

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
CAMPUS JAGUARÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESPANHOL NOS  
CAMINHOS DA EXTENSÃO E DA PESQUISA-AÇÃO**

**CAROLINE GONÇALVES FEIJÓ-QUADRADO**

**Jaguarão  
2019**

**CAROLINE GONÇALVES FEIJÓ-QUADRADO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESPANHOL NOS  
CAMINHOS DA EXTENSÃO E DA PESQUISA-AÇÃO**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Bianchi

**Jaguarão  
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

F297f Feijó-Quadrado, Caroline Gonçalves  
Formação continuada de professores de espanhol nos caminhos  
da extensão e da pesquisa-ação / Caroline Gonçalves Feijó-  
Quadrado.  
96 p.  
  
Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2019.  
"Orientação: Paula Bianchi".  
  
1. Educação. 2. Formação continuada de professores. 3.  
Pesquisa-ação. 4. Extensão Universitária. 5. Ensino de  
Espanhol. I. Título.

CAROLINE GONÇALVES FEIJÓ-QUADRADO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESPANHOL NOS  
CAMINHOS DA EXTENSÃO E DA PESQUISA-AÇÃO

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Planejamento Educacional

Relatório Crítico-Reflexivo defendido e aprovado em 16 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

*Paula Bianchi*

---

Profa. Dra. Paula Bianchi  
Orientadora

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

*P1 Paula Bianchi*

---

Profa. Dra. Juliana Brandão Machado  
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

*Marta Cristina Pozzobon*

---

Profa. Dra. Marta Cristina Cezar Pozzobon  
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

*Isaphi Marlene Jardim Alvarez*

---

Profa. Dra. Isaphi Marlene Jardim Alvarez  
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

*P1 Paula Bianchi*

---

Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

*Aos meus pais, Marcelo e Eliane; e à minha  
irmã, Marcelle. Amores desta e de outras  
vidas, que me ensinam todo dia sobre  
dedicação e confiança para a busca dos meus  
sonhos.*

## AGRADECIMENTOS

*À minha orientadora, Paulinha, por todo o aprendizado que me proporcionou e pelo carinho, amizade e afeto com que conduziu meus passos no mestrado. Serei eternamente grata por tudo, principalmente pela preciosa parceria e pelo incansável incentivo. És inspiração para quem tem a oportunidade de trabalhar contigo.*

*Às queridas professoras de espanhol da rede municipal de ensino de Jaguarão; que aceitaram o convite para desenvolver esta pesquisa-ação e que muito me ensinaram sobre docência e sobre vida.*

*À Secretaria de Educação e Desporto de Jaguarão, pela parceria construída.*

*Aos estimados docentes do PPGEduc que se dedicam e trabalham pela manutenção e qualidade do Curso de Mestrado e que, mesmo em tempos difíceis, encontram forças para contribuir com a educação e a formação continuada dos professores da nossa região.*

*Um especial agradecimento aos professores Marta, Juliana, Paula Bianchi, Silvana, Bento e Cristina Boéssio, que tiveram sempre o cuidado de conduzir com ternura nosso voo nas disciplinas obrigatórias do Curso; e que proporcionaram um caminho de muitos encontros, regado pela esperança e pelo amor à profissão docente. Vocês são sensacionais.*

*Aos professores Giovani, Isaphi e Juliana, que integraram minha banca de qualificação e que muito colaboraram com este processo.*

*À Unipampa – campus Jaguarão. Instituição pública, gratuita e de qualidade que, no sul do Rio Grande do Sul, me deu a oportunidade de Graduação e Pós-Graduação sem precisar sair de minha cidade natal; além de ter colaborado com o meu crescimento pessoal e profissional.*

*Aos meus colegas Técnicos Administrativos em Educação (TAE) da Unipampa, que abraçaram a causa e tornaram possível, através da Resolução 136/2016, o Programa de incentivo à qualificação dos servidores TAE.*

