para as modificações e altera a forma de conhecer o mundo. Nessa perspectiva, adentro no contexto histórico da técnica segundo o conceito de Pierre Lévy.

De acordo com os estudos em Lévy (1998), a humanidade é, desde sua origem, uma espécie técnica. Antes mesmo do Homosapiens, já existia um vínculo com o fogo, ferramentas de madeira, pedra, entre outros. Essa simbiose do homem com a matéria é algo que se firmou na própria humanidade, ou seja, faz parte do homem. A técnica é um dos mais relevantes temas filosóficos e políticos da atualidade, isso justifica-se, segundo Lévy (1998, p. 4) por “A incidência cada vez mais pregnante das realidades tecnoeconômicas sobre todos os aspectos da vida social e também os deslocamentos menos visíveis que ocorrem na esfera intelectual [...]”. Desse modo, o efeito cada vez mais visível das realidades tecnoeconômicas sobre os aspectos da sociedade e as mudanças menos visíveis que acontecem no âmbito intelectual. Dentre a variedade de técnicas que existem, aponto meu pensamento nas ideias de Lévy (1998) sobre as técnicas de transmissão de mensagens que são as causadoras de transformação dos ritmos e modalidades de comunicação direta que contribuem para redefinir as organizações.

Para Lévy (1998) ao abordar a temática das tecnologias da informação e comunicação, o mencionado autor questiona se a transmissão da informação seria a primeira função da comunicação. De um certo ponto a resposta é positiva, no entanto, a partir de um nível mais elementar, a comunicação determina a situação que define o sentido das mensagens trocadas, e muitas vezes, a informação tem por finalidade, apenas, confirmar a reciprocidade em uma relação.

²⁶ Lévy refere-se ‘as técnicas’ para exemplificar as várias formas e diversos meios de uso da técnica.

Ao partir desse pressuposto, embaso meu pensamento em relação as ideias de Lévy (1998), as quais tratam da tecnologia da informação e comunicação e a relação que possuem entre si, mesmo sendo, apenas, intermédio para a comunicação. Compreendo, ainda, a relevância que a informação tem com a comunicação por consistir em meios técnicos que servem para mediar os processos informacionais na comunicação da humanidade. As tecnologias da informação e comunicação podem ser compreendidas como recursos tecnológicos constituídos entre si que viabilizam a automação e comunicação em várias áreas da sociedade como, nos negócios, na cientificidade, na educação, entre outros. Com as TICs a sociedade está interligada com os acontecimentos instantâneos, sejam esses acontecimentos em tempo real ou distantes; promovem subsídios de interação e aprendizagem, além de, fomentarem o desejo pelo conhecimento. Portanto, para tratar das TICs numa visão geral em que elas estão presentes, embaso minhas ideias em Kenski (2012).

Nesse contexto, Kenski (2012, p. 28), também aborda as tecnologias digitais da informação e comunicação no âmbito de “[...] produção e propagação de informações, a interação e a comunicação em tempo real, ou seja, no momento em que o fato acontece”. Para tanto, as tecnologias da informação e comunicação servem para ampliar o acesso de notícias e da informação na sociedade, através dos meios de comunicação denominados; televisão, redes digitais e internet. Com o avanço tecnológico das últimas décadas é possível a transmissão de informações, a interação e comunicação no instante em que o fato ocorre. Ou seja, a comunicação em tempo real acontece por meio das várias formas de informação, articulado por aparelho de celular, computador, televisor, satélites, entre outros meios informacionais. Esses recursos tecnológicos têm a função de aproximar pessoas que estão distantes, em outros países, ou, até mesmo, viajando no espaço.

De acordo com Kenski (2012), a convergência das tecnologias digitais da informação e comunicação provocou total mudança em quase todos os países do mundo. Uma vasta e complexa rede de tecnologias da comunicação conecta pessoas e organizações por meio de um principal recurso tecnológico, a internet, que possibilita a comunicação para as mais diversas finalidades: negociar, trocar informações e experiências, desenvolver pesquisas no âmbito educacional, desenvolver projetos, enfim, poder partilhar a vida em comunidades virtuais.

É notório que a sociedade tem passado por grandes mudanças ao longo do tempo e com a presença e o avanço das tecnologias, a transformação da cultura material por novos recursos tecnológicos surgiu a partir da primeira e segunda Revolução Industrial. Retomo o pensamento de Castells (2010) para tratar dessa temática. Sobre a primeira Revolução Industrial

compreende-se que teve papel relevante para o desenvolvimento de tecnologias que contribuíram para a produção de materiais de consumo, no estímulo a produtividade com redução de custos e de tempo desse processo.

No início do século XX, com surgimento da segunda Revolução Industrial acontece o aperfeiçoamento de algumas tecnologias que apareceram na primeira revolução. Além da, criação do telégrafo e do telefone que possibilitaram a comunicação em massa ao facilitar a transmissão da informação. Assim, Castells (2010) se refere aos acontecimentos tecnológicos no final do século XX como sendo raros intervalos da história, cuja característica é a transformação de nossa “cultura material”²⁷ por novos mecanismos tecnológicos que se organizam em torno da tecnologia da informação.

Após o término da Segunda Guerra Mundial aconteceram grandes evoluções no campo tecnológico, em decorrência do uso do conhecimento científico nas indústrias. Surge, então, a denominada Revolução tecnológica que corresponde a transição da tecnologia mecânica pela tecnologia digital. A partir desse momento, o acesso às informações e à comunicação entre as pessoas tornam-se mais acessível, os recursos tecnológicos educacionais que antes correspondiam ao quadro negro e o giz, atualmente, encontram-se em outros dispositivos como, por exemplo, a lousa digital e o computador. De acordo com esses pressupostos, embaso minhas ideias em Castells (2010) para falar sobre as contribuições das revoluções industriais no desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Dessa forma, segundo Castells (2010), atualmente, o processo tecnológico se abrange de modo exponencial por criar uma área de interação entre os campos tecnológicos por meio de uma linguagem digital comum, na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida. Assim, trago as explicações segundo Castells (2010), ao comparar a importância da revolução tecnológica com a Revolução Industrial do século XVIII.

O exagero profético e a manipulação ideológica que caracteriza a maior parte dos discursos sobre a revolução da tecnologia da informação não deveria levar-nos a cometer o erro de subestimar sua importância verdadeiramente fundamental. [...] um evento histórico da mesma importância da Revolução Industrial do século XVIII, induzindo um padrão de descontinuidade nas bases materiais da economia, sociedade e cultura. (Castells 2010, p. 68).

A partir dessa premissa, a historicidade das revoluções tecnológicas demonstra que as tecnologias estão presentes em todas as esferas da sociedade, não como meio externo de

²⁷ Grifo do autor.

impacto, mas com a intencionalidade de participar do desenvolvimento, além de criar a inovação. De acordo com Castells (2010), a transformação vivenciada na revolução atual está relacionada às *tecnologias da informação, processamento e comunicação*²⁸. A tecnologia da informação é considerada nesta revolução o que as novas fontes de energia representaram nas revoluções industriais sucessivas, do motor a vapor à eletricidade, dos combustíveis fósseis à energia nuclear. Afirmar que o processo de transformação tecnológica depende de um amplo uso de informações, é considerar que a primeira Revolução Industrial, apesar de não se apoiar na ciência, apoiava-se em um vasto uso de informações, ao aplicar e desenvolver os conhecimentos precedentes.

Em relação a segunda Revolução Industrial, depois de 1850, a ciência designava a função decisiva por impulsionar a inovação. Um exemplo claro, foram os laboratórios que surgiram pela primeira vez na indústria química da Alemanha por voltas dos anos 80 e 90 do século XIX. Segundo Castells (2010), ao falar da atual revolução tecnológica, afirma que:

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/ comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso.

Para esclarecer essa análise, me embaso no exemplo de Castells (2010), que aborda o uso das novas tecnologias da telecomunicação que passaram por três estágios distintos: a automação de tarefas, as experiências de usos e a reconfiguração das aplicações. Nos estágios um e dois, o desenvolvimento tecnológico acontece por meio do aprender usando, no estágio três, os usuários aprendem sobre tecnologia à medida que se apropriam dela e a redefinem.

Segundo Castells (2010, p. 69) “Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo”. Dessa forma, os computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação, são todos sistemas de extensões da mente humana. O resultado dos pensamentos é manifesto em serviços, produção material e intelectual, sejam esses, “alimento, moradia, sistemas de transportes e comunicação, mísseis, saúde, educação ou imagens”. Nessa perspectiva, adentro no contexto das tecnologias intelectuais que segundo Lévy (1998) trata da inteligência artificial.

Lévy (1998), utiliza o termo inteligência artificial para se referir ao que Castells (2010) chama de amplificadores e extensões da mente humana. No livro “As Tecnologias da

²⁸ Grifo do autor.

Inteligência”, Lévy (1998) aborda o conceito de tecnologia artificial como sendo a máquina uma extensão do humano e não algo que existe por si só. Para Lévy (1998), não existirá uma máquina tão inteligente quanto o homem que possa ser consciente e autônoma, capaz de tomar decisões esclarecidas, ou algo semelhante; sempre será o homem que produzirá a máquina e que faz toda sua programação para que ela possa executar alguma atividade. Ancoro um exemplo ao pensamento do referido autor, caso o computador quebre, o homem terá que possuir a última versão da base de dados ou do sistema operacional, senão o computador não terá mais funcionalidade. Então, de acordo com essa realidade, as máquinas não são autônomas. De acordo com Lévy (1998):

As tecnologias intelectuais, ainda que pertençam ao mundo sensível "exterior", também participam de forma fundamental no processo cognitivo. Encarnam uma das dimensões objetais da subjetividade cognoscente. Os processos intelectuais não envolvem apenas a mente, colocam em jogo coisas e objetos técnicos complexos de função representativa e os automatismos operatórios que os acompanham. (Lévy 2010, p. 97-98)

Nesse sentido, as tecnologias intelectuais exercem um papel relevante nos processos cognitivos mesmo nos mais corriqueiros. A escrita é um exemplo, na qual as tecnologias da inteligência estruturam de forma intensa o uso das faculdades de percepção, manipulação e imaginação. Assim, a escrita é a memória em um papel, definida como a memória exterior ao organismo humano.

Lévy (1998) acresce que, existe a possibilidade de um aumento da inteligência humana em razão das tecnologias simbólicas, os símbolos, ou interfaces da comunicação estão associados com a forma de comunicação entre os sujeitos, desde o início da escrita e da fala, até o modo como as pessoas se comunicam. Exemplificando, aconteceu com a escrita, com a imprensa, o telefone, o rádio, a televisão, o computador. Este, considerado como uma tecnologia simbólica de alta relevância por permitir o aumento do poder cognitivo, conforme explicitado por Lévy (1998). As tecnologias simbólicas não devem ser consideradas como uma inteligência isolada da inteligência humana. É uma continuação que é, desde o começo, e que sempre será cultural.

De acordo com esse pressuposto, aponto meus questionamentos sobre como a educação e as tecnologias da informação e comunicação se encontram no cenário educacional. De acordo com essa premissa, segundo Kenski (2012), para que aconteça a integração das tecnologias digitais no processo educacional, é preciso conhecimentos, valores e atitudes de um grupo que

deseje ensinar e aprender, em outras palavras, que a educação seja utilizada para ensinar sobre as tecnologias e que se faça uso delas para ensinar as bases dessa educação.

Ainda, conforme Kenski (2012, p. 47), “Em relação a educação, as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender”. De acordo com essa afirmativa, embaso minhas ideias em Kenski (2012) e percebo que as tecnologias digitais da comunicação possibilitam diferentes recursos a serem inseridos na sala de aula e, até mesmo, a transcendência nos espaços físicos em que acontece a educação. A partir dessa dinâmica, existe uma verdadeira possibilidade de transformação, em que os alunos se conectam em um momento educacional de aprendizagem, independente, do espaço que ocupam. A organização e estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em junção, e isso é inovador.

De acordo com Kenski (2012), o fluxo de interação e construção nas redes de informação e comunicação mostram a necessidade de novas construções educacionais, à medida que, os sujeitos da educação vivenciam as tecnologias digitais como simulações, telepresença, realidade virtual, atenta para uma nova educação, na qual, cada sujeito ocupa uma posição singular e evolutiva em espaços abertos, contínuos, não lineares, que não seja a formação hierárquica, fechada e em massa conforme a que está inserida no sistema educacional vigente.

Portanto, me reporto ao pensamento de Kenski (2012), ao que se refere a transformação no sistema educacional por meio das TICs. Por esse viés, cabe aos sujeitos que estão inseridos no processo educativo, refletir e possibilitar vivências colaborativas com a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação para que seja possível a transformação nesse processo educativo. Para que aconteça essa transformação, o papel da educação é formar mais do que usuários e desenvolvedores de tecnologias. Ao refletir nesse pressuposto, adentro no que Kenski (2012) expõe em relação a educação escolar e sua função na atualidade para o uso das tecnologias digitais.

Em um mundo em constante mudança, a educação escolar tem de ser mais do que mera assimilação certificada de saberes, muito mais do que preparar consumidores ou treinar pessoas para a utilização das tecnologias da informação e comunicação. A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos [...]. (KENSKI 2012, p. 64)

A escola precisa garantir o ensino e a aprendizagem em habilidades, valores e atitudes para que o sujeito possa viver e conviver em uma sociedade em contínuo processo de transformação. Segundo Kenski (2012), a partir do desenvolvimento tecnológico, principalmente o comércio eletroeletrônico, considerado como a globalização da economia, não se inserir nessa realidade social, denominada Sociedade da Informação, é eximir-se do mundo globalizado. Implica dizer, segundo Kenski (2012, p. 64) que a sociedade ao se excluir do atual estágio de desenvolvimento tecnológico está acometida de viver em estado constante “de dominação, subserviência e barbárie”. De acordo com esse pensamento, anoro minhas ideias ao sentido de que a inserção das tecnologias no processo educacional se torna relevante, à medida que acontece a adoção das tecnologias, a educação amplia sua missão.

Nesse sentido, Kenski (2012, p. 66) alega, para que aconteça a “[...] intensificação das oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição dos seus caminhos, da liberdade para que possam criar oportunidades e serem os sujeitos da própria existência”. Assim, me reporto as tecnologias digitais da informação e comunicação como um espaço pedagógico que possibilita grandes desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

A autora, Kenski (2012), ainda, afirma que, as tecnologias da informação têm sido vistas, simplesmente, como fontes de informação. Mas, é preciso expandir o cenário da escola e de seus participantes, ou seja, o cenário educacional para que seja possível integrar-se em novas comunidades e produzir novos sentidos para a educação em um espaço mais abrangente. Desse modo, é possibilitado o surgimento de produtores e desenvolvedores de tecnologias, em que possam interagir e participar socialmente. Anoro minhas ideias ao pensamento de Kenski (2012), e observo que nessa proposta, ao integrar as tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto educacional, existe a possibilidade de formar pessoas com liberdade e criatividade.

Ao que se refere as tecnologias digitais da informação e comunicação integradas a educação, é sabido que a maior parte dessas tecnologias é posta como auxiliar no processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, elaboração do currículo, até as etapas finais da conclusão do curso. Nessa concepção, ainda me embaso na autora, Kenski (2012), que afirma que as tecnologias são essenciais para educação e acresce que educação e tecnologias são inseparáveis, no sentido de que se utilize a educação para integrar as tecnologias, e por meio delas ensinar o que propõe a base dessa educação.

Portanto, a referida autora, também, atribui relação entre educação e tecnologia na perspectiva da socialização da inovação. A forma de utilizar algum tipo de inovação é o que intriga algumas pessoas e faz com que a nova descoberta precisa ser aprendida. Em relação as tecnologias digitais da informação e comunicação não são, necessariamente, consideradas descobertas recentes, uma vez que, as TDICs encontram-se inseridas na vida cotidiana das pessoas.

No entanto, de acordo com Kenski (2012, p. 43-44) “[...] a simples divulgação de um produto novo pelos meios publicitários não mostra como o usuário deve fazer para utilizar plenamente seus recursos. Um computador, por exemplo, não basta adquirir a máquina, é preciso aprender a utilizá-la [...]”. Nesse sentido, concluo que a melhor maneira é buscar informações, realizar cursos, utilizar vários meios de como manusear e se relacionar com os recursos tecnológicos. Quando postas em prática essa aprendizagem, reorientam todo o processo de descobertas e relações. Uma vez que, esses recursos são assimilados e integrados no contexto educacional passam a fazer parte, naturalmente, das vivências e chegam ao ponto de não serem considerados como tecnologia por se incorporarem ao nosso universo de habilidades.

Assim, esta pesquisa se propõe a discutir acerca da formação continuada de professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto atual educativo. Para Paiva (2013), a formação continuada de professores de Língua Inglesa e a inserção das tecnologias digitais amplia o acesso à educação, no sentido de desenvolver a aprendizagem discente e na possibilidade de transformações da prática do professor.

Pensar este estudo no sentido de obter informações acerca da formação continuada de professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos que as tecnologias digitais da informação e comunicação podem atribuir ao contexto educacional, é refletir, também, sobre as possíveis contribuições que as TDICs podem trazer no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa. Uma vez que, para se aprender um outro idioma, no contexto pedagógico, faz-se uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, como por exemplo: Datashow, tablet, notebook, iphone, celulares. De acordo com Paiva (2013), a inserção das tecnologias digitais no cenário educacional pode ter o papel de mediador no processo pedagógico, caso seja utilizado de forma adequada.

Conforme a temática desse estudo, compreender a formação no sentido social, é entendê-la como direito do professor. Me reporto a formação continuada docente e a inserção

das tecnologias digitais da informação e comunicação perante as políticas públicas educacionais, a esse respeito, a legalidade está presente nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e na Resolução CNE/ CP Nº 2, de 01 de julho de 2015. Assim, faço menção em suas atribuições, a formação continuada de professores de Língua inglesa e o uso das tecnologias digitais como forma de possíveis impactos nesse processo formativo. Portanto, sob o ponto de vista da legalidade, adentro no estudo dessas leis.

Assim, na (LDB) o capítulo VI trata dos profissionais da educação, em seu Artigo 62, parágrafo 1º, contempla a formação continuada de professores, a qual deve ser promovida sob o regime de colaboração pela União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios. No parágrafo 2º, é alegado a formação continuada docente e a integração das tecnologias no processo educacional. Referente ao Artigo 62-A, em seu parágrafo único, é garantida a formação continuada de professores, que poderá ser realizada no local de trabalho desses profissionais ou em instituição de ensino superior, incluindo cursos de educação profissional, superiores em graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Ao considerar o Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, no uso de suas atribuições legais, a concepção presente na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, em seu Art. 5, apresenta a legalidade de que a formação dos professores deve assegurar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação docente está elencada ao conceito de educação como processo emancipatório e permanente. No parágrafo VI está presente o uso competente das tecnologias digitais, estas referem-se às Tecnologias da Informação e Comunicação com o propósito do aprimoramento pedagógico. Desse modo, a Resolução CNE/ CP Nº 2, de 01 de julho de 2015, em seu parágrafo VI que trata da formação continuada de professores, precisamente, em seu Art. 16, a formação continuada compreende o repensar dos saberes e valores, tem por finalidade a reflexão sobre a prática pedagógica e busca pelo aperfeiçoamento técnico, ético e político do professor.

Em relação à temática BNCC e currículos, é reconhecido que a educação tem compromisso com a formação e o desenvolvimento humano. Para tanto, em dois pontos de suas proposições alega-se sobre manter processos permanentes de formação de professor, de modo que, possibilite o aperfeiçoamento contínuo do processo formativo. Assim como, selecionar e aplicar recursos tecnológicos no contexto educativo como forma de apoiar a prática do professor.

Referente as competências gerais da educação básica, presentes na BNCC, o ponto 5 trata da compreensão, utilização e criação das tecnologias digitais da informação e comunicação

de forma crítica, significativa, reflexiva e ética e aborda as diversas práticas sociais, incluindo as escolares no âmbito da comunicação e para disseminar informações, para adquirir conhecimento e exercer a autonomia.

No entanto, a partir das percepções que obtive nos documentos, Leis de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Resolução CNE/ CP Nº 2, de 01 de julho de 2015 e na BNCC, utilizados nesta dissertação que tratam da legalização da formação continuada de professores e da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação no cenário formativo, verifico, ainda, a BNCC e suas atribuições às competências específicas da área de linguagens, o currículo de Língua Inglesa deve assegurar aos discentes as competências específicas, as quais sinalizam em tópicos a comunicação da língua inglesa por meio do uso de tecnologias digitais, assim como, para interagir, pesquisar e produzir sentidos em práticas de letramentos na língua inglesa.

Dessa forma, pensando na legislação da BNCC, o docente de Língua Inglesa pode buscar a formação continuada de professores e integrar as tecnologias digitais da informação e comunicação no seu processo formativo para que seja possível aos alunos o desenvolvimento das competências presentes na BNCC, as quais abrangem o currículo de Língua Inglesa referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, trago a temática central desta pesquisa que é sobre a formação continuada de professores de Língua Inglesa, e que tem em seu propósito analisar os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação no processo formativo dos docentes. A investigação foi realizada na rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS, com os professores de Língua Inglesa que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Como forma de obter uma melhor compreensão sobre o processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa, adentro nos estudos sobre a reflexão da prática profissional. Por esse viés, no decorrer da escrita, percebe-se a relevância da prática reflexiva no processo formativo docente.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A formação continuada de professores tem um papel relevante na atualidade por buscar aprimoramento na qualidade do ensino. A formação para o exercício da cidadania exige repensar a prática docente, e, para isso, é preciso repensar a formação continuada do professor.

No que se refere a esse aprimoramento da prática docente e da escola, a formação continuada de professores propõe um papel crítico e relevante, podendo partir do princípio de abordar temas atuais e de natureza complexa, que possibilitem a análise a partir de vários aspectos e dimensões.

Nesse contexto, para Candau (1996), a problemática da formação continuada de professores acontece em três momentos: no modelo considerado ‘clássico’; nas tendências atuais de formação contínua; e, por fim, nos questionamentos que conduzem à uma reflexão crítica. A partir da perspectiva ‘clássica’ de Candau (1996), a formação continuada de professores não é um tema recente. A autora afirma que esse processo educacional esteve presente em todos os momentos de renovação da prática docente oferecido pelo sistema de educação no decorrer dos tempos. Ao lembrar as vivências educacionais nos últimos anos no Brasil, elas se mostram inovadoras, “[...] seja no âmbito dos diferentes sistemas de ensino, seja no dos centros educativos, para constatar que o componente orientado à preparação dos professores para sua realização tem sido uma constante”. (CANDAU, 1996, p. 140).

Nessa perspectiva, compreendo o pensamento da autora, Candau (1996), sobre a proposta de formação continuada para professores, oferecida pelo sistema educacional nos últimos anos, essa proposta tem se mostrado transformadora e que pode possibilitar a renovação da prática docente. Cabe refletir, se o processo de formação continuada docente apresentado e ofertado pelos diferentes sistemas educacionais é contemplado, de modo que, ocorra a modificação da prática docente. Para tanto, no decorrer da leitura, verificamos o cenário educacional em que a perspectiva de mudar, reciclar a formação continuada de professores se fazem presentes.

De acordo com Candau (1996), a perspectiva ‘clássica’ está presente na maior parte dos projetos elaborados em universidades, cursos de especialização ou de aperfeiçoamento profissional. Essa ideia parte das instituições universitárias e das Secretarias de Educação com a finalidade de uma possível reciclagem dos professores.

Como o próprio nome indica, ‘reciclar’, significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida. Uma vez na atividade profissional, o professor em determinados momentos realiza atividades específicas, e em geral volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação- não só *lato sensu* mas também *stricto sensu*. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a frequência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados de alguma forma e desenvolvimento profissional. (CANDAU, 1996, p. 141).

Nessa perspectiva, é necessário observar os espaços nos quais acontecem as formações de professores como um meio de produção de conhecimentos. As informações atualizadas estão presentes nesses locais, assim como as tendências atuais que contemplam a educação e a pesquisa nas diversas áreas do conhecimento. Cabe ressaltar que esse sistema de formação continuada de professor é considerado habitual, ou seja, o mais frequente e, geralmente, o mais aceito e promovido nos diversos sistemas educacionais inseridos nos contextos municipal e estadual.

Candau (1996) indica que, nos últimos anos, tem-se buscado reflexões e pesquisas que conduzam a uma nova perspectiva de formação continuada. Vale ressaltar que houve um modelo de formação predominante, impedindo que outros elementos fossem introduzidos. Diante disso, Candau (1996) expõe a necessidade de repensar a formação continuada analisando os três principais linhas de investigação: a escola, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Na primeira linha, a escola é entendida como um local privilegiado para a formação continuada de docentes e como um ambiente de experiência, no qual, muitas vezes, é aprimorado ao próprio labor docente. O processo formativo, segundo Candau (1996, p. 144), ocorre por meio da prática reflexiva, implica dizer, “[...] uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e - as pesquisas são cada vez mais confluentes - que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente [...]”. Ou seja, a formação continuada tem a possibilidade de estar relacionada ao desempenho dos docentes, e a escola tem o papel de referência como lócus privilegiado para essa formação.

Na segunda linha, que diz respeito à concepção da valorização do saber docente no âmbito das práticas da formação continuada de professores, posso observar a importância da valorização e do reconhecimento do saber docente como saber experiencial, pois o núcleo desse saber docente se constrói a partir da relação do professor com as disciplinas e os saberes curriculares.

Por fim, a terceira e última linha trata sobre o ciclo de vida dos professores, considerado extremamente relevante para o desenvolvimento e o aprimoramento da formação continuada docente. É a prática reflexiva dos professores que romperá com o modelo ‘clássico’ da formação, pois, através dela, é oportunizado ao docente a reflexão sobre a sua prática a partir de sua própria história de vida. Com isso, a formação continuada cessa o modelo padronizado

e estabelece sistemas diferenciados que possibilitam ao professor explorar diferentes etapas de seu desenvolvimento profissional.

Ao refletir sobre os desafios presentes na formação continuada de professores, tendo como base, para isso, algumas reflexões críticas em um tema considerado sem grandes perspectivas de aprofundamento e firmado na área educacional sob a ótica de um modelo ‘clássico’ de formação continuada, considero oportuno adentrar nas afirmativas de Candau (1996, p. 150): “[...] essas novas abordagens provocaram novas questões, olhares diferentes, a abertura de caminhos distintos para a reflexão e o desenvolvimento dos processos de formação continuada”.

Conforme Candau (1996), as novas abordagens presentes na formação continuada de professores têm gerado reflexão e desenvolvimento no âmbito da formação docente. Dessa forma, é importante comprovar que a reflexão crítica contribui de modo significativo para o aprimoramento da prática, motivo pelo qual ela deve estar relacionada ao processo de formação de professores.

Nesta perspectiva, a relevância da formação continuada de professores de Língua Inglesa e as contribuições reflexivas sobre a formação profissional, torna-se importante para que o professor seja capaz de produzir a mudança por meio de seu ato reflexivo, neste âmbito possibilita o docente desenvolver novas ideias em sua realidade profissional.

Celani (2003), ao tratar sobre a formação docente e, mais precisamente, sobre a formação continuada de professores de língua inglesa afirma que o profissional da rede pública se apresenta pouco equipado para desenvolver o seu trabalho. Isso pode ocorrer por motivos variados, seja pela falta de qualidade na própria formação do professor, ou, até mesmo, pela compreensão equivocada a respeito do que é a formação do professor de língua estrangeira, neste caso concreto, do professor de Língua Inglesa. A autora,

[...] aponta para o que parecia uma atenção desmedida, em um extremo, ao componente “teórico”, e, em outro, ao componente “técnico”, nos cursos de Prática de Ensino em nossas Universidades. Dava-se muita atenção ou a teorias de aprendizagem, mal digeridas, ou ao repasse puro e simples de técnicas de ensino. As próprias representações que os alunos, futuros professores, traziam consigo evidenciavam a expectativa equivocada de que aprender a ser professor de inglês significava aprender a usar técnicas. (CELANI, 1984 apud CELANI, 2003, p. 20).

Diante disso, e no que concerne ao ambiente educacional em que se formam os profissionais docentes de língua inglesa, é cabível observar a necessidade de criar condições

para que o professor reflita sobre a natureza social da docência de inglês e sobre a função social dessa profissão.

Freire (2016) discorre sobre a prática reflexiva no âmbito da criticidade a partir do pensar certo. Para ele, sem o pensar certo, a prática docente não se torna crítica e, da mesma maneira, sem a prática reflexiva que conduz à crítica, o pensar certo não existe.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a *curiosidade epistemológica* do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2016, p. 39).

Diante do acima exposto, é relevante a reflexão crítica sobre a prática docente. A partir da ideia de Freire (2016), o professor é conduzido à autonomia e à emancipação. Assim, a ação-reflexão ocorre quando o docente se entende como um sujeito reflexivo e intermediário do processo a favor da transformação social. Freire (2016), ainda aborda a reflexão crítica por meio do movimento dialético e dinâmico na perspectiva do fazer e do como ocorre esse fazer.

Por esse viés, Nóvoa (1992) comunga desse pensamento e propõe a formação crítica reflexiva para os professores como um meio condutor para a autonomia docente e para facilitar as ações de auto formação. Assim, implica falar sobre um dos processos que Nóvoa (1992) pontua na formação docente que diz respeito a valorização das experiências profissionais compartilhadas com outros docentes e a reflexão crítica sobre suas práticas. Portanto, Nóvoa (2012), defende que a formação dos professores deve partir dos próprios professores e um dos meios que favorece a formação docente é a reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho.

Nesse contexto, Nóvoa (2012) afirma que desde o final dos anos 80, é vivenciado nos discursos os seguintes temas: desenvolvimento profissional, professor reflexivo, entre outros termos que refletiram em uma série interminável de textos e ideias que propiciaram para reorientar o campo da formação docente. Na mesma linha de pensamento de Schön (2007) sobre a prática reflexiva profissional, Nóvoa (1992) aborda os três movimentos sugeridos por Schön (2007), reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, como forma de constituir o professor autônomo.

Nessa perspectiva, é relevante situar o pensamento de Schön (2007) a respeito da prática reflexiva profissional no campo da docência. Vale salientar, que antes de aprofundar essa temática, é sabido que não é um assunto considerado novo. Segundo Schön (1992), essa temática pode ser encontrada nas obras de escritores que abordam de formas diversificadas o pensamento pedagógico e epistemológico. Assim, Schön pontua (1992, p. 91) “O movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva, cujas origens remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstoi, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao Emilio de Rousseau [...]”. Um desses teóricos que influenciou Donald Schön foi o filósofo John Dewey que se encontrava inserido no movimento da prática reflexiva no contexto educacional como forma de libertar a educação do contexto de conflito epistemológico que estava a ressurgir, esse conflito refere-se à racionalidade técnica.

