

CONTRIBUIÇÕES DE UMA SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO NA VISÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Autor (1) Monaliza Miakela Carneiro Silva Tomaz; Orientador: Edmilson Luiz Rafael;

Universidade Federal de Campina Grande

monalizamiakela1@gmail.com

eluzirrafael@gmail.com

Resumo: A formação de professores, ao longo das décadas, contemplou diferentes dimensões. Nesses moldes, a formação continuada de professores de língua materna, neste caso específico considerando a modalidade de extensão universitária, deve inserir momentos de práticas reflexivas, além de viabilizar o planejamento e a execução de atividades elaboradas pelos professores em formação. O presente estudo é parte de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, que investigou uma situação de formação realizada em um curso de extensão, ocorrida no período de outubro a novembro de 2016. Neste trabalho, especificamente, objetivamos, de modo geral: Investigar uma situação específica de formação de professores e, de modo específico: identificar, com base nos dizeres dos professores em formação, contribuições do curso de formação. O estudo classifica-se como sendo de natureza qualitativa, do tipo participante. O *corpus* desta pesquisa compreende um conjunto de trechos transcritos de gravações em áudio de quatro encontros presenciais do curso de formação e de entrevistas realizadas com os professores participantes do curso e relatos avaliativos produzidos por esses professores. Os fundamentos teóricos pautam-se na formação de professores (MAGALHÃES, 2001; CANDAU, 2003; CUNHA, 2013), além de aspectos acerca do professor reflexivo e a reflexão sobre a prática (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2006). Os resultados apontam para a identificação de três contribuições do curso de formação, quais sejam: a prática de ensino, os momentos de reflexão sobre a prática e a inserção de material digital no ensino de língua materna.

Palavras-chave: Formação de professores, Professor reflexivo, Reflexão sobre a prática.

Introdução

A temática da formação de professores tem sido objeto de inúmeras pesquisas com diferentes perspectivas. Dentre elas, destacamos a formação de professores como um campo de estudo (ANDRÉ, 2010); relacionada a aspectos políticos (CUNHA, 2013; FREITAS, 2002); investigando programas de formação continuada específicos de determinadas regiões (FONTES, 2014; CARDOSO, 2006; PIATTI, 2006); além de pesquisas cujo enfoque recai sobre as concepções de formação (LAGAR, 2011). Essas diferentes perspectivas de estudos acerca dessa temática exemplificam a multiplicidade de dimensões que podem ser abordadas sobre a formação de professores.

No que diz respeito às concepções de formação, alguns autores (PEREIRA, 2006; MAGALHÃES, 2001) destacam três momentos importantes, que resultaram em um movimento teórico-prático ocorrido tanto no Brasil quanto em Portugal, a saber: a concepção técnica, em meados da década de 1970; a formação como profissionalização em serviço, nos anos de 1980 e a concepção de formação continuada, mais enfatizada a partir do ano de 1990.

De acordo com Kleiman (2001), as pesquisas sobre a sala de aula começaram a ganhar espaço nas produções científicas a partir dessa década, trazendo contribuições para os estudos voltados para o ensino e a aprendizagem de línguas.

É perceptível que a formação de professores passou por períodos que seguiam as tendências de pesquisa e de pensamento científico vigente em cada época. Não se pode negar que cada concepção de formação traz consigo aspectos positivos e negativos, relacionados ao contexto histórico do tempo. Conforme ocorria a mudança paradigmática de pensamento científico, a concepção de formação buscava acompanhar as tendências, pois, no caso da dimensão técnica, percebeu-se sua insuficiência para atender aos novos questionamentos, a exemplo de considerar que o professor – em formação – é capaz de produzir e socializar conhecimento, que estes profissionais são detentores de saberes práticos, além de não serem sujeitos passivos, no sentido de dependerem sobremaneira dos conhecimentos do professor formador, o que demonstrou a necessidade de repensar a formação de professores.

