



**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
A INCORPORAÇÃO DIALÓGICA DO DIREITO DE APRENDIZAGEM
NOS ANOS INICIAIS**

CONTINUING TEACHER EDUCATION: THE DIALOGICAL
INCORPORATION OF THE LEARNING RIGHT IN THE EARLY YEARS

FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES:
LA INCORPORACIÓN DIALÓGICA DEL DERECHO AL APRENDIZAJE EN LOS
PRIMEROS AÑOS

Érica Santos Araújo¹

Leilany Marry Brizolara Silva²

Mariana Lopes de Queiroz³

Resumo

O presente artigo apresenta reflexões acerca da incorporação dialógica entre o direito de aprender e os processos que envolvem a formação de professores da educação básica. Tem como objetivo refletir e discutir sobre os processos que envolvem a aprendizagem, o direito de aprender e a formação continuada de professores como promoção da aprendizagem. Como aporte teórico, utilizamos Candau (2008, 2011) e Arroyo (2015), que discutem sobre o direito de aprender, Vygotsky (1991), Wallon (1995), Ciasca (2003), sobre os processos de aprendizagem, Tardif (2014), Nóvoa (2009) e Gatti (2012), autores que contribuíram com este estudo com relação à temática formação de professores. O trabalho tem caráter exploratório-descritivo, pois usamos como metodologia a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. O estudo revelou ser necessário entender a formação continuada de professores como um processo reflexivo, dialógico e transformador da realidade e, para que

¹ Graduada em Pedagogia pela UNEB/CAMPUS XI, especialista em Tecnologias Digitais aplicadas à Educação e Coordenação Pedagógica e Membro do Grupo de Pesquisa GEPLET, aluna especial do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – MPIES da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI). E-mail: ericasaraujo@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3394-9215>.

² Graduada em Pedagogia pela UNEB/CAMPUS XI. Licenciada em História pela PARFOR/UNEB/DEDC XI Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado, aluna especial do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – MPIES da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI). E-mail: Imbrizolara@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7563-7629>.

³ Graduada em Pedagogia pela UNEB/CAMPUS XI, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Membro do Grupo de Pesquisa GETEL, aluna especial do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – MPIES da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI). E-mail: marianalopesqueiroz@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9802-9124>.



a aprendizagem aconteça, não basta formar o professor, é preciso aproximar os sujeitos de forma horizontal. Com efeito, busca-se uma formação de educadores que seja capaz de favorecer a construção de cidadãos críticos e reflexivos, tendo em vista ser este um caminho propício à luta por uma proposta educativa democrática.

Palavras-chave: Aprendizagem; Direito de Aprender; Formação de Professor.

Abstract

This article presents reflections about the dialogical incorporation between the right to learn and the processes that involve the training of basic education teachers. It aims to reflect and discuss the processes involving learning, the right to learn and the continuing training of teachers as a promotion of learning. As a theoretical contribution, we used Candau (2008, 2011) and Arroyo (2015), which discuss the right to learn, Vygotsky (1991), Wallon (1995), Ciasca (2003), on learning processes, Tardif (2014), Nóvoa (2009) and Gatti (2012), authors who contributed to this study in relation to teacher education. The work has an exploratory-descriptive character, because we use as methodology the bibliographic research of qualitative character. The study revealed that it is necessary to understand the continuing education of teachers as a reflective, dialogical and transformative process of reality and, in order for learning to happen, it is not enough to train the teacher, it is necessary to approach the subjects horizontally. In fact, we seek a training of educators who are capable of encouraging the construction of critical and reflective citizens, with a view to being a path conducive to the struggle for a democratic educational proposal.

Keywords: Apprenticeship; Right to Learn; Teacher training.

Resumen

Este artículo presenta reflexiones sobre la incorporación dialógica entre el derecho a aprender y los procesos que involucran la formación de docentes de educación básica. Su objetivo es reflexionar y discutir los procesos que involucran el aprendizaje, el derecho a aprender y la formación permanente de los docentes como forma de promover el aprendizaje. Como aporte teórico utilizamos a Candau (2008, 2011) y Arroyo (2015), quienes discuten el derecho a aprender, Vygotsky (1991), Wallon (1995), Ciasca (2003), sobre los procesos de aprendizaje, Tardif (2014), Nóvoa (2009) y Gatti (2012), autores que contribuyeron a este estudio en relación al tema de la formación docente. El trabajo tiene un carácter exploratorio-descriptivo, pues utilizamos como metodología la investigación bibliográfica de carácter cualitativo. El estudio reveló que es necesario entender la formación permanente de los docentes como un proceso reflexivo, dialógico y transformador de la realidad y, para que se produzca el aprendizaje, no basta con formar al docente, es necesario aproximar las asignaturas de manera horizontal. De hecho, busca formar educadores que sean capaces de favorecer la construcción de ciudadanos críticos y reflexivos, teniendo en cuenta que este es un camino propicio para la lucha por una propuesta educativa democrática.