Por esse viés, Schön (2007), alega que por meio da observação e da reflexão sobre a prática profissional é possibilitado descrever o saber tácito que se encontra implícito. Ou seja, a medida que o professor reflete a sua prática docente, é possibilitado uma nova forma de agir perante novas experiências. Para tanto, a descrição do ato de conhecer na ação precisa ser testada contra a observação da ação primeira e permear uma nova forma de agir na prática docente.

Nesse contexto, trago as definições de Schön (2007) para os três movimentos da prática reflexiva. A reflexão na ação acontece durante a prática profissional. Essa forma de reflexão acontece no momento da ação, sem comprometer seu funcionamento. Para uma maior compreensão, trago a teoria de Schön (2007) para o contexto educacional. Assim, o professor reflexivo na ação é aquele que reflete sua prática no momento em que está acontecendo a ação didática. É nesse processo de reflexão que o professor é conduzido a criticidade e a experimentos imediatos por não disponibilizar de muito tempo para experimentos.

De acordo com Schön (2007), a reflexão sobre a ação acontece num momento depois da prática profissional. Concernente a essa premissa, esse movimento reflexivo possibilita pensar retrospectivamente sobre a prática docente, consiste numa reconstrução mental da situação passada, de modo a perceber como o pensar na ação possibilita obter uma resposta imprevista constituindo uma situação natural com uma nova compreensão da prática do professor.

Schön (2007), ainda aborda a reflexão sobre a ação como um movimento que acontece, geralmente, em um ambiente tranquilo quando emergem os pensamentos sobre as ações passadas. Para Schön (2007), a reflexão na ação e sobre a ação acontecem em momentos

distintos que ocorre a ação. (Schön 2007, p. 32) “Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente, mesmo a reflexão ocorrendo no meio da ação, podemos refletir sem interrompê-la”.

De acordo com a reflexão sobre a reflexão na ação, Schön (2007) argumenta que esse movimento de reflexão pode implicar indiretamente em ações que venham acontecer no futuro, de modo que, ao colocar em teste um novo entendimento do problema, existe a possibilidade de produzir uma solução mais aprimorada e abrangente na resolução desse problema. Ainda, segundo Schön (2007), a reflexão sobre a reflexão na ação tem a finalidade de produzir uma descrição verbal do momento que ocorreu a reflexão na ação. Schön (1992) descreve esse movimento como:

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, P. 87, 1992).

Dessa forma, a reflexão sobre a reflexão-na-ação, a qual Schön (1992) se refere, é a reflexão em um momento posterior a uma reflexão na ação. Implica dizer que é usar o conhecimento para analisar e descrever os fragmentos de pensamentos que ficaram na memória por meio de interferências anteriores. Nessa citação, Schön (1992), se refere a ação reflexiva no contexto educativo. Geralmente, esse processo reflexivo ocorre depois de um momento pedagógico, no qual o profissional da educação reflete sobre sua própria ação. A partir dessa perspectiva, adentro nas ideias de Alarcão (1996), a qual aborda a prática reflexiva a partir dos pensamentos de Schön.

Nesse âmbito, Alarcão (1996), também embasa suas ideias a respeito da prática reflexiva docente à teoria da prática profissional reflexiva de Schön, o qual considera em seu pensamento pedagógico que a formação do futuro professor inclua a modalidade de reflexão a partir das práticas docentes, assim, o professor se sentirá seguro e tomará decisões apropriadas ao enfrentar as situações novas e diferentes que irá se deparar em sua profissão.

Para tanto, Alarcão (1996) menciona que a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação tem valor epistêmico e se tornarão mais valorosas, à medida que é colocada outra atividade que as transcendam. Ou seja, quando aplicada a reflexão sobre a reflexão na ação é possibilitado ao professor aprimorar sua prática profissional e a desenvolver sua forma pessoal de conhecer. Segundo Alarcão (1996, p. 19), “A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar nossas

ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”. Conforme essa premissa, esse movimento reflexivo se estabelece a partir do pensamento prático do docente em relação a situações problemáticas da prática profissional. Assim, os processos reflexivos se complementam para assegurar uma interferência racional.

Nesse contexto, Alarcão (1996) aborda a prática reflexiva no âmbito da formação profissional. A prática profissional precisa acontecer por meio de análise de alternativas que sejam possíveis para agir em situações concretas e não viabilizadas por imitação da prática do formador. Ou seja, o professor precisa adequar sua prática a diferentes formas de situações e, não apenas a um modelo da prática realizada na formação docente.

Ainda, para Alarcão (1996), esse profissional quando imerso no processo reflexivo formativo se envolve numa estratégia pessoal, na qual se utiliza de procedimentos e estratégias que tornam a escolha da resolução do problema mais ágil. Assim, “[...] a experimentação e a reflexão como elementos auto-formativos desempenham um papel de primordial importância e assenta na ideia de que ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio”. Nessa perspectiva, o professor reflexivo precisa assumir uma postura de envolvimento auto formativa e constituir-se um profissional autônomo para que seja possível descobrir sua própria potencialidade e seu saber em prol de construir saberes para ações no presente e no futuro. É preciso, ainda, interpretar uma situação vivenciada, recriar e transformar as ações.

Nessa óptica, é importante adentrar na formação continuada de professores de Língua Inglesa e a inserção da prática reflexiva. A partir da proposta da prática docente reflexiva que abordo nesta pesquisa, considero pertinente essa abordagem formativa que proporciona ao professor se contrapor ao movimento de uma formação profissional elencada na aprendizagem de técnicas e que não valoriza o processo de formação continuada. Assim, a partir do momento em que é inserido a proposta do movimento reflexivo na formação continuada do professor de Língua Inglesa, é possibilitado por meio desse processo reflexivo que o professor considere suas reflexões em relação sua prática profissional para a partir delas constituir-se autônomo e que seja capaz de recriar e transformar suas ações conforme os problemas surjam. Como forma de aprofundar mais sobre a formação continuada de professor de Língua Inglesa, a autora Celani (2003) traz suas contribuições para essa temática.

Assim, Celani (2003) segue a linha de pensamento da teoria de Donald Schön, no que diz respeito a reflexão da ação docente. A partir desse contexto, Celani (2003) versa sobre os avanços da formação do professor no processo continuado a partir do contexto crítico e reflexivo na prática docente e aponta para o desenvolvimento da formação de professores de

Língua Estrangeira como um exemplo precursor de pesquisa em ensino-aprendizagem, indicando que a história dos programas de formação em LE existe há mais de 50 anos.

No entanto, somente há pouco tempo “[...] pesquisas nos programas de Mestrado e Doutorado vêm dando atenção a questões de formação docente com um novo enfoque, isto é, formação e não treinamento [...]” (CELANI, 2003, p. 21). A minha compreensão a partir dessa premissa é que a formação continuada docente para professores de Língua Inglesa, mesmo existindo por mais de meio século, ainda, necessita de avanços no âmbito da prática reflexiva.

Nesse pensamento, os professores da disciplina de língua inglesa, segundo Celani (2003), se encontram submersos nas crenças e práticas que envolvem as técnicas, ou no modelo do conhecido curso de “reciclagem”²⁹, também, denominado de “treinamento”. Esse modelo de formação não alcança o objetivo proposto, tendo em vista que o material ou a teoria apresentada não mostra nenhuma relação com a realidade cotidiana do trabalho do professor. Por isso, a formação continuada de Língua Inglesa quando propicia a reflexão crítica como forma de repensar a prática docente, causa importantes mudanças na prática profissional por envolver a reflexão crítica do contexto real.

Celani (2003) também trata sobre o processo de formação continuada, indicando que ela não deve acontecer apenas em cursos, mas deve ser compreendida de uma forma que possibilite ao professor educar-se a si próprio no momento em que exerce a sua tarefa docente. Esse modo de formação percorre todo o trabalho do professor, exclui toda a ideia de produto acabado e do domínio em uma determinada técnica por períodos que sejam determinados.

Ainda para Celani (2003), os cursos que se denominam “reciclagem”³⁰, na verdade, não contribuem efetivamente para a formação dos professores, pois focalizam apenas a transmissão de conhecimento, enquanto que o profissional necessita, de forma primordial, atualizar os seus conhecimentos no que se refere à formação docente. Os cursos que acontecem aleatoriamente, como seminários, oficinas e outros programas educacionais, podem ser relevantes, mas, não necessariamente, suficientes para atender as necessidades do professor. Isso acontece porque, muitas vezes, esses cursos não estão de acordo com as necessidades reais dos professores: “são pontos isolados, tanto na vida do professor, quanto no contexto educacional da escola, da cidade, do estado, do país, enquanto o que se quer é um fluir constante de ideias [...]”. (CELANI, 2003, p. 22). O que se necessita, na verdade, é um sistema que integre o intercâmbio de experiências e de ações e que resultem do processo reflexivo da prática docente.

²⁹ Grifo da autora.

³⁰ Grifo da autora.

No entanto, é necessário refletir sobre a formação continuada de professores de Língua Inglesa, no âmbito de ser considerado relevante, por ser um processo que contribui no aperfeiçoamento do profissional. Assim, a formação continuada possibilita ao professor agregar valores em seu contexto profissional, de modo que, seja possível a transformação no processo docente. Conforme a teoria da ação reflexão apresentada nesse capítulo, verifico a importância da prática reflexiva docente para o possível aprimoramento da prática profissional, assim como, a possibilidade de acontecer a transformação dessa prática viabilizada pelo processo de ação reflexão conforme explicitado pelo teórico Schön (2007, 1992) e os teóricos mencionados nessa escrita, os quais seguem a linha de pensamento de Schön conforme trata essa temática.

Para tanto, embaso minhas ideias sobre a formação continuada de professores de Língua Inglesa e o processo de ação reflexão da profissão docente. A propósito, o movimento reflexivo pode contribuir de forma significativa nas formações continuadas dos professores de Língua Inglesa. A medida que, os docentes se inserem nesse processo passam a ter conhecimento sobre seus saberes e como aprimorá-los e como devem agir perante situações de conflitos em suas práticas profissionais.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A educação em seu contexto atual, necessita que o professor busque incessantemente pela formação continuada como forma de aprimorar a sua prática. Ao partir dessa premissa, a formação continuada de professores associada às tecnologias digitais da informação e comunicação, tem a possibilidade de ocorrer melhorias na prática docente e, por conseguinte, condizer com a realidade perante os avanços tecnológicos.

Diante deste contexto, é importante discorrer sobre o novo profissional da educação que segundo Berni (2017), em uma resenha sobre a obra “Tecnologias e tempo docente”, da autora, Kenski (2013), compreende que o professor percorre transformações constantes. Implica dizer que, isso acontece desde o começo da formação inicial até a prática na sala de aula. Nessa perspectiva, é válido considerar que a formação continuada de professores e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo, também, contribui para a transformação docente. Por esse viés, alguns autores que se fazem presentes no decorrer dessa escrita discorrem sobre a relevância de considerar a formação continuada docente e a inserção das TDICs no cenário educacional, por implicar em mudanças consideráveis na prática pedagógica.

Em contrapartida, Berni (2017), adentra no contexto de que os meios que professores encontram, proporcionados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, não garante uma prática docente eficiente, por isso, é necessário refletir as ações voltadas para o ensino e aprendizagem, de modo que estas venham a colaborar com a prática profissional e com o trabalho em equipe. Em contrapartida, segundo Burdach e Vega (1994), é cabível ressaltar que as tecnologias digitais da informação e comunicação, quando bem utilizadas, podem favorecer o cenário pedagógico. Assim, anoro minhas ideias nesse pensamento para dizer que, a inserção das TDICs no processo de aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira, nesse caso, a língua inglesa, possibilita e facilita trabalhar as habilidades que fazem parte da aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira.

De acordo com essa premissa, apoio meus pensamentos em Burdach e Vega (1994), que pontuam sobre o ensino de língua inglesa e o uso de dispositivos tecnológicos como forma de aprimorar o processo de aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira. Dessa forma, as autoras, Burdach e Vega (1994, p. 66), discorrem que, “Dessa forma, atualmente, os

computadores são inseridos nas salas de aula de língua estrangeira com o propósito de desenvolver as habilidades específicas da linguística³¹. Assim, nesse pensamento, ao inserir o computador nas aulas de língua inglesa, as habilidades linguísticas são melhores desenvolvidas. Essas habilidades, as quais Burdach e Vega (1994) se referem, são as quatro habilidades linguísticas para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Portanto, a partir dessa premissa, em meu entendimento, um dos meios usados para a aprendizagem da língua inglesa, é o estudo por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação, as quais contemplam recursos educacionais que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas por serem recursos que envolvem questões relacionadas ao uso da língua e suas variações quanto ao contexto e na capacidade do aluno interpretar os vários discursos. De acordo com essa premissa, Paiva (2018) faz suas relações com as TDICs e desenvolvimento das habilidades linguísticas para a aprendizagem de língua inglesa.

Nesse contexto, Paiva (2018, p. 10), em uma pesquisa sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de LI e o uso das TDICs para o desenvolvimento da habilidade oral, pontua que, “[...] fica evidente que se aprende a língua por meio das conexões com pessoas e com produções culturais mediadas pela tecnologia. É nesse sentido que Paiva (2018), discorre sobre a importância de a escola promover experiências com as tecnologias digitais da informação e comunicação como forma de ampliar essas conexões. Nesse contexto, fica explícito, a contribuição das TDICs para o desenvolvimento de uma das habilidades da aprendizagem de da língua estrangeira, nesse caso, me refiro à aquisição³² da língua inglesa, assim, as tecnologias digitais da informação e comunicação se apresentam como mediadoras no ensino de língua estrangeira.

De acordo com esse propósito, Paiva (2010, p. 9), relata que a necessidade da formação continuada para professores de línguas estrangeiras para a atualidade, “[...] levou a associação TESOL (*Teachers of English as Second or other Language*³³) a criar uma comissão para refletir sobre esse tema”. A pesquisa realizada por essa comissão, resultou em um livro organizado por Healey, no ano de 2009, no qual trata da produção de materiais didáticos, organizações profissionais e formuladores de políticas educacionais para o ensino de inglês como língua

³¹ In the same way, nowadays, computers are being introduced into the foreign language classroom with the purpose of developing specific linguistic skills. (texto original)

³² De acordo com Paiva (2010) utilizo a palavra “aquisição” nesse contexto com o mesmo sentido de “aprendizagem”. Não conceituo as diferenças entre elas, conforme a definição de algumas teorias linguísticas.

³³ Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (tradução não literal da autora).

estrangeira. Segundo Paiva (2010), cabe aos professores de Língua Inglesa e formadores desses professores terem o conhecimento das propostas dos parâmetros curriculares, os quais são voltados para o ensino de inglês como língua estrangeira.

Por essa vertente, Paiva (2010, p. 10) menciona sobre os propósitos dos parâmetros contidos nesse livro para os professores de Língua Inglesa, os quais, considero relevantes para esta dissertação estão relacionados à: “[...] reconhecer a importância de se integrar à tecnologia no ensino; entender a necessidade de aprendizagem continuada em suas carreiras profissionais; e ser desafiado a alcançar um nível maior de proficiência no uso da tecnologia na docência”. E em relação aos formadores de professores de Língua Inglesa, os propósitos dos parâmetros, os quais, se referem à formação continuada desses professores e à inserção das tecnologias nesse processo formativo, de acordo com Paiva (2010, p. 10), são: “[...] desenvolver cursos para professores em serviço e pré-serviço; oferecer oportunidade para praticar o uso das tecnologias; integrar a tecnologia de forma apropriada nos cursos de formação de professor; [...]”. Assim, de acordo com esse pensamento, retomo as ideias de Berni (2017) e pontuo alguns aspectos favoráveis no processo de formação docente e a inserção das TDICs.

Berni (2017, p. 4), ao fazer menção aos escritos de Kenski (2013), relata que “Ao longo de sua obra, a escritora destaca a distinção entre ações de formação, provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação [...]”. A partir desse pensamento, configuro os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação continuada de professores de Língua Inglesa. Berni (2017), ainda afirma que, para a formação de professores é relevante possibilitar os caminhos por meio das tecnologias digitais para que aconteça a organização da docência. A partir da inserção dessas tecnologias na educação, esse percurso tem passado por muitas mudanças, modificando o agir docente na atualidade.

Conforme a afirmativa de Berni (2017), é possível verificar que a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação no processo formativo docente pode acarretar transformações no processo educacional. Nesse contexto, é relevante destacar as possíveis mudanças que acontecem, que são desde a potencialização do trabalho docente ao inovar sua prática, até proporcionar ao aluno uma metodologia mais interessante de aprendizagem que condiz com a realidade contemporânea. No parágrafo seguinte, apresento alguns conceitos relacionados a inovação no âmbito da educação.

Ao que diz respeito a inovação no campo educacional, segundo Morés (2018), em um estudo intitulado *“Inovação científica, tecnológica e pedagógica: avanços da educação*

superior”³⁴, a autora discorre a respeito do termo ‘inovação’ e apresenta diferentes constructos e conceito, a partir do embasamento em teóricos como: Macêdo, Boava, Silva, Martins, 2009, os quais investigam a etimologia do termo e seus significados que vão desde ‘renovação’, originado do latim, *innovatio*; do francês, *innovacion*, que corresponde ao significado de ‘transformação de algo por substituição de um novo débito do antigo, ou seja, introduzir uma novidade’; em inglês o termo ‘inovação’ tem o mesmo significado do francês. Mas, posteriormente, o termo em inglês transcende e tem o sentido de ‘renovar’; em português, o termo significa algo novo no sentido de novidade.

Portanto, Morés (2018) afirma que conforme o desenvolvimento evolutivo da ciência e da tecnologia, é pertinente dizer que acontece profundas mudanças no âmbito educacional. Assim, para atender as novas perspectivas dos novos tempos e do cenário da educação, é preciso que novos saberes e conhecimentos sejam produzidos, dessa forma, contribui para que aconteça a inovação. Nesse sentido, é cabível me reportar ao conceito de inovação na esfera educacional como forma de renovar, de colocar algo novo como forma de modificação, de trazer uma novidade. Ancoro minhas ideias aos significados mencionados do termo inovação como um meio para transformar o contexto educacional.

De acordo com Berni (2017), o conhecimento sobre as tecnologias é considerado múltiplo e atual. “Tempos múltiplos, apressados, urgentes, difíceis, mostrando que estamos sempre em uma corrida incessante em busca do tempo perdido, sobretudo para acompanhar as inovações tecnológicas”. (BERNI, 2017, p. 2). Assim, analiso as tecnologias digitais da informação e comunicação perante a educação como meio relevante para otimizar tempo e movimento. Considero, também, que tempo e espaço são aspectos indispensáveis em qualquer planejamento, assim, não diferente, é importante no planejamento escolar.

A partir dessa afirmativa, ancoo minhas ideias nas tecnologias digitais da informação e comunicação como meio de possíveis impactos na formação continuada de professores de Língua Inglesa, e conseqüentemente, como as tecnologias digitais da informação e comunicação se encontram presentes nesse processo de formação e de que forma podem contribuir no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

De acordo com essa afirmativa Kenski (2012, p. 45), aborda sobre as tecnologias digitais da comunicação e informação, diz que “Quando bem utilizadas, provocam a alteração de comportamento de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior

³⁴ Grifos do autor nas palavras que estão em *italico* nesse parágrafo.

aprofundamento do conteúdo estudado”. Portanto, implica dizer, segundo Kenski (2012) que as (TDICs) contribuíram com mudanças positivas para educação. A medida que, vídeos, sites educacionais, *softwares*³⁵ são utilizados de forma adequada na prática pedagógica, tem a possibilidade de transformar a realidade da sala de aula que utiliza o método tradicional, mas, em minha compreensão é cabível ressaltar que, em uma aula convencional o professor pode fazer uso das TDICs, e, não apenas por isso, essa aula deixará de ser tradicional pelo fato da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação. Outro aspecto relevante é a dinamização do espaço de ensino e aprendizagem. Retomando o que já explicitiei, para que as tecnologias digitais da informação e comunicação possam contribuir pedagogicamente, elas precisam ser inseridas e compreendidas. Implica dizer que é necessário respeitar as especificidades da tecnologia para garantir a diferença ao ser utilizada.

Nesse caso, a aprendizagem de uma segunda língua, ao que convém, a língua inglesa, é importante que seja dinâmica para que o aluno possa aprender de forma prazerosa. Assim, quando o aluno aprende por meio de jogos, vídeos, aplicativos, dentre muitos outros meios das tecnologias digitais da informação e comunicação que não menciono nesse momento, é possível que a aprendizagem seja mais interativa e que os alunos possam ter mais autonomia e responsabilidade na própria aprendizagem. Além disso, nos dias atuais existe a facilidade de acesso as (TDICs) que se encontram na tecnologia móvel que possibilita a otimização do tempo e movimento por não ser necessário aprender, apenas, quando o aluno se encontra na sala de aula.

Em relação ao planejamento escolar, esses recursos também são facilitadores na elaboração de aulas mais dinâmicas e criativas. Vale ressaltar, que o professor precisa se aprimorar nas tecnologias digitais, mas que é necessário, também, a contribuição das políticas públicas dos governantes na contemplação das competências que os professores e instituições de ensino necessitam incorporar.

Concernente a esta realidade, considero pertinente a inserção das tecnologias digitais na formação continuada de professores de Língua Inglesa. Portanto, na realidade educacional, são vivenciadas mudanças, assim, é importante que o professor acompanhe essas transformações. Nesse sentido, é preciso que o professor tenha “fluência tecnológica-pedagógica”, segundo Berni (2017), para que seja possível inserir-se na atualidade. É sabido que na área educacional, essa capacidade não foi totalmente desenvolvida no ritmo que deveria ser, e, que ainda, falta

³⁵ Grifo do autor.

inserir as novidades em seus processos. KENSKI (2013 *apud* Berni 2017), relata sobre as reflexões da autora em relação as necessidades de adaptação aos tempos contemporâneos, ao que corrobora a aprender e educar, de modo colaborativo ligado as tecnologias digitais.

Segundo Sá e Endlish (2014), em uma pesquisa abordada na revista “Educação”, os professores relatam a necessidade na formação continuada, sugerem a inserção de atividades práticas por meio da utilização das tecnologias. Constatado conforme a citação que segue de Sá e Endlish (2014) que “Alguns sugerem o aumento da carga horária e o aprofundamento do conteúdo ministrado e outros solicitaram maior oferta dos cursos em horário de permanência”. (SÁ; ENDLISH 2014, p. 68). No entanto, é cabível afirmar, que ainda, a carga horária não é suficiente na realização da formação continuada e para adentrar mais no conteúdo abordado, é preciso a oferta de uma carga horária maior, isso, por meio da utilização das tecnologias digitais que é uma forma de possibilitar flexibilidade no horário, espaço e tempo.

De acordo com essas afirmativas de Sá e Endlish (2014), fundamento minha compreensão acerca da possibilidade de uma carga horária maior na aprendizagem de língua inglesa. Mesmo não sendo possível a escola oferecer maior tempo, ou maior número de aulas da disciplina de Língua Inglesa, o aluno, por sua vez, tem acesso aos mais diversos tipos de tecnologias digitais como o celular, o notebook, o computador, e, assim, poderá estudar fora do seu horário de aula, conseqüentemente, é uma forma de flexibilizar o horário, espaço e o tempo de estudo.

Conforme Sá e Endlish (2014), a formação continuada de professores e a inserção dos recursos tecnológicos contribuem na prática docente. Nesta temática, de acordo com os dados coletados em uma pesquisa realizada no Ensino Fundamental na rede municipal de Curitiba, é abordado o interesse e participação dos professores ao que diz respeito a formação continuada e a integração das tecnologias digitais, os dados constatam que 49% participaram de uma média de dois a três cursos sobre a temática, 37% participaram apenas de um curso, 2 professores realizaram, uma média de quatro a cinco cursos, e apenas três realizaram seis ou mais cursos. Estes dados permitem refletir a necessidade de mais participação dos professores, nas formações continuadas.

Vale ressaltar, mesmo com a apresentação desses dados expostos, a pesquisa revela sobre o uso das tecnologias nas atividades cotidianas dos professores. O questionário utilizado na pesquisa revela que quase todos os professores que responderam as questões, demonstram usar alguma tecnologia no desenvolvimento de suas aulas. A partir desse relato, é possível perceber um avanço, mesmo que pequeno, mas relevante para educação. Neste sentido, é

pertinente falar que os professores pesquisados falam da necessidade de formação continuada que existam subsídios para instrumentalizar os docentes na inserção das tecnologias no processo educacional.

Ao buscar aporte na legislação para tratar sobre a formação continuada de professores e a inovação que ocorre por meio do uso das tecnologias, é possível adentrar nas disposições legais da Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, que considera a importância profissional docente assegurada pela garantia da formação continuada. Nesse âmbito, as disposições gerais da Resolução n° 2, afirmam sobre os termos do parágrafo 1° do artigo 62, da lei n° 12.056, de 2009 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trata da formação continuada. Assim, no parágrafo 3° da Resolução n° 2, ainda, nesta perspectiva aborda:

§ 3° Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 3)

Concernente a este pensamento, o Art. 16, afirma que “A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, [...]”. (BRASIL, 2015, p. 13). Mediante esse processo, no parágrafo único, as tecnologias têm papel necessário para com a formação docente: “II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia”. (BRASIL, 2015, p. 14).

Ao abordar as tecnologias e a formação continuada dos professores no contexto político, encontra-se a Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001, em seu artigo 2°, estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), determinando aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a elaboração de formações de acordo com o Plano Nacional de Educação. Dentro desse contexto, o PNE já havia estabelecido que “[...] a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna [...]” (BRASIL, p.98). Com relação ao uso das tecnologias no contexto educacional, o documento afirma que também reconhece as tecnologias como ferramenta de forte potencial para a formação docente. Assim:

Elas constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos. (BRASIL, p. 78).

Nesse contexto, é pertinente afirmar que de acordo com a afirmativa do documento PNE as tecnologias têm grande relevância para o currículo, e, conseqüentemente, melhora a qualidade do ensino. Dessa forma, o documento afirma que tanto a Escola Normal, referente ao Ensino Médio para formação de professor, quanto os cursos de Ensino Superior, precisamente, os cursos de Pedagogia e licenciaturas precisam ser equipados com tecnologias, e conforme as tecnologias são introduzidas no currículo escolar, mudanças significativas podem surgir na formação regular dos alunos.

Portanto, me refiro a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação como recurso que pode melhorar o processo de formação continuada de professores e que a partir da inserção das tecnologias digitais nesse processo formativo passa, também, a contribuir no ensino e aprendizagem de língua inglesa, logo, a forma de interação e o acesso a informação se estabelecem em outros espaços de aprendizagem. Para o aluno, aprendiz de língua inglesa, ao utilizar as tecnologias digitais no processo de aprendizagem, é possível acontecer a interação entre os aprendizes e, também com o professor, além, do aluno poder aprender de forma dinâmica e autônoma. Quanto aos professores se inserirem nesse contexto educacional, é necessário que eles recebam suporte para lidar com a realidade das tecnologias digitais no processo educativo.

Assim, é fundamental proporcionar aos professores a formação continuada e a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo para que os professores tenham a possibilidade de se capacitarem quanto ao uso e impactos que essas tecnologias digitais podem causar no ensino e aprendizagem de língua inglesa.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno- CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, instaura as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Em seu artigo 2º, declara que, conforme estabelecido, cabe a cada instituição observar formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente. No inciso VI, aponta sobre “o uso das tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, p. 1). Ao analisar esses documentos, corroboro que as tecnologias e a formação de professores devem estar integradas à prática docente.

Paiva (2013), ao tratar sobre a formação de professores para a utilização da tecnologia, afirma que o uso das tecnologias é frequentemente evidenciado na imprensa, nas escritas acadêmicas e em outras instituições. Paiva (2013), ainda destaca diversos benefícios da tecnologia que são considerados como a base das habilidades no século XXI. Assim, é necessário a inserção das tecnologias na formação de professores de línguas, uma vez que é preciso modificar a prática docente por meio do uso inovador das (TDICs).

[...] a tecnologia amplia o acesso à educação, às comunidades virtuais e aos especialistas; encoraja a inclusão; apoia o desenvolvimento do aprendiz; engaja os aprendizes na aprendizagem e na criação de conteúdo; possibilita inovações metodológicas; facilita a instrução diferenciada; e amplia o período diário para aprendizagem. (PAIVA, 2013, p. 5).

Ancoro meus fundamentos as ideias da autora, Paiva (2013), acerca das tecnologias digitais da informação e comunicação, as quais possibilitam o acesso a informação oriunda de diversas fontes. No contexto específico da formação continuada de professores de Língua Inglesa, é relevante que no curso de formação continuada, obtenha-se informações acerca das experiências prévias dos docentes participantes a respeito das (TDICs) para que seja possível ter uma noção do nível de conhecimento de cada professor, e a partir dessas informações organizar os professores para a utilização dessas Tecnologias Digitais, de modo que possam estar inseridos numa comunidade virtual e presencial formativa que contemple as tecnologias digitais da informação e comunicação, ao mesmo tempo que se dá a formação continuada docente.

Com relação aos projetos de formação de professores nas instituições de ensino superior, Paiva (2013) indica que ainda não estão contemplados pelo inciso VI do art. 2º da Resolução, que trata, justamente, da formação de professores e da inserção das tecnologias no âmbito educacional. Levy (1996 apud PAIVA, 2013, p. 7) assegura que “o que vemos são ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão”. Enfatiza-se, no entanto, que essa não é uma realidade unicamente brasileira, mas, pelo contrário, é possível que seja um fenômeno que ocorra em diversos países.

No que tange ao uso das tecnologias na formação inicial de professores, Kay (2006) realiza um levantamento sobre as dez estratégias para incorporar o uso da tecnologia nos cursos de formação docente. Para o autor, existem diferenças individuais relacionadas às atitudes, à

habilidade ou ao uso computacional dos professores em pré-serviço³⁶. “As estratégias que funcionam bem para certos grupos podem não ser efetivos para outros. A fim de compreender o efeito preciso de estratégias específicas no uso da tecnologia com professores em pré-serviço, é importante examinar detalhadamente nuances individuais”³⁷. (KAY, 2006, p. 387).