Deve-se, ainda, propiciar situações nas quais as experiências vivenciadas durante o período das atividades práticas sejam compartilhadas com os demais participantes, por meio de situações de natureza reflexiva, onde os professores em formação possam refletir sobre a sua prática de ensino. Considerar tais aspectos é, no nosso entendimento, uma situação de formação que considera o professor em formação como integrante ativo dessa situação.

Ao propor momentos de natureza reflexiva, é importante compreender a reflexão não no sentido de uma capacidade de pensar, que é inerente ao ser humano, mas considera-la como uma atividade de caráter retrospectivo e prospectivo, no sentido de pensar no que irá ocorrer, na qual o professor olha para o que realizou a partir de objetivos específicos, buscando alternativas que o ajude a (re)significar a sua prática, ou seja, desenvolver a “reflexão sobre a ação” (SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2006).

Sabemos que o professor é aquele que está em sala de aula, os desafios do ensino de língua são postos à sua frente muitas vezes de forma involuntária, as situações conflituosas fazem parte de seu dia a dia e a ele é imputada a responsabilidade de resolvê-las. Acreditamos que uma formação continuada que propicie momentos de reflexão sobre a prática pode contribuir para que o professor gerencie da melhor maneira possível as situações de ensino, conflituosas ou não, que aparecem em seu ambiente de trabalho.

Diante do exposto, parte do *corpus* utilizado para este artigo faz parte de uma Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – PB e foi gerado e coletado no curso de extensão

intitulado **Utilização de material didático digital em projetos de ensino**¹, destinado a professores de língua portuguesa da educação básica e a graduandos em Letras.

Tendo em vista compreender formação docente nesse contexto, a presente pesquisa se norteou pelo seguinte questionamento: Que contribuições uma situação de formação de professores proporciona aos professores em formação? Com o intuito de respondermos a esta pergunta, este trabalho tem como objetivo geral: Investigar uma situação específica de formação de professores e, de modo específico: Identificar, com base nos dizeres dos professores em formação, contribuições do curso de formação.

Esta pesquisa justifica-se por buscar direcionar sua atenção tanto para aspectos inerentes a uma situação de formação específica, que objetivou utilizar material didático digital no ensino de língua portuguesa, quanto para aspectos práticos relacionados à atuação dos professores em formação em sala de aula. Acreditamos que, ao nos propormos a investigar essas duas dimensões, este trabalho contribuirá para as pesquisas relacionadas à temática da formação de professores e do ensino de línguas.

Ao evidenciarmos as contribuições da formação, por meio do dizer dos professores em formação, trazemos à tona a avaliação dos próprios participantes acerca do curso de formação, evitando tecermos comentários de cunho pessoal, proporcionando, assim, maior credibilidade aos dados analisados.

Metodologia

Por compreender que o objeto de investigação da Linguística Aplicada – doravante LA – é “a linguagem como prática social, seja no contexto da aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 25), de modo a preocupar-se com maneiras de “*intervir* na vida da sociedade com o intuito de fazer valer as mudanças necessárias para o bem estar de todos” (RAJAGOLAPAN apud GONÇALVES;

¹ O curso supracitado é considerado por nós como uma situação de formação, tanto por desenvolver finalidades acadêmicas quanto por promover situações de prática de ensino de língua portuguesa, ainda que alguns participantes ainda estivessem em formação inicial – graduação –, pois, acreditamos que o curso caracterizou-se como um espaço complementar de formação.

As atividades do curso ocorreram em uma sala da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), que compõe o Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Foi ministrado por dois professores da referida unidade. O curso foi estruturado em regime semipresencial, em sistemas de créditos, com carga horária de 45 horas/aula, ocorrendo no de 2016, especificamente no semestre letivo acadêmico de 2016.1. O referido curso é parte das atividades correspondentes a um projeto mais amplo, aprovado no ano de 2013.

SILVA; GÓIS, 2014, p.8), situamos esta pesquisa no campo dos estudos da linguagem, especificamente na área da Linguística Aplicada.