*Aos meus colegas e amigos da turma 2018/2, do PPGEduc. Especialmente ao Charles, por toda parceria, amizade e apoio fortalecedor ao longo deste ciclo.*

*Ao Gil, meu marido, quem amo e admiro muito; que me incentiva e segura todas as pontas possíveis para que eu possa realizar meus sonhos e, ao mesmo tempo, faz com que eu nunca esqueça que o que importa é viver com harmonia, felicidade e tranquilidade.*

*Meus sinceros agradecimentos!*

## RESUMO

A partir das concepções teóricas que indicam a necessidade da realização de ações que proporcionem o protagonismo docente nos processos de formação continuada e de desenvolvimento profissional, nasce a presente pesquisa de mestrado que, através do Projeto de Extensão intitulado *Uma proposta de formação continuada de professores de espanhol através da pesquisa-ação*, objetiva investigar uma experiência colaborativa de formação continuada de professores de espanhol promovida com base na pesquisa-ação. Especificamente, busca: a) conhecer as percepções dos profissionais participantes sobre o conceito de formação continuada; b) investigar sobre as vantagens e desvantagens da pesquisa-ação como método para a formação continuada de professores; e c) analisar a extensão universitária como meio de proporcionar espaços de formação continuada que oportunizem o protagonismo docente. Metodologicamente, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e tem base empírica. Contou com a participação de oito professoras de espanhol da rede municipal de ensino de Jaguarão. Foi desenvolvida através de duas fases: a) fase exploratória; e b) fase de desenvolvimento. Os dados da fase exploratória foram obtidos através de análise documental do Plano Municipal de Educação de Jaguarão (JAGUARÃO, 2015); questionário semiaberto; reuniões de trabalho e tempestade de ideias. Já na fase de desenvolvimento foram utilizados o questionário semiaberto; a tempestade de ideias, as reuniões de trabalho e o diário de campo. O tratamento dos dados foi realizado a partir de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Como resultados, após análise descritiva e categorial do *corpus*, aponta-se que formação continuada são todas as ações que possibilitam a troca de experiências entre profissionais de uma mesma área; através do uso de metodologias participativas, que estimulam o protagonismo docente, contribuam com o processo de ensino e de aprendizagem e rompam com o individualismo presente na profissão. Considera-se que a extensão universitária pode se constituir como um espaço para que este protagonismo docente seja efetivo nos processos de formação continuada; constituindo-se como meio de legitimar a função social da universidade pública, aproximando-a da escola e proporcionando um movimento de troca de experiências e de aprendizagens através de caminhos participativos.

**Palavras-chave:** Educação. Formação continuada de professores. Pesquisa-ação. Extensão Universitária. Ensino de Espanhol.

## RESUMEN

A partir de las concepciones teóricas que indican la necesidad del protagonismo docente en los procesos de formación continua y de desarrollo profesional, nace esta investigación de maestría que, a través del Proyecto de Extensión titulado *Una propuesta de formación continua de docentes de Español a través de la investigación-acción*, tiene como objetivo investigar una experiencia colaborativa de educación continua de profesores de español promovida con base en la investigación-acción. Específicamente, busca: a) conocer las percepciones de los profesionales participantes sobre el concepto de educación continua; b) investigar las ventajas y desventajas de la investigación-acción como método para la formación continua del profesorado; y c) analizar la extensión universitaria como un medio para proporcionar espacios para la educación continua que oportunice el protagonismo docente. Metodológicamente, esta investigación se caracteriza por ser cualitativa y tiene una base empírica. Asistieron ocho profesores de español del sistema escolar municipal de *Jaguarão*. Se desarrolló a través de dos fases: a) fase exploratoria; y b) fase de desarrollo. Los datos de la fase exploratoria se obtuvieron a través del análisis documental del Plan de Educación Municipal de *Jaguarão* (JAGUARÃO, 2015); cuestionario semiabierto; reuniones de trabajo y lluvia de ideas. Ya en la fase de desarrollo fueron utilizados: cuestionario semiabierto; lluvia de ideas, reuniones de trabajo y diario de campo. El tratamiento de los datos se realizó a través de análisis de contenido (BARDIN, 2011). Como resultado, a partir de un análisis descriptivo y categorial del corpus, se señala que la educación continua son todas acciones que permiten el intercambio de experiencias entre profesionales en la misma área; Mediante el uso de metodologías participativas que estimulan el protagonismo docente, contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje y rompen con el individualismo presente en la profesión. Se considera que la extensión universitaria puede constituirse como un espacio para que este protagonismo docente sea efectivo en los procesos de formación continua; se constituyendo como un medio para legitimar la función social de la universidad pública, acercarla a la escuela y proporcionar un movimiento de intercambio de experiencias y aprendizaje a través de formas participativas.

