



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E TICs: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

ALVES, Carlos Eduardo Barbosa¹

LEITE, Glaudemir Santos²

RESUMO:

Este trabalho discute a importância das formações continuadas em serviço e o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC's) no âmbito da sala de aula. Tem como objetivo principal abordar aspectos relevantes do processo de formação contínua e as possibilidades de incremento dessas formações à luz das TIC's. Entende-se que o processo de formação contínua, que se entende como um movimento realizado durante toda a vida profissional do docente, traz consigo o preceito de que não deve existir ruptura entre o tempo de aprender e de trabalhar. Para este artigo, tomamos como arcabouço teórico as contribuições de autores da área de formação de professores (BEHRENS, 2005, 2007; IMBERNÓN, 2009; GATTI, 2008) e documentos oficiais do ensino: PCN (1997,1998), ainda FAVA (2014) e RIBEIRO (2005) que tratam das questões pertinentes às TICs. A utilização de diversas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta que ressignifica o fazer docente é uma temática que vem despertando interesses e discussões na atualidade. É relevante ter a compreensão de que a formação continuada pode contribuir para construção de uma prática inovadora, ainda mais com uma boa utilização das TICs educacionais. Em um novo cenário de transformações e exigências sociais, as TICs podem tornar-se elementos fortificadores de um trabalho educacional que vislumbre um engajamento ativo por parte dos estudantes, considerando seus conhecimentos de mundo e suas potencialidades.

Palavras-chave: FORMAÇÃO CONTINUADA, PARADIGMAS EDUCACIONAIS; TIC's.

1. Formação Continuada de Professores: Conversa inicial

A relação entre formação inicial, práticas docentes e formação continuada tem se constituído em objeto de grandes debates e discussões tanto no âmbito acadêmico como nos espaços de Secretarias de Educação e, também, no interior das unidades escolares. Os desafios contemporâneos postos pelos movimentos sociais, políticos e econômicos exigem um novo olhar para as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que os estudantes confiados a estes educadores terão pela frente várias provocações que lhes exigirão saberes, competências e

¹ Mestre em Letras pela UAG/UFAPÉ) eduardox2811@yahoo.com.br

² Graduado em Pedagogia pela Faculdade IBRA glaudemirsantos88@gmail.com

habilidades que atendam às demandas atuais. Corroborando com o cenário esboçado, Gatti (2008) evidencia que:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais (p.58).

Dessa forma, o fazer docente precisa ser pautado na construção de ações educacionais que superem paradigmas cristalizados, como a compartimentalização dos conteúdos, e que efetivem um ensino baseado num aprender enquanto processo permanente. Entretanto, a formação inicial dos docentes é, muitas vezes, aligeirada e precária. Por isso mesmo, ela tem se mostrado desafiadora quando se percebe a educação como um bem universal e direito humano e social na construção da cidadania ativa.

Vale a pena, ainda, ponderar que o processo de formação contínua, que se entende como um movimento realizado durante toda a vida profissional do docente, traz consigo o preceito de que não deve existir ruptura entre o tempo de aprender e de trabalhar. Assim, se estabeleceria o princípio mobilizador da reflexão sobre a prática pedagógica e que, segundo Schön (2000), seria fruto da necessidade de unir conhecimento teórico e prático, já que o docente vive num mundo marcado pelas urgências e incertezas de suas ações, diante de uma sociedade normatizada pelos muitos avanços tecnológicos e velocidade informacional. Vem, pois, à tona um questionamento pertinente: Quais são os paradigmas que os professores precisam tomar por base ante às novas realidades? É sobre essa questão que discorreremos na seção seguinte.

1.1. Os alcances dos paradigmas das ciências no campo da educação

Entende-se por paradigma todos os modelos e padrões partilhados por grupos sociais e que permitem explicações de certos aspectos da realidade (MORAES, 1997). Para Khun (2007), filósofo e historiador da ciência, um paradigma seria “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhados pelos membros de uma comunidade científica” (p.25). Ainda tomando por base as contribuições de Yus (2002), podemos afirmar que paradigma é um conjunto de regras que demarcam os comportamentos e as formas de resolver problemas dentro de alguns limites estabelecidos.