Esta pesquisa é do tipo participante, pois por meio deste tipo de pesquisa, objetiva-se conhecer “diferentes dimensões de transformação de ações sociais de vocação comunitária e popular, a partir de uma elaboração sistemática de conhecimentos de saberes e valores” construídos coletivamente pelos profissionais e comunidades populares através das pesquisas sociais (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 56).

Esta pesquisa também tem um viés documental, caracterizado a partir do dizer de Severino (2007, p. 122) como “documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Em nossa pesquisa, esses documentos são relatos avaliativos produzidos pelos professores em formação continuada, bem como as gravações dos encontros presenciais do curso e as gravações das entrevistas realizadas com esses professores.

A maior parte do *corpus* desta pesquisa foi gerado no âmbito do curso intitulado *Utilização de material didático digital em projetos de ensino*, integrando atividades de um projeto de pesquisa mais amplo², conforme parecer de aprovação do projeto.

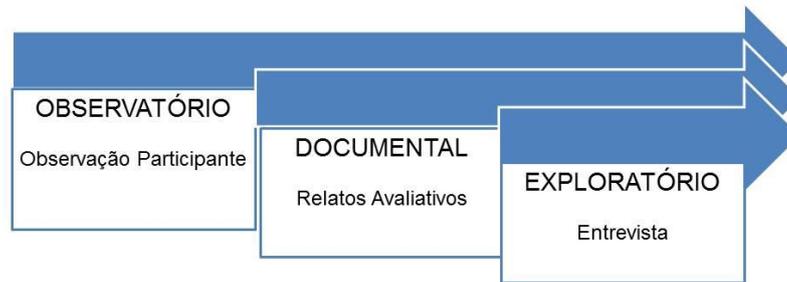
Considerando o contexto de geração de dados, bem como os professores em formação que permaneceram realizando as atividades previstas no curso, esta pesquisa contou com a colaboração de oito (8) sujeitos, sendo: dois (2) professores ministrantes do curso e seis (6) professores em formação. A partir deste momento nomearemos os dois professores ministrantes como PM1 e PM2. Os professores em formação como: PF1; PF2; PF3; PF4; PF5 e PF6.

Em virtude de esta pesquisa inserir-se no paradigma qualitativo do tipo participante, foi possível utilizar mais de uma técnica e mais de um instrumento para a geração de dados.

Desta maneira, os procedimentos de geração de dados foram organizados de modo que possibilitasse focarmos em aspectos específicos para cada procedimento. Com o intuito de atingirmos os objetivos elencados para esta pesquisa, optamos por sistematizá-los, conforme a figura seguir.

Figura 1 - Sistematização dos procedimentos para geração e coleta de dados

² Este curso integra um projeto mais amplo, intitulado *Novas configurações de Ensino de Leitura e Escrita em Atividades de Linguagem(ns)*, tendo como pesquisadores dois professores da Unidade acadêmica de Letras da UFCG. O projeto supracitado foi aprovado e possui o CAAE de número 42844814.8.0000.5182 e número de parecer 1375609, conforme dados da Plataforma Brasil. Dentre as atividades previstas para serem realizadas a partir da geração de dados oriundos tanto do projeto quanto do curso de extensão estão artigos científicos e dissertações de mestrado.



Os procedimentos caracterizados predominantemente como observatório, contou com a observação participante, gravação – vídeos – de 4 (quatro) encontros presenciais do curso *Utilização de material didático digital em projetos de ensino*. O procedimento predominantemente documental (SEVERINO, 2007; SÁ-SILVA, 2009) contou com a escolha dos documentos que nos auxiliaríamos durante a análise dos dados, em função das questões de pesquisas e dos objetivos elencados. Neste sentido, coletamos os relatos avaliativos elaborados pelos professores em formação. O procedimento de caráter exploratório ocorreu após o término do curso de formação. Contou com a participação dos seis professores em formação que concluíram o curso. Para este momento, entramos em contato com os professores em formação e sondamos a possibilidade de realizarmos uma entrevista.