Palabras clave: Aprendizaje; Derecho a aprender; Formación de Profesores.

1. Considerações iniciais

Nas últimas décadas, a escola tem enfrentado inúmeros desafios oriundos do avanço das tecnologias, dos novos paradigmas da educação, que têm

influenciado os sujeitos na comunicação, na aquisição de conhecimentos e de informação e até mesmo na maneira de se relacionar uns com os outros, todas essas transformações se refletindo dentro da sala de aula.

E para atender às novas demandas sociais e educacionais, a Escola precisou e precisa de uma nova configuração, exigindo dos profissionais da educação uma nova forma de construir conhecimentos e ressignificar saberes e práticas pedagógicas. Em vista disso, o presente artigo surgiu como resultado de reflexões fomentadas, tecidas na disciplina Educação e Cidadania, do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – MPIES, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI. Este artigo tem como objetivo refletir e discutir sobre os processos que envolvem a aprendizagem, o direito de aprender e a formação continuada de professores como promoção da aprendizagem. Essas discussões foram potencializadas por leituras de artigos e livros sobre as temáticas.

O presente estudo é de grande valia para poder entender essa dialógica entre aprendizagem, direito de aprender e formação continuada. O trabalho tem caráter exploratório-descritivo, tendo sido usada como metodologia a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Segundo Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, caso deste estudo.

Para tanto, reportamo-nos a autores que discutem as referidas temáticas. Como aporte teórico sobre o direito de aprender, reportamo-nos a Candau (2008, 2011) e Arroyo (2015); sobre os processos de aprendizagens, a Vygotsky (1991), o Wallon (1995) e a Ciasca (2003); e sobre os processos de formação do (a) Professor(a) com a Educação Básica, a Imbernón (2011), a Tardif (2014), a Nóvoa (2009) e a Gatti (2012).

Este artigo foi estruturado em quatro seções: na primeira, abordamos os processos de aprendizagem; na segunda, trazemos algumas reflexões sobre o direito de aprender; na terceira, refletimos sobre a formação continuada de docentes, ligada a todos esses aspectos; e na quarta e última seção, apresentamos as considerações finais. Sabemos que esse artigo não irá findar essa temática, pois esse não é nosso objetivo, mas servirá como elemento de mudança.

2. Processos de Aprendizagens

A Educação Básica no Brasil é uma das etapas da educação, subdividindo-se em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental segundo a Lei nº 11. 274, de 2006, em seu Art. 32, tem duração de nove anos, sendo obrigatório e gratuito na rede pública, tem por objetivo a formação básica do cidadão e se subdivide em duas fases: Anos Iniciais (1º ao 5º) e Anos Finais (6º ao 9º) (BRASIL, 2006).

Os Anos Iniciais, foco deste estudo, trazem grandes desafios tanto para o professor quanto para o aluno, pois é uma fase de transição da Educação Infantil para a Educação Básica. Pensando nisso, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador das aprendizagens necessárias para cada fase da educação escolar brasileira pública ou privada. E no que corresponde a essa primeira fase, o documento ressalta que:

[...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2018, p. 57-58).

Para que a aprendizagem ocorra, é fundamental uma progressão dos conteúdos e experiências possibilitadas no ano anterior, promovendo novas oportunidades para que os estudantes possam ampliar sua concepção do mundo. Nesse viés, o professor deve proporcionar experiências que contemplem as instruções apresentadas nos documentos vigentes que norteiam o fazer pedagógico. Tendo em vista que a aprendizagem é um conceito dinâmico envolvido com o contexto sócio-histórico de dada época, é necessário que o professor busque uma formação continuada com o objetivo de ressignificar os conhecimentos adquiridos com as demandas que vão surgindo no dia a dia escolar.