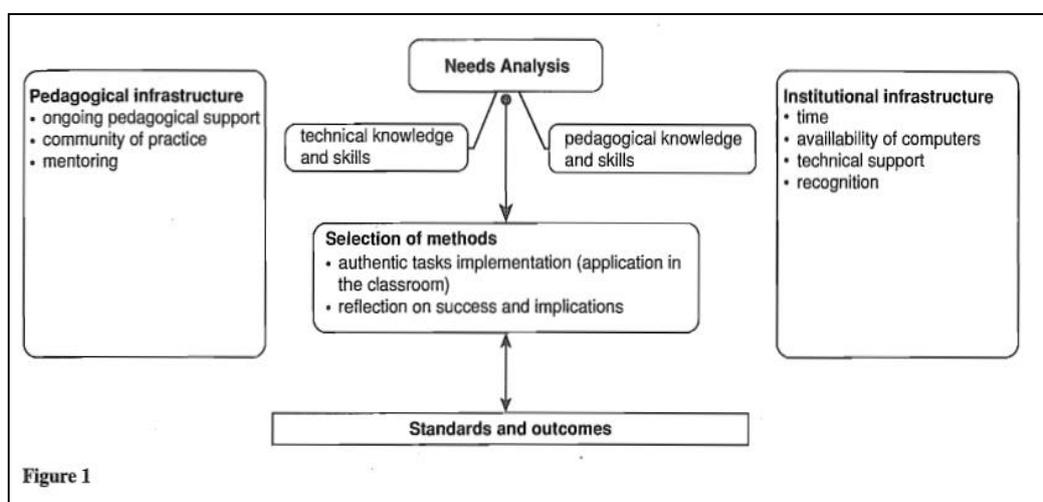
Paiva (2013) discorre sobre as estratégias utilizadas por Kay (2006) em uma investigação realizada em 68 artigos que abordam a tecnologia na formação docente de professores em pré-serviço, afirmando que a estratégia mais citada é a inserção da tecnologia no currículo do curso, de modo a integrar todas as disciplinas. Dessa forma, professores aprendem com o uso da tecnologia, e não apenas sobre ela.

Outras estratégias utilizadas são: integrar ao currículo disciplinas on-line; utilizar vídeos e portfólios eletrônicos; estimular o uso das tecnologias nos programas de formação (para que, com isso, elas sejam um ponto de motivação e de referência para os professores da formação inicial); ofertar em uma única disciplina as habilidades básicas (embora, para Kay (2006), exista uma desvantagem: o não uso das tecnologias digitais no contexto real de aprendizagem); demonstrar como utilizar a tecnologia; realizar parcerias entre professores orientadores e professores em formação, além de parcerias com instituições, comunidades de prática e repositórios de materiais; para os professores em formação inicial, elaborar materiais didáticos por meio da tecnologia para usar nas aulas, havendo, com isso, a possibilidade de aprenderem fazendo.

Em conformidade com Paiva (2013), a formação docente para o uso da tecnologia não pode ocorrer de modo isolado. A autora afirma que “está na hora de pensarmos em modelos institucionalizados de formação para o uso da tecnologia” (PAIVA, 2013, p. 13). Nesse contexto, essa autora, a partir da própria experiência, faz menção ao modelo para o uso da tecnologia na educação do professor, baseado na proposta de Reinders (2009). As figuras 1 e 2 indicam um modelo para o uso da tecnologia na formação docente.

³⁶ Expressão utilizada pelo autor para se referir à formação inicial.

³⁷ Strategies that work well for certain groups may not be effective for others. In order to understand the precise effect of specific strategies on preservice teachers' use of technology, it is important to examine individual nuances in more detail. (Texto original)

Figura-1 A Model for Technology in Teacher Education³⁸

Fonte: <http://takuyasaeki.weebly.com/notes/reinders> (2019).

Na figura 1, Reinders (2009) apresenta um modelo para o uso das tecnologias na formação docente. Assim, o referido autor afirma que os professores precisam ter habilidade técnica para usar a tecnologia, antes de aprender a implementá-la. De acordo com a abordagem e a prática atual, existe a possibilidade de ensinar ao professor a utilização da tecnologia de forma separada/integrada³⁹. Desse modo, na forma separada é oferecido um curso sobre como usar a tecnologia em tempo suficiente para aprender as habilidades necessárias e para que eles sejam capazes de compartilhar suas experiências.

Quanto a abordagem integrada, existe a vantagem de não requerer mudança de horário que, segundo Reinders (2009), existem dois momentos de cursos, um para aprender as habilidades técnicas e um outro momento para saber o uso das tecnologias digitais como forma de ampliar o acesso à educação, dessa forma, não é preciso que aconteçam momentos separados no curso formativo. Ou seja, a medida que é aplicada a formação continuada de professores de Língua Inglesa e o uso das tecnologias digitais como recurso que amplia o acesso à educação, é possível, também, oferecer a habilidade técnica para saber usar essas tecnologias. Ao tratar do modelo de curso formativo para usar as tecnologias a partir do conceito de Reinders (2009),

³⁸ Modelo de Tecnologia para a Educação do Professor.

Infraestrutura pedagógica- Suporte pedagógico em curso. Comunidade da prática. Mentoria.

Análises necessárias- Conhecimento e habilidades técnicas. Conhecimento e habilidades pedagógicas.

Seleção do método- Atividades de implementação autêntica (aplicação em sala de aula).

Padrões e resultados

Infraestrutura institucional-Tempo. Disponibilidade de computadores. Suporte técnico. Reconhecimento.

³⁹ Termo usado pelo autor para se referir ao modelo de curso tecnológico.

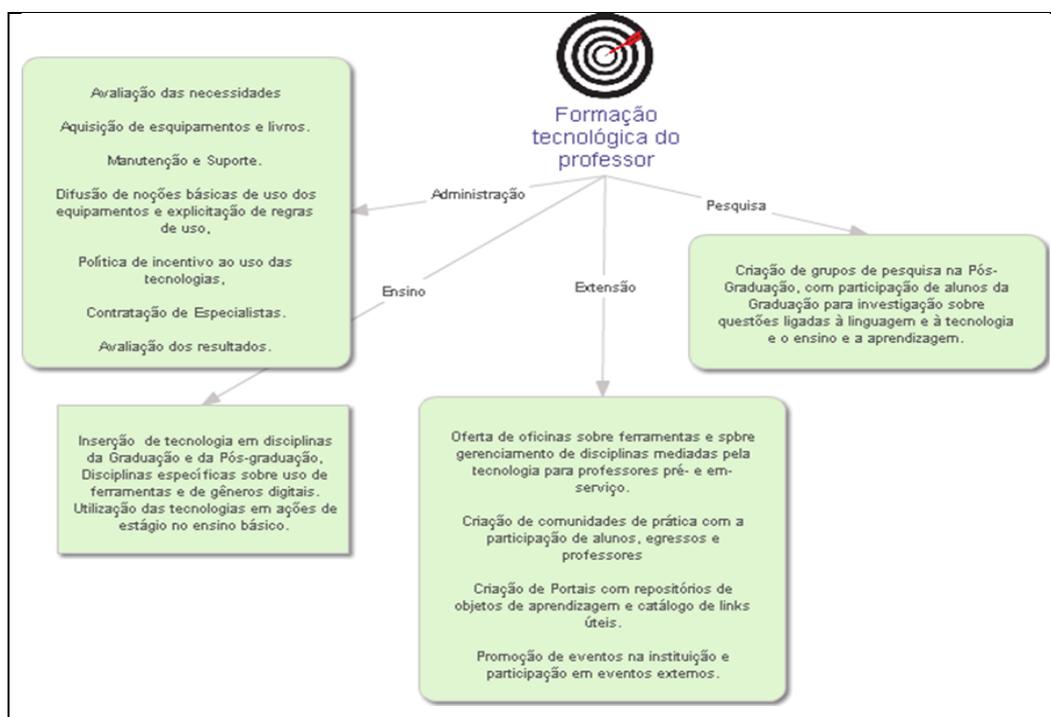
observo a relevância de tratar dos aspectos mais importantes das tecnologias digitais da informação e comunicação no que diz respeito a aprendizagem da língua estrangeira, nesse caso, a língua inglesa.

Dentro do contexto acima exposto, é sabido que com a chegada das tecnologias tem mudado a forma de viver na sociedade, a partir dessa premissa, é concebível afirmar que nas formações continuadas de professores de Língua Inglesa, podem acontecer possíveis impactos a partir da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo de formação docente. Portanto, também existe a possibilidade de que as (TDICs) causem a mudança na forma do ensino e aprendizagem da língua estrangeira, nesse caso, a língua inglesa. Assim, analiso os aspectos das tecnologias digitais da informação e comunicação ao que concerne as possibilidades de otimizar as aulas de língua inglesa a partir de sua inserção.

Nesse caso, os aspectos dessas tecnologias são relevantes no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e podem colaborar para que aconteça a interatividade entre os grupos, para facilitar as atividades cotidianas dos discentes e docentes, assim como, proporcionar formas inovadoras para o ensino. Diante desse cenário, apresento um modelo de formação tecnológica de professor, segundo Paiva (2013), que pode contribuir para a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação no processo formativo continuado e, conseqüentemente, resultar no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

De acordo com a figura 2 que trata da formação tecnológica do professor, segundo os estudos de Paiva (2013) com embasamento teórico nos estudos de Reinders (2009), o qual envolve administração, ensino, pesquisa e extensão. A administração tem a função de fazer a avaliação das necessidades, adquire os equipamentos, faz a manutenção e dar suporte, explica as regras e a política de incentivo de uso das tecnologias, assim como, contrata os especialistas para a formação tecnológica dos professores. No ensino é feita a inserção tecnológica em disciplinas específicas que ensinam o uso das tecnologias, nos cursos de Graduação e Pós-Graduação. Na pesquisa é realizado a criação de grupos de pesquisa com alunos da Pós-Graduação para que investiguem os discentes da Graduação sobre questões acerca da linguagem e da tecnologia e o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, na extensão, é oferecido oficinas para professores em serviço e em formação sobre o uso das ferramentas tecnológicas e as disciplinas gerenciadas por essas tecnologias; criação de comunidades de prática com alunos e professores; criação de Portais de repositórios e catálogo de links úteis à educação.

Figura 2- Formação tecnológica do professor



Fonte: <http://www.veramenezes.com/formtec.pdf> (2019).

Ao finalizar esse capítulo é importante retomar de forma sintética os principais conceitos e teóricos. Dessa forma, abordo a formação de professores a partir de Tardif (2011), o qual problematiza a ecologia dos saberes numa perspectiva fenomenológica. Em seguida, adentro nas tecnologias digitais e na formação continuada de professor à luz da legislação atual entendendo que as tecnologias digitais se constituem como importantes ferramentas para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao docente de Língua Inglesa. E para tratar da formação continuada de professor da disciplina de (LI) e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo de formação, anoro meus pensamentos em Paiva (2013).

Em relação a formação continuada de professores de Língua Inglesa e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo, verifico conforme o embasamento teórico que, apresentaram-se possibilidades de impactos por meio da inserção das TDICs no processo de formação continuada docente. No próximo capítulo desta dissertação apresento os procedimentos metodológicos necessários para a realização dessa pesquisa.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos que nortearam esta pesquisa são para tornar possível a compreensão sobre a metodologia utilizada neste estudo. Assim, é necessário apresentar a teorização do método e os procedimentos teórico-metodológicos da trajetória da pesquisa. Neste sentido, será descrito o percurso metodológico que este estudo utilizou com a finalidade de atingir os objetivos apresentados. Dessa forma, descrevo a seguir a caracterização da pesquisa, o lócus onde a pesquisa foi desenvolvida, os sujeitos que fazem parte do estudo, os instrumentos para coletar as informações e o percurso metodológico da análise dos dados.

Desse modo, analiso o processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo. Serão investigados os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas municipais pertencentes a cidade de Garibaldi-RS. A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, com ênfase no estudo de caso, inspirada na perspectiva de análise em Bardin. Nos procedimentos metodológicos é realizado o levantamento do estudo bibliográfico; a análise em documento (PME), o pré-teste do instrumento; a entrevista; o mapeamento e a análise em documentos, em seguida, análise dos dados construídos e a elaboração da dissertação. Para tanto, adentro no caminho percorrido como forma de melhor especificação dos procedimentos metodológicos.

4.1 CAMINHOS PERCORRIDOS: DESVELANDO O REAL PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Ao percorrer esse caminho, descrevo a trajetória metodológica que permeia este estudo para o desenvolvimento do processo investigativo. A princípio me refiro a método segundo Richardson (2012), que define: “Método, vem do grego *méthodos* (*meta* = além de, após de + *ódos* = caminho). Assim, método é o caminho ou a forma de chegar a um determinado objetivo. Para a definição de metodologia, utilizo o argumento de Gil (2002).

Assim, de acordo com Gil (2002), metodologia é definida como procedimentos a serem seguidos na realização de um estudo científico. Para Gil (2002, p. 162) “Sua organização varia de acordo com as peculiaridades de cada pesquisa”. Sendo assim, a metodologia científica aborda procedimentos para serem aplicados em cada pesquisa para produzir conhecimento.

Nesse sentido, Gil (2002, p. 17) pontua que a pesquisa é um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Dessa forma, a pesquisa é realizada quando não se obtém informações necessárias para responder o problema. Ainda, de acordo com Gil (2002, p. 17), “A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”. Ou seja, a pesquisa se desenvolve no decorrer de um processo que abrange diversas fases, desde a formulação do problema a apresentação satisfatória dos resultados. Por esse viés, trago as contribuições de Freire (2016), para falar sobre pesquisa na educação.

Para Freire (2016, p. 30), ao falar do ensino afirma que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”. Nesse sentido, a pesquisa serve para constatar e intervir numa determinada investigação. Freire (2016, p. 31) acresce que “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Para tanto, além dessas contribuições que definem o significado de pesquisa, embaso o contexto metodológico desse estudo em Lüdke e André (1986) para tratar da abordagem qualitativa de pesquisa na área da educação.

De acordo com Lüdke e André (1986), os pesquisadores da área da educação, cada vez mais estão utilizando a abordagem qualitativa para desenvolver seus estudos. Assim, embaso esta pesquisa na abordagem qualitativa com foco no estudo de caso para que seja possível delimitar e definir este estudo. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17) “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. E que “[...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. Portanto, compreendo que quando desejamos pesquisar algo único, que possua um valor em si mesmo, é preciso decidir pelo estudo de caso. Ainda, sobre a abordagem qualitativa, trago o pensamento de Bogdan e Biklen (1994), para tratar dessa temática.

Dessa forma, segundo Bogdan e Biklen (1994), no livro “*Investigação Qualitativa em Educação*”⁴⁰, são apresentadas cinco definições elementares que descrevem a abordagem qualitativa. Por esse viés, observo as características inerentes a Pesquisa Qualitativa:

1. O pesquisador é o principal instrumento da pesquisa qualitativa e sua fonte direta de dados acontece no ambiente natural.

⁴⁰ Grifo do autor.

2. Os dados obtidos são ricos em descrever pessoas, situações e acontecimentos.
3. A preocupação com o processo da pesquisa é mais intensa do que com o produto. O interesse principal ao estudar um problema é analisar como ele procede nas atividades.
4. A forma que as pessoas dão significado ao objeto de estudo tem atenção primordial do pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Na abordagem qualitativa, de acordo com Godoy (1995), algumas características definem o estudo denominado qualitativo. A partir dessa premissa, considero que esta abordagem não é uma proposta estruturada rigidamente, é permitido que os investigadores proponham questões que abordem novos enfoques. Assim, conforme essa perspectiva, ao analisar um determinado fenômeno, este é melhor compreendido a partir da análise do contexto no qual ele está inserido e no qual ocorre a determinada situação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), ao se reportarem as origens da investigação qualitativa, verifico que essa se apresenta em diversas disciplinas. No contexto da investigação qualitativa vinculada à educação, na década de cinquenta foi considerada a mais importante e realizada pelo sociólogo americano, Everett C. Hughes, na cidade de Chicago. A pesquisa feita por (BECKER 1983 *apud* BOGDAN e BIKLEN 1994), contribuiu para esclarecer com maior particularidade as características advindas da entrevista com os professores de Chicago. Nas décadas seguintes, acontece o aumento da tendência da abordagem qualitativa. Lüdke e André (1986) falam a respeito:

Situado entre as ciências humanas e sociais, o estudo dos fenômenos educacionais não poderia deixar de sofrer as influências das evoluções ocorridas naquelas ciências. Por muito tempo elas procuraram seguir os modelos que serviram tão bem ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais, na busca da construção do conhecimento científico do seu objeto de estudo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3).

Concernente a esta afirmativa, Lüdke e André (1986) acrescentam que a pesquisa em educação, por um longo período, aconteceu como se fosse possível isolar variáveis existentes, e assim, concluir como cada uma dessas variáveis procederia sobre o fenômeno em análise. Assim, observo que ao fragmentar os fenômenos educacionais e fazer um estudo a partir de análises e quantitativos, chegaria a um resultado de conhecimento pleno dos fenômenos. Logo, com a evolução dos estudos na área educacional, as abordagens analítica e quantitativa não eram suficientes para pontuar as variáveis responsáveis do resultado existente.

Nesse âmbito, aplico neste estudo o método de natureza qualitativa, delineado pelo estudo de caso por motivo da abordagem do problema de pesquisa. As informações obtidas deram-se por meio de entrevistas aplicadas aos professores de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, das escolas municipais da cidade de Garibaldi/RS. Essas informações são analisadas a partir das teorias de Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986), assim como, as contribuições teóricas de Yin (2010) ao que concerne a metodologia desta pesquisa. As informações poderão esclarecer com maior particularidade a perspectiva dos sujeitos entrevistados ao que se refere aos possíveis impactos das tecnologias digitais no processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa.

No âmbito da pesquisa qualitativa, segundo Yin (2010), o estudo de caso é considerado uma investigação empírica que serve para investigar em profundidade um determinado fenômeno no contexto real contemporâneo. Dessa forma, afirma Yin (2010, p. 24), “Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. Neste contexto, de acordo com Yin (2010), é possível observar que o estudo de caso como método de pesquisa busca entender de forma integral os fenômenos constituídos na contemporaneidade. Uma outra característica denominada como uma das principais é sua especificidade.

Importante ressaltar que, esta pesquisa investiga a formação continuada dos professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais nesse processo formativo. Os professores investigados lecionam nos Anos Finais, do Ensino Fundamental. Fazem presentes nesta pesquisa, o levantamento bibliográfico e a análise dos documentos. Assim como, a aplicação de entrevistas para os professores de Língua Inglesa.

As escolas pesquisadas fazem parte da rede municipal de ensino, da cidade de Garibaldi/RS. O município de Garibaldi/RS possui oito escolas do ensino Fundamental e a pesquisa foi realizada em quatro dessas escolas que são as que funcionam os Anos Finais do Ensino Fundamental e que possuem número maior de alunos matriculados no ano de 2018.

Como forma de desvelar o percurso da formação continuada de professores de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na rede municipal da cidade de Garibaldi/RS. Percorro caminhos com o objetivo de chegar a real situação desse percurso. Para tanto, tenho como missão fazer o trajeto em três caminhos. O primeiro caminho percorrido é o acesso para construção dos dados. O segundo refere-se ao caminho que conduz para entrevista, que é o encontro com os professores de Língua Inglesa dos Anos Finais do ensino Fundamental. E, por

último, o caminho de acesso à análise dos dados construídos que é sob a perspectiva de análise em Bardin.

4.1.1 Primeiro caminho percorrido: acesso para construção dos dados

Para contornar o primeiro caminho, o passo inicial foi elaborar o seguimento da investigação. Perante esse planejamento e com a problemática de investigação delimitada, iniciei a pesquisa qualitativa com ênfase no estudo de caso. Lüdke e André (1986, p. 11-17) descrevem a pesquisa qualitativa: “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” e para o estudo de caso, afirmam “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

A princípio fiz o levantamento do estudo bibliográfico, Yin (2005, p.3) afirma que, “O caminho começa com uma revisão minuciosa da literatura [...]”, assim, é correto afirmar que o levantamento bibliográfico tem por objetivo conduzir a pesquisa e consiste na apropriação de escolha do método e para delimitar e formular o problema. Nesse mesmo propósito, Paviani (2013, p. 125) afirma, “Pode ocorrer que a revisão da literatura necessária para a delimitação e formulação do problema, conduza o pesquisador a elaborar, a partir de outras leituras e estudos, um quadro teórico específico [...]”. Por esse viés, adentrei na revisão literária como forma de delimitação e formular o problema de pesquisa. Assim, como os teóricos que embasam este estudo, o documento (PME) do município de Garibaldi/RS é, também, relevante dentro da literatura revisada.

Dessa forma, a análise documental é considerada de suma importância para todos os tópicos do estudo de caso. Segundo Yin (2015, p. 111), “Para a pesquisa de estudo de caso, o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes”. O referido autor ressalta, mesmo que os documentos apresentem parcialidades, são considerados úteis. Mas, devem ser utilizados de forma cuidadosa para que não sejam definidos como registros fiéis de fatos ocorridos.

Para Lüdke e André (1986), os documentos podem servir de base a variadas pesquisas, possui a vantagem de ser consultado por inúmeras vezes, dessa forma, faz com que atribua mais segurança aos dados obtidos. Os autores, ainda afirmam, “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e

declarações do pesquisador”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). De fato, o documento (PME) consultado foi de grande valia para as evidências da pesquisa.

O alcance para o estudo qualitativo envolveu quatro professores da disciplina de Língua Inglesa, que lecionam na rede municipal da cidade de Garibaldi/RS, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A delimitação dos sujeitos da pesquisa foi realizada no projeto com o apoio dos professores que fizeram parte da banca de qualificação. Segundo Yin (2010, p. 48), a definição do projeto de pesquisa “[...] é a sequência lógica que conecta os dados empíricos às questões de pesquisa iniciais do estudo e, finalmente, às suas conclusões”. Me embaso no pensamento de Yin (2010), e trago minha compreensão para esse pensamento, o qual discorre que, por meio da sequência lógica dos dados obtidos na construção dos dados que liga as questões da pesquisa inicial, chegando as conclusões do estudo.

Nesse viés, conforme informação da (SMEd) Secretaria Municipal de Educação da cidade de Garibaldi/RS, o quantitativo de professores de Língua Inglesa que atendem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, contabilizam quatro professores. Sendo três desses efetivados e um em contrato municipal. Os critérios para seleção dos professores a serem entrevistados partem da indicação das diretoras de suas respectivas escolas referentes ao município da cidade de Garibaldi/RS e aprovação da Secretaria Municipal de Educação desse município, para que fosse realizada a pesquisa com os professores.

Assim, acontece minha primeira visita à Secretaria Municipal de Educação de Garibaldi/RS, me apresento enquanto pesquisadora deste estudo à secretária de educação, Simone Cristina Rosanelli Chies, exponho a carta de apresentação e o termo de concordância institucional para legalização da proposta de investigação deste estudo. Recebo apoio e estímulo para realizar a pesquisa por meio da secretária que compreendeu a temática como importante.

Em sequência, inicio a visitação as quatro escolas nas quais os professores entrevistados lecionam. A SMEd informa a essas instituições de ensino sobre a minha visita e que tenho por objetivo realizar as entrevistas para construção dos dados desta pesquisa. Sob a mesma ordem de apresentação às gestoras das escolas, solicito permissão para me apresentar aos professores de Língua Inglesa com o propósito de apresentar a proposta de entrevista e marcar dia e horário da entrevista a ser definido conforme disponibilidade de cada professor. Vale ressaltar que, a Carta de Apresentação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram entregues aos professores, juntamente, com o Termo de Confidencialidade. A partir dessa iniciativa, deixei claramente explicado sobre a relevância da participação desses professores para este estudo e que estão livres para decidirem sobre suas atuações.

Assim, com datas e horários definidos para a realização da investigação, ocorreram os registros das entrevistas por meio de gravação de áudios com duração aproximada de 30 a 45 minutos. De qualquer forma, é interessante salientar que uma das quatro docentes sentiu dificuldade em participar da entrevista, justificando a falta de tempo, mas, mesmo assim, me recebeu com receptividade e a entrevista aconteceu de modo preciso.

Sob essa perspectiva, optei pela entrevista que segundo Ludke e André (1986) é um dos instrumentos básicos para coletar os dados em quase todas as pesquisas do campo das ciências sociais. Esse instrumento cria a relação de reciprocidade entre o pesquisador e o entrevistado, principalmente, quando a entrevista não é totalmente estruturada e que não exige uma ordem rígida de questões. Dessa forma as informações obtidas na entrevista discorrem de forma notável e autêntica. De acordo com essa afirmativa, utilizo nessa pesquisa a entrevista semi-estruturada que contempla um esquema básico que não se constitui em um processo rígido de aplicação e permite ao entrevistador fazer adaptações conforme forem necessárias.

A entrevista semi-estruturada encontra-se no apêndice F, composta por oito perguntas que foram previamente elaboradas. Outras questões, sempre que necessário, foram acrescentadas conforme o decorrer da entrevista. Esse instrumento visa identificar o conceito dos professores de Língua Inglesa sobre a formação continuada de professores de Língua Inglesa e a possibilidade dos impactos das tecnologias digitais nesse processo formativo.

De acordo com Ludke e André (1986), a vantagem de utilizar a entrevista para construção dos dados é que essa técnica permite aprofundar informações que outra técnica não consegue fazer. Portanto, uma entrevista bem realizada pode obter informações pessoais e íntima, assim como construir dados em temática de natureza complexa. Essa técnica é realizada de modo exclusivo por permitir correções, esclarecimentos e adaptações, facilitando adquirir as informações desejadas. Segundo Ludke e André (1986, p. 34), ‘Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado’. Assim, o diálogo que acontece entre o pesquisador e o entrevistado é o que dá vida a esse instrumento de pesquisa.

Para tanto, Freire (2016, p. 133) aborda sobre o diálogo e afirma que: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação a curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. À medida que, o professor se sente inquieto pela curiosidade que o move e está aberto ao diálogo como forma de aprimorar os saberes da prática docente e doa os exemplos da sua própria prática

para o outro refletir e analisar, é se reconhecer como inacabado. Sob essa ótica, após a realização das entrevistas, é a vez de adentrar na construção dos dados que para Yin (2010) não é tarefa fácil de se realizar.

Concernente a essa temática, Yin (2010), afirma que é preciso preparação para dar início à construção dos dados do estudo de caso e que é uma tarefa complexa. O autor afirma que, apesar de muitos investigadores adentrarem no estudo de caso como método de pesquisa, por pensarem que é uma estratégia fácil de conduzir e que necessitam apenas de um pequeno conhecimento de procedimentos técnicos. Então, se a investigação não acontecer de forma bem elaborada, toda a pesquisa pode ser prejudicada.

Conforme essa afirmativa, Yin (2010), elabora informações básicas referentes as habilidades exigidas do bom pesquisador, no estudo de caso: deve ter a capacidade de formular boas questões, assim como, interpretar as respostas; ser um bom ouvinte e não se deixa atrapalhar por suas convicções ideológicas e preconceituosas; deve ser adaptável e flexível para que situações inusitadas possam ser vistas como oportunidades e não como situações ameaçadoras; deve ter noção clara dos assuntos em estudo, mesmo na forma exploratória; deve ter imparcialidade quanto às noções preconcebidas, incluindo as que provém da teoria. Assim, é possível tornar sensível e responsiva às contradições.

A partir desse pressuposto, a construção dos dados aconteceu de forma intensa durante o mês de maio e início do mês de junho de 2019, com deslocamento até às escolas para aplicação das entrevistas. Geralmente, me apresentava na escola com 15 minutos de antecedência da hora combinada. As quatro (4) escolas pertencem a zona urbana de Garibaldi, a escola mais distante do centro da cidade, leva em torno de 15 minutos de carro para chegar. No entanto, não me deparei com dificuldades de acesso para realizar a investigação desta pesquisa. Também, considero a facilidade de acesso, por ser a cidade que estou residindo.

Em um momento posterior a efetuação das entrevistas, com os dados em mãos, faço a transcrição dos áudios. As quatro (4) entrevistas dos professores receberam a numeração sequencial de 1 a 4. Durante os meses de julho e agosto de 2019, fiz o levantamento e iniciei as imersões nos dados.

Os dados construídos no estudo de caso foram organizados para posteriormente serem analisados. As entrevistas foram transcritas e organizadas em tabela do Microsoft Word, conforme a sequência das datas da realização das entrevistas. Elaborei uma outra tabela com dados relacionados ao nome da escola, endereço, telefone, nome da gestora e/ou coordenadora pedagógica, data e horário combinado para a aplicação da entrevista.

A partir dessa organização, entrei em contato por telefone com as escolas e agendei as visitas com as professoras. Ao visitar as escolas, me apresentei e com a carta de apresentação em mãos, mostrei a identificação da pesquisadora e a proposta da pesquisa que foi bem aceita em todas as escolas por gestoras e professoras que tiveram um olhar de relevância para a temática deste estudo. Segue no quadro 1 as escolas que foram cenário das entrevistas. Vale salientar que, utilizo codinomes para denominação das escolas, os quais correspondem as letras A, B, C e D:

Quadro 1- Cenário da construção dos dados

ESCOLAS MUNICIPAIS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE GARIBALDI/RS
Escola Municipal de Ensino Fundamental A
Escola Municipal de Ensino Fundamental B
Escola Municipal de Ensino Fundamental C
Escola Municipal de Ensino Fundamental D

Fonte: elaborado pela autora

4.1.2 Caminho que conduz à entrevista: encontro com os professores de Língua Inglesa

Por esse trajeto, percorro com a abordagem qualitativa e assegurada no estudo de caso, encontro com os professores de Língua Inglesa. A partir de então, começo explorar por meio da entrevista o estudo de caso. A fase exploratória, segundo Lüdke e André (1986) segue seu trajeto dentro da concepção de que o estudo de caso não parte de conceito predeterminado pela realidade, mas em envolver aspectos relevantes e imprevistos de uma situação. Portanto, Lüdke e André (1986) afirmam que:

A fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir

não só nessa fase mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 22).

De acordo com Ludke e André (1986), adentro na fase exploratória desta pesquisa como forma de definir o objeto de estudo. Assim, especifico as questões da entrevista e estabeleço o contato inicial com a Secretaria Municipal de Ensino da cidade de Garibaldi/RS, como forma de estabelecer a entrada em campo para a realização deste estudo. Por meio da permissão e informação da SMED localizo os sujeitos e a fonte de dados necessária para esta pesquisa. Assim, vou as escolas, nas quais, as professoras de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental lecionam e realizo a pesquisa de campo.

A partir desse trajeto percorrido, aplico as entrevistas com as professoras de Língua Inglesa, tendo como propósito principal, olhar para os relatos dessas professoras, de modo que, a construção dos dados seja de acordo com a realidade de cada situação e, não como o entrevistador gostaria que fosse. Na visão de Ludke e André (1986), isso deve acontecer não apenas na construção dos dados, mas, no decorrer de toda a pesquisa pelo motivo de que o estudo de caso reflete o que é único na ação.

Nesse sentido, ao falar na construção dos dados, me ancoro na entrevista semiestruturada. Assim, o roteiro da entrevista semiestruturada foi previamente organizada de forma a apresentar os objetivos desta pesquisa. Sob essa ótica, Lüdke e André (1986, p. 33) afirmam: “[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Geralmente, acontece essa reciprocidade quando a entrevista é semiestruturada. Se a entrevista tem uma sequência muito amarrada, passa a parecer mais com um questionário por seguir um roteiro de perguntas para todos os entrevistados.

Para tanto, essa entrevista é denominada como estruturada que visa obter resultados uniformes entre os entrevistados e que perde a liberdade de percurso. Lüdke e André (1986, p. 34), ainda relatam: “Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”. Por esse motivo, escolhi a entrevista semiestruturada que permite o entrevistador fazer adaptações conforme forem necessárias. No parágrafo a seguir, adentro nos procedimentos que utilizei para realização da construção dos dados. Assim, por meio da entrevista semiestruturada, apresento no capítulo seguinte, a análise do conteúdo.