Resultados e discussões

A dinâmica do curso de formação, no que diz respeito ao regime semipresencial, revela-nos que os professores em formação teriam que executar parte das atividades previstas pela formação, fora do ambiente acadêmico, ou seja, fora da sala disponibilizada para os encontros na UFCG. O que nós identificamos como “foco na prática de ensino” diz respeito ao que estava previsto para ser realizado em salas de aulas da educação básica, conforme o terceiro momento que compôs o conteúdo programático da formação – atividades e materiais digitais em projetos de ensino na educação básica.

Este aspecto é percebido pelos professores em formação como uma contribuição da formação continuada que participaram, em virtude de proporcioná-los contato com a sala de aula da educação básica, viabilizando que todo o planejamento de ensino realizado fosse pensado e, sobretudo, executado em função dos alunos da educação básica, especificamente dos alunos da turma na qual eles iriam desenvolver suas atividades.

Ressaltamos que, durante a apresentação dos excertos, optamos por destacar determinados momentos de fala dos professores em formação. Para tanto, sublinhamos alguns

trechos. Com relação ao que denominamos de foco na prática docente, vejamos os excertos a seguir:

Excerto 1

A partir da experiência no curso de extensão intitulado Utilização de materiais digitais em projetos de ensino, promovido pelos professores (...) e (...), da UFCG, fomos motivados a adentrar no contexto de sala de aula com o intuito de trabalharmos com um material digital específico. Em nosso caso, o material escolhido foi uma longa metragem (Trecho do relato avaliativo 1, referente aos professores que produziram o PE 1).

Excerto 2

tivemos que replanejar, nesse primeiro momento de sala de aula, nosso projeto de ensino, visto que tínhamos que trazer uma experiência concreta para ser apresentada no curso de extensão. (Trecho do relato avaliativo 1, referente aos professores que produziram o PE 1).

Os dois excertos acima foram retirados do relato produzido pelos professores responsáveis pelo Projeto de Ensino 1, no qual eles deveriam tecer comentários de cunho avaliativo acerca de aspectos que consideraram relevantes no decorrer da participação de todos no curso de formação continuada.

Notemos, pois, que tanto no primeiro excerto quanto no segundo, há referência ao que denominamos de foco na prática docente. No caso do primeiro excerto, verificamos que os professores em formação afirmam terem sido motivados a “adentrar no contexto de sala de aula”, aspecto que foi considerado por eles como um fator importante para a situação de formação na qual estavam inseridos.

O que nos chama atenção é o fato de que tal motivação ocorreu, de acordo com relato, “a partir da experiência no curso”, conforme é salientado no relato avaliativo 1, no início do primeiro excerto. Tal afirmação nos conduz a uma interpretação de que antes de participarem desse curso em específico, poderiam até ter contato com a sala de aula, mas ocorria de maneira desmotivada, o que foi modificado após a experiência do curso, que proporcionava não apenas o contato com a sala de aula, mas, motivava os professores em formação no sentido de estabelecerem uma relação de prática de ensino de língua materna.

A partir do que constatamos no trecho do relato avaliativo 1, a sala de aula é considerada como um *locus* importante, ou seja, a própria escola é um ambiente colaborador para a formação de professores (CANDAUI, 2003), pois é nesse ambiente que os professores em formação – neste caso específico – podem produzir conhecimentos, além de lançarem mão

de seus saberes (PEREIRA, 2006; TARDIF, 2010), influenciando o seu modo de agir, suas escolhas pedagógicas e seu relacionamento com os alunos (NOGUEIRA; FIAD, 2007).

O excerto 2 demonstra que a prática docente foi embasada por momentos de planejamento e replanejamento das ações que iriam ocorrer em sala de aula. Podemos constatar ainda que uma das metodologias adotadas no curso diz respeito à apresentação do que havia sido realizado pelos professores em formação. Esta ação estava prevista no plano do curso.

Esta organização da formação, que contempla momentos nos quais há partilha de experiências práticas vivenciadas pelos professores em formação durante o período de participação no curso, configura-se como uma proposta que valoriza a prática docente e os saberes profissionais. Verificamos que esta formação buscou ainda, com base na metodologia adotada, realizar momentos nos quais a descrição e discussão das atividades realizadas pelos alunos fossem postos em cena, ocorrendo por meio da exposição da experiência dos professores em formação, como forma de problematizar o que foi ensinado, evidenciando a prática de ensino como um fator importante na formação docente.