Com base em estudos na área da Filosofia, Psicologia e Ciências Humanas, observamos que o fenômeno da aprendizagem tem conceito amplo e complexo, carregando consigo influências sócio-históricas de cada período, ora se

centrando nos fatores biológicos, ora nos fatores sociais. Muitos teóricos se debruçaram sobre esse tema e trouxeram grandes contribuições para sua compreensão e para a área educacional.

Recorremos às ideias da teoria sociointeracionista ou sócio-histórica construída por Vygotsky (1991), pois, ao elaborar uma teoria que contempla o desenvolvimento do ser humano, ele apresenta contribuições relevantes para sua compreensão na sua completude e no seu processo de aprendizagem e construção de conhecimento na relação dialógica entre indivíduo e sociedade, o que vem a confirmar os conhecimentos necessários para uma práxis educativa que possibilite o direito à aprendizagem.

Ao enfatizar a interação do sujeito com o meio social, Vygotsky (1991), revela influência marxista, pois reconhece que o ser humano já nasce com potencial para se desenvolver e aprender, no entanto, defende que tais potencialidades só alcançam êxito em sua completude quando ocorre interação do sujeito com o meio e com o outro. Vygotsky (1991) se empenhou em estudar as funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, que são estruturas psicológicas mais complexas, características de todo ser humano, que abrangem o controle consciente do comportamento, sendo capaz de imaginar acontecimentos futuros, planejar, entre outros. Já as funções mais elementares são inatas, sendo, por consequência, de origem biológica, sofrendo influência do ambiente.

Nesse sentido, ele parte da premissa de que o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo decorrem da trama entre aspectos embrionários tanto de caráter biológico (funções psicológicas elementares) quanto de caráter geneticamente sócio-histórico (funções superiores). Assim, a aprendizagem caracteriza-se como um fator impulsionador dos processos internos de desenvolvimento, ou seja, quando o indivíduo reconstrói internamente aspectos culturais impregnados de significados é que se dão as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1991).

Porém essa interação do homem com o meio ocorre pela mediação de elementos denominados de sistemas simbólicos, incluindo os instrumentos (orientados externamente), utilizados para o controle do ambiente, e os signos (orientados internamente), utilizados para o controle interno do próprio

indivíduo (VYGOTSKY, 1991), configurando-se como a mudança do processo interpsicológico (nível social) para o intrapsicológico (nível interno).

Vygotsky (1991) parte do princípio de que existem dois estados de desenvolvimento: o primeiro corresponde àquilo que a criança já sabe fazer sozinha (Zona de Desenvolvimento Real) e o segundo, àquilo que a criança ainda não consegue desempenhar sozinha, porém consegue com a ajuda de outra pessoa (Zona de Desenvolvimento Potencial). Sendo assim, a Zona de desenvolvimento proximal seria o intervalo entre esses dois estados, ou seja, representa as funções que estão na fase inicial, mas ainda não amadureceram (VYGOTSKY, 1991).

Assim, o autor traz a linguagem como o principal sistema simbólico dos grupos humanos, visto que por meio deste sistema os homens se comunicam e interpretam os significados dos objetos e eventos do mundo concreto (VYGOTSKY, 1991).

Sua teoria defende que todos têm potencialidades, basta que lhes sejam proporcionados estímulos e ambiente adequados para o desenvolvimento de habilidades e aprendizagem no processo de formação do sujeito. No transcorrer da sua trajetória, Vygotsky (1991) já indagava a dicotomia entre os aspectos afetivos e cognitivos que havia naquela época, asseverando que isto acarretava prejuízos relevantes na área da Psicologia. Ou seja, ele já reconhecia a influência e a importância do afeto em relação ao intelecto no desenvolvimento humano.

Sabemos que as influências de diversas ordens que o indivíduo sofre podem tanto contribuir para o avanço quanto prejudicar o seu progresso, sendo basilar pensar na afetividade como aspecto preponderante no que concerne à aprendizagem.

Segundo Codo e Gazzotti (1999, p. 48), a afetividade é conceituada como a soma de elementos psíquicos que se apresentam “[...] sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza”. O que nos faz compreender a importância da afetividade na construção da aprendizagem.

Segundo Piaget (2004, p. 34), “nunca há ação puramente intelectual, assim como também não há atos que sejam puramente afetivos”, evidenciando a indissociabilidade entre afeto e cognição. Para Piaget (2003), os processos

cognitivos ocorrem em virtude da afetividade como estímulo, ressaltando que a afetividade e a razão são ações que se complementam, em suas palavras, a afetividade seria o fator que impulsiona a ação, ao passo que a razão tornaria possível ao indivíduo o reconhecimento de diferentes sentimentos, alcançando sucesso nas ações.

