

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE INGLÊS NO E PARA O CONTEXTO DO USO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

*Franqueslane Ferreira de Lima (UFNT)*

[franqueslane@gmail.com](mailto:franqueslane@gmail.com)

*Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFNT)*

[selmaabdalla@uft.edu.br](mailto:selmaabdalla@uft.edu.br)

**RESUMO**

O presente trabalho visa contribuir para a discussão da formação continuada e a (re)construção da identidade profissional do professor de Língua Inglesa no e para o contexto do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica, apresentando algumas reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores, bem como a eficácia dos recursos tecnológicos no processo ensino e aprendizagem da segunda língua. A discussão perpassa tanto pelo método da pesquisa interventiva quanto uma reflexão específica, em torno da formação continuada docente do professor do Ensino fundamental através da pesquisa-ação crítica colaborativa (THIOLLENT, 1994) ao seu trabalho pedagógico. Participarão da pesquisa professores de Língua Inglesa das séries finais do Ensino Fundamental. Espera-se que essa pesquisa auxilie na implementação e na avaliação de práticas pedagógicas inovadoras suportadas pelas tecnologias digitais, sobretudo no contexto da modalidade de aprendizagem da segunda língua, que promovam o desenvolvimento e a construção de conhecimento dos alunos da rede municipal de educação. Discutiremos também sobre a aprendizagem dos professores como um mero processo de continuidade e para servir de embasamento teórico ao estudo aqui apresentado, buscaremos a contribuição de autores conceituados como: (ZABALA, 1998), (NÓVOA, 2003), (NUNES, 2001), (PERRENOUD, 2000) e outros. Portanto, o ofício de ensinar implica obrigatoriamente na constante tarefa de aprender.

**Palavras-chave:**

Formação continuada. Prática pedagógica. Tecnologias digitais.

**ABSTRACT**

The present work aims to contribute to the discussion of continuing education and the (re)construction of the professional identity of the English language teacher in and for the context of the use of technology as a pedagogical tool, presenting some reflections on the initial and continuing education of teachers, as well as the effectiveness of technological resources in the teaching and learning process of the second language. The discussion pervades both the method of interventional research and a specific reflection, around the continuing teacher education of the elementary school teacher through collaborative critical action research (THIOLLENT, 1994) to their pedagogical work. English teachers from the final grades of Elementary School will participate in the research. It is hoped that this research will help in the implementation and evaluation of innovative pedagogical practices supported by digital technologies, especially in the context of the second language learning modality, which promote the development and construction of knowledge of students in the municipal education

network. We will also discuss teachers' learning as a mere process of continuity and to serve as a theoretical basis for the study presented here, we will seek the contribution of renowned authors such as: (ZABALA, 1998), (NÓVOA, 2003), (NUNES, 2001), (PERRENOUD, 2000) and others. Therefore, the teaching profession necessarily implies the constant task of learning.

**Keywords:**

Continuing training. Pedagogical practice. Digital technologies.

## ***1. Introdução***

A formação de professores para educação básica no Brasil, nos últimos anos, passa por substantivas reformulações. As políticas educacionais fundamentadas na legislação atual e nos documentos oficiais, quer seja em nível Nacional, Estadual e Municipal, em suas diferentes modalidades, possibilitam um repensar dos cursos de formação e a prática docente no que se refere à concepção, significado, estrutura, condições, clientela, lócus de formação, exercício docente, entre outros, pois o modelo vigente parece não mais satisfazer os educadores e a sociedade em geral, tendo vista as frequentes discordâncias, críticas e reflexões que são feitas em torno da formação e atuação docentes.

Nunes (2001) ao discutir sobre os saberes docentes e a formação de professores reconhece que pensar em um modelo de professor implica considerar a contextualização dos saberes docentes, bem como demanda observar as condições históricas e sociais de exercício profissional, o autor afirma:

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. (NUNES, 2001, p. 30)

Em função dessas reflexões, os pesquisadores, os educadores, os professores, os alunos e os sistemas educacionais, têm buscado um novo enfoque para a formação inicial de professores identificando e analisando os saberes docentes numa perspectiva de contribuir para a ampliação do campo e para implementação de políticas que envolvam a questão de formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos.

Nesta linha de pensamento, novas decisões e preocupações são levantadas em torno da questão do “saber-fazer”, isto é, do como realizar na prática a implementação de um processo de formação de professores, a partir de um currículo que aborde e estabeleça relação frequente entre a formação inicial e continuada de maneira objetiva e subjetiva, articulando-se com o contexto social dos alunos e o perfil dos acadêmicos que sempre podem ser modificados pela realidade.

O atual contexto de pandemia pelo Coronavírus (Covid-19) trouxe uma ressignificação para a educação, nunca imaginada. O sentimento de dor ocasionado pela perda de pessoas, o afastamento, o isolamento social, causaram uma desestruturação no sistema regular e presencial de ensino. Essa crise sanitária que estamos vivenciando está proporcionando uma revolução pedagógica para o ensino presencial, podemos prever como a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação.