Face às concepções expostas, pode-se afirmar que um paradigma pode determinar comportamentos em todas as áreas do conhecimento. Na área da ciência, o paradigma com maior tempo de predominância e influência é o chamado paradigma cartesiano. Ele teve suas origens com o processo evolutivo do pensamento humano, mais especificamente com as contribuições de Galileu Galilei, que “introduziu a descrição matemática da natureza reconhecendo a relevância das propriedades quantificáveis da matéria: forma, tamanho, número, posição e quantidade de movimento” (BEHRENS, 2005, p.18). A construção desse paradigma também foi influenciada por Descartes, que propunha um pensamento que induzia o homem a dividir o conhecimento em quantas partes conseguisse. Tal forma de pensar acarretou numa visão fragmentada do conhecimento.

1.2. Paradigmas educacionais e a contemporaneidade

Todo profissional carrega em si as marcas dos modelos que os influenciaram. No âmbito da educação, essa realidade não é diferente. Aqueles professores que foram conduzidos pelo viés da repetição de conceitos e memorização de regras, em geral, de práticas que emanaram do paradigma conservador, tendem a replicar essas posturas que só contribuem para a formação de estudantes acríticos e que vão de encontro aos ideais preconizados pela atualidade. Por outro lado, os docentes que se formaram sob a perspectiva do paradigma da inovação, discutido adiante, têm mais chances de transmitirem seus saberes de maneira criativa, incitando os estudantes ao aprendizado crítico-coletivo. Destarte, o professor deixa transparecer cotidianamente a sua escolha/concepção paradigmática, seja qual for ela. Pensando assim, evocamos o pensamento de Behrens (2007), que nos leva a perceber que

O professor é influenciado pelo paradigma da sua própria formação, mas a concepção ou tendência pedagógica que caracteriza a ação docente pode ser modificada ao longo da trajetória profissional.

[...] os paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem na sala de aula. [...]

As abordagens paradigmáticas, conservadora e inovadora, permitem apresentar as diferentes denominações para as ações que envolvem a qualificação de professores. (p.440)

É pertinente lembrar que os paradigmas educacionais não são concebidos de maneira estanque e nem isentos de influências do momento histórico, social, político e econômico, como afirmam Corrêa e Behrens (2014):

eles carregam um conjunto de influências que se apresentam por um determinado tempo. Durante aquele momento histórico que são propostos, os paradigmas desdobram-se em características próprias e, por consequência,



geram o entendimento e a aplicação de maneiras de ensinar e de aprender.
(p.54)

Vamos, então, nos deter sobre os dois grandes paradigmas aventados no início dessa seção para que possamos melhor perceber as características distintivas entre cada um.

1.2.1. Paradigma Conservador: conexão com a linearidade do conhecimento

Os postulados do paradigma conservador podem ecoar nas ações docentes por meio da racionalidade, do autoritarismo, da quantificação e da fragmentação do saber. O preparo exigido durante séculos para se tornar um professor era, apenas, dominar o conteúdo a ser ministrado. Não se requeria nada a mais do docente porque dos alunos, só se esperava a reprodução e a memorização sem uma ação sequer que os desse a condição de construtores do conhecimento. Garcia (1999) tem a clara percepção que a formação conservadora dos docentes é oriunda de um processo cuja natureza era a “de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista” (p.33).

Esse modelo conservador e dominante preconiza a mensuração, a fragmentação e a visão linear do conhecimento. Os docentes de todos os níveis de ensino, considerados como guardiões do saber, eram compelidos a utilizarem metodologias cuja tônica repousava sobre a memorização, a reprodução e a compartimentalização. Os alunos ficavam estáticos nas carteiras escolares, perfilados e em silêncio, sem questionamentos ou expressão de seus pensamentos, sem a possibilidade de uma mínima divergência. Essa percepção paradigmática ainda acabava negando outros tipos de saberes (senso comum, literário, político, poético, por exemplo.), já que o conhecimento científico é visto como conhecimento válido, exclusivamente. Isso seria mais um fator que só realça a visão fragmentada e dogmática dos conteúdos escolares.

Sofrendo, igualmente, tais influências, a formação contínua, durante quase todo o século XX foi denominada como *treinamento*, *capacitação* ou *reciclagem*. Esses termos tornam-se equivalentes à atualização ou ao preparo sistemático para a atividade docente.

Segundo as pesquisas de Behrens (2007), o *treinamento* objetivava preparar os professores para executarem suas tarefas por ação de uma modelagem. A prática pedagógica que ainda hoje é influenciada por essa visão tradicional incorre no paradigma conservador que acredita que o saber fazer garante o saber ensinar. Assim, o aluno deixava-se modelar ao sabor dos moldes vigentes, imitando o professor, que era o modelo inquestionável, e tornava-se um

ser que recebia o conhecimento pronto, sem senso crítico, nem espaço algum para questionamentos.