Confirmando tal pensamento, Wallon (1986) enfatiza que a afetividade e a inteligência são elementos que se integram, ratificando que “Os domínios funcionais entre os quais se dividirá o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (WALLON, 1995, p. 135), partindo, por consequência, de uma visão integrada do ser humano.

Como vimos, o processo de aprendizagem do ser humano sofre influências tanto de fatores internos quanto externos, podendo ser positivas e/ou negativas, e cada sujeito vai apresentar um modo de compreensão do mundo de forma particular, com ritmos diversificados. Assim, fica clara a importância da formação continuada para proporcionar ao professor maior compreensão no sentido de identificar as diversas causas que podem dificultar a aprendizagem e perceber distúrbios e/ou transtornos de aprendizagem.

Muitos são os fatores que podem desencadear uma dificuldade em aprender, podendo estes fatores estar atrelados a fatores internos aos grupos familiares, podendo ser de ordem educativa, ou até mesmo por questões ligadas a alguma deficiência ou algum déficit cognitivo, entre outros fatores não citados aqui.

No que concerne ao fator de ordem educativa, trazemos Ciasca (2003), ao afirmar que uma das causas para a ocorrência das dificuldades de aprendizagem está na inserção da criança na educação institucional, alegando que isso gera um impacto muito grande, tendo em vista que o aluno se encontra em um ambiente totalmente novo, com muitas regras desconhecidas, e isso requer um complexo processo de amadurecimento tanto psicológico quanto físico.

No que concerne aos transtornos/distúrbios de aprendizagem, recorreremos ao Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais, na sua quinta versão (DSM-V, 2014), que traz os transtornos/distúrbios de aprendizagem dentro do âmbito do “Transtorno Específico da Aprendizagem”, conceituando-os como

[...] um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica, que é a base das anormalidades no nível cognitivo, as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais, que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão (DSM-V, 2014, p. 68).

Nesse sentido, é necessário que o professor utilize de metodologias que valorizem seu contexto sociocultural e seus saberes, para que o ensino faça sentido para aquela criança. É também fundamental que o professor trabalhe respeitando a faixa etária do aluno bem como suas subjetividades, pois ter dificuldade é normal e pode contribuir para o avanço do aluno, mas vale salientar que quando este avanço apresenta prejuízos é necessário um olhar atento para intervir da melhor forma, não prejudicando o seu desenvolvimento.

Assim, para conseguir uma aprendizagem significativa, é de grande valia que a comunidade escolar trabalhe de forma multidisciplinar, em articulação com outras áreas de conhecimento, como a Psicopedagogia, Psicologia, Neurologia, Neuropsicopedagogia, entre outras, para que os devidos diagnóstico e intervenção sejam tomados. Vale ressaltar que o professor deve sempre focar nas potencialidades do aluno não se restringindo a um rótulo ou diagnóstico, pois ele serve para contribuir no direcionamento do trabalho, mas não para limitar o aluno.

3. O Direito de Aprender

Hodiernamente o homem é dotado de direitos, entre os quais, o direito à educação, como um fator preponderante na construção do cidadão. E o direito de aprendizagem está intrinsecamente ligado a uma educação de qualidade e para isso há que se falar na formação dos profissionais como uma das ferramentas para a promoção da aprendizagem. No âmbito educacional, para que essa aprendizagem aconteça de fato, ela requer diversos fatores. E para que a aprendizagem seja alcançada, precisamos olhar o cidadão num todo dentro de suas particularidades, o que nos faz pensar sobre a questão da relação entre igualdade e diferença. Segundo Candau (2008), “A questão da diferença assume importância especial e

transforma-se num direito, não só no direito de os diferentes serem iguais, mas no direito de afirmar a diferença” (CANDAUI, 2008, p. 47).

Nesse sentido, é que entramos na dialógica de sermos iguais ou diferentes e em até que ponto se faz necessária essa igualdade? Desconsiderando as nossas diferenças? Compreender que ambos podem e devem ser valorizados a depender da relevância, basta que percebam que somos diferentes dentro das particularidades de cada um e vejam as nossas diferenças como necessárias para a compreensão de um ser único dentro desse universo coletivo em que vivemos e assim construir a concepção do direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza e o direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2006).