O fato de o curso de formação em questão proporcionar tanto a prática docente quanto momento de partilha de experiências, comunga das ideias defendidas por Imbérnon (2010), uma vez que, durante a exposição, além da descrição de tudo o que havia ocorrido em sala de aula, os professores em formação também discutiam e debatiam entre si, ouvindo a opinião dos colegas e dos professores ministrantes do curso, de modo a sempre buscar direcionar suas ações para os alunos, ou seja, a melhoria do ensino, considerando as necessidades reais encontradas por eles durante sua prática, era o ponto central de suas ações.

Ainda com relação ao excerto 2, podemos constatar que a prática de ensino foi tomada como sinônimo para “experiência concreta”. Ao analisarmos, de maneira isolada, esse termo, podemos inferir que os autores do relato avaliativo 1 poderiam ter tido outras experiências de ensino, no entanto, para eles, o que é concreto faz parte do dia a dia de sala, das atividades desenvolvidas pelo professor, sem o auxílio ou a intervenção de outro profissional. Esta constatação foi, no dizer dos professores em formação, um momento importante do curso, conforme também evidenciado nos excertos a seguir:

Excerto 3

Ao participarmos do curso de extensão de título “Utilização de material didático digital em projetos de ensino”, ministrado pelos docentes ((fala o nome dos ministrantes do curso)), percebemos uma



significativa contribuição proporcionada pelo mesmo no que diz respeito a nossa postura e prática profissional, essa, que está direcionada ao ensino de língua portuguesa. Em tal curso, foram lançadas propostas que visavam um ensino de língua portuguesa tendo como suporte as mídias digitais. Nesse sentido, planejamos algumas aulas que tinham como destaque, a abordagem da leitura e da produção textual a partir do meme, que configura-se como um gênero presente no cotidiano virtual da sociedade contemporânea, portanto, válido de ser observado e estudado em ambiente escolar (Trecho do relato avaliativo 3, referente aos professores que produziram o PE 3).

Neste excerto mais uma vez percebemos que os professores em formação mencionam a prática profissional como um fator relevante propiciado pelo curso de formação, de acordo com os responsáveis pelo relato avaliativo 3. No dizer desses professores, o aspecto prático contribuiu não apenas para o contato com o ambiente de sala de aula, mas para formar uma postura profissional, no sentido de saberem resolver conflitos, gerenciar uma turma, elaborar materiais etc., pensando sempre na proposta do curso.

Ressaltamos ainda o processo de planejamento das aulas que seriam ministradas na educação básica. Neste sentido, é possível afirmarmos que as atividades foram planejadas e executadas ao longo do curso de formação e contou com a participação e o envolvimento de todos os professores, para que obtivessem resultados satisfatórios, o que para eles foi concebido como uma das motivações para a participação no curso, conforme os excertos abaixo:

Excerto 4

Entrevistadora: o que motivou vocês a participarem desse curso?

PF1: o que motivou a minha participação é porque a minha pesquisa é:: do pibic ela é inserida em um projeto maior que o projeto da pós-graduação novas configurações de tecnologias no ensino () e:: e isso fazia parte da pesquisa um complementação de horas... primeiro a gente formaliza nossas obrigações e segundo o que me levou a continuar não foi só a obrigação... foi porque é:: não foi algo visto na graduação eu não paguei nenhuma cadeira na graduação do curso de letras que direcionasse pra o uso de materiais digitais e proporcionasse é:: a ação... não ficasse só na teoria... então um dos pontos positivos do curso de extensão é que a gente não viu teoria... teoria assim... a gente viu mais a ação e a partir da ação a teoria () foi um curso prático

(Trecho de entrevista realizada dia 02/06/2017 com os responsáveis pelo PE 1).