Por esse viés, sinalizo o percurso realizado com as professoras entrevistadas. Vale salientar que, ao me encontrar com as professoras, sujeitos deste estudo, utilizo o mesmo procedimento para discorrer acerca dos objetivos desta dissertação. Dessa forma, destaco os movimentos realizados para o acontecimento das entrevistas. Ao chegar às escolas, as quais visitei para construção dos dados, me apresentei a coordenação ou diretoria e, logo em seguida, fui conduzida ao encontro da professora de Língua Inglesa que leciona nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, nas quatro escolas, as quais visitei para construção dos dados, fui bem acolhida pela equipe gestora e professoras.

Assim, ao encontrar com cada uma das quatro professoras de Língua Inglesa, em suas respectivas escolas, as cumprimentei e partimos para conversar um pouco sobre a docência de Língua Inglesa. Em seguida, apresentei os termos de consentimento e confidencialidade e expliquei sobre o processo de legalização da entrevista e entreguei a documentação para que assinem como forma de legalizar a pesquisa. Logo depois, apresentei os objetivos deste estudo que estão relacionados com a formação continuada de professores de Língua Inglesa e as tecnologias digitais da informação e comunicação.

Comentei brevemente a respeito da minha trajetória profissional e, em seguida, solicitei a professora que responda sobre seus dados de identificação como: sexo, faixa etária, tempo de atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nível de escolaridade com alternativas de marcar quantas questões forem precisas conforme suas formações. Vale ressaltar que, essas questões são de múltiplas escolhas. Vale lembrar que, as entrevistas foram agendadas conforme o horário combinado com as professoras para que atendesse suas disponibilidades e não viesse a atrapalhar suas tarefas pedagógicas. Outro ponto a destacar é sobre o consentimento que, previamente, solicitei a essas professoras para fazer os registros das entrevistas em áudio e expliquei que, a gravação contribuirá por meio da transcrição para a análise do conteúdo.

A primeira entrevista, ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental A, no turno da manhã. A coordenadora de ensino me conduziu à sala dos professores para encontrar com essa professora. Iniciei a construção dos dados para análise e observei que, a professora se sente à vontade em relação a gravação e descreveu de forma precisa os pontos da entrevista. Considero relevante cada palavra pronunciada pela professora 1 sobre a temática deste estudo. A descrição dos momentos em aula, dos momentos na escola, da busca pela formação continuada para professores de Língua Inglesa, o processo das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação continuada docente. Esses aspectos, me fez refletir, juntamente, com essa professora o processo educacional em um determinado tempo e lugar.

Essa reflexão me possibilitou conhecer melhor os impedimentos para as possíveis transformações pedagógicas que poderiam trazer significados ao cotidiano da educação, no que se refere a rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS.

No segundo encontro, ao chegar à Escola Municipal de Ensino Fundamental B, no turno da manhã, a gestora me recebeu e apresentou a professora 2, a qual havia marcado a entrevista por telefone porque no dia da primeira visita à escola não foi possível encontrar pessoalmente com essa professora. Seguimos para biblioteca da escola e logo, trocamos ideias de experiências docentes. Nesse diálogo, percebi em seu relato o desejo de agregar novos saberes e inovar sua prática educacional.

Dessa forma, é cabível nesse momento acrescentar o pensamento de Freire (2016, p. 75), “Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato*⁴¹ não para me *adaptar*, mas para *mudar*”. A partir do relato da professora e desse pensamento, percebo o quanto é relevante o desejo pela mudança, pela inovação no sentido de agregar mais saberes a prática profissional docente. Para Freire (2016, p. 75), “Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”. Por esse viés, percebo que essa professora não se limita apenas aos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial, busca por novos saberes e mudanças em sua prática docente.

Esse momento foi de muita reflexão da entrevistada sobre sua prática docente. Conforme afirma Pimenta (1999), é na reflexão sobre a prática e na troca de experiências que os saberes vão se constituindo. No decorrer da pesquisa, reflito sobre a prática dessa professora e trago em meus pensamentos as teorias que embasam esse estudo. Percebo, também, que a professora discorre sobre a temática da pesquisa atribuindo importância ao tema. Em alguns momentos observo uma singela preocupação da professora relacionada ao áudio.

No decorrer dessa entrevista, por uns momentos, fiz pequenas pausas e expliquei que o áudio seria apenas para transcrição da pesquisa e que ela não atribuísse devida importância em reestruturar as frases do relato. Portanto, finalizei mais uma investigação e trouxe comigo uma bagagem de aproximadamente 15 anos de experiência dessa professora, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Na data agendada, assim como aconteceu nas outras entrevistas, caminhei até a Escola Municipal de Ensino Fundamental C, localizada no bairro que resido, aproximadamente 5

⁴¹ As palavras em itálico nesse parágrafo, são grifos do autor.

minutos de caminhada da minha casa até o local. Fui acolhida pela gestora da escola e equipe educacional. Aguardei por volta de 30 minutos para falar com a professora 3. Em seguida, a gestora, juntamente, com a coordenadora de ensino, me conduziu à sala dos professores. Encontrei com a professora que, logo, se desculpou pelo pequeno atraso referente ao horário combinado para darmos início à entrevista. Justificou o atraso por motivo de ter uma carga horária com pouco tempo livre na escola e que utiliza esse tempo para elaborar as aulas do dia seguinte. Faltava uma aula para terminar o horário de atividades do turno da tarde. Dialogamos brevemente sobre nossas experiências enquanto professoras de Língua Inglesa e prosseguimos para a gravação da entrevista.

Em seguida, nos envolvemos nas questões da entrevista. Mesmo tendo notado um pouco de pressa da professora e uma certa preocupação relacionada a hora, conseguimos abordar todo conteúdo elaborado. Vale ressaltar que, em todas as entrevistas considerei a importância da interação entre entrevistado e entrevistador. De acordo com essa premissa, Lüdke e André (1986, p. 33-34) discorrem que é relevante a interação que permeia a entrevista e que existe “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. E acrescentam, “Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”. Sob esse viés, o fato dessa entrevista ter acontecido em uma duração de tempo inferior as demais, não implicou no resultado da construção dos dados. Portanto, a interação existente contribuiu para obtenção das informações que levarão a construção dos dados. Por fim, a professora alegremente agradeceu por ter a oportunidade de poder contribuir com este estudo.

Percorri o caminho para a quarta e última escola, por aproximadamente 15 minutos de carro, agora para encontrar com a professora 4, a qual é contratada pelo município de Garibaldi. Ao chegar à Escola Municipal de Ensino Fundamental D, sou acolhida pela equipe da coordenação escolar, solicitaram que eu aguarde um instante, enquanto a professora 4 termina a aula que está conduzindo. Dentro do horário previsto, a professora se apresentou e me convidou para darmos início a entrevista na sala de informática da escola. Busquei efetivar um diálogo com a professora, em seguida, adentrei nas questões da entrevista. Sobre o diálogo, trago as considerações de Freire (2016, p. 133), “O sujeito se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história”. É nesse pensamento que, destaco a importância do diálogo como forma de inquietação e curiosidade que permeia os pensamentos do sujeito por se sentir um ser inacabado.

Nesse pensamento, reflito sobre as entrevistas realizadas com as professoras, sujeitos deste estudo e destaco a inquietação e curiosidade que Freire (2016) se refere, fez presente nos diálogos que antecederam as entrevistas. Por meio desses diálogos, percebo nas falas dessas professoras a necessidade de incrementar novos saberes às suas práticas docentes, assim, concludo, sem finalizar que, por meio das formações continuadas de professores de Língua Inglesa e com a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo, possíveis impactos poderiam surgir e contribuir para acrescer novos saberes as práticas docentes dessas professoras. No subcapítulo a seguir, adentro no caminho percorrido para análise dos dados construídos. Me embaso em Bardin (2004) para efetivação dessa análise.

4.2 CAMINHO DE ACESSO À ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS: SOB A PERSPECTIVA DE ANÁLISE EM BARDIN

Para a análise dos dados, segundo Lüdke e André (1986), a análise dos dados qualitativos implica no processo de organização do material construído, ou seja, para a análise, é preciso organizar todo material, dividi-lo em partes, em seguida, relacionar essas partes e identificar tendências e padrões relevantes. No momento seguinte, reavaliam-se essas tendências e padrões, assim, busca-se indução⁴² e relação em um grau de abstração mais elevado.

Concernente a esta afirmativa, para a análise dos documentos, Lüdke e André (1986) relatam sobre a análise documental e a importância ao se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, no qual complementa informações advindas por meio de outras técnicas, ou para descobrir novas informações de um determinado tema ou problema.

Lüdke e André (1986), ainda acrescentam sobre a análise dos documentos que ao fazer a seleção documental, o pesquisador conduzirá à análise dos dados. Dessa forma, é importante recorrer a metodologia da análise de conteúdo. Após a organização dos dados, é preciso realizar várias leituras e releituras, de modo que seja possível para o pesquisador voltar a examiná-los na tentativa de detectar temas e temáticas mais frequentes. Nesse sentido, “Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

⁴² No método indutivo, segundo Gil (2008, p.10), “[...] o conhecimento é fundamentado exclusivamente na experiência, sem levar em consideração princípios preestabelecidos”.

Ao que se refere à análise dos dados dos documentos e entrevista da presente pesquisa, escolhe-se Bardin (2004). Segundo a autora, a análise de conteúdo é considerada a técnica mais relevante para a pesquisa qualitativa. “A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”. (BARDIN, 2004, p. 26). E, ainda, acresce “Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis”. (BARDIN, 2004, p. 26).

Para o desenvolvimento da análise de conteúdo, utilizo os três polos cronológicos da teoria de Bardin (2004). O quadro seguinte demonstra o desenvolvimento de uma análise.

Quadro 2- Desenvolvimento de uma análise

DESENVOLVIMENTO DE UMA ANÁLISE	
1º PRÉ ANÁLISE	Fase de organizar, operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais de modo flexível, e precisa.
2º EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	Nesta etapa ocorre a aplicação sistemática das decisões tomadas.
3º TRATAMENTO DOS RESULTADOS OBTIDOS E INTERPRETAÇÃO	Os resultados em geral partem do pressuposto de serem significativos e válidos. Para uma maior certeza, são submetidos a testes de validação.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Pretendo obter com a análise de conteúdo de Bardin (2004), resultados ao que concerne as formações continuadas dos professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação. Os professores que serão investigados lecionam nos Anos Finais do Ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Garibaldi-RS. Os três polos utilizados na teoria de Bardin (2004) para o desenvolvimento da análise, está organizado de modo cronológico que inicia por uma pré análise, em seguida, a exploração do material, e, por fim, os resultados obtidos e interpretação.

Nesta parte do projeto, exponho os procedimentos metodológicos e a teorização do método desta pesquisa. Faço um delineamento do método a partir da investigação qualitativa com ênfase no estudo de caso, e, na perspectiva de análise de conteúdo em Bardin. Para os procedimentos metodológicos, utilizo o levantamento do estudo bibliográfico; será realizada a

análise e o mapeamento no documento (PME), da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS; realizarei o pré-teste do instrumento; as entrevistas com os professores de Língua Inglesa das escolas municipais do município mencionado; a análise dos dados construídos; e, a elaboração da dissertação.

Em relação a análise documental, Lüdke e André (1986, p. 38-39), versam que é uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nesse sentido, os documentos são considerados uma fonte importante de onde surgem as evidências para a fundamentação do pesquisador.

Referente à investigação desta pesquisa, analiso a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados. Concernente ao método de pesquisa, Paviani (2009, p. 62), versa que “O método científico, portanto, faz parte do projeto de pesquisa, não como uma peça isolada, mas como algo integrado a outros elementos, formando um sistema coerente e eficaz”.

A seguir, é possível observar os procedimentos metodológicos adquiridos a partir do método determinado pelo estudo de caso. Segundo Paviani (2013, p. 61), a função do método na pesquisa “[...] está intimamente ligado ao conceito de processo de investigação científica, que tem por objetivo produzir novos conhecimentos e modos de intervenção na realidade”.

Para uma melhor compreensão, a ilustração que segue demonstra a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

Figura 3- Metodologia e Procedimentos Metodológicos



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

5 PARADA OBRIGATÓRIA PARA A ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDO

Neste capítulo, adentro na análise dos dados construídos a partir da análise de conteúdo em Bardin (2004), conforme mencionado anteriormente no decorrer da escrita da metodologia deste estudo. Assim sendo, a construção dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com as quatro professoras de Língua Inglesa que, lecionam na rede municipal de ensino de Garibaldi/RS, me leva a inferir sobre os possíveis impactos que as tecnologias digitais da informação e comunicação podem causar no processo da formação continuada docente, e, conseqüentemente, influenciar na prática docente dessas professoras.

Além dessas constatações, abordo por meio da análise dos dados construídos, a verificação de mobilizações que integram as categorias para este estudo, as quais são delimitadas em três pontos: o caminho percorrido na formação continuada de professores, a busca da formação continuada das professoras de Língua Inglesa e os saberes docentes, e, para concluir, sem finalizar a escrita, a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação e possíveis impactos na formação continuada.

Para tanto, proponho neste capítulo, apresentar essas categorias de análise estabelecidas para este estudo; os dados construídos nas entrevistas com as quatro professoras de Língua Inglesa, as análises documentais, desse modo, dispor minhas inferências e constatações considerando os referenciais teóricos sobre a formação continuada docente, precisamente, dos professores de Língua Inglesa e dos possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo. Assim como, é imprescindível o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa e a obtenção da resposta do problema da investigação. Portanto, no ponto seguinte, sigo a escrita apresentando as três categorias de análise mencionadas anteriormente.

5.1 DESVELANDO OS CAMINHOS DA ANÁLISE DOS DADOS

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. (FREIRE, 2016, P. 85).

Para iniciar a escrita dos caminhos percorridos das categorias de análises dos dados, me embaso no pensamento de Freire (2016), ao falar sobre a curiosidade que me move e me motiva para desvelar a imaginação, a intuição, enfim, as emoções. Acresço a esse pensamento, o discurso de Freire (2016, p. 85), “Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria *existência humana*⁴³ sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência”. É nesse pensamento que me encontro, enquanto pesquisadora, professora de LI como língua estrangeira e formadora de formação continuada para professores de Língua Inglesa. A partir desse posicionamento, atribuo esse pensamento de Freire (2016), a curiosidade que me conduz na busca de respostas para as indagações existentes nesta pesquisa. Para tanto, adentro nas entrevistas realizadas com as professoras de Língua Inglesa como uma das formas de tratar a análise dos dados.

Por esse viés, as entrevistas ocorridas com as professoras de Língua Inglesa que, lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS, são relevantes por se tratar de experiências que serviram, juntamente, com o mapeamento do documento PMDE para construção da análise dos dados desta dissertação. Assim, investiguei a formação continuada das professoras de LI e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação presentes nesse processo formativo. Para a análise dos dados, dividi em três categorias: o caminho percorrido na formação continuada de professores, a busca da formação continuada das professoras de Língua Inglesa e os saberes docentes e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação e possíveis impactos na formação continuada.

Para analisar as categorias, apresento os principais autores que contribuem para essa análise. Na categoria um que é sobre o trajeto percorrido na formação continuada de professores trago as contribuições de Nóvoa (2012) e (1999), Freire (2016) e (2003); sobre a categoria dois que trata da busca da formação continuada das professoras de Língua Inglesa e os saberes docentes, rememoro os escritos de Tardif (2011), Pimenta (1999), Schön (2007), Tardif e Moscoso (2018) e as contribuições de Charlot (2008); e, para concluir, sem finalizar a escrita, para categoria três, a qual aborda a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação e possíveis impactos na formação continuada, me embaso em Castells (2010) e Paiva (2001).

⁴³ Grifo do autor.

Considero pertinente, antes de adentrar nas categorias de análise, mostrar os dados de identificação dos sujeitos deste estudo, assim como, apresentar suas trajetórias de experiências profissionais enquanto professoras⁴⁴.

5.1.1 Identificação dos sujeitos

Ao iniciar esse subtítulo, sinalizo a apresentação dos sujeitos, as professoras de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS, tenho por finalidade apresentar o trajeto de experiência que essas docentes realizam na formação continuada de professores, assim como, entender de que modo a formação continuada para professores de Língua Inglesa pode impactar a vivência em sala de aula.

Para entender o processo de formação continuada das professoras de Língua Inglesa, foi necessário conhecer os sujeitos que estão inseridos nesse processo formativo e realizar a pesquisa de forma minuciosa. Por esse viés, a princípio, é relevante apresentar a formação inicial das professoras entrevistadas, por conseguinte, mostrar seus relatos de experiências a respeito da formação de professores de Língua Inglesa.

A partir do quadro a seguir sintetizo as informações acerca da identificação das quatro professoras, sujeitos deste estudo, para a construção dos dados dessa análise e apresento as datas e tempo em minutos da realização de cada entrevista. A posição no quadro da professora 1 à professora 4 dá-se por meio da sequência das datas que foram realizadas as entrevistas. É cabível salientar que, a professora 1 explana seus relatos de maneira espontânea e com detalhes nas informações, em relação a cada questão da entrevista. Para tanto, a transcrição de suas falas é mais abrangente ao comparar das outras professoras entrevistadas. É relevante, também, sinalizar o relato da professora 4, a qual se apresenta brevemente ao tratar de sua identificação profissional.

Quadro 3- Dados de identificação das professoras entrevistadas

Professoras de Língua Inglesa	Faixa etária	Tempo de atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental	Nível de escolaridade	Data das entrevistas	Tempo em minutos das entrevistas
Professora 1	30-39	05-10 anos	Mestrado	17/05/19	39:22

⁴⁴ A palavra escrita no feminino, justifica-se porque os sujeitos da construção dos dados são todas professoras.

Professora 2	50-59	10-15 anos	Especialização	21/05/19	32:52
Professora 3	40-49	15-20 anos	Especialização	23/05/19	16:20
Professora 4	40-49	05-10 anos	Graduação	03/06/19	19:53

Fonte elaborada pela autora (2019).

Nesse contexto, com o olhar investigativo, trago o percurso da formação profissional e as experiências com o ensino de Língua Inglesa de cada professora que entrevistei nesse estudo. Início com os relatos da professora 1, na sequência da escrita, dou continuidade nos relatos das outras três professoras, seguindo a ordem da data de cada entrevista realizada.

Sinalizo os relatos da professora 1 concernente a sua formação docente e suas experiências profissionais. Por essa vertente, o desejo de ser professora de Língua Inglesa, surgiu após ser aluna num curso de idiomas. Ao término desse curso, a professora foi monitora nessa instituição de ensino, na qual estudou. Em seguida, foi convidada pela coordenadora pedagógica para fazer parte do corpo docente no ensino de Língua Inglesa. A partir de então, deu início a graduação em Letras-Inglês, Língua e Literatura. Concomitante com a graduação, lecionou em uma escola do estado no Ensino Médio durante um ano e meio e, em seguida, lecionou no Ensino Fundamental e em um curso de idiomas para o ensino de LI. Terminou a licenciatura no ano de 2013 e no ano de 2015 começou como discente no Mestrado em Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Em relação a formação profissional da professora 2, cursou o Magistério no Ensino Médio, depois graduou-se em Licenciatura Plena em Letras-Inglês e suas respectivas Literaturas. Vale salientar que, a professora 2 não menciona a instituição de ensino que cursou a graduação. Em seguida, cursou especialização em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IF/RS), voltado para o ensino da EJA e Pró EJA e fez a segunda especialização em Orientação Educacional. Lecionou em um curso de idiomas como professora de LI e desde o ano de 2010 que a professora 2 leciona nos Anos finais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS.

A professora 3 cursou Magistério no Ensino Médio, fez graduação em Pedagogia por dois anos e meio, desistiu dessa graduação por não se identificar com o curso, em seguida, fez graduação em Secretária Executiva Bilíngue e trabalhou por vários anos em empresas, como

secretaria executiva com importação e exportação de produtos. Nesse mesmo período, lecionou por dez anos em curso de idiomas no ensino de Língua Inglesa. Em seguida, cursou a primeira Licenciatura Plena em Língua Inglesa pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), na cidade de Caxias do Sul/RS. Depois de concluir essa graduação, cursou outra licenciatura na área de Língua Inglesa na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), como forma de aprimorar a primeira licenciatura. Cursou sua primeira especialização na Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), essa voltada para o ensino do EJA, Pró EJA e Ensino Técnico Profissionalizante, ao que concerne ao ensino de Língua Inglesa. Cursou mais uma especialização em Supervisão Escolar. Vale lembrar que, em relação a segunda especialização, a professora 3 não menciona a instituição de ensino, na qual realizou a formação.

Sobre a professora 4, formada em Letras com habilitação em Português/Inglês pela Faculdade Anhanguera na cidade de Caxias do Sul/RS. Formou-se nessa faculdade, na condição de bolsista integral, realizando o curso por meio do sistema semipresencial, tendo a durabilidade de três anos e meio.

Para tanto, ao abordar a apresentação das professoras, sujeitos desta dissertação, verifico a importância de adentrar no trajeto de experiência da formação continuada dessas docentes e de como essa formação impacta na prática da sala de aula. Para isso, é relevante conhecer os sujeitos que estão implicados nesse processo de formação, de modo que, adentro na apresentação da formação inicial das professoras entrevistadas e nos seus relatos de experiência. Assim, no subtítulo a seguir, apresento o caminho percorrido na formação continuada das professoras, sujeitos deste estudo.

5.1.2 O caminho percorrido na formação continuada de professores

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. (João Cabral de Melo Neto)

A pertinência de fazer uma analogia do poema “Tecendo a manhã”, do poeta, João Cabral de Melo Neto, a formação continuada de professores constitui uma relação importante para adentrar nos relatos das professoras entrevistadas neste estudo. Para tanto, ao analisar o

início do poema, “Um galo sozinho não tece uma manhã”. Relaciono ao processo de formação continuada dos professores. Esses, por fazerem parte de uma instituição de ensino e por estarem inseridos num sistema educacional orientado pelas leis que regem a educação, entende-se que, os docentes serão contemplados com a formação continuada e que é papel do sistema educacional proporcionar a formação continuada para os professores de diferentes áreas. Mas, é sabido que, nem sempre ocorre dessa maneira. Por esse viés, compreendo que é papel das instituições que fazem parte da educação estarem juntos com os professores na busca da formação continuada. Assim, adentro nos relatos das professoras de LI, as quais são sujeitos da análise dos dados desta pesquisa.

Conforme as entrevistas realizadas com as professoras de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS, constato nos relatos dessas professoras que, em seus trajetos percorridos na formação continuada de professores de Língua Inglesa não se evidenciam concretamente a realização desse processo formativo para nenhuma área específica de atuação dos professores que lecionam nas escolas municipais de Garibaldi/RS.

Por esse viés, lembro dos escritos de Nóvoa (2012), que retrata a realidade vivenciada na formação de professores na atualidade. Em um escrito de Nóvoa (2012), intitulado: “Devolver a formação de professores aos professores”. No início da escrita, Nóvoa (2012, p. 12) pontua de forma considerável quando afirma: “Mas, hoje, temos consciência de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas”. Ao pensar nessa afirmativa, logo, observo que a retórica é predominante quando se trata da formação docente, mas, em contrapartida, as práticas que deveriam estar situadas na prática educativa progressista são difíceis de se concretizarem.

Nesse pensamento, Nóvoa (2012, p. 12) relata sobre a realidade vivenciada na formação de professores na contemporaneidade e questiona: “Por que será que temos sido tão ineficazes na concretização das nossas intenções?”. Refletir nessas falas, me conduz a escrever alguns pontos, os quais considero relevantes para abordar a contradição presente no discurso e na concretização da formação docente. Concordo com Nóvoa (2012), quando embasado em David Labaree pontua quatro explicações fundamentais para responder o porquê do desencontro da fala e da ação quando se trata da formação de professores.

A primeira explicação diz respeito à desvalorização do estatuto dos professores e dos programas de formação docente que, acaba por interferir na influência e intervenção, precisamente, no ensino superior. O segundo ponto tem relação com a exigência da profissão,

e que parece tarefa fácil de executar conforme o entendimento das pessoas. A partir dessa contradição da exigência e do achismo sobre a profissão, as consequências são nefastas, tanto no estatuto quanto no prestígio dos programas de formação docente. Nesse pensamento, Nóvoa (2012, p. 12) esclarece o terceiro ponto e relata que, tanto a profissão docente quanto a formação de professores não é atribuída a devida valorização, os professores se acomodam em relação às suas práticas adquiridas na formação inicial. “Os pedagogos são demasiados previsíveis e repetem até à exaustão os mesmos temas e idéias”, como se, após a Escola Nova não existisse mais nada a dizer sobre a educação. A quarta explicação é sobre os docentes que são considerados defensores de um sistema que não funciona e como lutadores de situações utópicas.

É nesse sentido que, Nóvoa (2012, p. 13) elabora propostas para a formação docente como forma de olhar diferente para os problemas da formação continuada de professores. As quatro propostas dizem respeito à: “por uma formação de professores a partir de dentro, pela valorização do conhecimento docente, pela criação de uma nova realidade organizacional, pelo reforço do espaço público de educação”. A partir dessas propostas, percebo a importância da formação continuada de professores acontecer dentro da escola. Um outro ponto relevante é valorizar o saber do professor e, juntamente, a esse saber proporcionar novos saberes que, são adquiridos na formação continuada. Assim como, mudar a realidade educacional, no que diz respeito à formação continuada. E, no último ponto, reforçar a participação, colaboração dos que fazem a educação para o acontecimento da formação continuada de professores.

A partir desse pensamento, os relatos que seguem, servem para que seja possível capturar alguns indícios que ocorrem na formação continuada das professoras de Língua Inglesa. De acordo com a análise das entrevistas, trago as falas das professoras ao se referirem sobre a formação continuada de professores de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS. Nesse âmbito, em todos os dados obtidos nas entrevistas realizadas com essas professoras, seus relatos convergem quando retratam o cenário da formação continuada. Analisemos seus discursos ao discorrerem sobre a formação continuada de professores ofertada pela rede municipal de ensino de Garibaldi/RS:

Professora 1: A rede municipal de ensino não oferece formação continuada para professores de Língua Inglesa. Ou seja, para nenhuma área específica de modo isolado. A rede municipal oferece formação continuada para professores. É uma formação que, supostamente, atende a todos professores.

A SMED que decide a temática da formação. Nesse ano de 2019, a formação continuada tratou de forma obrigatória do estudo da Base Nacional Comum Curricular, solicitou que os professores montassem o referencial que viriam a trabalhar nesse ano letivo. Na formação continuada seguinte abordaram sobre o autismo.

Professora 2: Desde 2010 que trabalho no município de Garibaldi. A formação continuada atualmente acontece de forma pulverizada, ocorre durante o ano letivo, sendo que essa formação continuada está voltada para o estudo da BNCC. A formação continuada que acontece no município de Garibaldi acontece de modo junto com todos os professores de todas as disciplinas. O município nunca ofereceu uma formação específica quando se trata do ensino de Inglês dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir das falas das professoras 1 e 2, considero pertinente pontuar sobre a formação continuada de professores ofertada pela SMED de Garibaldi/RS. Nesses relatos, as professoras afirmam que a rede municipal de ensino de Garibaldi/RS não disponibiliza formação continuada para nenhuma área específica. De acordo com essa afirmativa, implica dizer que, a SMED não oferece formação continuada para professores de Língua Inglesa que lecionam na rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS. Ao refletir nesse pressuposto, reconheço que é preciso propostas educacionais que se configurem na prática da formação continuada docente para que venha acontecer possíveis mudanças nesse processo formativo. Por esse viés, me embaso em Nóvoa (2012), para discorrer sobre essa ideia.

Por meio desses relatos, me embaso nos pensamentos de Nóvoa (2012) e discorro sobre a relevância e possíveis mudanças que podem ocorrer no cenário da formação continuada de professores. Nessa perspectiva, Nóvoa (2012), sinaliza as bases de uma proposta que pode mudar o campo da formação docente. Dentre essas bases, destaco, segundo Nóvoa (2012, p. 20): “Articular a formação de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação”.

Nas falas seguintes, as professoras 3 e 4 abordam sobre a formação continuada ofertada pela SMED de Garibaldi/RS, as suas falas não são diferentes dos relatos das professoras 1 e 2 ao tratarem desse assunto. Assim, seguem os relatos das professoras 3 e 4:

Professora 3: Leciono no município de Garibaldi há dez (10) anos e nunca vivenciei uma formação continuada específica para o ensino de Língua Inglesa. Apenas formação para estudo da BNCC, direcionado para formulação da Base e cada professor específico faz estudo de sua área.

Professora 4: Comecei lecionar nesse ano no município de Garibaldi/RS. Não foi oferecido nada para professor de Inglês. Só estudo da Base (BNCC). A formação acontece para todos os professores de todas as áreas.

De acordo com esses relatos, pontuo o que se faz mais presente nas falas. O estudo da BNCC foi a temática abordada no ano de 2019, na formação continuada para os professores do município de Garibaldi/RS. Essa formação foi direcionada para todos os professores de todas as áreas. Assim, por meio dessas questões, identifico que o município nunca promoveu uma formação por área específica. Portanto, a formação continuada para professores de Língua Inglesa pouco esteve presente nas formações docentes da rede municipal de Garibaldi/RS.

Concernente a Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular, foi definido que o ensino do Inglês como Língua estrangeira, fosse obrigatório a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Implica dizer que, nas escolas de território nacional deve constar em seu currículo a disciplina de Língua Inglesa. A proposta da BNCC é que o ensino do Inglês seja aprendido por meio de práticas linguísticas do cotidiano, da discussão e da reflexão sobre a língua, assim como acontece no ensino da língua portuguesa. Por esse viés, o aluno desenvolve autonomia na comunicação do idioma como língua estrangeira.

Outro ponto relevante na BNCC, encontra-se nas competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental. Trata-se da comunicação por meio da variação linguística “[...] em mídias impressas ou digitais, como ferramenta de acesso ao conhecimento[...]”. (BNCC p. 246). Assim como, fazer uso de novas tecnologias para o acesso de novas linguagens e formas de interação.

A partir desse pressuposto, observo nas falas dos sujeitos deste estudo que, as formações continuadas de professores da rede municipal de Garibaldi, realiza o estudo da BNCC, mas, que as professoras de Língua Inglesa não pontuaram a importância do contato que tiveram com esses estudos e sobre o que diz a BNCC em relação ao estudo da língua estrangeira e a inserção das TDICs nesse processo educacional. Em sequência, apresento as falas das professoras 2 e 3, as quais relatam sobre a oferta de curso online pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Garibaldi.

Dessa forma, é relevante pontuar que de acordo com as falas das professoras 2 e 3, sinalizam que no ano de 2018 foi ofertado pela SMED de Garibaldi/RS, um curso online de 40 horas sobre inclusão na educação e que os professores da rede de ensino podiam buscar por outros cursos, se assim desejassem e que contariam como horas solicitadas por esse município.