Podemos pensar que o Plano Nacional de Educação (PNE) foi construído nessa perspectiva, trazendo a ideia de igualdade e, em contrapartida, valorizando as diferenças quando ele determina os Planos Municipais de Educação (PME) que irão traçar suas metas priorizando as particularidades e as diferenças de cada município. O PNE em sua meta 15 vem trazendo em seu texto a ideia de:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Desta forma, fica a reflexão se de fato essas leis cumprem seu papel de promover o direito a aprender, visto que sua efetivação é um dos maiores entraves, e o público em sua grande maioria que dela precisa não é contemplado. Sendo assim, destacamos que o direito à educação se funde com os direitos humanos, direitos estes muitas vezes negados às minorias. Arroyo (2015) diz:

O atrelamento do direito à educação e à garantia do conjunto de direitos humanos mais básicos e a outro projeto de sociedade nos aponta pistas determinantes para a análise da negação-afirmação do direito à educação dos grupos sociais em lutas por direitos. [...] Por fim, a terceira pista consiste em superar a visão dos direitos humanos e, especificamente, do direito à educação como direitos individuais- número de alunos

que acederam à escola, que fizeram um percurso escolar exitoso etc.- para avançar as análises de negação-garantia dos direitos de coletivos sociais, de classe, de raça, de gênero, de etnia e de campo. As lutas são contra a negação de direitos ou por sua garantia são coletivas (ARROYO, 2015, p. 20).

Então, pensar no direito individual e no direito coletivo à educação nos remete a entender que esse último é uma tarefa bem mais complexa. Ao dar início a essa fase de garantia de direitos é que se tem a concepção individual, na medida que se tem a educação como direito de todo cidadão e dever do Estado. Essa perspectiva olha o cidadão de forma individual, concomitantemente, segregado como coletivo.

É necessário compreender que o indivíduo está inserido em um determinado coletivo e que esse direito individual perpassa pelo direito coletivo na condição de grupo de diversas formas, incluindo classe, raça, gênero, entre outros. Então não se pode pensar em direitos individuais sem pensar a que grupo coletivo esse cidadão pertence para poder amenizar toda e qualquer injustiça, inseguranças e injustiças de indivíduos, que, por sua vez, são discriminados por fazerem parte de determinados coletivos, a exemplo de indígenas, quilombolas, trabalhadores do campo, mulheres, pessoas com deficiência etc. Sobretudo há que se pensar o direito à educação para além de um direito individual, mas, sim, percebê-lo como um direito coletivo.

Entender coletividade como uma “voz” mais forte na busca de garantias de direitos para grupos que foram historicamente discriminados. Segundo Arroyo (2015), “reconhecer as crianças, os adolescentes, jovens-adultos membros de coletivos injustiçados significará um avanço na formulação, análise e avaliação de políticas de garantia do direito à educação como direito coletivo.” (ARROYO, 2015, p. 23). Portanto, entender que essas minorias são diretamente atingidas quando são formuladas políticas públicas de forma universalizada sem valorizar a sua situação histórica é ir ao encontro aos direitos humanos.

Em vista disso, criar políticas afirmativas para esses grupos é necessário para amenizar e/ou equiparar as mazelas sofridas apenas pelo fato de serem quem são. A construção de um ideário coletivo vem sendo pregada de forma lenta e sutil, assim percebemos a importância de se buscar uma nova perspectiva nos alunos no sentido de construir sua identidade. Para Santos (2000, p. 135), “Identidade é, pois, identificações em curso.” E essas identificações são feitas quando se

compreende sua autodescoberta da relação de poder do outro sob determinadas questões, percebendo a sua apropriação seletiva e transformadora que o poder traz.

Para amenizar a segregação social e racial impregnada nessa realidade educacional, estas políticas deveriam ser pensadas a partir desses coletivos, não apenas para eles. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). Ficamos a pensar como essas características poderão ser garantidas se esses indivíduos são vistos de forma homogênea sem particularizar suas vivências e seu contexto social.

O ECA enfatiza a igualdade de condição para o acesso e permanência na escola. Embora saibamos que a pobreza seja uma das causas da segregação social, racial e educacional em nosso país, não podemos desconsiderar a realidade em que milhões de pessoas vivem em situação de vulnerabilidade social, o que nos faz refletir sobre a relação entre infância - adolescência - pobreza e direito à educação, trazendo à tona as questões raciais, pois em sua maioria, são pessoas negras que estão em situação de extrema pobreza, o que nos leva a crer que desvincular essa realidade de uma educação de qualidade é algo basicamente utópico.