Em momentos como esse, torna-se necessário repensarmos a educação e todos os seus processos. Paulo Freire afirma que “O homem está no mundo e com o mundo” (1983, p. 30). Se o homem estivesse apenas no mundo, não haveria transcendência e não interferiria na história desse mundo. Não poderia objetivar-se e, por consequência, não conseguiria distinguir entre um e o outro. Agora as pessoas estão no mundo e com o mundo.

Sendo assim, a educação está sendo modificada pela adaptação docente e discente, acerca de diversos recursos tecnológicos, como programas, aplicativos, ferramentas que passaram a ser utilizados na educação. Dessa forma, torna-se imprescindível voltarmos nossa atenção para o uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira, especificamente o Inglês, que é o nosso objeto de estudo.

Nessa mesma perspectiva, Collins e Ferreira (2004), Franco (2008), Oliveira e Paiva (2008), Freire (2006 e 2009) e vários outros estudiosos apontam para a (re)significação do papel do professor e do aluno diante das novas tecnologias de informação e de comunicação (doravante TICs).

Os recursos tecnológicos precisam ser utilizados de maneira adequada, já que, de acordo com nossa concepção, as inovações tecnológicas devem estar como afirmam Brunner (2004) e Rada (2004), entrelaçadas ao sistema educacional e não desvinculadas dele. Embora cada profissional seja único e apresente características bem peculiares, o trabalho com

recursos tecnológicos, juntamente com processo crítico e reflexivo, contribuiria positivamente para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor, devendo ser contemplado na formação continuada de tal maneira que os professores possam tornar-se produtores de teoria a partir de sua própria prática, pautando-se em uma perspectiva de alterar, de maneira crítica, a própria prática. Essa mudança poderá ocorrer diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, para entendê-lo e modificá-lo.

## **2. *Fundamentação teórica***

Neste tópico, mostraremos a abordagem de alguns teóricos sobre conceitos que adotamos nessa pesquisa, apresentando discussões sobre os conceitos de identidade profissional, formação continuada do professor e letramento digital.

### **2.1. *Identidade profissional***

Recentemente, o tema identidade tem sido ressaltado em estudos relativos a fenômenos sociais contemporâneos. Tanto do ponto de vista pessoal, quanto social, a identidade é importante para melhor compreensão de práticas singulares ou coletivas, desencadeadas na atualidade.

No plano pessoal, a identidade, ou o conceito de si mesmo, orienta a ação individual. Já no plano social, as identidades das pessoas configuram-se como a percepção de si mesmas dentro de um ou vários grupos, e, nesse sentido, direcionam os movimentos, refletindo a ação grupal.

Segundo Lima (2003, p. 257), “...acreditamos que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento – são sempre os mesmos, mas são sempre outros. E, nesse lugar do mesmo e do diferente, em que se dá o embate entre o simbólico e o político, manifestar-se-ia a identidade.”

Portanto, buscar a autoidentificação que o sujeito-professor representa, na verdade, significa conhecer o lugar de sua formação a partir dos diversos processos identitários que vivencia constantemente em sua prática pedagógica.

Além disso, o presente trabalho almeja considerar o impacto que a sua atuação enquanto professor de língua materna influencia na construção da identidade profissional desse indivíduo, já que atua em uma área que está sempre em movimento, pois o uso constante do diálogo e da lín-

gua(gem) permeiam sua prática pedagógica. Em seu estudo sobre identidade Coracini (2003) nos esclarece:

Perseguidos, então, a hipótese de que o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações. (CORACINI, 2003, p. 240)

Desse modo, pretendemos apresentar uma reflexão sobre as perspectivas de análise da identidade profissional. A partir de uma revisão de estudos anteriores, identificando-se com os seguintes campos de análise: identidade pessoal, identidade social, identidade profissional. Em seguida, apresentam-se as inter-relações desses campos sugeridos, bem como os limites de estudo nessa (re)construção da identidade profissional na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para Varghese, Morgan, Johnston, Johnson (2005), citado por (BARBOSA, 2014):

[...] para entendermos melhor tanto o ensino quanto seus atores - os professores e suas identidades - precisamos focar nossa atenção em ambos os aspectos ou abordagens de análise: identidade-no-discurso e identidade-em-prática. À luz de suas teorias, entendemos que identidade-em-prática se refere à participação do indivíduo na comunidade social, ou seja, a investigação obedece a uma abordagem orientada à (re)construção da identidade profissional do professor nas suas atividades, tarefas e experiências com e no ensino. O outro aspecto de (re)construção da identidade do professor, na perspectiva da identidade-no-discurso, tem como pressuposto que a identidade é (re)construída e constitutiva do discurso, ou seja, ela se dá principalmente através da linguagem, como explica a teoria pós-estruturalista, na qual a construção da identidade é evidenciada a partir de negociações nas relações e posições de poder do sujeito no discurso. (VARGHESE, MORGAN, JOHNSTON, JOHNSON, 2005 *apud* BARBOSA, 2014, p. 51)

Considerar a identidade inserida nesse jogo de discurso e prática pressupõe uma concepção do sujeito humano como portador da capacidade de simbolizar, de representar, de criar e compartilhar significados em relação aos objetos com os quais convive.