A partir dessa proposta, a professora 1 relatou que incluiu os “webnars”⁴⁵ como forma de acrescentar horas em formação continuada de professores de Língua Inglesa. A professora 1, acresce que,

Professora 1: A formação é cobrada pelo município, os professores têm que apresentar as horas de cursos que realizaram.

A partir da fala da professora 1 sobre os “webnars”, considero pertinente a busca por essa formação, visto que, existe uma diversidade de curso disponível atualmente na internet. Considerando que, essas formações oferecem cursos de boa qualidade. Vale lembrar que, a maioria das universidades nacionais e internacionais ofertam cursos de extensão por via EAD, nesse sentido, cada professor tem a possibilidade de buscar o curso que melhor lhe atende. E isso, ainda, acresce para a própria formação em tecnologias digitais.

Ao refletir sobre essa formação ofertada pela SMED de Garibaldi/RS, considero importante fazer o estudo da BNCC, mas, também, reconheço que, inserir novas propostas de formação continuada na rede municipal de ensino de Garibaldi/RS é relevante. Ao pensar em propostas para formação continuada, Nóvoa (2012), apresenta em seus escritos um ponto relevante que é: “Passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, dar aos professores um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares”. Conforme essas afirmativas, rememoro nas falas das professoras que foram entrevistadas que todas sinalizam a necessidade de acontecer a formação continuada de professores de Língua Inglesa.

Nesse propósito, adentro na proposta de mudanças de Nóvoa (2012), acerca da formação de professores e reconheço que é necessário ter consciência a respeito dos problemas educacionais, assim como, dos problemas da profissão docente que não se resolvem apenas dentro das escolas. Mas, que é preciso criar espaços para uma formação docente que envolva um trabalho político, uma maior participação dos professores no debate público, assim como, o reconhecimento da relevância da educação para sociedade contemporânea.

Em relação a atribuir aos professores a função da formação de seus colegas docentes, Nóvoa (2012, p. 13) pontua em sua proposta que é preciso uma formação que aconteça a partir de dentro. Ou seja, “[...] a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir

⁴⁵ De acordo com o dicionário Infopédia, webinar significa seminário, conferência ou apresentação de uma só via realizados por meio da internet.

de dentro da profissão”. De acordo com essa afirmativa, ainda, acresço o pensamento de Nóvoa (2012, p. 17) ao discorrer da necessidade de um corpo de professores enriquecido, “[...] de integrar a cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho”. Segundo Nóvoa (2012), seria difícil abordar todos esses aspectos. Para tanto, trazer a escola como lugar de formação de professores já é um grande desafio.

Nessa perspectiva, reflito no pensamento de Nóvoa (2012), sobre a formação de professores acontecer dentro das escolas e concordo com o pensamento de que seria, de fato, um grande desafio, mas, é preciso reconhecer que para acontecer possíveis transformações na profissão docente é importante criar novos modelos de formação profissional. Assim, a escola é um ambiente que pode proporcionar a formação continuada ao professor, uma vez que, a partir do contato direto com o aluno, existe a possibilidade de refletir a prática docente de forma individual e coletiva, fazer relato de situações pedagógicas, assim como, diagnosticar um problema.

É nesse sentido que, Nóvoa (2012, p. 14) embasado em Shulman (1986), discorre sobre esse modelo de formação docente e afirma que, “[...] este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e compromisso”. Por esse viés, ressalvo a importância das instituições de ensino e secretarias educacionais a se comprometerem com as formações continuadas de professores, propiciando condições para que seja possível acontecer a formação docente “a partir de dentro”, ou seja, dentro do local de trabalho. Compreendo, também, que no cenário atual em que as tecnologias digitais da informação e comunicação se fazem presentes, não se pode ignorar a possibilidade de realizar a formação continuada fora da escola. Ou seja, o potencial que as comunidades de aprendizagem, as plataformas direcionadas para as áreas específicas, os cursos online, os vários aplicativos educacionais, as redes sociais; todos esses mencionados são espaços que possibilitam o acesso a formação continuada docente e que se constituíram nesse milênio.

No parágrafo a seguir, me embaso em Charlot (2008), o qual discorre sobre o professor e a sociedade contemporânea. Adentro nessa perspectiva, para apresentar a realidade do professor na atualidade e os desafios enfrentados por esses profissionais.

A partir desse pressuposto, é relevante trazer as contribuições de Charlot (2008), para discorrer acerca das injunções na sociedade contemporânea, na qual o professor está vivendo. Para Charlot (2008), as contradições que o professor enfrenta decorrem do reflexo das contradições sociais e, principalmente, das tensões provenientes do próprio ato de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, segundo Charlot (2008, p. 19), “[...] os professores são vigiados

e criticados. Vão se multiplicando os discursos sobre a escola, mas também sobre os professores. No entanto, os salários dos professores permanecem baixos e, no Brasil, até muito baixos”. Por essas e outros motivos, a contradição se insere na escola e desestabiliza a função do professor. Charlot (2008, p. 19), ainda acresce, “A sociedade tende a imputar aos próprios professores a responsabilidades dessas contradições”. É nesse pensamento de Charlot (2008) que reporto meu pensamento à formação continuada de professores como reflexo que configura consequências importantes para a ação docente.

Ao pensar por essa vertente, a princípio, observo o desejo das professoras de Língua Inglesa da rede municipal de ensino de Garibaldi/RS, de situar o desenvolvimento profissional a partir da formação continuada de professores. Nóvoa (1999) trazia há duas décadas, a discussão sobre uma formação que contemplasse os vários ciclos da vida profissional do professor. Essa formação, a qual Nóvoa (1999) se refere, diz respeito à formação continuada de professores e que essa formação seja pautada no decorrer da vida docente. Ou seja, que os vários ciclos de formação, aconteça desde o início da profissão e percorra os caminhos da docência. É cabível, nesse momento, refletir acerca do processo de formação continuada docente e instigar o que acontece no meio educacional quando se trata desse processo formativo, que permanece numa posição que não atinge os objetivos propostos pelas políticas públicas educacionais, implementadas no Brasil.

Por esse viés, ao abordar a formação continuada de professores, adentro no Plano Municipal Decenal de Ensino (PMDE), da cidade de Garibaldi/RS, construído em 2010, o qual possui fundamento legal na Constituição Federal de 1988, estabelece em seu art. 214, (Garibaldi, 2010, p. 12) “Fixação, por lei, de um Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público”. A elaboração do PMDE de Garibaldi/RS, também, se baliza na LDBen art. 9º. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen) nº 9.394/1996, (Brasília, 2001, p. 12-13) “A União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, em seu art. 10: “Os Estados incumbir-se-ão de (...) elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos Municípios”.

Conforme os Planos Estadual de Educação, a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, promulgada em 03 de outubro de 1989, em seu Art. 8º, (Garibaldi, 2010, p. 13), se estabelece no “[...] Plano Estadual de Educação, de duração plurianual, em consonância com o

Plano Nacional de Educação, visando a articulação e ao desenvolvimento do ensino nos diversos níveis, e a integração das ações desenvolvidas pelo poder público”. Concernente à Lei Orgânica do Município de Garibaldi, promulgada em 1990, Capítulo I, Seção I, no seu art. 123, não difere das ações desenvolvidas nos Planos Estadual de Educação. (Garibaldi, 2010, p. 13) “A Lei estabelecerá o Plano Municipal de Educação, em consonância com os Planos Nacional e Estadual [...]”.

De acordo com a Lei Federal nº 10.172/ de 9 de janeiro de 2001, em seu Artigo 2º, a qual institui o Plano Nacional de Educação, alega que, a partir da vigência dessa Lei, o Distrito Federal, os Estados, e municípios se embasarão no Plano Nacional de Educação para elaborar os planos decenais correspondentes. (Brasil, 2001). No Plano Municipal de Educação da cidade de Garibaldi/RS o Plano Municipal Decenal de Educação é elaborado a partir dessa Lei e se dispõe da seguinte afirmativa: “Será preciso, de imediato, iniciar a elaboração dos planos estaduais em consonância com este Plano Nacional e, em seguida, dos planos municipais, também coerentes com o plano do respectivo Estado”. Os três documentos mencionados anteriormente, (Garibaldi/RS, 2010, P. 13), se integram e se articulam para atender os “objetivos, prioridades, diretrizes e metas” estabelecidas pela proposta do PMDE do município de Garibaldi/RS.

Dessa forma, a análise nos documentos que regem a construção do PMDE de Garibaldi/RS, é válido destacar que é um plano, também, construído pela comunidade escolar, a fim de estabelecer metas e políticas educacionais até o ano de 2020. As propostas estabelecidas pelo PMDE, ao que diz respeito à formação continuada de professores foram selecionadas com o propósito da valorização dos profissionais da educação. Nesse âmbito, o PMDE de Garibaldi/RS (Garibaldi, 2010, p. 61) discorre que tem o “[...] objetivo de buscar a suprimir as dificuldades identificadas que impedem a escola de obter bons resultados [...]”. Assim, consta também que, (Garibaldi/RS, 2010, p. 61), “[...] é fundamental investir na formação e na melhoria das condições de trabalho do professor. Como é reafirmado no Plano Nacional de Educação, há de suprirem-se os meios necessários para a plena capacitação dos professores”.

A partir dessa afirmativa contemplada no PMDE, da rede municipal de ensino de Garibaldi/RS, torna-se relevante pontuar que, a formação continuada deve ser pautada conforme a competência profissional, (Garibaldi/RS, 2010, P. 61), “[...] aqui entendida como capacidade de mobilizar os conhecimentos e recursos disponíveis para responder aos desafios colocados pelo exercício da profissão”. O PMDE do município de Garibaldi, mostra a

importância da formação continuada de professores, no âmbito de elencar de acordo com a competência do professor, ou seja, conforme sua formação. Nesse sentido, retomo o embasamento em Nóvoa (1999), para falar sobre a importância do processo formativo docente.

Para tanto, trago a fala de Nóvoa (1999, p. 8) que aborda a relevância da formação docente, ao afirmar que, “É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores”. Nóvoa (1999, p. 8), ainda acresce, “Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor titular e, até, como professor reformado”. É nesse pensamento que falo da importância da formação continuada de professores de Língua Inglesa. Assim, situo minha escrita nas falas a seguir, das professoras de Língua Inglesa que foram entrevistadas para construção dos dados dessa análise.

Desse modo, ao trazer esse pensamento para realidade das professoras de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS, observo em suas falas, a importância que essas professoras atribuem à formação continuada. Portanto, seria relevante se o município de Garibaldi/RS oferecesse a formação continuada para o docente de LI.

Professora 1: Desde o momento que alguém decide ser professor, precisa entender a relevância da formação continuada, que mudanças ocorrem em todas as áreas e que apenas a formação inicial não oferece conhecimento suficiente.

Professora 3: Se houvesse formação continuada para professor de Inglês no município de Garibaldi, seria bem interessante, seria bem válido porque sempre é bom buscar inovação, interagir com os colegas docentes da mesma área, trocar ideias com os colegas.

A partir das falas das professoras 1 e 3, percebo o reconhecimento dessas professoras sobre a necessidade de acontecer o processo de formação continuada para o professor de Língua Inglesa da rede municipal de ensino de Garibaldi/RS. A professora 1, ao relatar que apenas o saber que provém da formação inicial, não é suficiente, logo, compreende-se que com a formação continuada, novos saberes podem ser acrescidos. Me embaso em Alarcão (1996), para discutir acerca desse pensamento.

Para tanto, Alarcão (1996), ao abordar acerca da sociedade atual e a falta de confiança nos profissionais recém-formados, discorre sobre o processo de formação inicial como não sendo o suficiente para resolver os problemas que surgem na profissão. Alarcão (1996, p. 15),

ainda acresce, “Na opinião de Schön há razões para isso, pois a formação a que são submetidos nas universidades é inadequada”. Nesse pensamento, concordo com Alarcão (1996), a qual adentra no pensamento de Schön para tratar da formação continuada como sendo um processo formativo que é capaz de preparar o profissional para lidar com situações novas e desafiadoras da profissão docente.

Nessa perspectiva, cabe refletir a respeito da formação continuada das professoras de Língua Inglesa, dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Garibaldi/RS, a partir da fala da professora 1 com o propósito de compreender a relevância da formação continuada docente, a partir da ideia de que mudanças acontecem em todas as áreas. Desse modo, a professora 3 declara que seria relevante se o município de Garibaldi/RS ofertasse a formação continuada para professores de LI, nesse caso, por causa da interação com os outros profissionais da área, pela inovação e para troca de ideias com os professores de LI. Nesse sentido, busco no PMDE de Garibaldi/RS, as propostas que contemplam a formação continuada de professor.

Por esse viés, analiso os objetivos e metas do PMDE de Garibaldi/RS, os quais foram estabelecidos para a formação de educadores e relaciono alguns pontos que se apresentam como: prioridade, garantia, oferta e desenvolvimento, dentro das propostas da formação continuada de professores do Ensino Fundamental.

Sobre a prioridade da formação continuada, o Plano Municipal Decenal de Educação da cidade de Garibaldi/RS, priorizar a formação continuada do magistério e visa “[...] a melhoria da qualidade do ensino, promovendo ações conjuntas com instituições de educação superior e assessorias especializadas”. (Garibaldi/RS, 2010, p. 62) Em relação a garantia da formação inicial e continuada, tem o propósito de, “[...] superar a dicotomia existente entre a teoria e a prática, apontando para a importância dos novos saberes”. Sobre a oferta da formação continuada, esse documento trata de, (Garibaldi/RS, 2010, p. 63) “Oferecer cursos de formação para os coordenadores ou supervisores pedagógicos, professores e profissionais de apoio escolar”. Nesse ponto, o PMDE não esclarece de modo preciso, sobre a oferta da formação continuada para professores de Língua Inglesa.

No entanto, ao se referir sobre o desenvolvimento da proposta da formação continuada de professores, alega que, “Desenvolver plano de formação continuada aos professores da educação básica, nas diferentes áreas do conhecimento”. (Garibaldi/RS, 2010, p. 63). A partir dessa fala sobre o desenvolvimento da formação continuada, compreende-se que, será desenvolvida a formação continuada de professores, a qual contemple as diversas áreas da

educação. Para tanto, existem distanciamentos entre as leis presentes no documento PMDE que rege a educação de Garibaldi/RS e as falas das professoras entrevistadas ao que concerne a formação continuada de professores de LI.

A respeito das falas das professoras 2 e 4, a professora 2 diz de forma sucinta que, seria bom poder participar de formação continuada, ofertada pelo município. A professora 4 foi mais abrangente em sua fala ao afirmar que:

Professora 4: A formação continuada para professor de Língua Inglesa seria uma coisa muito boa, se acontecesse no município de Garibaldi. É um momento que os professores deveriam ter. Sempre vai ter algo novo para aprender.

Nesse caso, a professora 4 percebe a importância da formação continuada docente para professores de Língua Inglesa, assim como, as outras professoras mencionadas na entrevista desta pesquisa. Na fala da professora 4, ainda, percebo que ela se propõe a aprender, além do conhecimento dos conteúdos pedagógicos aprendidos que são aplicados na sua prática docente e para além da reprodução de conteúdo já prontos. Nesse sentido, a professora 4 acresce:

Professora 4: Eu sinto a necessidade da formação continuada para professor de Inglês, eu gostaria que tivessem coisas voltadas para Língua Inglesa. Mas que, fossem coisas que valessem a pena porque se é para ti ir lá passar uma tarde inteira sentada que não vai ti acrescentar em nada. Às vezes, tu vai, né. E não tem informação que é própria para o ensino de Inglês. Mas, muitas vezes, a gente é obrigada a ir em algumas formações que eu penso, poxa vida, eu perdi toda minha manhã, ou toda minha tarde. Era isso!? Teria que ser uma formação continuada que vai contribuir com o professor, coisas novas que vão valer a pena. Trazer novas ideias para que o professor pudesse levar para o aluno. Eu gostaria muito que tivesse mesmo.

Essa fala da professora 4, expressa desejo pelo acontecimento da formação continuada de professores e a importância da realização desse processo formativo para cada área específica da educação. Um dos pontos mais enfatizados pela professora 4, concerne ao tema tratado nas formações que, muitas vezes, não atende a área do profissional. A partir desse relato, rememoro Nóvoa (1999, p. 8), ao falar que, não se refere a mais um programa de formação docente. “Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida”. Conforme o explicitado por Nóvoa (1999), compreendo a necessidade de um outro conceito de formação continuada docente que contribua para o desenvolvimento do professor no decorrer de sua vida.

Para refletir sobre o trajeto percorrido na formação continuada de Língua Inglesa, compreendo nas falas das professoras que participaram das entrevistas que, são passos conduzidos por caminhos dicotômicos. Ou seja, a medida que o Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE), da cidade de Garibaldi/RS conduz para uma formação continuada pautada na realização da mesma, visando a garantia da formação continuada para os profissionais da educação e que, o planejamento da formação continuada dos professores da educação básica, contemple as diversas áreas do conhecimento.

Nesse pensamento, observo, a partir das falas das professoras, sujeitos desse estudo que, as propostas contidas no PMDE de Garibaldi/RS, não são contempladas na formação continuada de professores de Língua Inglesa deste município. É nesse pensamento que me reporto aos caminhos dicotômicos que são percorridos na educação de Garibaldi/RS, quando é assegurado via documento, o planejamento da formação continuada de professores, enquanto a sua realização fica, apenas, em propostas contidas no PMDE.

Um outro ponto relevante presente no PMDE de Garibaldi/RS, acerca da formação continuada de professores é o desenvolvimento do plano da formação continuada, de modo que venha superar a divisão entre teoria e prática, priorizando os novos saberes. Nesse pensamento, me embaso em Tardif (2011), para abordar o repensar das relações entre a teoria e a prática numa perspectiva que, segundo Tardif (2011, p. 286), “A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo nos centros de pesquisa ou nos laboratórios”. Nesse sentido, a prática de professores e a escola enquanto lugar de trabalho docente, tornam-se espaços natural e relativamente autônomo para a aprendizagem e para a formação continuada de professores. Nesse âmbito, Tardif (2011) alega que:

Nessa perspectiva, os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) transmitidos pelas instituições de formação (universidades, escolas normais, centros profissionais, Iufm, etc.) devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores na escola. (TARDIF, 2011, p. 286).

De acordo com o pensamento de Tardif (2011), esse modelo compreende a inserção de novos dispositivos de formação profissional que provoca um movimento continuado entre teoria e prática. De acordo com Tardif (2011, p. 286), esse movimento acontece da seguinte forma, “[...] a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas

de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários”. Assim, observo que, por meio dessa formação de professores, surgem novas práticas docentes e instrumentos de formação de professores, essas práticas e instrumentos, segundo Tardif (2011, p. 286), se referem aos “[...] estágios de longa duração, a memória profissional, a alternância de formação/trabalho, a análise reflexiva, o mentoreado, o estudo das práticas, etc”. Nesse pensamento, saliento a importância da formação continuada de professores que aconteça por meio dessas práticas de professores e instrumentos de formação, conforme o pensamento de Tardif (2011) e que os saberes provenientes da teoria se integrem a prática docente. Em seguida, trago minhas percepções acerca das entrevistas realizadas com as professoras de LI e quais seus apontamentos concernentes a formação continuada de Língua Inglesa no cenário educacional de Garibaldi/RS.

Conforme os relatos das professoras entrevistadas que lecionam a disciplina de Língua Inglesa, nos Anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Garibaldi/RS, percebo a importância que essas professoras atribuem para formação continuada e o quanto seria relevante e proveitoso para os professores poderem participar de uma formação continuada que fosse oferecida, especificamente, por área de ensino.

A partir dessa observação, como forma de contemplar a área de Língua Inglesa, propus uma oficina voltada para o ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira. Segundo Tardif (2011, p. 287), a formação continuada docente provoca “[...] o surgimento de novos atores situados na interface da formação e da profissão”. Esses atores podem ser: “[...] professores associados, responsáveis pelos estágios, mentores, tutores, supervisores universitários que trabalham no ambiente escolar, pesquisadores que trabalham em colaboração com os professores, etc”. A partir desse pensamento, compreende-se que, a formação continuada pode ser realizada por profissionais que fazem parte do contexto educacional. Essa prática de formação estar relacionada a ideia de que é possível que os professores em seu exercício de trabalho e durante toda carreira profissional devem revezar com momentos de formação continuada. Nessa perspectiva, com a falta da formação de professores por área específica de ensino, na rede municipal da cidade de Garibaldi/RS, é cabível e considero interessante investir na formação continuada para professores de Língua Inglesa.

Assim, ao término das entrevistas para construção dos dados dessa pesquisa, analiso as falas das docentes de Língua Inglesa acerca da formação continuada de professores de LI e me posiciono para ofertar à rede municipal de ensino de Garibaldi/RS, sem custos remunerados, uma formação continuada para as professoras de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino

Fundamental como forma de contribuir com a formação continuada desse município. Um dos motivos dessa proposta, corresponde a minha experiência, enquanto professora e formadora de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, entrei em contato com a SMED de Garibaldi/RS, discorri sobre a proposta da formação continuada de LI, a qual eu poderia conduzir, como forma de agradecimento ao município pela permissão da realização desta pesquisa. Em seguida, a SMED de Garibaldi me solicitou o envio por escrito da proposta dessa formação continuada, contemplando a temática a qual seria desenvolvida, caso a formação viesse acontecer. Para tanto, não ficou definido se poderia acontecer essa formação, visto que, o calendário letivo já estava comprometido em suas datas.

Nesse caso, seria ofertada uma oficina pedagógica intitulada, *Desafios das tecnologias digitais aplicadas à educação: por uma ação da transposição informática*. A escolha dessa oficina para ser aplicada na rede municipal de ensino de Garibaldi/RS, aconteceu pelo desafio de querer apresentar as tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto educacional, sob a ótica da transposição informática. Esse tema, originou-se a partir de aulas que aconteceram na Instituição de Ensino (UCS), no Seminário Avançado em Tecnologia e Educação, ministrado pela professora Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, no segundo semestre do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Vale salientar que, a proposta dessa oficina encontra-se em anexo nas páginas 165 e 166, desta dissertação.

No decorrer dos dias, a SMED de Garibaldi/RS, me deu uma devolutiva sobre a decisão, a respeito da proposta apresentada da formação continuada para as professoras de Língua Inglesa. A princípio, me informaram que iriam analisar a proposta e, em seguida, verificar o calendário letivo de 2019. Por esse viés, trago as contribuições de Nóvoa (2012), para abordar a formação de professores.

De acordo com as informações explicitadas nessa categoria, me embaso em Nóvoa (2012) e me reporto ao seu escrito sobre devolver a formação de professores aos professores, nessa perspectiva, implica falar sobre as novas obrigações e as responsabilidades da escola, enquanto instituição que faz parte do processo formativo continuado e da educação para contribuir na profissão docente. Implica, também, rever as crenças acerca da pedagogia do século XX, as quais se fazem presentes na educação do século XXI. Para tanto, Nóvoa (2012, p. 21) diz que é preciso “[...] entrar, de vez, no século em que vivemos”. É nesse pensamento que, reflito sobre a importância que os órgãos educacionais responsáveis por oferecer a formação continuada de professores atribuem o devido valor a esse processo formativo, assim como, reflito se os professores e as instituições educacionais estão preparados para exercer uma

educação que se configure à realidade contemporânea. Para tanto, abordo a busca de professores pela formação continuada docente.

Na categoria a seguir, apresento a busca da formação continuada das professoras de Língua Inglesa e os saberes docentes. Nessa categoria, me embaso nos principais teóricos: Freire (2016) que trata da formação continuada dentro de uma concepção do inacabado. Tardif (2011) para falar dos saberes docentes numa perspectiva pluralista e o conceito de Schön (2007) para abordar a formação continuada de professores e os saberes docentes provenientes da reflexão sobre a ação.

5.2 A BUSCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA E OS SABERES DOCENTES

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. (FREIRE, 2016, P. 83).

Embaso minhas ideias em Freire (2016), e faço deslocamento a partir desse pensamento da curiosidade que move e inquieta, que insere o ser humano na busca, para refletir sobre o processo de formação continuada docente. A partir desse pensamento, a curiosidade em Freire (2016) é o que conduz o professor na busca do conhecimento. Para esse conhecimento, me refiro a busca dos saberes docentes adquiridos na formação continuada de professores. Assim, adentro nos relatos das professoras entrevistadas, sujeitos dessa pesquisa.

Concernente aos relatos das professoras entrevistadas sobre a formação continuada de professores de Língua Inglesa e em relação aos saberes da docência, busco trazer nesta escrita as teorias sobre a formação continuada de professores de LI e como se constituem os saberes profissionais advindos desse processo formativo na contemporaneidade.

Para Tardif (2011), o saber profissional de professores é um saber plural que se constitui a partir dos saberes docentes, dos saberes da profissão, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares, dos saberes experienciais e das relações dos professores com seus próprios saberes. Para tanto, a partir do saber profissional docente, trago a formação continuada de professores de Língua Inglesa como forma de repensar esse processo formativo para compor novos saberes.

Nesse sentido, ao abordar a busca pela formação continuada das professoras de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as quais lecionam na rede municipal de ensino de Garibaldi/RS, trago as contribuições de Freire (2016), para conversar a respeito da formação continuada dessas professoras, sujeitos deste estudo, como forma da condição do inacabamento do ser humano. Segundo Freire (2016, p. 50), “[...] me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”. É nesse sentido que atribuo o conceito do inacabado em Freire para falar da formação continuada como forma do professor se sentir um ser inconcluso e consciente da sua inconclusão para que possa, por meio do movimento constante do ser mais.

A partir desse pensamento, revisito as entrevistas com as professoras de Língua Inglesa e trago as suas falas sobre a busca pela formação continuada docente e relaciono ao que Freire (2016) apresenta por inacabamento do ser humano. Para tanto, nos relatos das professoras 1, professora 2 e professora 4, elas abordam:

Professora 1: Busco me qualificar e acredito que realizo minha própria formação continuada. Sempre que possível, frequento cursos sobre alguma temática voltada para o ensino de Língua Inglesa, um desses cursos foi uma extensão em Literatura Norte Americana.

Professora 2: Sinto falta de uma formação continuada para professor de inglês. Eu reconheço que com a formação continuada para cada área, o professor poderia avançar no seu conhecimento.

Professora 4: Eu sinto a necessidade de uma formação para nós de Inglês. Sei que sempre tem algo novo para aprender.

A partir dessas afirmativas, analiso os relatos dessas professoras e trago as contribuições de Freire (2016), para falar do autoconhecimento do professor no âmbito de que quanto mais o professor se conhece, sabe da necessidade de mudança por ser inconcluso. Dessa forma, à medida que o docente busca a formação continuada, entende-se que o saber docente se constrói num processo contínuo que permeia uma formação continuada no decorrer da vida profissional. Por esse viés, mais uma vez, adentro nos relatos da professora 1, a qual aborda a busca pela formação continuada de professor de Língua Inglesa.

Professora 1: A formação continuada mais recente que participei foi um webinar sobre dislexia e o ensino de Inglês. Reconheço a importância desse curso e posso dizer que, esse tipo de curso, além de aperfeiçoar a habilidade

de 'Listen'⁴⁶ que é ouvir o idioma, estar aperfeiçoando a formação docente do professor de Língua Inglesa. Como forma de buscar novos saberes, além dos cursos mencionados, procuro realizar leituras no idioma de inglês.

De acordo com a fala da professora 1, ao se reportar acerca do saber profissional de professores de Língua Inglesa, trago as contribuições de Tardif (2011) para abordar sobre os saberes docentes na profissão de professor. Nessa perspectiva, segundo Tardif (2011, p. 217-218), “[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado”. Esse pensamento está relacionado aos saberes docentes e sua ligação ao contexto social e histórico que determina quais saberes os professores devem consolidar no exercício da profissão. Em relação a esse pensamento é pertinente refletir na fala das professoras 2 e professora 4, quando tratam da construção dos saberes profissionais:

Professora 2: Considero a minha formação continuada, quando encontro as professoras de Inglês nos momentos de encontros informais daqui da escola ou nos encontros de formação que o município oferece e, conversamos sobre a disciplina de inglês.

Professora 4: Busco me atualizar em conversas com os colegas professores para falar de experiências vivenciadas nas aulas.

A partir desse relato, entendo que a professora 2 e professora 4, constroem saberes docentes, por meio do diálogo e para embasar esse meu pensamento, trago as contribuições de Tardif (2011), para discorrer sobre o saber docente instituído a partir da interação dialógica e no meio social.

Para tanto, Tardif (2011, p. 196) aborda a concepção do saber docente “que se desenvolve no espaço do outro e para o outro”. Pode-se considerar esse saber advindo de argumentos e práticas discursivas. De acordo com essa concepção, o saber não se reduz ao subjetivo, ele se encontra implicado no outro, ou seja, está numa dimensão social, o saber acontece numa construção coletiva de diálogos entre seres sociais.

Nessa perspectiva, trago as contribuições de Freire (2016) para falar da dialogicidade na formação de professor, na perspectiva de uma educação libertadora. A partir do conceito de diálogo em Freire (2016), considero pertinente afirmar que a dialogicidade é a essência da

⁴⁶ Grifo do autor.

educação. Para Freire (2016, p. 108), o diálogo é determinado como um fenômeno humano e é a partir dele que o homem transforma o mundo. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. De acordo com esse pressuposto, anoro minhas reflexões às concepções do pensamento freireano que propõe uma educação problematizadora, a qual conduz o sujeito ao pensamento crítico reflexivo.

Por essa vertente, rememoro as falas das professoras 2 e professora 4, em relação a busca da formação continuada por meio do diálogo e relaciono seu discurso ao pensamento de Freire (2016, p. 112), quando afirma que, “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Essa busca me faz compreender duas dimensões: a ação e reflexão. A partir dessa conjectura, trago, ainda, o pensamento de Freire (2016), quando reconhece que por meio do diálogo, o professor pode transformar sua prática docente e constituir-se como sujeito crítico e reflexivo. Freire (2016, p. 115), acresce: “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”. Nesse âmbito, adentro na ação reflexão acerca do saber docente, a partir da formação continuada de professor.

Dessa forma, busco no conceito de Schön (2007), o saber docente advindo da reflexão sobre a ação no processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa. Segundo Schön (2007), a reflexão sobre a ação ocorre quando pensamos retrospectivamente sobre a ação passada, na perspectiva de descobrir como o conhecer-na-ação pode influenciar em um resultado inesperado. De acordo com esse pensamento, o professor pode refletir a respeito de suas ações como meio de descobrir o que contribui no seu desenvolvimento formativo.

Me reporto a essa ideia de Schön (2007) e trago a fala da professora 4 sobre sua busca pela formação continuada de professor e a implicação do saber docente por meio desse processo formativo. Assim, a professora 1 e professora 4 trazem em seus relatos que buscam por si próprias, a formação continuada docente para adquirir saberes, enquanto professoras de Língua Inglesa.