A *capacitação*, termo recorrente em indústrias, empresas e escolas, tem como propósito o acompanhamento e a qualificação de cada profissional para a repetição de tarefas, ou seja, visava-se à habilitação dos recursos humanos para um determinado manejo ou técnica. Assume uma conotação de tornar capaz, habilitar. Focalizando a área educacional, a capacitação tem como finalidade “gerar um professor que aceite e repita determinadas atividades sem nada questionar” (BEHRENS, 2007, p. 445). Por sua vez, as ações de *reciclagem* eram desenvolvidas com a intenção de remodelar a prática educativa dos profissionais; num sentido mais amplo, preparação para o exercício de uma nova função. Como desdobramento dessas ações, surge a figura do professor multiplicador que, conforme se acreditava, podia repassar seu preparo aos demais colegas da escola. Entretanto, Candau (1997) faz uma reflexão bem pertinente sobre a concepção de reciclagem, rejeitando-a porque, numa significação abrangente, refazer o ciclo implicaria a volta à universidade e refazer a formação.

A necessidade, por fim, de um novo paradigma há tempos faz-se emergente, haja vista tantas mudanças na sociedade e sua vida prática e proativa da qual a ciência foi se afastando. Assim, os professores, que são peças fundamentais para formarem estudantes que atinem para as exigências atuais, buscam a apropriação de um paradigma inovador e transformador por meio da educação. Vejamos a seguir alguns aspectos desse novo paradigma.

1.2.2. Paradigma Inovador: conexão com o mundo de hoje

O paradigma inovador carrega no seu bojo uma percepção crítica e integradora de múltiplas abrangências e abordagens na educação. O contexto no qual a sociedade está inserida consiste num universo mais dinâmico, criativo e pluralista, em mutação permanente. O conhecimento passa a ser concebido como uma construção entre sujeitos, de modo histórico, social e dinâmico, dialógico e temporal (BEHRENS, 2007). Desse modo, desloca-se a visão de um ‘conhecimento’ engessado e atemporal para um conhecimento situado, prático, que deve ser entendido e interpretado.

Como reflexo dessa nova visão reflexiva e transformadora da sociedade e do mundo, a prática dos professores também é afetada. O ensino precisa ser compatível com a nova acepção de um mundo que exige um olhar sistêmico, complexo e menos previsível. Assim, a formação docente exigida para atuação nesse paradigma novo passa pelo contínuo processo de qualificação profissional, com vistas à superação da fragmentação no ensino, dentre outros aspectos. Segundo Behrens (2007)

Esse movimento de transposição de paradigmas... leva a uma tendência de superação da abordagem conservadora e positivista para dar lugar a uma formação de professores que leve a uma nova maneira de investigar, de ensinar, de aprender. A ideia de *formação continuada* [grifo nosso] dos professores precisa ser investigada a partir do entendimento da palavra 'formar' (p. 446)

Por meio dessa acepção, 'formar/formação' revela um processo dinâmico e construtivo através do qual os docentes podem refletir sobre suas práticas e vivenciar momentos para o aperfeiçoamento profissional com vistas à docência que se adéque ao paradigma inovador.

Já enfatizamos que a necessidade de o professor buscar uma qualificação profissional ao longo de sua carreira deve ser uma constante para os profissionais de todas as áreas de formação. No Brasil, essa preocupação evidenciou-se mais nos anos 1990 e desencadeou discussões, inquietações e políticas públicas voltadas para a oferta de propostas de formação para o aperfeiçoamento docente. Na seção seguinte, faremos um apanhado desses aspectos e das perspectivas vislumbradas por meio deles.

1.3. Formação Continuada no Brasil: algumas considerações

No Brasil, a discussão sobre formação continuada dos profissionais do magistério ganhou relevo a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. A referida Lei realça a importância das formações continuadas, definindo-as como um elemento constituinte da política de valorização dos profissionais da educação; outrossim, preceitua a garantia de um período da carga horária dos professores dedicado a estudos, planejamentos e avaliação. Também na década de 1990, assistiu-se ao processo de globalização da economia, bem como ao desenvolvimento tecnológico, fatores que por si mesmos já requisitavam do professorado novos posicionamentos e procedimentos na oferta do ensino. Acrescente-se, ainda, o fato de os governos constatarem o baixo desempenho escolar de grande parte da população, a partir dos resultados obtidos em avaliações de larga escala.