**Palabras clave:** Educación. Formación continua del profesorado. Investigación-acción. Extensión Universitaria. Enseñanza de español.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro geral de teses (palavra-chave extensão) .....	23
Quadro 2: Dados específicos sobre cada trabalho relacionado à área de interesse .....	24
Quadro 3: Programas de formação docente.....	29
Quadro 4: Identificação das participantes da fase de desenvolvimento .....	38
Quadro 5: Síntese de cada encontro .....	40
Quadro 6: Categorias e temas .....	43
Quadro 7: Definição de formação continuada nas duas tempestades de ideias.....	69

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Relação entre o conceito de conhecimento e o de formação .....	16
Figura 2: Ciclo investigação-ação por Tripp (2005) .....	22
Figura 3: Captura de tela do Blog elaborado pelo grupo.....	60

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....</b>	<b>15</b>
2.1 A pesquisa-ação como caminho metodológico na formação continuada de professores e na educação.....	20
2.2 A extensão universitária como espaço para a formação continuada de professores	23
2.3 A formação continuada de professores e o ensino de espanhol no Brasil e em Jaguarão .....	27
2.3.1 Uma breve contextualização acerca das políticas nacionais e municipais de formação continuada de professores.....	28
2.3.2 O atual cenário do ensino de língua espanhola em nível nacional e local.....	32
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO .....</b>	<b>35</b>
3.1 A fase exploratória.....	35
3.1.1 Síntese dos dados obtidos e encaminhamentos para a fase de desenvolvimento ...	36
3.2 A fase de desenvolvimento.....	38
3.2.1 Identificação das professoras participantes .....	38
3.2.2 Técnicas utilizadas para obtenção dos dados .....	39
3.2.3 Síntese dos objetivos de cada encontro .....	40
3.2.4 Tratamento e análise dos dados .....	42
<b>4 RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>44</b>
4.1 Análise descritiva dos encontros de formação continuada.....	44
4.1.1 Encontro 1: Reorganizando a proposta e discutindo sobre materiais autênticos....	44
4.1.2 Encontro 2: Definindo os objetivos práticos e de conhecimento e o conceito de formação continuada para o grupo .....	47
4.1.3 Encontro 3: Planejando a saída de campo .....	51
4.1.4 Encontro 4: A saída de campo do primeiro grupo.....	54
4.1.5 Encontro 5: A saída de campo do segundo grupo .....	57
4.1.6 Encontro 6: Categorizando e planejando aulas a partir dos materiais autênticos...58	
4.1.7 Encontro 7: Elaborando o Blog .....	59
4.1.8 Encontro 8: Avaliando a proposta .....	61
4.2 Análise categorial .....	68
4.2.1 Conceito, contexto, desafios e perspectivas da formação continuada de professores	68

4.2.2 A pesquisa-ação como método para a formação continuada de professores.....	74
<b>5. REFLEXÕES EM MODO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
5.1 As percepções sobre o conceito de formação continuada para as professoras de espanhol da rede municipal de ensino de Jaguarão .....	81
5.2 Vantagens e desvantagens do uso da pesquisa-ação na formação continuada de professores.....	82
5.3 A extensão universitária como meio de proporcionar o protagonismo docente na formação continuada.....	84
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>91</b>