Acreditamos na identificação como processo precursor da construção da identidade por sugerir um vínculo ou atração, por parte do indivíduo, para algum objeto que esteja “lá” onde ele deseja estar.

Gouveia (1993, p. 100) acredita que o processo de identificação é fundamental e até mesmo imprescindível quando se fala em identidade. Baseada na perspectiva psicanalítica ela menciona que “a identificação como um processo em que se toma um outro como modelo implica ne-

cessariamente a formação do Ideal do Ego, e também do Superego, enquanto instâncias que internalizam normalizações e regulações culturais”.

Dessa forma, pretendemos além de definir identidade, é necessário circunscrever que o campo no qual discutimos a identidade profissional, convida-nos a considerar os aspectos ligados tanto ao individual quanto a pensar nos aspectos sociais envolvidos nessa atuação profissional.

## ***2.2. Formação continuada do professor e (re)construção da sua identidade***

Nessa pesquisa sobre a importância da formação continuada na (re)construção da identidade profissional, assumimos a representação social como recurso metodológico por excelência. Assim, a representação aponta para um movimento do ser humano enquanto ser social, isto é, simbolizar objetos, manter vivos seus significados e expressá-los pela linguagem são atividades características do ser humano. Sendo que as representações transcorrem as relações sociais, coordenando comportamentos e fundamentando crenças.

A representação social, por sua vez, constitui um modo de apreender o mundo social pela construção de um conceito para um dado objeto, a partir de sua percepção. Esse processo envolve, além da atividade cognitiva, crenças, valores e sentimentos (Cf. MOSCOVICI, 1978).

Os processos que contribuem para essas construções identitárias são discursivos. Se acreditamos nessa premissa de que a linguagem constitui o sujeito que, por sua vez, a constitui, as identidades profissionais são construídas discursivamente nas instituições formadoras, onde os alunos aprendem a falar e atuar como professores. Entendendo que a essência da linguagem é dialógica (Cf. BARKTIHIN, 1953; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988) cada palavra já tem o sentido do outro nela inscrito e cada indivíduo se constitui intersubjetivamente através das palavras do outro. Portanto, os intercâmbios acadêmicos são essenciais para o processo: onde o aluno se filia a uma ou outra ideologia ou discurso profissional durante essas interações, sempre relacionado àqueles discursos que parecem oferecer respostas as questões que lhes afetam no seu cotidiano ou em suas práticas profissionais.

Dessa forma, acreditamos na tendência sobre os estudos da linguagem e da educação, como contribuição para a formação dos professores de línguas a partir do processo de ensino/aprendizagem, bem como na (re)construção de identidade profissional continuamente na sua própria prática pedagógica.

### **2.3. Letramento digital**

O letramento digital tem se tornado cada vez mais essencial na contemporaneidade, porém é necessário ressaltar que houve uma longa trajetória até chegar ao que conhecemos como letramento digital. Esse termo é originado do letramento visual, como afirma Belshaw (2011), devido a relação que existia entre o visual e a mídia na década de 1960. Portanto, ao final dessa mesma década, surgiu o termo letramento tecnológico, diretamente relacionado às mídias de comunicação. Por conseguinte, na década de 1970 temos o letramento informacional, sendo relacionado à facilidade de acesso de informações que se tornou possível aos indivíduos naquele período. Assim, com o surgimento do computador na década de 1980, percebe-se uma grande abrangência de possibilidades de utilização de serviços tecnológicos em níveis diferentes já com o termo letramento computacional.

Para Buzato (2006),

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p.16)

Corroboramos com (Cf. BUZATO, 2006) que afirma que os letramentos considerados digitais adentram em um contexto relacionado às ferramentas digitais de maneira não apenas mecanizadas, mas que dialoga com um cenário prático e contextualizado, em cada período de tempo a que se inserem, diferenciando-se dos letramentos de leitura e de escrita no papel, como podemos ver em Soares (2002, p. 151) “um certo estado ou condição que adquirimos que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Dessa forma, podemos concluir que o estudo desse tema ainda precisa ser investigado e analisado para conhecermos as diferenças e as relevâncias dessa nova prática de letramento, tão presente na sociedade contemporânea.