Da congregação desses fatores, surgiram várias propostas de políticas públicas que propunham mudanças nos currículos de todos os níveis de ensino; asseguravam materiais de apoio, tais como livro didático e livros de literatura para acervo de bibliotecas e acervo pessoal dos estudantes; incitavam mudanças nos cursos de licenciatura, espaço de formação inicial dos



professores, que seriam responsáveis pela formação dos futuros alunos; e pleiteavam investimentos na formação continuada de professores com vistas à melhoria da atuação docente.

Esse composto de ações foi se consolidando e se aperfeiçoando ao longo dos anos e a formação continuada, elemento constituinte desse conjunto, adquiriu *status* de

um direito de todos os profissionais da educação, além de seu oferecimento ser também um dever das instituições nas quais estes profissionais atuam, sendo fundamental, portanto, que as condições para a operacionalização da formação continuada sejam criadas e garantidas. (OLIVEIRA, 2012, p.18).

Desse modo, a superação do paradigma conservador, que não mais atendia às exigências da sociedade, foi se iniciando paulatinamente. Os desafios postos pelos movimentos sociais, políticos e econômicos e que ensejam um novo olhar para a ação docente foram contando com profissionais cada vez mais sensíveis à necessidade de considerarem, por exemplo, os aspectos cognitivos, emocionais e físicos dos estudantes por eles atendidos.

As discussões sobre a formação continuada no Brasil tiveram expressão significativa fazendo despontar iniciativas cujo teor eram atividades formativas após o curso superior. Como desdobramento, essas iniciativas foram oferecidas aos docentes sob diversas configurações. Gatti (2008) elenca, dentre elas,

horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos à distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (p.57)

Além desses espaços de formação, a autora ainda sobreleva os cursos de especialização *lato sensu* como mais uma ação de formação continuada voltada para o professorado. No prisma de Oliveira (2006), o surgimento de distintas iniciativas é oriundo da necessidade de elevação de escolarização da população brasileira ante o desenvolvimento social e econômico do país e a inserção dessa população em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

Devemos considerar, também, as orientações contidas nos Referenciais para Formação de Professores -RFP-, lançado pelo MEC em 2002 e que objetivam subsidiar as Universidades e Secretarias de Educação na tarefa de promover nas instituições de ensino a formação continuada dos seus profissionais.



Atualmente, os profissionais da educação também contam a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, datada de 1º de julho de 2015 e que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Elencando de maneira deliberativa os aportes e concepções fundantes para a melhoria da formação continuada em suas diversas facetas, a Resolução, no artigo de nº 16, consolida a conceituação, a dimensão e importância da formação continuada para o desenvolvimento dos profissionais do magistério ao explicitar que

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

E qual o espaço das TICs na esfera da formação continuada dos professores? Como esses recursos podem auxiliar na atualização do conhecimento dos professores? Na seção seguinte, serão tecidas considerações a respeito desses questionamentos.

2. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: breve perspectiva histórica

Historicamente, podemos dizer que as novas TICs surgiram na metade dos anos 1970, no período compreendido como a Terceira Revolução Industrial e Revolução Informacional. Baseada no conhecimento e na pesquisa a Terceira Revolução impulsiona fortemente o desenvolvimento social, por meio da junção da pesquisa do conhecimento e a produção industrial, bem como os avanços expressivos da robótica e outras tecnologias de ponta, conforme assinala Santos (2006), destinadas ao auxílio da produção industrial.

O avanço das TICs a partir dos anos 1990 foi bem expressivo e objetivou a captação, transmissão e distribuição de forma rápida as informações, sobretudo, através da internet. Na sociedade industrial, o valor repousa no quantitativo de bens produzidos, por isso, muitas insituições, empresas e indústrias investiram consideravelmente nas novas tecnologias.

A utilização de diversas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta que ressignifica o fazer docente é uma temática que vem despertando interesses e discussões na atualidade. Envolvidos pelos avanços tecnológicos, advindos do processo veloz da globalização, os profissionais da educação precisam sentir-se qualificados para incorporarem as TICs em suas atuações, incorporando-as em benefício da aprendizagem dos estudantes.



Além dos conhecimentos didático-pedagógicos, ainda recaem sobre o professor, também, a exigência de conhecimentos sobre as TICs em sua atuação profissional, intentando que promovam a incorporação, usabilidade e efetividade delas no âmbito de sala de aula, uma vez que o uso da tecnologia “[...] vem provocando uma mudança de paradigma na produção e na divulgação do conhecimento, levando a novas exigências, estratégias e ações, tendo em vista o contexto escolar [...]” (CORRADINI; MIZUKAMI, 2013, p. 87-88).