Por consequência, precisamos mais do que formular leis e normativas para alcançar uma educação de qualidade, devemos buscar um cenário que contemple as diferenças culturais, minimizando os danos causados de forma histórico-social para esses indivíduos. Por conseguinte, devemos eliminar todo e qualquer pensamento político conservador que porventura venha propiciar um direcionamento educacional e docente que estimule e desfavoreça os avanços e ações afirmativas. Sendo assim, devemos estimular o direito à educação como direito ao conhecimento, à cultura e ao desenvolvimento humano, de forma plena e completa (ARROYO, 2015). Só assim poderemos construir uma educação intercultural.

4. A importância da Formação Continuada de Professores para

promoção à aprendizagem

Toda e qualquer profissão exige dos seus profissionais uma formação continuada que almeje a busca de novos conhecimentos e o aperfeiçoamento de suas habilidades, contribuindo para a sua práxis e para a transformação da realidade. Gatti (2012, p. 200) salienta que a formação continuada para os professores oferecida nas últimas décadas teve como “propósitos a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, das mudanças no campo das tecnologias, dos rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais”.

Nesse sentido, a formação continuada de professores vislumbra possibilidades para que o professor busque recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante a sua práxis, proporcionando subsídios para novas formas de atuar, assumindo um domínio técnico, pedagógico e crítico. Segundo Moraes (2002), a Formação de Professores tem sido colocada no centro das discussões e das políticas educacionais, com maior ênfase a partir das transformações que emergiram na década de 1990, com a participação de acadêmicos, educadores e pesquisadores.

Acrescentando a essa ideia:

A formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 1980 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo formal de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um curso rápido até programas que se estendam por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores) (BRASIL, 1999, p. 46).

Os cursos de formação de professores ao longo da história vêm trilhando caminhos e se adequando às tendências e exigências de sua atividade profissional, aspirando propor novas metodologias e um permanente diálogo entre a teoria e a prática do fazer docente, visando a contribuir com as transformações necessárias à melhoria da ação pedagógica. Para isso, a formação continuada de professores necessita ser vista como inerente à função do professor, um processo

contínuo que valorize a experiência docente, visto estudos apontarem que a formação continuada dos profissionais da educação se reflete na qualidade de ensino quando os temas abordados permeiam a realidade cotidiana da sala de aula, abordando discussões e problemas corriqueiros do cotidiano pedagógico e, dentro dessa formação, discutindo, refletindo e analisando para que, coletivamente, sejam encontrados novos caminhos para as ações docentes.

Segundo Gatti (2012), a ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional “é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional” (GATTI, 2012, p. 203). As transformações do contexto histórico, social e cultural de uma sociedade se refletem diretamente na Escola, necessitando as unidades de ensino assumir uma outra postura frente às demandas atuais e sociais hoje existentes. O processo de formação continuada, por exemplo, não pode ser concebido apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Nóvoa (1995) nos afirma que a “formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25). Porém o professor precisa ir além de ministrar conteúdos e de atribuir notas aos alunos, sendo necessário formar cidadãos conscientes, que lutem pelos seus direitos e sejam capazes de transformar sua realidade.

Nesta perspectiva, Gatti (2012) reitera que o trabalho docente vai além das paredes da sala de aula, pois, “além da importância econômica, o trabalho dos professores também desempenha papel central do ponto de vista político e cultural” (GATTI, 2012, p. 15). A autora ainda salienta que “[...] o trabalho do professor não se esgota na escola: faz-se presente o tempo todo, em cada dia dos professores, em tarefas externas à escola e em preocupações que não se trancam na saída da escola [...]” (GATTI, 2012, p. 435).

Destarte, o professor tem um papel social dentro da sociedade de extrema importância, o qual implica um compromisso constante com as práticas sociais. Entre os papéis sociais que lhe são atribuídos, estão incluídos ensinar os alunos a pensar, a questionar e a aprender a ler a realidade em que estão inseridos, para poderem construir opiniões e mudanças significativas dentro da sociedade. No entanto, para que o professor desenvolva não só este, mas todos os outros papéis que lhe são atribuídos dentro da profissão, é preciso constante formação e autoformação crítica principalmente sobre a sua própria práxis. Freire (2006) ressalta que na “formação permanente dos professores, o fundamental é a reflexão crítica sobre a prática, que [...] tem de ser de tal modo concreta que quase se confunde com a própria prática” (FREIRE, 2006, p. 39).