Professora 1: Busco realizar cursos por meio de cadastros em editoras como; Oxford e MacMillan, essas editoras sempre oferecem cursos online e abordam assuntos úteis para as aulas de Língua Inglesa. Eu sei que preciso me atualizar sempre. Por isso, busco os cursos para me aperfeiçoar.

Professora 4: Faço cursos de inglês com o objetivo de desenvolver as habilidades de aprendizagem do idioma.

De acordo com essas falas, anoro meus pensamentos em Tardif (2011), para versar acerca dos saberes docentes provenientes da formação continuada de professores. Por esse viés, trago as contribuições de Tardif (2011, p. 68), ao falar que, “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Me embaso nesse pensamento de Tardif (2011) e reconheço a relevância de que os saberes docentes devem partir da relação direta com as condições que alicerçam seu trabalho, de modo que, esses saberes sejam construídos na formação inicial e continuem a se desenvolverem no decorrer da profissão, para melhor dizer, na formação continuada de professores.

Implica dizer, segundo Tardif (2011, p. 217) que, “[...] o trabalho docente, como todo trabalho humano especializado, requer certos saberes específicos que não são partilhados por todo mundo e que permitem que o grupo de professores assente sua atividade num certo repertório de saberes típicos desse ofício”. Conforme esse pensamento, Tardif (2011), ao falar dos saberes docentes, levanta a ideia de que, assim como em outras profissões, os saberes docentes são construídos para atender o ofício da profissão. A partir desse pensamento, rememoro as falas das professoras entrevistadas e reconheço a necessidade da formação continuada de Língua Inglesa como forma de acrescer saberes para a prática docente dessas professoras.

Um outro ponto de relevância concerne a fala da professora 1 ao discorrer sobre o reconhecimento da SMED quando o professor busca por motivação própria a formação continuada docente. Diante dessa problemática, a professora 1 afirma:

Professora 1: Mesmo eu buscando a formação continuada de Língua Inglesa, a SMED não reconhece como formação para contabilizar nas horas que o município requer na formação continuada. O professor da rede municipal daqui, deve participar das formações continuadas oferecidas pela rede de educação e a formação continuada oferecida não contempla a formação continuada para cada área específica. Nós não temos a formação continuada de professores de Língua Inglesa. Com exceção de um curso online que a SMED ofereceu no ano de 2018, em que o professor escolhia o curso de acordo com sua formação específica.

A partir do exposto, é primordial repensar a formação continuada de professores e refletir acerca da busca dos professores por essa formação. À medida que os professores são colocados na condição de responsáveis pelo fracasso ou sucesso dos alunos e das desigualdades da escola, cabe repensar como acontece o processo formativo, precisamente, a formação

continuada desses professores. Para Charlot (2008), o professor da sociedade contemporânea é um trabalhador que vive em situações contraditórias. Me embaso em Charlot (2008) e conforme essa premissa, trago esse pensamento para a realidade da formação continuada de professores de Língua Inglesa na atualidade.

Nessa perspectiva, apresento as contribuições de Freire (2003), que considera a educação um ato político, assim, também, deve-se ser com a formação docente. Freire (2003, p. 49), acresce que, é urgente a luta pela escola pública do Brasil, de modo que, as escolas públicas sejam “[...] popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se”. É nesse sentido, que me embaso nos pensamentos de Freire (2003) e destaco a importância da formação continuada de professores, independente, da área a qual pertencem. Vale lembrar que, a formação continuada dos professores não depende exclusivamente dos profissionais docentes, mas, é importante que os sistemas da educação, juntamente, a política do Estado, possibilitem condições para que atenda a formação continuada dos professores.

De acordo com essa premissa, relaciono a fala de Pimenta (1999), ao contexto de formação continuada de professores na contemporaneidade, conforme tenho observado nas pesquisas do cenário educacional da atualidade, assim como, na construção dos dados desta pesquisa. Segundo Pimenta (1999) repensar a formação continuada docente é um propósito que vem desde os anos 90. A partir dessa afirmativa, percebo a contraposição entre os discursos teóricos que contemplam a formação continuada docente e as práticas formativas. É relevante, também, adentrar nas propostas dos planos educacionais, os quais tratam da formação continuada docente, por sua vez, apresentam propostas interessantes e de efeito que, se fossem postas em práticas poderiam contribuir com o desenvolvimento dos saberes profissionais.

A partir da análise no PMDE de Garibaldi/RS, observo no tópico 5 que, trata dos princípios norteadores da educação de Garibaldi/RS, precisamente, no eixo 4 que, aborda a formação e valorização profissional, no ponto 2 é esclarecido o seguinte: as Secretarias do Município e do Estado, ligadas à educação, (Garibaldi, 2010, P. 76) “[...] devem oferecer os cursos de formação específicos para os docentes, objetivando momentos de reflexão e de troca de experiências pedagógicas entre os professores das diferentes áreas do conhecimento”. Dessa forma, compreendo por ‘cursos de formação’⁴⁷, conforme explicitado no eixo 4, ponto 2, do PMDE, que esses cursos se referem as formações continuadas para os professores. Essa minha

⁴⁷ Grifo da autora.

compreensão parte da ideia de que o PMDE, também, propõe no eixo 4, ponto 15, (Garibaldi, 2010, P. 77) “As entidades mantenedoras devem proporcionar aos profissionais da educação um programa de formação continuada, [...] visando à qualificação da educação”.

Analiso que, embora as propostas tenham por objetivo ofertar a formação continuada docente para cada área específica, assim como, a interação entre os professores para que aconteçam momentos reflexivos como forma de qualificar a educação, não há evidências que, realmente, isso tenha acontecido. Infere-se, a partir das entrevistas com as professoras de LI que, a formação continuada de professores de Língua Inglesa ofertada pela SMED de Garibaldi/RS não favorece a relação entre teoria e prática e entre as propostas do Plano Municipal Decenal de Educação.

Retomo a fala em Pimenta (1999), ao afirmar que, muitas vezes, os cursos de formação continuada ofertados pelas instituições mantenedoras, se restringem, em oferecer cursos que não contribuem diretamente para área específica do profissional. Nesse pensamento, Pimenta (1999, p. 16), afirma que, geralmente, a prática mais corriqueira tem sido a de realizar “[...] cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar [...]”. É nesse contexto que, a formação continuada de professores não atende as necessidades da prática docente e pedagógica dentro dos seus contextos. Ao não inserir a formação continuada na realidade dos professores, não lhes é possibilitado a interação, a articulação e compreensão de novos saberes. A partir da colocação de Pimenta (1999), também, compreendo que, mesmo essa ideia da autora tendo mais de duas décadas, ainda, se faz presente no contexto atual. Para tanto, adentro nos relatos da professora 3 e continuo explanando mais informações acerca da busca da formação continuada docente.

Professora 3: Não disponibilizo de tempo para buscar a formação de Inglês. Não tenho tempo, não posso nem pensar nisso porque minha carga horária é alta. Atualmente, não disponho de tempo. No ano de 2018, a SMED ofertou um curso online de 140h e os professores buscavam o curso que contemplasse sua área. Foi a primeira vez que a SMED ofereceu um curso e pediu aos professores que buscassem pela especificidade na área de atuação e formação de cada professor.

De acordo com essa fala, compreendo que a professora 3 não disponibiliza de tempo suficiente para realizar a formação continuada docente. Para tanto, essa professora teve acesso ao curso online ofertado pela SMED da cidade de Garibaldi no ano de 2018. Compreendo a

partir desse relato que, a realização do curso online é importante, a medida que, o docente utiliza plataformas, sites, entre outros meios para fazer curso online, é exigido habilidades relevantes como disciplina e domínio das tecnologias digitais. Dessa forma, entendo como um avanço, principalmente se o curso online estiver dentro das propostas educacionais. Assim, é relevante observar que a formação ofertada pela SMED trouxe propostas de formação continuada de professores e a inserção das tecnologias digitais nesse processo formativo. Portanto, é preciso observar que a carga horária dos cursos online deve ser prevista na carga horária do professor.

Ao observar a fala da professora 3, também, compreendo que a SMED de Garibaldi/RS ofertou, apenas, esse curso online no ano de 2018. Particularmente, considero pouca demanda na oferta. Além disso, entendo que, a maioria dos professores não dispõe de tempo para buscar a formação continuada. Para tanto, seria interessante, se a SMED encontrasse meios em oferecer a formação continuada de professores a partir de novos modelos e sugestões de formação continuada. Me inspiro em Nóvoa (2012) e reflito sobre a transformação docente a partir de novas propostas de formação.

Nessa perspectiva, a partir da fala dessa professora, me embaso no pensamento de Nóvoa (2012, p. 18) e reflito em sua fala ao dizer que, “Para conseguir uma transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir novos modelos de formação”. Nesse âmbito, concordo com o pensamento de Nóvoa (2012), quando se reporta a construção de novos modelos de formação docente e afirma que é preciso que as políticas públicas educacionais e as condições que as escolas se encontram passem por uma modificação, caso contrário, nada pode ser feito em relação aos professores. Em suma, Nóvoa (2012), alega que:

Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (NÓVOA, 2012, p. 18).

Conforme esse pensamento, me reporto a ideia de que, é necessário reorganizar as escolas para que facilitem o processo crítico reflexivo acerca da formação continuada docente, é preciso, também, reivindicar por uma formação de professor que contemple a troca de experiências, que seja colaborativa, mas, vale salientar que, se torna inútil reivindicar por essa

formação, se não for para contemplar docentes que atuam na mesma área. Um outro ponto relevante é sobre a proposta de parcerias entre escolas e universidades, se os prescritivos legais não aproximam essas parcerias.

Conforme a análise das entrevistas para construção dos dados desta pesquisa e da análise no documento, PMDE de Garibaldi/RS, percebo que a formação continuada para professores de Língua Inglesa da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS, se encontra de forma descontínua e que as professoras dessa pesquisa, refletem criticamente sobre esse processo. Assim, a maioria dessas professoras buscam a formação continuada de professores de LI por entenderem a importância desse processo formativo para auxiliar nos saberes adquiridos na formação inicial e para contemplar novos saberes. Para tanto, essas professoras se inserem na ação reflexiva e mostram a importância para uma postura investigativa e crítica da formação continuada docente.

De acordo com esse contexto, Tardif e Moscoso (2018), se posicionam em relação ao profissional reflexivo em Schön e trazem a ideia de que o modelo schöniano de tratar da reflexão profissional foi reduzido com as reformas da formação de professores e com as novas políticas de ensino. Na verdade, atribuiu-se ao profissional reflexivo em Schön como sendo a solução de todos os problemas ocorridos nos mais variados sistemas de formação docente. Tardif e Moscoso (2018, p. 12) discorrem que, “Dessa maneira, o fecundo e original aporte de Schön, que deveria ter nos sensibilizado para o estudo de outras correntes e tradições de pensamento reflexivo, foi reduzido rapidamente durante os anos de 1990 e 2000 [...]”. Assim, as máximas reformistas acerca do pensamento reflexivo nos novos programas de formação de professores esgotaram a diversidade de seu uso reflexivo e os vínculos às ciências sociais e humanas.

Nesse pensamento, Tardif e Moscoso (2018), abordam sobre a concepção de Schön e a formação de professores que se estendem ao mesmo tempo nos anos de 1980 na América do Norte, na Europa em 1990 e no início de 2000 na América Latina. O movimento do profissional reflexivo se direciona às ciências da educação, aos formadores e pesquisadores instituindo-lhes que criem formações e práticas eficazes para os professores. Por esse viés, Tardif e Moscoso (2018), acreditam na hipótese de que o profissional reflexivo atribui um importante papel para os formadores e pesquisadores no campo universitário, o profissional que se volta a reflexão schöniana permite responder à teoria da prática docente de acordo com as exigências do campo acadêmico tradicional, ao mesmo tempo que, atende às novas exigências da formação profissional eficaz.

Outro ponto relevante, diz respeito a exigência que ocorre no movimento de profissionalização. Segundo Tardif e Moscoso (2018, p. 13), essa exigência provém da vontade de “[...] conceder voz aos professores, conhecer o valor de sua especialização e a pertinência de seus saberes de experiência”. É a partir dos saberes profissionais dos professores, juntamente, com as pesquisas científicas que os profissionais docentes edificam a base do conhecimento.

Nesse panorama do profissional reflexivo, embaso minhas ideias acerca do pensamento schöniano e considero pertinente adentrar na formação continuada das professoras de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Garibaldi/RS, sujeitos dessa pesquisa, para falar que a partir de seus relatos, se constitui o movimento de acolher os discursos das professoras como forma de conhecer suas formações, seu percurso profissional e seus saberes adquiridos na experiência docente. Esse movimento permite que essas professoras reflitam sobre seu processo formativo inicial e continuado, além de contribuir para construção de seus saberes.

Assim, é atribuído ao profissional reflexivo, uma imagem ideal do professor profissional, em que, “[...] pesquisadores universitários desejam ao mesmo tempo formar e trabalhar com ele nas salas de aula e escolas para colaborar na construção do *knowledge base*⁴⁸ [...]”. Dessa forma, os pensamentos schönianos desenvolvem um papel considerável que permite aos formadores e pesquisadores enfrentarem as dificuldades da profissão docente junto aos contextos escolares e aos professores. À medida que os profissionais docentes se transformam em profissionais reflexivos, se tornam mediadores adequados para os universitários, contribuindo para que suas práticas não sigam por uma rotina.

Segundo Tardif e Moscoso (2018), de acordo com as reformas da formação docente, agregadas a políticas e reformas educacionais mais amplas, é sabido que essas reformas estão vinculadas a relevantes mudanças sociopolíticas. Tardif e Moscoso (2018, p. 14) relatam que tem relação com “[...] a massificação do neoliberalismo, a mundialização da economia e das tecnologias da informação e comunicação, a transformação do Estado, etc”. Essas mudanças acontecem tanto nos setores privados como nas esferas públicas; na saúde, educação, justiça, enfim, nos serviços públicos. Para tanto, é preciso que as instituições universitárias e as de formação de professor assumam essas mudanças, racionalizem suas práticas para que ocorra a melhora no âmbito educacional.

⁴⁸ Base de conhecimento. (tradução da autora)

A partir desse pensamento, me embaso em Tardif e Moscoso (2018) para falar sobre as reformas da formação de professores e concordo com suas falas ao relacionarem essas reformas as mudanças sociopolíticas. Nesse pensamento, trago a formação continuada de professores de LI como forma de pensar a respeito da medida que é instituída por uma política educacional que contemple a formação continuada de professores, visando sua aplicação e desenvolvimento em todas as áreas educacionais. Por essa vertente, cabe as instituições responsáveis pela oferta da formação continuada docente, assumir a realização desse processo formativo.

Por esse viés, trago o pensamento acerca da formação continuada de professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse contexto formativo. De acordo com esse pensamento, apresento no tópico a seguir a categoria três (3) da análise dos dados que, trata da inserção e possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação continuada.

5.2.1 A inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação e possíveis impactos na formação continuada.

Ao partir do pressuposto de que as tecnologias digitais da informação e comunicação estão presentes na sociedade contemporânea e por esse motivo é preciso inseri-las no contexto educacional, se ancora numa visão reducionista de que as tecnologias estão presentes na sociedade de qualquer forma e, por essa razão precisamos usá-las como apoio da prática docente. De acordo com esse pensamento, retomo um dos objetivos desta dissertação, o qual contempla a inserção das TDICs e os possíveis impactos dessas tecnologias na formação continuada de professores de Língua Inglesa. Assim, apresento a terceira categoria que contempla os mencionados aspectos.

Para tanto, essa categoria emerge das respostas das professoras entrevistadas e, tem o intuito de analisar a inserção e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação continuada de professores de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Garibaldi/RS. Assim como, analisar o uso das TDICs nas aulas dessas professoras.

De acordo com esse pensamento, trago as contribuições de Pretto e Riccio (2010), que destacam a necessidade de entender a formação continuada de professores como sendo integrante à própria atividade educativa. Nesse âmbito, Pretto e Riccio (2010), consideram a relevância de que nessa atividade, cada vez mais, seja assumida a presença das TDICs, mesmo

sabendo que as TDICs são acessíveis de modo diferenciado por diversas classes sociais. Conforme esse pensamento, Pretto e Riccio (2010) abordam sobre a importância de pensar acerca da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação como meios estruturantes para novas práticas comunicacionais no processo pedagógico. Por esse viés, Pretto e Riccio (2010) acrescentam:

Pensamos, portanto, na necessária constituição de redes de comunicação, formação e de aprendizagem que superem a lógica de distribuição de informações, que tem caracterizado diversos projetos e programas de formação. Pensamos em uma Sociedade em Rede (CASTELLS, 1996) que articula as tecnologias de informação e comunicação, especialmente as tecnologias digitais, sendo mais do que meras extensões do ser humano e sim, tecnologias proposicionais. (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 157)

Ao partir desse pressuposto, compreendo o pensamento de Pretto e Riccio (2010), embasados no conceito de tecnologias de informação e comunicação⁴⁹ em Castells que, trata da necessidade de constituir redes de comunicação que superem a lógica de, simplesmente, distribuir informação. Nesse sentido, me embaso em seus pensamentos e desloco essas ideias para o sentido da formação continuada docente de professores de Língua Inglesa que, possa transpor a disseminação de informação e contemple as TDICs numa perspectiva que perpassa as meras extensões humanas e contribua com as tecnologias proposicionais. Conforme o explicitado, reflito em Castells (2010), sobre uma *Sociedade em Rede*, a qual associa as tecnologias digitais da informação e comunicação, a partir de uma visão que abarca as tecnologias proposicionais.

Para Pretto e Riccio (2010), embasados no conceito de Manuel Castells, discorrerem sobre as tecnologias proposicionais explicam que são essas tecnologias que buscam reproduzir a forma de pensar dos humanos e a internet tem um papel primordial em articular todos esses processos. Nesse pensamento, Pretto e Riccio (2010, p. 5) acrescentam, “Há uma nova forma de pensar e de se produzir conhecimentos, com uma outra lógica que considera os processos comunicacionais - quase instantâneos - como elementos transformadores das realidades locais”. Me embaso nesse pensamento e considero pertinente trazer os processos comunicacionais para o cenário da educação. Nesse sentido, trago as falas da professora 1 e professora 2:

⁴⁹ Os autores usam as nomenclaturas “tecnologias da informação e comunicação” (TICs) para se referirem as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Vale lembrar que, optei por usar TDICs na escrita desta dissertação.

Professora 1: Há algum tempo passado, nunca passou em meus pensamentos que, seria possível fazer uma pesquisa que não fosse nas enciclopédias e que, nos dias atuais poder realizar um curso com um professor da Inglaterra dentro do meu espaço, em minha cidade, isso é fantástico, isso impacta diretamente em minha formação continuada docente.

Professora 2: Quando comecei ensinar, não pensava que poderia usar as tecnologias digitais para ensinar. É interessante usar o celular para fazer uma pesquisa quando estou na sala de aula e ter uma resposta para meu aluno naquele momento.

De acordo com os depoimentos das professoras 1 e 2, considero que, temos acesso a várias tecnologias digitais da informação e comunicação que transformam nossa realidade cotidiana e que propicia uma nova forma de pensar. Vale salientar que, por meio das TDICs, conforme a fala dessas professoras, impactos ocorrem diretamente na sua formação continuada docente e na prática pedagógica. Por esse viés, Pretto e Riccio (2010, p. 5) discorrem que, “São os twitters, sms (short message system – mensagens curtas pelo celular), redes de relacionamento sociais como Orkut, Facebook, My Space, Quepassa, entre tantos outros que trazem novos elementos”. São esses elementos que fazem parte das TDICs que produzem e fazem sentido e que desafiam a educação. Desse modo, é preciso pensar na apropriação dessas tecnologias no cenário educacional e refletir sobre sua inserção além da mera incorporação instrumental.

A partir desse pressuposto, apresento os relatos das professoras entrevistadas em relação ao questionamento sobre os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação continuada de professores de Língua Inglesa no município de Garibaldi/RS. As professoras verbalizam que não houve momento de formação continuada de professores de Língua Inglesa ofertado pelo município e, nem mesmo, formação continuada voltada para o uso das TDICs em sala de aula. Adentro nas falas das professoras 1 e 2:

Professora 1: O município não dispõe de formação continuada para professores de inglês. Aliás, para nenhuma área específica. Nem mesmo para ensinar como usar as tecnologias.

Professora 2: Estudar e ter formação continuada para professores de Língua Inglesa, nesse município voltado para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação não ocorre.

Por esse viés, os relatos da professora 1 e professora 2 convergem para o pensamento das professoras 3 e 4 sobre a formação continuada de professores de Língua Inglesa e a inserção

das tecnologias digitais da informação e comunicação no município de Garibaldi/ RS. A seguir, apresento as falas dessas professoras:

Professora 3: Nunca foi oferecido formação de inglês pela SMED, desde que trabalho neste município. Sobre formação para usar as tecnologias em sala de aula, nunca foi oferecido também.

Professora 4: Trabalho aqui há um ano, se teve formação para professor de Língua Inglesa antes, não sei, mas, ano passado não aconteceu e sobre a formação para as tecnologias digitais, não lembro de terem oferecido algo. Acredito que não houve.

No entanto, mesmo não existindo o processo formativo continuado para os professores de LI e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo de formação, na rede municipal de ensino de Garibaldi/RS, ao questionar as professoras, seus relatos convergem para a ideia de que reconhecem os impactos das tecnologias digitais da informação comunicação no processo de formação continuada de professores.

A professora 1 continua seus relatos e fala sobre impactos que as tecnologias digitais da informação e comunicação trazem para o processo pedagógico. Para tanto, também, apresento a fala da professora 2:

Professora 1: É uma oportunidade que um professor há 20 ou 30 anos atrás não tinha. Para um professor que ensina línguas estrangeiras ter o contato com um nativo por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação é importante por poder ouvir, ver, sem precisar estar num país de língua inglesa. Isso, também, é uma coisa que posso passar para meu aluno.

A professora 1, ainda acresce em sua fala sobre os possíveis impactos das TDICs:

Professora 1: Para mim as TDICs impactam direto porque eu não preciso daqueles dicionários, de levar 30 dicionários dos que tenho em casa. A tecnologia nos traz isso, eu não preciso buscar num dicionário o significado de alguma palavra. Quando estou em sala posso buscar na hora, no celular e responder ao meu aluno o que ele precisa.

Professora 2: Acredito que as tecnologias podem impactar na formação continuada de professor de Inglês. O que se aprende na formação, posso levar para sala de aula.

A partir desses relatos, compreendo as contribuições apresentadas por essas professoras, ao tratar das tecnologias digitais da informação e comunicação inseridas no cenário

educacional. À medida que, se faz uso das TDICs para a formação continuada de professores e para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é pertinente considerar as TDICs um meio significativo para oferta de ensino à distância. Sua verbalização, também, mostra os impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação ao trazerem mais facilidades de pesquisar em sala de aula. Pretto e Riccio (2010) abordam a experiência online de professores como uma maneira de formação docente. Nessa perspectiva, adentro em suas ideias:

A imersão na rede, com a apropriação dos recursos tecnológicos digitais de comunicação, é parte tanto dos processos de aprendizagem como dos de formação. Eles possibilitam, em tese, a construção de caminhos individuais e também coletivos de formação. A atuação na docência online leva o professor, inevitavelmente, a adentrar neste mundo virtual, repleto de possibilidades, que lhe possibilita o contato com outras vozes, outras reflexões, outras virtualizações e realidades. (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 13)

A partir desse pensamento, Pretto e Riccio (2010), tratam dessas virtualizações como uma forte influência do pensamento crítico e da autonomia por trazerem diversas ideias, falas, pensamentos e reflexões, a partir disso, os professores deixam de ser, apenas, consumidores de informação e passam a ser atores de suas práticas docentes.

Nessa perspectiva, trago as falas da professora 3 e professora 4, as quais discorrem sobre os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação continuada de professores de Língua Inglesa:

Professora 3: Inserir as tecnologias digitais nas formações continuadas podem impactar nas aulas de Inglês. À medida que tu tem⁵⁰ a formação continuada e participa dessas formações, sempre vai ter algo para acrescentar, sempre vai ter algo que tu vai aprender. Independente, do tempo de trabalho, sempre vai ter algo para tu aprender.

Professora 4: Os impactos que as formações continuadas trariam para as aulas de Língua Inglesa, seria por trazer mais qualidade para as aulas, atividades diferenciadas. Acredito que se tivesse alguma formação continuada para a gente, seria muito proveitoso. Inserir as tecnologias digitais da informação e comunicação na educação, também, seria mais qualidade para o ensino de inglês.

De acordo com esse relato, percebo a importância que as professoras 3 e 4 atribuem à formação continuada de Língua Inglesa e à inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo.

⁵⁰ A escrita da transcrição dos áudios segue a forma coloquial da fala dos entrevistados.

Dessa forma, é pertinente adentrar nas possibilidades que as formações continuadas para professores de LI e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação trariam para o ensino de Língua Inglesa. Nesse pensamento, me embaso em Paiva (2001), que discorre sobre a diversidade de sites encontrados na internet que contribuem com o ensino e aprendizagem de inglês. De acordo com essa afirmativa, Paiva (2001, p. 95) alega que, “Com o desenvolvimento da Internet e o crescimento da WWW, um número incalculável de homepages tem sido criado e os recursos para a aprendizagem de inglês foram ficando cada vez mais diversificados e sofisticados”. Mais uma vez, no decorrer dessa escrita, atento para o tempo cronológico que, por sua vez, há quase duas décadas, já se discutia o assunto da inserção tecnológica no âmbito educacional. Ao mesmo tempo, percebo que é um assunto, ainda, difícil de se concretizar na prática, quando se trata da educação pública.

Consoante a esse aspecto, a formação continuada dessas professoras entrevistadas, dentre tantas outras que fazem parte da educação pública na atualidade, também, demanda modificações e aplicação das políticas públicas educacionais para que as necessidades dos professores em relação a formação continuada e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação sejam atendidas.

É relevante pontuar, também, a compreensão dos professores acerca das dimensões das tecnologias digitais da informação e comunicação no cenário educacional. Nesse sentido, darei continuidade aos relatos das professoras entrevistadas como forma de olhar mais minuciosamente para os possíveis impactos das TDICs no cenário educacional.

Por essa vertente, é imprescindível discorrer sobre as possibilidades que podem acontecer na sala de aula, a partir da participação dos professores na formação continuada docente e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação ao serem inseridas nesse processo formativo. Assim, analiso os relatos das professoras entrevistadas neste estudo, as quais discorrem sobre os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação em suas aulas de Língua Inglesa.

Nesse pensamento, apresento os discursos das professoras, sujeitos dessa pesquisa, as quais relatam suas vivências em sala de aula a partir da inserção das TDICs e os possíveis impactos que elas podem causar em suas práticas pedagógicas. Por esse viés, as professoras 1 e 2, argumentam sobre essa questão e posicionam seus pensamentos em relação aos possíveis impactos das TDICs:

Professora 1: Tudo impacta; o livro didático impacta, a xerox impacta, o desenho impacta, a tecnologia impacta, a troca de quadro que tivemos do de giz para o quadro branco impactou.

Professora 1: Concluo que tudo tem que ser aliado, não só a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação, não apenas o uso do papel em sala de aula, e, nem só a leitura, mas sempre buscar inserir um pouco de cada recurso.

Professora 2: Acredito que as tecnologias podem influenciar na formação do professor. Usar as tecnologias digitais em sala de aula poderá possibilitar uma nova maneira de ensinar as tarefas.

Compreendo a partir da fala da professora 1 que, qualquer recurso didático pode impactar na prática pedagógica e que tem que conciliar vários recursos didáticos à prática docente, assim como, a inserção das TDICs no âmbito educacional. Em relação a fala da professora 2, compreendo que, por meio, das tecnologias digitais, poderá ocorrer uma forma diferenciada de ensinar.

A partir desse pressuposto, me embaso e concordo com Paiva (2001, p. 97-98), ao discorrer que, “A Web nos ajuda a sair do foco no ensino para o da aprendizagem”. É nesse pensamento que me apoio para falar dos impactos das TDICs no processo formativo continuado dos professores e que, conseqüentemente, impactam na prática docente.

Paiva (2001, p. 97-98), ainda se refere aos impactos que ocorrem na prática docente a partir da inserção das TDICs. “O professor deixa de ser aquele que transmite conhecimentos para ser aquele que ajuda a organizar as informações e que oferece trilhas de conhecimentos, exercendo o papel de guia para seus alunos”. Nesse âmbito, várias são as contribuições que as tecnologias digitais da informação e comunicação proporcionam ao professor, surgem infinitas possibilidades de práticas pedagógicas, vários são os pontos positivos. Existem, também, os pontos negativos, mas, adentrarei nas contribuições das TDICs para a educação.

Segundo Paiva (2001), a partir da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação no cenário educacional, é possível pontuar alguns aspectos que contribuem para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Dentre esses aspectos destaco, a variedade de informação, a possibilidade de atualização contínua, o ambiente multimídia, a diversidade de material didático, existe a possibilidade de escolha de informação, cada pessoa interage com a informação conforme seu próprio ritmo, fomento a educação continuada e a possibilidade de leitura não linear.

Por esse viés, continuo abordando os discursos da professora 1, em relação as atividades que ela realiza nas aulas de Língua Inglesa, ao inserir as TDICs em sua prática pedagógica. Nesse sentido, a professora 1:

Uso o powerpoint, vídeos, a lousa digital, a TV e levo pesquisas do Youtube. Mas, o laboratório de informática se encontra defasado, então, prefiro solicitar aos alunos o uso da internet em suas casas. Mas, nem todos os alunos possuem computadores, assim, prefiro fazer as atividades que estejam dentro das possibilidades e realidade dos meus alunos.

Ainda de acordo com os relatos da professora 1, é pertinente adentrar em sua fala, quando expressa que:

Professora 1: Não temos que brigar com as tecnologias e nem deixar elas longe. Mas, também, as TDICs não têm que ser a norteadora do nosso trabalho, enquanto professor. Elas têm que ser como um livro didático que, também, não pode ser um norteador da minha aula e a única fonte que tenho de recursos.

Por outra vertente, a professora 1, relata sobre uma atividade com a escrita de cartas em papel, a qual foi muito interessante para que os alunos pudessem conhecer o contraponto das tecnologias digitais da informação e comunicação, portanto, os alunos só conheciam a comunicação via WhatsApp⁵¹. A professora 1 relata que:

Professora 1: Foi um processo interessante porque eles conheceram que os correios não é só para o Ali Express⁵². Eles tiveram que entender que a correspondência levava oito dias para chegar e que eles não tinham a resposta logo.

Em contrapartida, a professora 1, ainda acresce que:

Professora 1: Inserir as tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto educacional é relevante porque é a realidade dos alunos.

De acordo com esse pensamento, a professora 1, menciona que busca inserir as TDICs nas aulas de Língua Inglesa e que é possível trabalhar com os alunos. Apresento a fala dessa professora:

⁵¹ Aplicativo de mensagens instantâneas disponível para smartphones.

⁵² Site para realizar compras on-line.