Os recentes avanços tecnológicos, a popularização dos preços e as facilidades operacionais de muitas mídias disponíveis ultimamente fazem com que, cada vez mais, sejam utilizados nos lares brasileiros e, também, nas escolas. E muitas vezes, essas TICs são consideradas a solução para as problemáticas que assolam as salas de aula, colaborando para que as novidades tecnológicas fossem integradas à prática pedagógica, muitas vezes sem uma reflexão sobre elas ou mesmo, um momento de estudo e formação para melhor compreensão e, obviamente, melhor utilização do recurso.

3. TIC's e Ensino: algumas proposições

O processo de ensino e aprendizagem com o advento das TICs tomam novos rumos, nos quais os conteúdos antes colocados em apostilas xerocadas, por exemplo, abrem espaço para um novo modelo de acolhimento ao processo do conhecimento. Para Fava (2014), o grande desafio do mundo acadêmico é a responsabilidade de proporcionar uma aprendizagem eficaz, assegurando o sucesso de médio e longo prazo aos estudantes.

Nesse novo modelo, professor e aluno têm papel crucial em seu desenvolvimento em busca da informação; a responsabilidade deixa de ser apenas do professor e ambos se apropriam do conhecimento. Entretanto, o professor não deixa de ser aquele que poderá nortear o aluno que algumas vezes pode não entender a proposta que está sendo abordada. Segundo Ponte (2000), essa função não se deve somente à relação afetiva e emocional que o professor constitui com o aluno, mas também à negociação e renegociação de significados que realiza com ele.

Estar junto nessa construção de conhecimento é crucial na formação da questão moral e ética dos indivíduos. Mesmo sabendo que a máquina pode proporcionar conhecimentos diversos o professor não deixa de ser um incentivador, mediador nessa construção epistemológica. Ribeiro (2005, p. 94), salienta que “a máquina precisa do pensamento humano para se tornar auxiliar no processo de aprendizado”.



Contudo, vários são os desafios enfrentados pelo professor no uso de técnicas, que possam auxiliar nesse processo de aprendizagem. O ensino da matemática, por exemplo, traz uma característica bastante peculiar que repousa no fato de que muitos alunos apresentam muitas dificuldades de compreender o que está sendo explicado. Por isso, novas formas de tentar ensinar de maneira compreensiva os desdobramentos da matemática devem ser incorporadas pelos professores.

Como aponta Elorza (2012), é necessário que o educador dê novo significado a sua prática de sala de aula por meio da mediação que deve ponderar três seguimentos: o processo tecnológico, o processo pedagógico e o processo formativo. O primeiro refere-se às potencialidades localizadas na tecnologia que será utilizada. O processo pedagógico está interligado à maneira que as atividades são desenvolvidas e que objetivos almejam ser impetrados. Por fim, o formativo é o processo de desenvolvimento da atividade e inclui a recreação e redefinição das metodologias de uso dos instrumentos utilizados.

É com base nesses três seguimentos que se pode pensar nas possibilidades que esses processos podem proporcionar às TICs a articulação e o desenvolvimento de práticas que favoreçam a assimilação de conhecimentos a partir de novas formas de enxergar os conteúdos.

Ponte (2000, p. 75) corrobora com o exposto ao explicitar que:

As TICs poderão ajudar na aprendizagem de muitos conteúdos, recorrendo a técnicas sofisticadas de simulação e de modelação cognitiva baseadas na inteligência artificial. No entanto, não me parece que será desse modo que elas vão marcar de forma mais forte as instituições educativas, mas sim pelas possibilidades acrescidas que trazem de criação de espaços de interação e comunicação, pelas possibilidades.

E nesse espaço de interação social e comunicação, é imensa a importância do acolhimento a estudantes das camadas menos favorecidas da população. Como aponta Arroyo (2006), são cidadãos em formação com trajetórias humanas de exclusão social, que vivem situações de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência.

E nesse entrelaçamento dos conhecimentos apreendidos no decorrer da vida, devemos entender e perceber que as mudanças no ensino são fundamentais, pois cada época traz em si seu constructo de informação e conhecimento, assim como a forma de ressignificar alguns conceitos e normas que outrora temos como verdade pré - estabelecida, como aponta Guedes et al (2006, p. 15), que sinalizam, por exemplo, que “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, por serem habilidades indispensáveis para a formação do aluno



na sociedade atual” e a utilização das tecnologias também deve ser vista dessa forma.