Os encontros presenciais do curso de formação foram norteados por cinco pontos que deveriam ser contemplados durante a exposição reflexiva dos professores em formação, conforme anotados pela pesquisadora no diário de campo e descritos a seguir:

Antes da chegada dos participantes do curso, P1 anota alguns pontos no quadro.

1. Identificação do material utilizado – turma/ano;
2. Expectativas idealizadas antes da execução;
3. Ações desenvolvidas com a turma;
4. Dificuldades para execução da proposta;
5. Outras informações.

(Trecho retirado do diário de campo, dia 07/10/2016)

Após a chegada de todos os participantes do curso, e da explicação de cada ponto anotado no quadro, deu-se início ao período de exposições das atividades executadas pelos professores em formação. Por meio dos excertos a seguir, percebemos, no dizer dos professores em formação, que a reflexão sobre a ação foi considerada por eles como uma das contribuições desse curso de formação. Logo, este aspecto permitiu que eles pudessem refletir acerca da execução de suas propostas de ensino. Vejamos:

Excerto 5

Nosso objetivo inicial era assistir ao filme *Histórias Cruzadas*, para introduzir de forma crítica reflexiva a temática Racismo: um desafio a ser superado e suscitar a produção do gênero resenha por parte dos alunos.

(Trecho do relato avaliativo 1, referente aos professores que produziram o PE 1).

Com base no excerto acima, podemos perceber que os professores que compõem o grupo A, se colocam como responsáveis por sua prática de ensino, ao utilizarem a expressão “nosso objetivo”, o que denota apropriação de sua proposta, eles tomam para si a responsabilidade do que pretendiam realizar. Mais adiante, evidenciamos o modo como os professores em formação pretendiam conduzir as atividades previstas “introduzir de forma crítica reflexiva a temática Racismo: um desafio a ser superado”.

Nessa perspectiva, o grupo afirma como organizou a proposta de ensino de modo a conduzir os alunos para um processo reflexivo, considerando a temática escolhida, vejamos o excerto abaixo:

Excerto 6

Apesar das dificuldades encontradas e da necessidade de replanejarmos nosso projeto de ensino, podemos constatar que, sim, o material escolhido (o filme) tem uma grande potencialidade didático-pedagógica, uma vez que a partir dele podemos traçar um emaranhado de atividades capazes de levar à reflexão acerca da temática elencada e a produção do gênero resenha.

(Trecho do relato avaliativo 1, referente aos professores que produziram o PE 1).

De acordo com o trecho do relato avaliativo 1, especificamente quando os autores afirmam “podemos traçar um emaranhado de atividades capazes de levar à reflexão”, percebemos que eles estavam referindo-se a momentos nos quais os alunos da turma onde estavam atuando pudessem ser incentivados a refletir acerca do uso da língua(gem), por meio da elaboração de atividades que abordassem a temática escolhida – racismo. Ainda a este respeito, não podemos desconsiderar que este excerto foi retirado de um relato avaliativo sobre o curso de formação, o que pressupõe a contribuição do curso para que os grupos de professores em formação pudessem pensar e realizar atividades de ensino de língua materna cujo viés propiciasse a reflexão tanto por parte dos alunos da educação quanto por eles.

O excerto a seguir também evidencia o foco do curso de formação na reflexão sobre a prática. Vejamos:

Excerto 7

tivemos que refletir sobre nossa prática, a fim de replanejarmos as aulas, de acordo com as dificuldades dos alunos
(Trecho do relato avaliativo 3, referente aos professores que produziram o PE 3).

Os autores do relato avaliativo 3 afirmam que ocorreram momentos nos quais eles tiveram que refletir sobre a sua prática de ensino, vivenciada durante o período de formação, e que estes momentos eram necessários para que as aulas na educação básica pudessem ser replanejadas, mas em função dos alunos. Chamamos atenção para o fato de que a reflexão pode ser concebida como sendo um processo indutivo (CORACINI, 2003) e como um processo contínuo, ou seja, que ocorre diariamente e que pode estar associado ao replanejamento das ações daquele que está refletindo sobre sua prática, neste caso, o professor em formação.