É fundamental que a formação do professor esteja consolidada em situação de análise da prática e de interação na cultura profissional docente, como afirma Tardiff (2014), ou seja, precisa pautar-se nos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experiências. Tendo em vista essas ponderações, Gauthier (2014) ratifica todos esses saberes e ainda acrescenta os saberes da tradição pedagógica e os saberes da ação pedagógica. Por conseguinte, os autores descortinam que a formação de professores precisa estar interligada com a prática de ser professor, pois os saberes docentes resultam de todas as experiências vividas ao longo da vida.

Assim, a qualificação profissional necessita romper com velhos vícios e ampliar os horizontes em busca de novas possibilidades sobre o ser professor no contexto social. A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores meios de um pensamento autônomo e lhes facilite as dinâmicas de autoformação e autoavaliação.

Compreender a formação continuada dos docentes como um processo reflexivo, dialógico e transformador da realidade possibilita a inserção de novos objetivos e metodologias de ensino e aprendizagem na construção de saberes e sentidos que medeiam a organização do cotidiano escolar, voltado para a humanização e para o exercício cotidiano na prática vivida, valorizando o saber fazer em sala de aula, o trabalho coletivo e as experiências no contexto docente. Nesta

perspectiva de formação, Imbernón (2011, p. 50) evidencia cinco linhas ou eixos de atuação na formação permanente do docente:

1. A reflexão sobre a prática;
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre professores;
3. Articulação da formação a um projeto de trabalho;
4. União das práticas profissionais às práticas sociais; e
5. Inserção coletiva na instituição educativa.

Assim, Imbernón (2011) ressalta que hoje há uma exigência de profissionais com uma prática reflexiva, interativa, mediadora e coletiva, defende uma formação cultural pautada no desenvolvimento de uma nova cultura profissional decorrente de mudanças de atitudes centradas nas necessidades democráticas, traçada no profissionalismo e na profissionalização da função docente, na identidade profissional e na qualidade do exercício da prática. Salva-guarda uma formação centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação, para que esses docentes se tornem profissionais reflexivos, pesquisadores, autônomos e investigadores. Assim, Amorim e Rabinovich (2013) enfatizam que “[...] a prática docente exige atitudes de envolvimento com a pesquisa, com o estudo e com a autonomia, diante do conhecimento” (AMORIM; RABINOVICH, 2013, p. 108).

Dentro dessa perspectiva, Imbernón (2011) ressalta a necessidade de uma formação a partir da escola como uma alternativa de formação permanente do professor, visto que essa formação parte dos problemas reais de uma determinada escola e está ligada ao ensino, ao currículo, à profissão docente e ao desenvolvimento de uma escola que busca questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática e, assim, buscar compreendê-la sob o enfoque da teoria e da própria prática, permitindo articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que permeia a formação.

Desta forma, pensar em uma formação docente tracejada na superação de problemas ou lacunas da prática pedagógica docente, levando em consideração a individualidade e as particularidades do alunado e do contexto de complexidade, diversidade e imprevisibilidade em que estão inseridos, é um grande passo para

melhoria da qualidade do ensino e da promoção da aprendizagem através de um modelo dinâmico, em que o aluno é o centro do processo.

Considerações finais

O presente estudo foi de grande relevância para a compreensão da temática da formação continuada de professores na medida em que buscamos adentrar a dialógica do direito de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao realizar a pesquisa bibliográfica, deparamo-nos com autores que vieram ratificar a nossa premissa e contribuir com nosso aprimoramento sobre o tema, refletir sobre os desafios e possibilidades de uma prática pedagógica alicerçada em uma formação contínua, objetivando a promoção da aprendizagem, levando em consideração as individualidades de cada sujeito no propósito de garantir o direito à aprendizagem.

Com efeito, constatamos que os direitos individuais estão além dos preestabelecidos em lei, porque perpassam por direitos coletivos que, muitas vezes, são desconsiderados ao longo de sua construção e efetivação, e compreendemos que esse indivíduo pertencente de direitos faz parte de um coletivo frequentemente discriminado apenas por ser quem é e que há uma relação intrínseca entre direitos humanos e direitos individuais e/ou coletivos.