Percebe-se, então, a necessidade de modelos formativos que favoreçam a reflexão sobre o uso das TICs e sua integração às práticas pedagógicas. Tal fato requer o fomento a políticas de formação continuadas de modo sistemático, que considerem os diferentes níveis de iniciação dos docentes diante do universo da informática e dos recursos audiovisuais, de maneira que as políticas de formação dialoguem com as demandas e necessidades reais das escolas.

Finalizando, por ora...

Embasando-se nos posicionamentos expostos, pode-se afirmar que o professor precisa fazer uso dessas novas ferramentas para subsidiar suas atividades, explorando inúmeras possibilidades as quais tendem a combinar, de maneira articulada, os conhecimentos dos estudantes com o mundo que os cerca.

Em um novo cenário de transformações e exigências sociais, as TICs podem tornar-se elementos fortificadores de um trabalho educacional que vislumbre um engajamento ativo por parte dos estudantes, considerando seus conhecimentos de mundo e suas potencialidades.

É válido destacar, ainda que a postura, muitas vezes distanciada e cética da maioria dos educadores é fruto da inexistência ou inadequação de momentos de formação continuada. Nessa direção, uma proposta de formação docente precisa ser contínua, configurando-se como um instrumento de fomento à reflexão da prática pedagógica. Para Imbernón (2000), a formação continuada dos professores deve estar calcada na reflexão dos sujeitos sobre sua prática, de maneira que possam examinar suas atitudes, suas teorias implícitas, etc., vivenciando, assim, um processo de auto avaliação do seu trabalho pedagógico.

Também, devemos considerar que a formação continuada é uma garantia prevista na LDBEN nº 9394/96 e uma necessidade profissional devido às constantes transformações pelas quais o mundo tem passado e à incrível velocidade de propagação das informações. Assim, os encontros para formação devem ser olhados como momentos que favorecem aos professores a atualização dos conhecimentos, a partilha de experiências e avaliação sobre si e seus procedimentos metodológicos.

Por fim, entender a relação dos profissionais da educação e o seu aperfeiçoamento constante e necessário, ante às inúmeras transformações que nos rodeia é uma tarefa, ao mesmo tempo, ampla e desafiadora, pois repensar práticas requer, antes de qualquer coisa, despir-se de conceitos e ações tão sedimentados, mas que não encontram mais tanto espaço na



contemporaneidade. Ao revisitar tantas teorias e pesquisas dos campos da linguagem e da formação continuada de professores, percebemos que aconteceram avanços, mas ainda há muito por fazer para que se possa avançar rumo a encaminhamentos satisfatórios e coerentes entre o conteúdo dos discursos e sua efetivação na prática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Educação de jovens adultos**: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2005.

_____. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Educação. Porto Alegre, ano 30, v.63, n. 3, p. 439-455, set. /dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2742/2089>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CORRADINI, Suely Necessian; MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Práticas pedagógicas e o uso da informática**. Revista Exitus, v. 3, n. 2, jul./dez., 2013, p. 85-92. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/152> Acesso em: 04 out. 2020.

CORREA, Bárbara R.P.G e BEHRENS, M.A. “Ser professor: teoria e prática numa visão paradigmática” in FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de Professores – Teoria e Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ELORZA, Natiele S. L. Formação de professores de matemática e as tecnologias e informação e comunicação: a produção das revistas Zetetiké e Bolema. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO**, 16, 2012, Campinas.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v.13 nº 37 jan. /abr. 2008.

GUEDES, Paulo C.; SOUZA, Jane M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não do professor de português. In: NEVES, Iara C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p.15-20.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. De Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez Editora, 1ª edição, 2009.

_____. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

KENSKI, V. M. **Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais**. In: BARRETO, R.G. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

KULLOK, Maísa Brandão Gomes. **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: EDUFAL, 2004.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.



OLIVEIRA, Daniela Motta de. **Formação Continuada de Professores: Contribuições para o debate.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de. **Continuidades e discontinuidades das políticas de Educação Básica: o caso de Pernambuco.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

PONTE, João P. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?** Revista Ibero-americana de Educação, n. 24, p.63-90, 2000. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie24a03.htm>>. Acesso em: 06 out. 2020.

RIBEIRO, Ana. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 86-97.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal.** 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma visão holística para o século XXI.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.