Professora 1: Trabalho com os alunos os significados dos emojis⁵³, as estruturas de um e-mail, a linguagem em inglês e como usar e o que significa os acronyms⁵⁴. Mas, é preciso trazer os alunos para o mundo de papel que é um mundo que eles não conhecem. Nós precisamos entender que nossa sala de aula não precisa ser um show em tecnologias digitais da informação e comunicação, ela precisa ser aliada às TDICs.

No decorrer de seus relatos, a professora 1 fala a respeito dos computadores que fazem parte da escola.

Professora 1: Esses não têm condições de serem acessados para usar a internet, nem mesmo, no caso de colocar pen drivers para salvar algum trabalho. Eu considero as tecnologias digitais da informação e comunicação como sendo excludentes.

Professora 2, as tecnologias digitais da informação e comunicação na educação é importante. Reconheço que inserir as tecnologias digitais é muito difícil pelo motivo de que a formação continuada de professores daqui de Garibaldi/RS não oferece essa proposta. O primeiro contato que tive com as tecnologias digitais aconteceu quando eu tive a necessidade de inserir as notas dos alunos no sistema, inserir a frequência, os conteúdos e o planejamento.

De acordo com o depoimento da professora 2, trago as contribuições de Paiva (2010), que aborda a questão da familiarização do professor com a tecnologia. Paiva (2010, p. 368) “[...] se dá por meio de mini-curso sem eventos ou workshops oferecidos pelas instituições para que seus funcionários possam usar ferramentas adotadas pela escola [...]”. Tem-se como exemplo, “[...] diário on-line, plataforma Moodle, ou mesmo como manusear os equipamentos de um novo laboratório informatizado”. Os professores aprendem sozinhos, tem ajuda de colegas que sabem como usar a tecnologia e, também, participam de discussão a respeito de dicas e soluções de dúvida.

O depoimento da professora 3, não difere dos demais relatos das professoras entrevistadas para esta pesquisa, ela mostra uma realidade que não tem possibilidade de usar as TDICs em sala de aula. A professora 3 relata:

Professora 3: As tecnologias digitais da informação e comunicação não utilizo em sala de aula. O uso do celular é proibido em sala, a menos que o professor solicite para alguma atividade pedagógica. O laboratório de informática não é de boa qualidade. O livro do aluno vem com CD para eles usarem em sala, não é só copiar, têm os áudios.

⁵³ Imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa (definição encontrada no Google).

⁵⁴ Uma abreviação que consiste na primeira letra de cada palavra e pronunciado como uma palavra (Cambridge Dictionary).

No decorrer da fala da professora 3, percebo a justificativa por não usar as TDICs em sala de aula. Ela fala da proibição do uso do celular, do problema do laboratório de informática e, ao mesmo tempo, quando ela afirma:

Professora 3: O livro do aluno vem com CD para eles usarem em sala, não é só copiar, tem os áudios.

Percebo em seu relato um sentimento de culpa por não ser possível inserir as TDICs em suas aulas. Como se, logo em seguida aos seus relatos, fosse existir um juízo de valor sobre essa realidade. Retomo a fala da professora 3 ao abordar a proibição do celular em sala de aula e apresento o regimento dessa legislação.

De acordo com a Lei Estadual N° 12.884/2008/RS, do Rio Grande do Sul, não é permitido o uso de aparelho celular dentro da sala de aula. Conforme o explicitado, a lei é redigida sucintamente, deixando de especificar muitos detalhes:

Art. 1º -Fica proibida a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Parágrafo único -Os telefones celulares deverão ser mantidos desligados, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas. Art. 2º -Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Mesmo o professor sabendo que o uso do celular é permitido para fins pedagógicos, existe uma contrapartida em inserir as TDICs nas aulas. Vários motivos contribuem para a não utilização, sendo esses: a legislação, opinião dos próprios professores, a falta de entendimento da família e, muitas vezes, da escola, falta de conhecimento por parte dos docentes em manusear as diversas tecnologias digitais da informação e comunicação, entre outros fatores preponderantes.

A partir desse pensamento, evidencio mais um relato da professora 3 sobre a tentativa do uso do celular para fins pedagógicos nas aulas de Língua Inglesa.

Professora 3: Até tentei realizar atividade pedagógica com o uso do celular, mas o problema é que não tem como saber o que o aluno está buscando. Mas, assim, eu ainda, prefiro a sala de aula, mesmo que oferecesse o laboratório de informática, o meu chão é a sala de aula.

Nesse pensamento, apresento os relatos da professora 4 que, tece uma discussão no sentido de pontuar a dificuldade de usar as TDICs em sala de aula, reforçando o relato da professora 3.

Professora 4: Hoje consigo levar os alunos no laboratório de informática porque tem uma pessoa que trabalha no laboratório e que auxilia no controle para ver o que os alunos acessam. Antes ficava complicado porque eles ficavam fazendo qualquer coisa, menos o trabalho que eu solicitava.

Retomo a fala da professora 3 e considero que, ao mesmo tempo que essa professora menciona a tentativa de inserir as TDICs nas aulas de Língua Inglesa, se posiciona numa relação contraditória ao afirmar sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto pedagógico. A professora 3, ainda acresce:

Professora 3: Há controvérsias para o uso das TDICs em aula. Olha, bem sincera, não gosto das tecnologias digitais para usar em sala de aula porque o aluno já vive vinculado as TDICs em casa. Então, o momento que eu tenho o aluno em sala de aula é quando eu o tenho para se concentrar, para ler, para de fato estar ali, entendeu? Focado no livro, no quadro, na explicação. Então, eu gosto muito disso porque sei que essa questão tecnológica, tudo bem, sempre acrescenta, mas, é que ele já tem isso de sobra, além da conta em casa. Eu não sei, posso ser ultrapassada, mas, eu ainda, valorizo a questão sala de aula. Eu sinto até que eles precisam disso, eu sinto que eles aprendem mais. Muitas vezes, eles têm isso toda hora em mãos, eu não sou adepta, eu adoro aquela aula, aula.

O depoimento da professora 3 reverbera para uma prática docente que não integra as TDICs ao contexto educacional por motivos de empecilhos. Ao meu entendimento, a colocação da professora 3 é muito relevante, a medida que, me direciona a refletir sobre a inserção das TDICs nas aulas de Língua Inglesa e se, realmente, a inserção das tecnologias digitais é o melhor para que o professor possa ministrar suas aulas com eficácia. Penso a respeito e me posiciono sobre a forma que as TDICs são inseridas nas aulas de LI. Se o professor tem acesso a formação continuada e tem conhecimento em como utilizar de forma precisa as tecnologias digitais em suas aulas, compreendo que fará bom uso das TDICs.

Outro ponto interessante na fala da professora 3 é quando ela diz “Muitas vezes, eles têm isso toda hora em mãos [...]”, referindo-se as tecnologias digitais. Reflito nesse relato e trago o pensamento de que, se é possível separar as vivências externas do aluno e as vivências internas da escola. Por esse viés, entendo que não seria interessante fazer essa separação.

Implica dizer que, seria fragmentar a formação do aluno, ao mesmo tempo que, a escola forma para vida e para o convívio na sociedade.

Isso revela questões de base política e social que necessitam ser discutidas e consideradas no contexto educacional, nesse caso, no contexto de formação continuada de professores. Reconheço que é preciso democratizar a inserção das tecnologias e, também, oferecer as escolas equipamentos tecnológicos e, além disso, promover formação continuada de professores que possibilite a reflexão crítica acerca da inserção das TDICs no contexto educacional na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, segundo as autoras Fagundes; Menegais e Sauer (2014), ao invés de treinar os professores para fazerem uso das tecnologias digitais, é preciso estimular o docente a desenvolver estratégias que motive mudanças na prática pedagógica para beneficiar os alunos. Diante desse contexto, Fagundes; Menegais e Sauer (2014), versam sobre o papel do professor perante o cenário social da informação.

O papel do professor, ao ensinar em uma sociedade da informação, é muito mais do que “treinar” os estudantes para o uso das tecnologias digitais: é estar aberto a indagações, curiosidades e desafios, além de procurar compreender o processo de aprendizagem dos seus estudantes. É necessário, pois, que o professor crie situações relevantes com o uso das TIC, que sejam aliadas às práticas pedagógicas e passíveis de uma aprendizagem ativa, sempre levando em consideração o contexto da cultura digital em que estão inseridos os aprendizes e respeitando os ritmos e as características individuais, a fim de que o uso do computador, efetivamente, provoque mudanças pedagógicas, ou seja, que considere as tecnologias como recursos para pensar e aprender, e não apenas promover a alfabetização em informática. [...]. (FAGUNDES; MENEGAIS; SAUER 2014, p. 3).

Segundo Fagundes; Menegais e Sauer (2014), é relevante que os professores tenham acesso a uma formação continuada que valorize a integração das TDICs, partindo do pressuposto de que ao inserir as tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Língua Inglesa é possível que aconteça mudanças significativas na prática docente e, conseqüentemente, auxilia nos processos de construção do saber dos alunos.

Os relatos e reflexões aqui realizados possibilitaram conhecer acerca das percepções das professoras entrevistadas sobre a forma que acontece a formação continuada de professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo. Decorrente disso, os relatos das professoras trazem conflitos, à medida que discorrem sobre os processos de formação continuada docente e inserção das TDICs no cenário educacional, visto que os interesses dos professores divergem do que é oferecido pela rede municipal de ensino de Garibaldi/RS, ao se tratar desse processo formativo.

A partir dos relatos das professoras de Língua Inglesa, sujeitos deste estudo, reflito sobre o uso das TDICs no contexto educacional e os possíveis impactos que podem ocorrer ao serem inseridas na formação continuada de professores de Língua Inglesa e como essa inserção responde na prática pedagógica. Para tanto, é evidente nos depoimentos das professoras entrevistadas a importância de inserir as TDICs no processo de formação continuada docente, uma vez que, a partir do momento que o professor tem contato com as TDICs em sua formação continuada, existe a possibilidade de inserir as TDICs em sua prática docente. A partir dessa premissa, observo que, a maioria dos relatos, se faz presente o desejo pela formação continuada de professores de Língua Inglesa e o quanto seria interessante poder usar as TDICs nas aulas de LI, como forma de inserir os alunos no contexto das TDICs que se fazem presentes na educação do século XXI.

Mesmo a formação continuada para professores se fazer presente no documento PMDE desse município, lócus desta pesquisa, a proposta de acontecer a formação continuada de professores nas diversas áreas, mostrou-se neste estudo que, esse processo formativo não contempla os professores de Língua Inglesa. Para tanto, é necessário rever e repensar o processo de formação continuada de professores, além de, ser preciso que mudanças aconteçam nas propostas das políticas públicas educacionais.

Para tanto, no decorrer da escrita desta dissertação faz-se presente a reflexão sobre a inserção das TDICs na formação continuada de professores de Língua Inglesa e possíveis impactos que podem acontecer, por meio da inserção das TDICs nesse processo formativo. É pertinente refletir sobre o enfoque investigativo deste estudo, uma vez que, não tenha, de fato, contemplado a aproximação concreta da curiosidade epistêmica, mas permite mostrar que, a busca pelo conhecimento, a reflexão crítica acerca da educação, “a curiosidade que me move, me inquieta, que me insere na busca”, a qual Freire (2016, p. 83) se refere, permite constatar que o importante é “assumir epistemologicamente” a curiosidade. É nesse pensamento que Freire (2016) acresce, “a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano”. É por meio dessa curiosidade que instigo, conheço, atuo, pergunto mais, “re-conheço”. Assim, apresento no capítulo a seguir, os caminhos percorridos, os quais corroboram para as considerações finais desta trajetória repleta de curiosidade, mas que, não finaliza seu percurso, visto que, muitas inquietações surgem deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PERCORRIDOS

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimentos, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. (FREIRE, 2016, p. 33)

Ao apresentar os caminhos percorridos para realização desta dissertação, me reporto as palavras de Freire (2016) e me relaciono com a inquietação indagadora como forma de desvelar a curiosidade que me põe impaciente perante a busca por respostas. Nesse pensamento, teço algumas considerações que deram voz a este estudo. Em virtude desses aspectos, a motivação de vislumbrar por esses caminhos, partiu da inquietação que me move ao longo da minha trajetória pessoal, formativa e de experiência profissional.

Sendo assim, retomo neste capítulo, os caminhos percorridos que esta dissertação apresenta, a qual se propôs pesquisar sobre a formação continuada de professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo.

Busquei apresentar nos capítulos que constituem esta dissertação, atingir os objetivos propostos e responder à questão do problema presente nesta escrita que, corresponde à: Quais os possíveis impactos das tecnologias digitais no processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal da cidade de Garibaldi/RS?

Dado o exposto, com o propósito de buscar respostas a essa problemática e atender os objetivos, me apoio nos autores que contribuíram com suas teorias para embasar a temática deste estudo. Assim, denomino os principais autores que se fazem presentes nesta dissertação: Freire (2016), Nóvoa (1992; 1995; 1999; 2001; 2009 e 2012), Tardif (2011), Celani (2003), Castells (2010), Levy (1998) e Paiva (2013).

Por meio das teorias apresentadas neste estudo, articulo os conceitos da formação continuada de professores de LI e as TDICs no contexto educacional. Adentro aos estudos sobre o saber docente e a formação continuada de professores, assim como, a importância da prática reflexiva na formação continuada de professores de LI, também, pontuo sobre as leis que regem a educação, no que diz respeito à formação continuada de professores e as tecnologias digitais da educação.

Levando em consideração esses aspectos, percorri a contextualização do processo histórico a respeito da formação continuada de professores e as tecnologias no cenário educacional. Adentrei nas várias transformações ocorridas na formação de professor no decorrer do tempo com o propósito de entender os desdobramentos que ocorreram no passado e para refletir o contexto atual da educação. Nesse contexto, Nóvoa (1995) contribui com o pensamento da trajetória histórica da formação de professores, desde os séculos XVII e XVIII na Europa até a realidade da formação de professores no século XXI.

Em relação as tecnologias, busquei contextualizar o processo histórico e mostrei possíveis contribuições tecnológicas no cenário educacional com a finalidade de entender como a tecnologia rudimentar se fazia relevante na sobrevivência do homem e para compreender de que forma as tecnologias são elaboradas conforme o contexto histórico e social de cada época. Por esses aspectos, sinalizei a evolução do homem, da tecnologia e da educação articulados ao conceito da evolução humana.

Ao longo do caminho, dialoguei sobre educação, embasada em teorias que contemplam a importância da formação continuada de professores e a inserção das TDICs nesse processo formativo. Ancorei meus pensamentos sobre a educação problematizadora em Freire (2016) e sigo o percurso para tentar compreender o significado de formação continuada, a partir da perspectiva de tornar o professor crítico e reflexivo para que seja possível acontecer a emancipação docente. Adentrei no contexto da globalização como forma de mostrar que a educação está articulada ao processo globalizado e que por meio das TDICs, a educação tem a possibilidade de se inserir nessa globalização.

Levando em consideração esses aspectos, considerei pertinente abordar os desafios dos saberes docentes instituídos a partir do pluralismo epistemológico, por meio de um modelo respaldado na origem social, segundo a teoria de Tardif (2011). A partir desse pressuposto, essa abordagem é considerada válida por melhor compreender a diversidade dos saberes docentes, comparada às tipologias apresentadas pelos estudiosos antecedentes. Ainda, de acordo com Tardif (2011), o saber docente se constitui por sua utilização e aquisição e o professor não define seu saber profissional por si só, o saber também provém de instituições educacionais, do Ministério da Educação e de grupos científicos. Conforme essa premissa, o saber é constituído, também como social e não apenas uma questão cognitiva e epistemológica. Dado o exposto, é pertinente adentrar no saber docente perante as implicações do trabalho coletivo, do saber coextensivo à vida. A partir desses saberes, adentrei na definição dos saberes docentes

provindos da prática reflexiva e a relação da ação reflexiva na formação continuada de professores de LI.

Em seguida, discorri acerca das disposições legais da Resolução nº 2/2015 que assegura a garantia da formação continuada de professores e, em seguida, adentrei na LDB nº 9.394 de 1996 e, no PNE que determina aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a elaboração de formação docente conforme seu regimento. De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno-CNE/CP 1/2002, é instaurado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Assim, o inciso VI pontua a inserção das tecnologias (TDICs) no cenário educacional.

Por esse viés, adentrei na análise do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Garibaldi/RS com a finalidade de descrever as diretrizes para formação continuada dos professores de Língua Inglesa e suas interações com as tecnologias digitais da informação e comunicação nesse processo formativo. A partir desse pressuposto, analisei as propostas contidas no documento PME da rede municipal de Garibaldi/RS, o qual retrata propostas para ofertarem a formação docente por área específica e objetivam a interação entre os docentes para momentos de reflexão como forma de qualificar a educação municipal.

Em contrapartida, ao realizar o mapeamento da formação continuada das professoras de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Garibaldi/RS, observei, a partir dos relatos dos sujeitos deste estudo que, essas propostas de formação continuada docente e a inserção das TDICs nesse processo formativo estão, apenas, presentes nos documentos e o acontecimento da formação continuada de professores de Língua Inglesa por meio da SMED não é vivenciada na prática. Para tanto, a maioria das professoras de LI entrevistadas tem acesso a formação continuada docente e acesso as TDICs nesse processo formativo, a partir da motivação própria pela busca.

Para tanto, os recursos tecnológicos que algumas das professoras de Língua Inglesa, sujeitos deste estudo, usam em sua formação continuada, diz respeito à cursos online sobre alguma temática voltada para o ensino de Língua Inglesa, por meio dos webinars, cadastros em sites de editoras e, por meio de um curso online ofertado pela SMED de Garibaldi/RS, no qual todas as professoras entrevistadas participaram.

Considerando a fala dos sujeitos entrevistados em relação as TDICs integradas a formação continuada docente, a maioria dos sujeitos alegam que as TDICs são relevantes para esse processo formativo e consideram como recurso que possibilita melhorar a formação, uma vez que, perpassa à prática docente, implicando na interação entre os aprendizes e entre o

professor, assim como, possíveis impactos na forma de aprendizagem, por essa ter a possibilidade de se tornar autônoma.

Nesse pensamento, observo, a partir dos relatos das professoras de LI, sujeitos deste estudo, que o processo de formação continuada dos professores de Língua Inglesa e a inserção das TDICs nesse processo formativo é uma forma de possibilitar melhorias na prática pedagógica e, também, uma forma de acompanhar os avanços tecnológicos na atualidade. A criticidade presente sobre as TDICS da educação, se fundamenta na ideia de que a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto educacional pode possibilitar impactos no processo educativo.

Em vista dos argumentos apresentados, pontuei as possibilidades favoráveis à educação a partir da inserção das TDICs no cenário educacional. Precisamente, ao que concerne ao ensino de língua inglesa como língua estrangeira. No âmbito de que, ao inserir as TDICs nas aulas de língua inglesa, existe a possibilidade de melhor desenvolver as habilidades linguísticas. É nesse sentido que, também, a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação continuada docente pode impactar no processo educacional, de modo que, venha potencializar o trabalho do professor e transformar sua prática.

Em virtude dos fatos mencionados, relatei sobre a necessidade que os professores sentem da formação continuada docente e sugerem a inserção das TDICs nesse processo formativo. Assim como, a existência de subsídios para atender as necessidades dos professores e tornar possível o uso das tecnologias digitais (TDICs) no contexto educativo.

Com base no que foi apresentado, percorri os caminhos metodológicos que conduziram este estudo, tendo por finalidade desvelar percurso da formação continuada de professores de LI da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS. Após o trajeto realizado, constatei que as TDICs podem impactar na formação continuada de professores de LI, uma vez que, ao inserir as TDICs nesse processo formativo, existe a possibilidade de melhorar a prática pedagógica, considerando que, para o desenvolvimento linguístico das habilidades que permeiam a aprendizagem de uma língua estrangeira, as TDICs podem possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades.

As categorias que emergiram deste estudo estão delimitadas em: o caminho percorrido na formação continuada de professores; nessa categoria apresento os relatos das professoras ao que concerne ao cenário da formação continuada de professores de Língua Inglesa ofertada pela SMED de Garibaldi/RS. Em suas falas identifico pontos convergentes, no que diz respeito a formação continuada de professores de Língua Inglesa, no sentido de a rede municipal de ensino

não disponibilizar a formação continuada docente para nenhuma área de forma específica. Alguns resultados dessa categoria apresentam que os sujeitos deste estudo querem e consideram relevante a formação continuada docente e desejam mais formação continuada específica em Língua Inglesa.

Por sua vez, adentro na segunda categoria: a busca da formação continuada das professoras de Língua Inglesa e os saberes docentes; na qual, as entrevistadas, além de manifestar o desejo pela formação continuada de LI, mencionam sobre a relevância que teria a formação continuada se fosse realizada internamente, ou seja, a partir de dentro da escola, conforme aponta os estudos de Nóvoa (2012). Outro resultado importante é que algumas dessas entrevistadas buscam por conta própria a qualificação docente, por meio da formação continuada para professores de LI com o intuito de auxiliar nos saberes construídos na formação inicial e como forma de contemplar novos saberes.

A terceira e última categoria trata de: a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação e possíveis impactos na formação continuada; na análise, as entrevistadas reconhecem a importância das TDICs nas aulas de Língua Inglesa, destacam em seus relatos que as TDICs não fazem parte da realidade da formação continuada docente ofertada pela SMED de Garibaldi/RS e que em suas percepções a formação continuada ofertada é muito reduzida. Para algumas entrevistadas, as TDICs mudaram positivamente suas aulas. Mas, existe o contraponto, há relatos de entrevistados que sugere que os estudantes têm contato com as TDICs fora da escola e por isso não tem a necessidade de levá-las para suas aulas.

Nessa perspectiva, rememorando as falas das professoras entrevistadas, ao questionar sobre a formação continuada de professores de LI acontecer na rede de ensino que realizei este estudo, me fez refletir, juntamente, a essas professoras o quanto é preciso e importante se acontecesse a formação continuada de professores, a qual contemplasse as áreas específicas de atuação profissional.

Por esse viés, ao analisar a formação continuada de professores de LI e a inserção das tecnologias (TDICs) nesse processo de formação, mais uma vez, as professoras se pronunciam a respeito da falta da formação continuada por área específica e que a inserção das TDICs na formação continuada de professores não acontece. Para tanto, as entrevistadas demonstram interesse pela inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação no âmbito educacional. A maioria dessas professoras reconhece a relevância das TDICs ao serem inseridas na formação continuada docente e sua importância ao usá-las nas aulas de Língua Inglesa.

Durante a análise, percebi que a maioria das professoras, sujeitos deste estudo, buscam se qualificar por meio da formação continuada e que buscam por saberes da profissão através de cursos na internet, por meio do diálogo com professores da mesma área e, também, por meio de cursos de idiomas com a finalidade de aprimorar as habilidades de aprendizagem da língua inglesa.

Ainda, sobre os possíveis impactos das TDICs na formação continuada de professores, adentro, mais uma vez nos discursos das professoras e trago a ideia presente em suas falas sobre essa temática. Um dos pontos relevantes que me mobilizou, foi a respeito das TDICs que podem transformar a realidade cotidiana e proporcionar uma nova forma de pensar. A partir desse relato, compreendi a relevância das TDICs no cenário educacional.

Em virtude dos fatos mencionados, a formação continuada de professores de Língua Inglesa não é contemplada no município de Garibaldi/RS. A partir desse pressuposto, reflito sobre uma educação que, ainda, precisa despertar a curiosidade e ajudar na construção do saber dos professores que, muitas vezes, têm o interesse e o desejo de adentrar num mundo de novos saberes. Por esse viés, a escola, também, permanece como lugar de conhecimento, como ambiente privilegiado de pensar o mundo.

Tendo em vista esses aspectos, a escola é considerada um espaço de formação continuada de professores. Nesse pensamento, Nóvoa (2012), discorre sobre a formação de professores acontecer dentro da escola. Para muitos, pode ser considerado uma utopia, mas é pertinente refletir nessa proposta, na qual os professores de LI possam se qualificar a partir de dentro da escola que lecionam. Nóvoa (2012) propõe uma formação continuada docente por meio da reflexão ação.

Para tanto, segundo Nóvoa (2012), os professores ao vivenciarem a formação a partir da reflexão, se inserem num processo de mobilização de conhecimentos, vontades e competências. Esse modelo de formação, além de se constituir num relevante processo pedagógico, se institui na responsabilidade e no compromisso. Um outro ponto relevante, segundo Nóvoa (2012), diz respeito a formação de professores acontecer a partir de dentro, no sentido de que, as teorias só fazem sentido se as propostas teóricas forem construídas a partir de dentro da profissão e se atentarem para as necessidades pedagógicas dos docentes que se encontram atuantes em sala de aula.

Tendo em vista os aspectos observados, ao longo do percurso da investigação, construí alguns caminhos de conhecimentos que envolvem as interligações entre formação continuada de professores de inglês, tecnologias digitais da informação e comunicação, saberes docentes e

prática reflexiva profissional. A relação da reflexividade com a prática docente, conduz para consciência de que somos seres inacabados e que é lançado o desafio de nos formar cotidianamente.

Por todos esses aspectos, concluo, sem finalizar este estudo que, ao rememorar os caminhos percorridos, não dou fim a trajetória de percorrer e desvelar novos caminhos acerca da formação continuada de professores e a inserção das TDICs nesse processo formativo. É pertinente dizer que não se chega ao fim de um trajeto sem considerar os vários saberes construídos no decorrer do caminho e que, já não se considera a formação continuada docente e a inserção das TDICs no cenário educacional, da mesma forma que se fez no início do percurso. Pela observação desses aspectos, me inquieto na curiosidade de buscar por outros estudos que ampliem as possíveis análises investigativas para dar voz que circulam e ecoam a possibilidade de uma educação que contemple os processos de formação continuada docente e da inserção tecnológica no cenário educacional para recriar, transformar a educação na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. R. Fac. Educ. São Paulo, v.22, n.2. p. 11-42, jul./dez. 1996.

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30/09/19

BRASIL. Plano Nacional de Educação. PNE/ Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001. Disponível em:<<http://pde.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em:13/10/18.

BRASÍLIA. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/>. Acesso em: 09/11/19

BERNI, C. Perlin. Tecnologias e tempo docente. **Revista educação Online**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1-14, jan/abr 2017. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc>. Acesso em: 15/08/2019

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (portugual): Porto, 1994. Tradução da Editora Porto.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999. (série II).

CANDAU, Vera M. F. **Formação Continuada de Professores:** Tendências Atuais. In: Formação de Professores: Tendências Atuais. Org. REALI, Aline Maria de M. R, MIZUKAMI, Maria da Graça N. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. A Sociedade em Rede. São Paulo: Editora Paz e Terra LTDA, v. 1, 2010.

CHARLOT, Bernard. **O Professor na Sociedade Contemporânea:** um trabalhador da contradição. In: Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul/dez, 2008.

CELANI, M. A. ALBA. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. ALBA. (org.). **Professores e Formadores em Mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. (Coleção as Faces da Língua Aplicada, 2).

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GODOY, A. Schmidt. Revista de Administração de Empresas. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. São Paulo v. 35, n. 3, p, 20-29. Mai/Jun 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/>. Acesso em: 25/08/18

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas 2002. Disponível em: http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20%20como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 06/07/19

LAURENCE, BARDIN. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2004.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na era da Informática**. São Paulo. Ed. 34. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1993. Disponível em: <http://www.mozo.pt/tesp/livros/LEVY-Pierre-1998-Tecnologias-da-Inteligencia.pdf>. Acesso em: 05/08/2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENEGAIS, Denice; FAGUNDES, Léa; SAUER, Laurete. Impacto da Inserção de Tecnologias Digitais da Formação Inicial de Professores de Matemática Egressos de uma Universidade Pública Federal. In: RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 12, nº 2, julho, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/download/53560/33059>. Acesso em: 09/11/19.

MORÉS, Andréia. Inovação científica, tecnológica e pedagógica: avanços da educação superior. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 176-192, jan. 2018. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648641/17499>. Acesso em: 10 nov. 2018.

NÓVOA, António. **Profissão Professor: O Passado e o Presente dos Professores**. Org. António Nóvoa. 2ª ed. Porto- Portugal: Porto Editora, LDA, 1995.

_____. Professores imagens do futuro presente. Lisboa- Portugal: Educa, 2009. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>. Acesso em: 20/09/18.

_____. O professor Pesquisador e Reflexivo. **Salto para o Futuro**. 13 set. 2001. Disponível em: <https://tvescola.org.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid>. Acesso em: 08/10/18.

_____. **Os Professores na Virada do Milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan/jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 20/10/19.

_____. Devolver a formação de professores aos professores. In: Cadernos de Pesquisa em Educação- PPGE/UFES. Vitória, ES. A.9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan/jun. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br>. Acesso em: 09/08/19.

NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de O. **Ambientes virtuais de aprendizagem.** Educação em Revista, Belo Horizonte, 2010, v. 26, n. 30, p. 353-370.

_____. **Autonomia e complexidade.** Linguagem e Ensino. Pelotas, 2006, v. 9, n. 1, p. 77-127.

_____. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs). **A formação de professores de línguas:** Novos Olhares -Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.pg. 209-230. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formtec.pdf>>. Acesso em: 05/10/18.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de O. Ambientes virtuais de aprendizagem. Educação em Revista, Belo Horizonte, 2010, v. 26, n. 30, p. 353-370.

_____. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. DELTA, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 1319-1351, Dec. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 03 Dec. 2019.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática:** ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PAVIANI, Jayme; CARBONARA, Vanderlei. **Pressupostos epistemológicos nos processos de ensino e de aprendizagem a partir de uma perspectiva ética.** [s.n], [201-]

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio. Tecnologias e Novas educações. In: revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

PRETTO, Nelson; RICCIO, Nícia. Formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. In: Revista Educar. Ed: UFPR, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/>. Acesso em: 10/11/19.

REINDERS, H. Technology and second language education. In: BURNS, A. RICHARDS, J.C. (Eds). The Cambridge guide to second language teacher education. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social métodos e técnicas. São Paulo: Atlas S.A, 14. reimpr., 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

_____. **Da nova LDB ao novo Plano nacional de Educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006. 4 v. SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação.** Educação e pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SÁ, R. Antunes; ENGLISH, Estela. Tecnologias Digitais e Formação Continuada de Professores. **Educação.** Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 63-71, jan/abr 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação.** Educação e pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa 1992. Disponível em: <https://www.academia.edu>

_____. **Educando o profissional reflexivo: Um novo designe para o ensino e a aprendizagem.** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br>. Acesso: 20/09/19.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério.** In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 13, 2000. Disponível em: <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia>. Acesso em: 28/11/19.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier. N. **A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites.** In: Cadernos de Pesquisa. V. 48, nº 168, p. 388-411, abr/jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/>. Acesso em: 10/10/19.