Compreendemos que não há como querer ou prescrever um modelo de reflexão a ser seguido pelos professores, o que pode ser adotado são cursos de formação cuja metodologia

esteja pautada na premissa da formação de um profissional reflexivo, aquele que deseje compreender o que realizou em sala de aula, por que o realizou desta maneira e como pode transformar a sua prática, de modo que os professores participantes de tal formação consigam perceber a proposta do curso, e, mais ainda, consigam realizar suas próprias reflexões.

Conclusões

Ao nos propormos investigar a formação de professores, bem como sua prática docente para o ensino de língua materna utilizando material didático digital, ocorrida em uma situação de formação específica, buscamos evidenciar a importância da relação teoria e prática, principalmente quando adotada como perspectiva metodológica de um curso de formação.

Essa relação, quando estabelecida de maneira colaborativa, considerando a escola como espaço de ensino e aprendizagem, o professor em formação como sujeito de sua própria formação e os professores formadores como auxiliares no processo de compartilhamento e produção de saberes, é caracterizada de maneira positiva, conforme evidenciamos na análise da primeira categoria, *Contribuições da formação*.

Após a análise dos excertos, podemos verificar que outro aspecto positivo do curso de formação continuada, *Utilização de material didático em projetos de ensino*, também evidenciado nos dizeres dos professores em formação compreende momentos nos quais seja possível realizar a reflexão sobre a prática, segundo a perspectiva abordada por Schön (2000). Neste sentido, cada professor em formação, de forma individual e/ou coletiva, lançava mão de suas próprias experiências vivenciadas na educação básica, durante o período do curso, como uma espécie de diagnóstico do ensino de língua materna. A partir dos momentos em que a reflexão era realizada, surgiam questionamentos a respeito do processo de ensino, contribuindo para que a prática fosse, ou não, modificada.

A este respeito, não concebemos, neste trabalho e em nossa perspectiva de estudo, este curso de formação um modelo ou forma, nem tampouco a reflexão como imposição ou como algo ensinável, o que acreditamos é em formações de professores que proporcionem a prática de ensino, mas ainda, que contribuam para a relação teoria e prática. Acreditamos que a reflexão não deve ocorrer condicionalmente neste espaço de tempo – duração de uma formação de professores – no entanto, ela deve ser contínua, considerando diferentes aspectos que relacionados às novas demandas da sociedade, como a utilização de tecnologia no ensino.

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: Revista **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. In: **Revista Educação popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. Jan./dez. 2007.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Novamerica**: La Revista de la Pátria Grande. Botafogo, RJ, n. 122, 2003. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/Revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp>. Acesso em: 04 de mai. 2017.

CARDOSO, Ana Maria da Luz. **Um olhar sobre a formação continuada de professores na rede municipal de Sarandi (2001 a 2004)**. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado) programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: **Edu. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

FONTES, Anderson Rios. **Formação continuada de professores da educação básica** [recurso eletrônico]: um estudo sobre o programa Gestar no Estado da Bahia. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de educação, Salvador, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Revista **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set./ 2002, p. 136-167. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 01/09/2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Formação do professor: retrospectiva e perspectivas na pesquisa. In: _____. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 13-35.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. Concepções de formação docente. In: **IV EDIPE – encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. 2011, p. 1-15.

MAGALHÃES, Luciene Moneira. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 239-260.

MENEZES, Vera Lucia .; SILVA, Marina Moreira dos.; GOMES, Iran Felipe Alvarenga. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação Continuada: reflexos na prática dos professores participantes do Programa-Formação de Professores Alfabetizadores. PROFA**. 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido.; EVANDRO, Ghedin (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Mais de cinco anos de linguística aplicada no Brasil: por que insistir na invisibilização?. In: GONÇALVES, Adair Vieira.; SILVA, Wagner Rodrigues.; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Orgs.) **Viabilizar a Linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. São Paulo, SP: Pontes Editores, 2014, p. 8.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie.; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de.; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHÖN, Donad A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.