Portanto, reconhecemos que no âmbito legal todo cidadão brasileiro tem direito à educação básica, porém, na realidade em que vivemos, há de se atentar e/ou questionar por que razão nem todos têm esse direito assegurado, ficando excluídos dos processos de ensino institucional, e esses direitos, em específico, fazem parte de coletivos ligados às minorias. Assim, salientamos que diversos fatores estão ligados para que essa aprendizagem aconteça de fato, a exemplo de fatores sociais, emocionais e de ensino.

Nesse contexto, foi percebida a importância de se entender a relação entre diferença e igualdade e em quais momentos devemos considerá-las e desconsiderá-las para que, assim, possamos promover a equidade. Diante disso, foi fortalecida a ideia de que a formação docente se faz necessária para acompanhar, frente às

desigualdades sociais, o enfrentamento dessa realidade social e cultural que vivenciamos atualmente.

Sabemos que o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional é de fundamental importância para o sistema de ensino, mas devemos submetê-lo de forma constante a avaliações críticas, sejam essas avaliações do ponto de vista ético ou social, compreendendo que as leis devem estar a serviço daqueles que dela necessitarem, sempre pautadas na justiça, na democracia e no bem comum, contemplando os mais diversos grupos e culturas.

Para isso, faz-se necessário que o sistema de formação de educadores seja capaz de favorecer a construção de cidadãos críticos e reflexivos, tendo em vista ser este um caminho propício à luta por uma proposta educativa democrática. Enfim, é sabido que a formação continuada no Brasil ainda é algo carente em algumas regiões em razão das desigualdades existentes no nosso país, o que pode estar ligado aos planos diretivos de cada local, muitas vezes favorecendo uma educação dicotomizada.

A pesquisa veio ressaltar a formação continuada como um ponto importante para que o professor atenda a necessidade de aprendizagem em diversos contextos ou segmentos da educação e, a partir dela, possa ser encontrado um caminho que venha de fato e de direito promover a aprendizagem dos indivíduos.

Por conseguinte, este estudo não teve a pretensão de esgotar as discussões acerca do assunto tratado aqui, mas explicitar o quanto é necessário compreender todo o processo de aprendizagem, como também sua relação com a garantia de direitos muitas vezes negada. Precisamos entender a formação continuada como um processo reflexivo, dialógico e transformador da realidade e, para que a aprendizagem aconteça, não basta formar o professor, sendo necessário aproximar os sujeitos de forma horizontal.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ivonete Barreto de; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Ser estudante para continuar sendo docente: olhares migrantes sobre a formação no ensino superior. *In*: ROCHA, Nívea Maria Fraga; RABELO, Patrícia Fraga Rocha. (org.). **Educação**,

desenvolvimento humano e responsabilidade social: fazendo recortes na multidisciplinaridade. Salvador: Étera, 2013. p. 107-26.

ARROYO, Miguel G. **O direito à educação e a nova segregação social e racial - Tempos insatisfatórios?**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p.15 - 47, jul.-set., 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 29 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº 11.274. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abril, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez., 2011.

CIASCA, Sylvia Maria. Apresentação. In: CIASCA, Sylvia Maria. (org.) **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do

Psicólogo, 2003.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andrea Alessandra. Trabalho e Afetividade. *In*: CODO, Wanderley. (coord.) **Educação, Carinho e Trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GAUTHIER, Clermont. Apresentação. *In*: **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUI, 1998. p.17-37.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice; MAGALHAES, Lucy. **Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Editora VOZES, ISBN 853262426X, 9788532624260. págs. 480, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Ebep entre 1998 e 2011**. Estudos RBEP, Brasília, v. 93, p. 423-442, maio/ago. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Periódicos Eletrônicos em Psicologia, 2012, v. 20, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413->. Acesso em: 23 ago. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Maria Cândida. (org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: SP, 2002. Disponível em: <http://www.nid.unicamp.br/oea>. Acesso em: 20

ago. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: NÓVOA, Antônio. Professores Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-45.

NÓVOA, ANTONIO. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.** 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes. [1967] 2003.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do tempo: Para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 27, n. 2, p. 249-254, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/byCS7FDbNwLSZZNRmBSvdJD/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e Criatividade na Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1986.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Portugal: Edições 70,



1995.

Manuscrito recebido em: 16 de setembro 2022.

Aprovado em: 05 de outubro de 2022.

Publicado em 07 de outubro de 2022.