KAY, R. H. Evolving strategies used to incorporate technology into preservice education: a review of the literature. Journal of Research on Technology in education, v.38, n.4, p.383-408, Summer 2016. Disponível em: <<http://file:///C:/Users/mnelm/Downloads/Kay>>. Acesso em: 22/09/18.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. Disponível em: < <https://ucsvirtual.ucs.br/?next=/minhabiblioteca/>>. Acesso em: 28/08/18

Davies, Steve & Pittard, Vanessa. (2009). Harnessing technology review 2009. The role of technology in education and skills. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 30/12/19.

APÊNDICES

APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

**Cara senhora, Simone Cristina |Rosanelli Chies,
Secretaria de Educação, da Secretaria de Educação e Cultura do Município de
Garibaldi/RS.**

Sou, Maria Nelma Marques da Rocha, mestranda no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) e estou realizando, sob orientação da Prof^a Dr^a Andréia Morés (PPGEdu/UCS) a pesquisa **“Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa e os Possíveis Impactos das Tecnologias Digitais”**, que tem como objetivo pesquisar sobre a formação continuada de professores da disciplina de Língua Inglesa, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Garibaldi/RS e os possíveis impactos das tecnologias digitais nesse processo formativo.

Para tanto, solicitamos sua autorização para realizar este estudo nas escolas municipais da cidade de Garibaldi, Rio Grande do Sul (RS). Seleccionarei quatro escolas a partir dos seguintes critérios:

- a) Uma escola com maior número de alunos matriculados em 2018;
- b) Uma escola com menor número de alunos matriculados no ano de 2018;
- c) Duas escolas com número mediano de alunos matriculados em 2018.

Os procedimentos de pesquisa nessa etapa envolvem a aplicação de entrevista para quatro professores/as atuantes da disciplina de Língua Inglesa das escolas selecionadas, para obter informações acerca da formação continuada de professores de Língua Inglesa perguntando se utilizam as tecnologias digitais da informação e comunicação; quais, como e com qual objetivo. Uma outra etapa da pesquisa é ter acesso aos documentos como Proposta pedagógica do Município e o Regimento e o Projeto Político Pedagógico, dentre outros vinculados a área educacional.

A coleta de dados envolverá a aplicação de entrevistas que deverá ser respondida individualmente por cada professor de língua Inglesa para a pesquisadora.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer

tempo, tanto os participantes quanto os responsáveis pelas instituições envolvidas poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Este projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS) antes do início da atuação da pesquisadora nas escolas. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e nº 510/2016 (CNS). De acordo com os documentos citados acima é preciso informar que os procedimentos realizados nesta pesquisa oferecem riscos mínimos aos participantes.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Mestranda Maria Nelma Marques da Rocha, e após 5 anos será destruído. Os dados individuais dos participantes, coletados ao longo do processo, que serão informados são: idade, sexo, sério/ano. Pretendo realizar a devolução dos resultados, de forma coletiva para a Secretaria de Educação e Cultura de Garibaldi/RS e as escolas envolvidas, após a defesa final da Dissertação.

Por meio deste trabalho, espero contribuir para a compreensão da importância da formação continuada de professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais nesse processo formativo.

Agradecemos a colaboração da secretaria de Educação e Cultura de Garibaldi/RS e escolas envolvidas para a realização desta atividade de pesquisa e coloco-me, como pesquisadora responsável, à disposição para esclarecimentos adicionais.

Caso queiram contatar a equipe, entrem em contato por meio dos e-mails: ppgedu@ucs.br (institucional), mnmrocha@ucs.br (pesquisadora responsável) e Prof^a Dr^a Andréia Morés (orientadora) através do e-mail: anmores@ucs.br.

Caxias do Sul, _____, de _____ 2019.

Maria Nelma Marques da Rocha
Mestranda em Educação (PPGEdu/UCS)

Prof^a Dr^a Andréia Morés
Orientadora da pesquisa
Pesquisadora responsável

APÊNDICE B- TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL

Por meio do presente instrumento, eu, _____, abaixo assinado, Secretária de Educação, da Secretaria de Educação e Cultura do Município de Garibaldi/RS, autorizo a realização do estudo “**Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa e os Possíveis Impactos das Tecnologias Digitais**”, a ser conduzida pela pesquisadora, Maria Nelma Marques da Rocha, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), sob a orientação da Prof^a Dr^a Andréia Morés.

Declaro que fui informada pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas escolas municipais que compõe os Anos Finais do Ensino Fundamental. Declaro, também, que fui informada que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. Declaro que fui informada que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS.

Declaro estar ciente que serão assegurados os direitos previstos nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNS, para todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, bem como poderá solicitar a qualquer momento novas informações com a pesquisadora (mnmrocha@ucs.br/ (54) 99702-7436) ou com sua orientadora, Andréia Morés (anmores@ucs.br/ (54) 98115-6478).

Garibaldi, _____ de _____ de 2019

**APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS – GRADUAÇÃO E DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

Título do Projeto: “Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa e os Possíveis Impactos das Tecnologias Digitais”.

Pesquisadora responsável: Maria Nelma Marques da Rocha, Mestranda em Educação.
CPF: 045.294.374-42

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréia Morés

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99702-7436

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Travessa Cairú, nº 91, apto 401, Residencial Juan Miró, Bairro Cairú, Garibaldi/RS CEP: 95720-000.

Introdução: A pesquisa de mestrado intitulada: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E OS POSSÍVEIS IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) tem por objetivo analisar a formação continuada dos professores da disciplina de Língua Inglesa, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Garibaldi-RS e os possíveis impactos das tecnologias digitais nesse processo formativo.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade da reflexão crítica acerca da formação continuada de professores de Língua Inglesa e a inserção das tecnologias digitais e seus possíveis impactos no contexto educacional.

1. Participantes da Pesquisa: você está sendo convidado a participar de uma entrevista semiestruturada que busca viabilizar a compreensão quanto ao papel da formação continuada de professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais nesse contexto formativo. A entrevista será realizada individualmente, seguindo um roteiro previamente elaborado, com duração aproximada de uma hora, e gravadas em áudio para posterior transcrição.

2. Procedimentos: Como instrumentos, serão utilizados documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas. Documentos institucionais: Projeto Político e Regimento escolar que serão cedidos pela escola para posterior análise a partir da análise de conteúdo de Bardin.

As entrevistas semiestruturadas serão realizadas em quatro escolas municipais de Garibaldi-RS, em cada uma escola será entrevistado um professor (a) que leciona a Língua Inglesa e que participa da formação continuada de professores. A escolha destes participantes dar-se-á por meio de um convite. As entrevistas serão realizadas na escola onde o/a professor/a está lotado/a em horário a ser definido de acordo com a sua disponibilidade. As entrevistas têm previsão de duração de aproximadamente 1 hora e serão gravadas em áudio. O material produzido ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, será totalmente destruído/apagado/inutilizado.

Essa etapa da pesquisa tem como foco a formação continuada de professores de Língua Inglesa e o uso das tecnologias digitais nesse processo formativo.

3. Dúvidas e esclarecimentos: por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 99702-7436 e pelo e-mail: mnmrocha@ucs.br (contatos da pesquisadora responsável) e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS): Universidade de Caxias do Sul (UCS), Cidade Universitária, Bloco M, sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep_ucs@ucs.br nos horários das 8h às 11h 30 min. E das 13h e 30 min. às 18h. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecido serão descartadas.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento ao responder às perguntas da entrevista, constituindo-se assim, em uma pesquisa com riscos mínimos. Como em qualquer pesquisa existe o risco de quebra de sigilo, porém, a pesquisadora tomará todas as providências para prevenir esses riscos e responsabiliza-se por repará-los em caso de eventuais danos. Você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável.

5. Benefícios: os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. No entanto, vale destacar que o debate sobre a docência e suas relações com as tecnologias digitais no contexto das inovações pedagógicas permitirá, a médio e a longo prazos, a formulação de estratégias didáticas que têm como objetivo oportunizar uma educação com mais qualidade, pensando no papel ativo do professor e do aluno.

6. Pagamento: a participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento. **7. Despesas com a participação:** não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.

8. Confidencialidade: sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, não havendo sua identificação em nenhuma publicação que resultar deste estudo. Serão omitidas todas as informações que possam identificá-lo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e suas orientadoras. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.

9. Comitê de Ética: esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.

10. Serão assegurados os direitos previstos nas **Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNS (Conselho Nacional de Saúde).**

Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda todos os documentos (gravações e transcrições) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso da pesquisadora

APÊNDICE D- CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado/a pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro, também, que fui informado/a que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. E que em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então fornecido, serão descartadas.

Declaro que fui informado de que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS.

Declaro estar ciente de que os procedimentos realizados nesta pesquisa, oferecem **riscos mínimos** aos participantes indicados no item **4. Riscos e desconforto** deste documento (página 2).

Declaro estar ciente de que, de acordo com as Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016, serão assegurados os direitos previstos nos documentos citados, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Eu, _____,
 professor/a da escola _____,
 localizada no município de _____ no Rio Grande do Sul
 (RS), abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO
 CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E OS POSSÍVEIS
 IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS** realizada por Maria Nelma Marques da
 Rocha, pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul
 (PPGEdu/UCS).

Garibaldi, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso do/a participante

Carimbo

APÊNDICE E- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: “Formação continuada de professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais”.

Pesquisadora responsável: Maria Nelma Marques da Rocha, Mestranda em Educação.

CPF: 045.294.374-42

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Andréia Morés

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99702-7436

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Travessa Cairú, nº 91, apto 401, Residencial Juan Miró, Bairro Cairú, Garibaldi/RS CEP: 95720-000.

Eu, Maria Nelma marques da Rocha, pesquisadora responsável pelo presente projeto, comprometo-me a preservar a privacidade e o anonimato dos participantes da pesquisa, cujos dados serão coletados a partir de entrevistas gravadas e realizadas na escola onde atuam. Concordo, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder da responsável pela pesquisa, professora pesquisadora responsável, Maria Nelma Marques da Rocha, por um período de cinco anos. Após esse período, os dados serão destruídos.

_____, ____ de _____ de 2019.

Maria Nelma Marques da Rocha

Pesquisadora Responsável

Telefone celular: (54) 99702-7436

E-mail: mnmrocha@ucs.br

Endereço: Rua Travessa Cairú, nº 91, apto 401, Residencial Juan Miró, Bairro Cairú, Garibaldi/RS CEP: 95720-000.

APÊNDICE F – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em responder esta Entrevista. Aceito participar da pesquisa.

ATENÇÃO: ***Caso você não aceite, basta não participar da entrevista.

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES
(SELECIONADOS) DE LÍNGUA INGLESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Data: _____/_____/2019.

Entrevistado(a): _____

Cargo: _____

Escola: _____

1. Sexo

() Masculino

() Feminino

2. Faixa Etária:

() Até 20 anos.

() 20 – 29 anos.

() 30 – 39 anos.

() 40 – 49 anos.

() 50 – 59 anos.

() Acima de 60.

3. Tempo de atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental:

() Menos de 5 anos.

- Entre 5 e 10 anos.
- Entre 10 e 15 anos.
- Entre 15 e 20 anos.
- Entre 20 e 25 anos.
- Mais de 25 anos.

4. Nível de escolaridade (selecione quantas opções forem necessárias):

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outros:

1. Comente sobre o seu processo de formação?
2. Relate sua experiência vivenciada a partir da formação continuada para professores de Língua Inglesa. Você considera que houve momentos de estudo e vivência com as tecnologias digitais da informação e comunicação?
3. De que forma você busca se qualificar a partir da formação continuada?
4. Em sua opinião, qual a relevância da formação continuada de professores de Língua Inglesa para o atual cenário educacional?
5. Conte de que forma as formações continuadas para professores de Língua Inglesa podem impactar sua vivência em sala de aula.
6. Você vê alguns impactos em trabalhar com e/ou sem tecnologias digitais? Se sim, explicita-as.
7. Quais atividades e como você realiza com seus alunos? Como eles interagem a partir dessas atividades?
8. Diante do contexto contemporâneo, como você se vê enquanto docente?

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Há algo mais que você gostaria de expressar a respeito dessa temática? OBS.: Outras questões poderão ser propostas de acordo com as respostas dos entrevistados.

APÊNDICE G- ORÇAMENTO DE DESPESAS

Para a realização desta pesquisa, identifiquei o orçamento de despesas que está em torno dos seguintes custeios:

Impressão- 300,00 reais

Encadernação- 100,00 reais

Revisão de Português- 500,00 reais

Transportes- 100,00 reais

O total de despesas fica no valor de 1.000,00 reais.

APÊNDICE H- LEVANTAMENTO DOS ESTUDOS EXISTENTES

Considero relevante adentrar no levantamento dos estudos existentes em educação relacionados a formação continuada de professores, precisamente, os da disciplina de Língua Inglesa, os quais vêm aos poucos se constituindo em área específica de estudos, com destaque em tecnologias digitais da informação e comunicação.

O levantamento que exponho tem por finalidade conhecer os estudos já desenvolvidos acerca da temática desta dissertação. A princípio realizei uma busca por estudos aproximados em teses e dissertações entre os anos de 2012 e 2018 no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para a busca empreguei os seguintes descritores: Formação Continuada; Professor de Inglês; e Tecnologias Digitais. Em seguida, selecionei por todos os campos, data ascendente, dissertações e teses, português e inglês, assuntos. Observa-se que em 2012, 2016 e 2017 foram encontradas apenas cinco produções dissertativas que se relacionam com o estudo desta pesquisa. Assim mesmo, convém salientar que elas contêm apenas um dos descritores que haviam sido utilizados nas buscas. As demais produções encontradas diferem da temática deste estudo. É relevante salientar que a pesquisa apresenta como limite o ano de 2017, por não haver, todavia, estudos científicos relacionados à pesquisa desenvolvidos em 2018. Quanto a seleção desses estudos, acontece por meio da leitura dos resumos e pelas referências presentes nas teses e dissertações. Em seguida, faço uma leitura mais elaborada dos estudos encontrados como possibilidade de contribuírem para esta dissertação. Para informações mais detalhadas, apresento o Quadro 4, como forma de pontuar as informações acerca dos cinco estudos encontrados durante a pesquisa na BDTD.

Quadro 4 - Registros dos Descritores – BDTD- (Especificado)

(continua)

Título	Autor(a)	Ano	Produção	Orientador(a)	Instituição
O moodle como ferramenta na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira	Ortega, Livia Maria	2012	Dissertação	Abrahão, Maria Helena Vieira	UNESP

Tecnologias de informação: sua influência no aprimoramento do acesso à informação e democratização do conhecimento	Gonçalves, Eliane Silveira	2012	Dissertação	Cocco, Giuseppe	UFRJ
O Uso das Tecnologias da Informação no Processo de Ensino-Aprendizagem: um Estudo de Caso	Costa, Cristiano Xavier da	2016	Dissertação	Prado, Geraldo Moreira	UFRJ
Teachers Thinking Together: Novas Tecnologias Aplicadas à Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa	Bell'aver, Jéssica Eluan Martinelli	2016	Dissertação	Dutra, Alessandra	UTFPR
Representações de Professores de Língua Inglesa Sobre o Uso de Tecnologias para o Ensino: (re)significações e Movimentos de Mudança	Danielly de Almeida	2017	Dissertação	Kleber Aparecido da Silva	UEL

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2018).

Ao analisar essas produções, observa-se a dissertação intitulada **“O Moodle como Ferramenta na Formação Continuada de Professores de Inglês como Língua Estrangeira”**, escrita por Livia Maria Ortega e publicada em 2012, possui certa aproximação com o projeto de pesquisa aqui apresentado, no que diz respeito ao uso das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula com o objetivo de investigar a participação, a interação e a produção do professor de inglês no contexto educacional. O foco do estudo de Ortega, no entanto, é a interação e a produção de professores de língua inglesa com as práticas digitais presentes no Moodle durante um curso de extensão.

A dissertação de Eliane Silveira Gonçalves, intitulada **“Tecnologias de Informação: sua Influência no Aprimoramento do Acesso à Informação e Democratização do Conhecimento”**, também publicada em 2012, discorre sobre a influência da Tecnologia da Informação e a democratização do conhecimento. Há uma relação desse estudo com o presente projeto no que diz respeito às tecnologias digitais que têm influenciado significativamente as

atividades do cotidiano e do trabalho. A pesquisa demonstra que o acesso à informação não se resume apenas em adquirir a informação, mas implica a contribuição de interferir e disseminar informações e conhecimento.

Na dissertação **“O Uso das Tecnologias da Informação no Processo de Ensino Aprendizagem: um Estudo de Caso”**, do mestre, Cristiano Xavier da Costa, referente ao ano de 2016. O estudo tem por objetivo investigar as relações de ensino-aprendizagem a partir da utilização das tecnologias da informação e comunicação. Analisa a utilização das tecnologias digitais como recurso didático.

A dissertação de mestrado **“Teachers Thinking Together: Novas Tecnologias Aplicadas à Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa”**, escrito por, Alessandra Dutra, em 2016, por sua vez, está relacionada com este projeto na medida em que se refere à uma proposta de formação continuada para professores de inglês por meio do Ambiente Virtual do Ensino-Aprendizagem (AVEA).

Em outra dissertação encontrada na BDTD, **“Representações de Professores de Língua Inglesa Sobre o Uso de Tecnologias para o Ensino: (re)significações e Movimentos de Mudança”**, escrita por, Danielly de Almeida, em 2017, relaciona-se, em partes, com este projeto, pois, a partir da perspectiva de transformação da prática docente, demonstra que pode ser possível novas práticas pedagógicas mediadas por dispositivos tecnológicos móveis.

Esse cenário de investigação orienta que, de fato, é necessário a realização de estudos que abordem a formação continuada de professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais no processo formativo.

O segundo levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), baseado nos descritores “Formação Continuada, Professor de Inglês, Tecnologias Digitais”, considerando o período entre 2012 e 2018. Na busca, selecionei na grande área “Ciências Humanas”, na área do conhecimento “Educação”. Encontrei 241 resultados, conforme esse refinamento que fiz.

Em seguida, analiso essas teses e dissertações a partir da leitura dos resumos e referências, na possibilidade de serem relacionadas a esta pesquisa. Considerando o levantamento bibliográfico apresentado, não foi encontrada nenhuma tese que tenha relação com este estudo. Referente ao ano de 2012, a única dissertação encontrada no Banco de Dados da CAPES que tem aproximação com este estudo é a mesma que se apresenta no Banco de Dados da BDTD desta pesquisa. Quanto aos anos de 2013 a 2018, com exceção do ano de 2016, foram encontradas treze (13) dissertações que tem ao menos um descritor relacionado. O

Quadro 5 a seguir, faz uma demonstração mais detalhada desses estudos de dissertações encontradas.

Quadro 5 – Registros dos descritores- CAPES

(continua)

Título	Ano	Autor(a)	Produção	Instituição	Orientador (a)
A formação Continuada do Professor da EJA: Modelagem do Software Auxilix para Práticas Inovadoras	2015	Lago, Luciana Oliveira	Dissertação	UNEB	Oliveira, Maria Olivia Mattos
Tecnologias Digitais em Educação: uma Reflexão sobre Processos de Formação Continuada de Professores	2015	Amorim, Andrea Gabriela do Prado	Dissertação	PUC-SP	Alda, Luiza Carline
Comunidades Virtuais na Prática e na Formação Continuada de Professores de Inglês – um Estudo de Caso sobre a Comunidade BrELT	2017	Andrade, Bruno Cesar Nunes	Dissertação	UFRJ	Tavares, Katia Cristina do Amaral
O bem que ela nos faz: o Papel da Formação Continuada no Desempenho dos Professores de Língua Estrangeira (Inglês)	2013	Guandalini, Eiter Otavio	Dissertação	UnB	Filho, Augusto Cesar Luitgards Moura

(continua)

Título	Ano	Autor(a)	Produção	Instituição	Orientador (a)
Whatsapp na Formação Continuada do Professor para Uso de Tecnologias Digitais: a Perspectiva dos Participantes	2018	Almeida, Jardel Rabelo	Dissertação	UFRJ	Tavares, Katia Cristina do Amaral
Nos Mares da Formação Continuada de Professores: Navegando nos Letramentos Digitais	2013	Herpich, Lisandra Ines	Dissertação	FURB	Fritzen, Maristela Pereira
As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino da Língua Inglesa	2014	Costa, Wallace Moura	Dissertação	UEPB	Moita, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro
Formação docente para o uso das tecnologias digitais: uma proposta de oficina para professores de Língua Inglesa	2018	Romao, Januzia de Nazaré Santos	Dissertação	UFLA	Almeida, Patricia Vasconcelos
Formação Continuada e uso das TICs para a Produção de Texto nas Aulas de	2017	Dacoltivo, Fernanda	Dissertação	UNIOESTE	Castela, Greice da Silva

Língua Espanhola					
------------------	--	--	--	--	--

Título	Ano	Autor(a)	Produção	Instituição	Orientador (a)
Formação Continuada para o Uso de Tecnologias em Sala de Aula: o que os professores querem	2013	Boeno, Renate Kottel	Dissertação	UFPR	Brito, Glaucia da Silva
Desafios na Formação Continuada dos Professores e o Uso de Ferramentas Digitais no Ensino Fundamental I	2017	Paiva, William Leonardo Detoni de	Dissertação	UNIVÁS	Borges, Rosimeire Aparecida Soares
Formação Continuada de Professores: desafios para modificar as práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação	2018	Mattia, Maria Claudia Maquea Rocha	Dissertação	UNEMAT	Milanesi, Irton
(trans)Formação de Professores em Acoplamento com as Tecnologias Digitais	2015	Machado, Marcia Buffon	Dissertação	UCS	Soares, Eliana Maria do Sacramento

Fonte: Quadro elaborada pela autora (2019)

Na primeira dissertação, intitulada “**A Formação Continuada do Professor da EJA: Modelagem do Software Auxilix para Práticas Inovadoras**”, a autora justifica sua pesquisa pelo fato de perceber a lacuna no processo formação continuada de professores da Educação de

Jovens e Adultos (EJA), em relação ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. Essa pesquisa aconteceu nas escolas públicas de rede estadual de Conceição do Coité, Território do Sisal – Bahia.

A segunda dissertação, **“Tecnologias Digitais em Educação: uma Reflexão sobre Processos de Formação Continuada de Professores”**, investiga sobre o desenvolvimento profissional do formador e das práticas educativas do programa: Formação de formadores. Trata de uma pesquisa com professores do Ensino Fundamental dos Anos Finais e do Ensino Médio, na cidade de São Paulo. A pesquisa tem como objetivo geral desencadear a reflexão sobre os processos de formação continuada e o uso das tecnologias digitais como recursos de informação e comunicação que contribuem para aulas mais dinâmicas e significativas.

O terceiro estudo sob o título **“Comunidades Virtuais na Prática e na Formação Continuada de Professores de Inglês – um Estudo de Caso sobre a Comunidade BrELT”**, aborda o ponto de vista dos professores de Inglês como língua estrangeira em relação a comunidade virtual BrELT e suas percepções quanto as contribuições dessa comunidade virtual para a prática docente e na formação profissional continuada. Levando em consideração a teoria socioconstrutivista de construção do conhecimento a partir de Vygotsky e o conceito de comunidades de práticas embasado em Wenger.

Na quarta dissertação, **“O Bem que Ela nos Faz: O Papel da Formação Continuada no Desempenho dos Professores de Língua Estrangeira (Inglês)”**, a investigação tem o propósito de identificar se a práxis do professor que participa da formação continuada foi transformada a partir do processo reflexivo, no sentido de implicar no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Essas formações continuadas aconteceram pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, no Distrito Federal.

O quinto estudo, **“Whatsapp na Formação Continuada do Professor para Uso de Tecnologias Digitais: a Perspectiva dos Participantes”**, investiga a percepção dos professores de Geografia e Artes sobre a aprendizagem e o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica. Os resultados desse estudo implicam na formação continuada docente e o uso do aplicativo “Whatsapp” e a reflexão crítica sobre esse processo.

No sexto estudo, **“Nos Mares da Formação Continuada de Professores: Navegando nos Letramentos Digitais”**, o objetivo principal é analisar a inserção do professor em práticas de letramento digital na formação continuada de professores da educação básica municipal do Vale do Itajaí, Santa Catarina. De acordo com os resultados obtidos, os registros pontuam que

os professores se encontram em momentos diferentes em relação ao uso familiarizado com a internet e quanto as linguagens e gêneros discursivos acerca do hipertexto digital.

A dissertação, **“As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino da Língua Inglesa”**, é o sétimo estudo que trata da relevância da transformação da prática pedagógica viabilizada por meio de recursos digitais que possibilitará uma proposta metodológica comunicativa, inovadora e contextualizada. Aborda, também, a importância da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação como meio de aprimorar a qualidade do ensino nas aulas de Língua Inglesa para alunos da rede pública.

A oitava dissertação, **“Formação docente para o uso das tecnologias digitais: uma proposta de oficina para professores de Língua Inglesa”**, aborda o perfil de professores de Língua Inglesa a partir do uso das Tecnologias Digitais, sobretudo, as da Comunicação e Informação como recurso pedagógico. Os sujeitos participantes da pesquisa fazem parte de uma oficina que propõe a reflexão sobre os usos operacionais e funcionais das TDIC, com o objetivo de implementar novas práticas didáticas.

O nono estudo, intitulado **“Formação Continuada e uso das TICs para a Produção de Texto nas Aulas de Língua Espanhola”**, trata da importância da produção textual como fator relevante para aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse estudo é abordada as aulas de Língua Espanhola. A pesquisa está direcionada para a concepção interacionista da linguagem, de acordo com Bakhtin e Volochinov. Além disso, o uso das tecnologias digitais da Informação e Comunicação como ferramenta pedagógica, servem para ampliar a circulação dos textos produzidos pelos alunos e para interação entre eles. Para tanto, o objetivo principal da pesquisa é avaliar os desafios propostos na formação continuada com foco nas TICs, para o direcionamento da produção textual nas aulas de Espanhol.

A dissertação **“Formação Continuada para o Uso de Tecnologias em Sala de Aula: o que os professores querem”**, é o décimo estudo que aborda sobre a formação continuada como possibilidade de reflexão e mudança da prática docente sob a influência do uso da cibercultura e das tecnologias em sala de aula. A investigação ocorreu em uma instituição pública de ensino, do sistema federal.

A décima primeira dissertação sob o título **“Desafios na Formação Continuada dos Professores e o Uso de Ferramentas Digitais no Ensino Fundamental I”**, relaciona-se a construção do conhecimento a partir da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação entre os docentes e equipes pedagógicas da rede municipal de ensino de uma cidade do sul de Minas Gerais.

A dissertação intitulada, **“Formação Continuada de Professores: desafios para modificar as práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação”**, é a décima segunda e tem por objetivo compreender de que modo a formação continuada de professores contempla as tecnologias digitais da informação e comunicação e quais suas implicações na prática docente de professores de uma escola pertencente a cidade de Cáceres no Mato Grosso. Tem por objetivo analisar as formações continuadas de professores e se essas atendem as fragilidades do docente ao fazer uso das TDICs em sala de aula.

A décima terceira dissertação **“(trans)Formação de Professores em Acoplamento com as Tecnologias Digitais”**, pontua as transformações ocorridas - e que pode continuar acontecendo - com professores do ensino médio que participaram de um grupo de estudo sobre a reestruturação pedagógica viabilizada pelas tecnologias digitais inseridas na escola. Esse estudo problematiza a questão da transformação dos professores quando atuam como professores em formação de convivência e em acoplamento com o outro e com as tecnologias digitais.

A partir desse levantamento, os estudos que tem maior aproximação com esta dissertação é o terceiro e oitavo estudo. A terceira dissertação de Andrade, referente ao ano de 2017, intitulada “Comunidades Virtuais na Prática e na Formação Continuada de Professores de Inglês – um Estudo de Caso sobre a Comunidade BrELT”, aborda explicitamente os descritores, formação continuada e professor de Inglês. Em busca de maiores informações, realizei a leitura desse texto e verifiquei que o descritor, tecnologias digitais se encontra de forma implícita nessa dissertação. Para tanto, ao analisar o referencial utilizado percebo, também, que o autor faz uso de alguns teóricos que utilizo na escrita desta dissertação.

Conforme o oitavo estudo, de autoria de Romão, “Formação docente para o uso das tecnologias digitais: uma proposta de oficina para professores de Língua Inglesa”, explica-se uma maior relação por motivo de apresentar os três descritores utilizados nesta dissertação, apesar da formação continuada ser delimitada pela proposta de uma oficina como forma de tratar da temática sobre a prática da reflexão crítica

ANEXOS

PLANEJAMENTO

OFICINA: DESAFIOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO: POR UMA AÇÃO DA TRANSPOSIÇÃO INFORMÁTICA

- ✚ Garibaldi- Dia _____
- ✚ Carga horária: 4 horas
- ✚ Ministrante: Maria Nelma Marques da Rocha (discente do Mestrado em Educação-UCS)
- ✚ Público alvo: professores de Língua Inglesa atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Garibaldi/RS.
- ✚ Objetivos:
 - Refletir sobre a transposição informática por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação.
 - Estudar concepções da transposição informática, a fim de desenvolver uma ação docente que possibilite o pensamento computacional por meio de propostas tecnológicas voltadas ao ensino.
- ✚ Conteúdo:
 - Concepções sobre transposição didática e transposição informática e suas relações com o ensino.
 - Programação com MIT Scratch
 - Programação de aplicativos com MIT App Inventor para dispositivos móveis
 - Robótica Educacional
- ✚ Procedimento metodológico:

O encontro permeará o conteúdo teórico junto as atividades previamente alinhadas para que seja possível a aplicabilidade da transposição informática.

 - No primeiro momento, será realizado um diálogo para levantamento do conhecimento prévio dos professores em relação ao conteúdo a ser apresentado. Em seguida, acontecerá a apresentação dos slides acerca do conteúdo proposto. Em sequência, serão realizadas atividades que abrangem o desenvolvimento de

habilidades que permitem ao professor desenvolver a programação de produtos tecnológicos. Para finalizar a oficina, em dupla, os professores elaboram uma aula a partir das aprendizagens adquiridas em curso.

✚ Materiais, equipamentos e recursos didáticos:

MATERIAIS	EQUIPAMENTOS	RECURSOS DIDÁTICOS
Caneta	Notebook	Transposição informática
Caderno	Data show	
Cartolina	Celular/ Tablet	Audiovisuais: Vídeos do youtube

✚ Referências:

BITTENCOURT, J. Informática na educação? Algumas considerações a partir de um exemplo. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, vol. 24, n.1, Jan./Jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100003>. Acesso em: 30 de maio 2016

CHEVALLARD, Yves & JOSHUA, Marie-Albert. “Un exemple de la transposition didactique: la notion de distance”. RDM Grenoble: La Pensée Sauvage, vol. 3, n, 1, s/p, 1982.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: EdUFMG, 2002

DUSO,G.B., LIMA, L.L.P., Costa,R.D.A., Webber,C.G. Robótica educacional na educação infantil: criação e avaliação de uma plataforma para o desenvolvimento do pensamento computacional. RENOTE Revista Novas Tecnologias na Educação ISSN 1679-1916V.16.,N.1,2018Disponívelem:<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/86012>