### **3. Contexto da pesquisa**

O percurso desse trabalho de pesquisa tem como considerações metodológicas os procedimentos para a pesquisa-ação sobre os quais fizemos uma reflexão no âmbito educacional a partir dos apontamentos deixados por Tripp (2005). Sendo uma pesquisa tanto de natureza interventiva quanto qualitativa, configurando-se como estudo de caso.

Para Rey (1998, p. 42) “a investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação”. O papel do investigador é adentrar no campo com o que lhe interessa pesquisar, onde o material a ser pesquisado constituirá o desenho metodológico de que essas informações estão diretamente relacionadas com pergunta-problema do projeto, pois a investigação implica a emergência do novo nas ideias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

Os participantes dessa pesquisa são 10 professores da rede pública de ensino do município de Gurupi-Tocantins, que aceitaram o desafio desse processo investigativo e ao mesmo tempo construtivo do estudo do uso das tecnologias como ferramentas de ensino, respondendo a um questionário online através da ferramenta digital Google Forms. Os professores apontaram em sua maioria a importância do uso diário desses recursos inovadores em sua prática. Diante disso, apontam que o uso do computador e da *internet* no processo de formação continuada e do ensino e aprendizagem é de suma importância, porém, faltam recursos financeiros, cursos de qualificação e material básico (laboratório de informática atualizado).

### **4. Análise e discussão dos dados**

Nas instituições pesquisadas, observamos que as tecnologias da informação e comunicação é um grande agente transformador, desempenhando cada vez mais um processo de mudanças no cotidiano do professor e educando. Essa característica inovadora para os professores passa a

exigir uma atenção redobrada no desenvolvimento do ensino–aprendizagem.

De acordo com Vóvio (2004), a posição expressa pela capacidade de mobilização, interesse e responsabilidade é uma condição necessária para realizar a todos os envolvidos, esse tipo de atitude é indispensável para todas as fases do âmbito escolar na formação de um ambiente de inovações tecnológicas.

Apesar dos recursos enriquecedores do processo ensino-aprendizagem proporcionados pelas tecnologias de informação e comunicação, ainda existe profissionais que não a utilização pela falta de conhecimento dessas ferramentas. Dessa forma, observamos que o sistema educacional precisa proporcionar mais cursos que favoreçam o aprendizado desses recursos.

## **5. Considerações finais**

A formação continuada de professores é a porta de transformação da mudança da prática pedagógica, contribuindo para a melhoria das escolas e a implementação do currículo escolar, que constantemente sofre alterações visando atender as demandas sociais.

Nesse sentido, a (re)significação da sala de aula, enquanto espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam, sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia. A proposta justifica-se com o objetivo de que o professor considere o objetivo de aprimorar sua prática através dos diversos recursos tecnológicos, visando aprender sobre o uso de tecnologias digitais no e para o uso delas como metodologias de ensino.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, M. L. P. *Como elaborar monografias*. 4. ed. rev. atual. Belém: Cejup, 1996.

BRASIL. *Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996.

BELSHAW, D. A. J. *What is 'digital literacy'?: a pragmatic investigation*. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Durham University, Durham, 2011.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J.C. (Org.). *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.

BUZATO, M. E. K. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006.

COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Org.). *Relatos e experiências de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. S. Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANCO, C. P. Novas tecnologias, novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Caderno de Letras*. n. 24, p. 145-56, 2008.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. p. 27-41.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

JODELET, D. La representación social: Fenômeno, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Org.). Barcelona: Paidós, 1986. p. 409-94

KLEIMAN, Angela B. *Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna*. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez.2007.

LEONTIEV, A. N. *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa; Stampa, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizados*. Brasília, 1998.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- NÓVOA, A. *A profissão professor*. Portugal: Porto, 1992.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, n. 74. Campinas: Cedes, 2001.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. *Projeto de Pesquisa. O que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração*. São Paulo: Olhos d'água, 2008.
- RADA, J. Oportunidades e riscos das novas tecnologias para a educação. In: TEDESCO, J.C. (Org.). *Educação e Novas Tecnologias: esperanças ou incertezas*. Trad. de Cláudia Berliner e Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2004.
- REY, F. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Psicología & Sociedade*, v. 10, n. 2, p. 32-52, São Paulo, 1998.
- SILVA, L. B. *A escolha da profissão: uma abordagem psicossocial*. São Paulo: UNIMARCO, 1996. (Coleção Ciência em Devir)
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143-60, Campinas, dez. 2002.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: [s.l.], 1994.
- TRIPP, David. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-66, São Paulo, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.
- VEIGA, I. P. A. *Profissão docente – Novos sentidos – Novas Perspectivas*. São Paulo: Papirus, 2008.
- VÓVIO, C. L. *O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil*. *Pátio revista pedagógica*, n. 29, p. 23-5, Porto Alegre, fev./abr. 2004.
- ZABALA, A. *A prática educativa – como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.