## 1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Nas últimas décadas, muitos estudiosos têm se dedicado à produção de conhecimentos relacionados à formação inicial e continuada de professores. Estas discussões se tornam cada dia mais necessárias frente aos constantes desafios da educação e da profissão docente. Especificamente, sobre a formação continuada, no Brasil, autoras como Gatti (2016) e André (2016) tecem importantes colaborações voltadas para esta temática. Pesquisadores estrangeiros como Nóvoa (1992, 2013) e Imbernón (2010, 2011) também têm grandes contribuições para estes estudos.

André (2016) defende a concepção de formação do professor como pesquisador, cuja conceituação está “intimamente associada à de profissional-crítico-reflexivo” (ANDRÉ, 2016, p. 09). Também menciona que as práticas reflexivas e investigativas devem integrar o movimento de desenvolvimento profissional de todos os atores envolvidos na educação, com a intenção de desenvolver professores autônomos e colaborativos, capazes de refletir criticamente sobre suas práticas. A autora ainda menciona que refletir criticamente “significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados” (ANDRÉ, 2016, p. 19).

Gatti (2016) complementa estas discussões tecendo sobre a urgência de preparar o professor tanto para “[...] construir perspectivas filosóficas e sociais sobre sua atuação como de condições que lhe permitam atuar eficazmente em escolas e ser criativo em seu trabalho, construindo sua autonomia profissional” (GATTI, 2016, p. 46-47).

Já Nóvoa (2013) menciona que, embora estejam sendo produzidos muitos conhecimentos relacionados ao campo da formação de professores, o sentimento que predomina é de que estamos “mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas” (NÓVOA, 2013, p. 200). Nessa linha, o autor propõe que a profissão passe a ser olhada com base em uma formação a partir de dentro, com o protagonismo docente nos processos formativos, de modo a valorizar a reflexão dos professores sobre o próprio trabalho e o conhecimento produzido. Com relação à reflexão dos professores sobre o trabalho e o conhecimento produzido, embora Nóvoa (2013) não tenha mencionado, considera-se importante o que estabelece Schön (2000) acerca do conceito de profissional reflexivo, constituído a partir da experiência por meio do fazer, considerando o triplo movimento do conhecer-na-ação; reflexão-na-ação e refletir sobre a reflexão-na-ação.

Neste contexto, Imbernón (2011) indica que as atividades de formação continuada devem ser realizadas com base em metodologias participativas. O autor menciona uma clara tendência na realização de formações centradas em trabalhos colaborativos, desenvolvidas a partir de pesquisa-ação e mediante ações que estimulem o professor a criar suas próprias soluções para situações problemáticas advindas do cotidiano e da prática profissional. A intenção é que os profissionais ajam, reflitam e produzam conhecimentos acerca do que é estudado e experienciado por eles. Nesta mesma linha, Nóvoa (1992, p. [16]) propõe que a formação de professores deve perpassar pela “experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”.

Partindo dessas concepções teóricas, e frente aos novos e constantes desafios da docência, fica evidente a necessidade de ações que possam contribuir com a formação continuada de professores de modo a torná-los protagonistas de seu próprio processo formativo e de desenvolvimento profissional. É neste contexto que nasce a presente pesquisa de mestrado que, através do Projeto de Extensão intitulado *Uma proposta de formação continuada de professores de espanhol através da pesquisa-ação*, objetivou investigar uma experiência colaborativa de formação continuada de professores de espanhol promovida com base na pesquisa-ação. Especificamente, buscou: a) conhecer as percepções dos profissionais participantes sobre o conceito de formação continuada; b) investigar sobre as vantagens e desvantagens da pesquisa-ação como método para a formação continuada de professores; e c) analisar a extensão universitária como meio de proporcionar espaços de formação continuada que oportunizem o protagonismo docente.

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de oito professoras atuantes na disciplina de Espanhol das escolas da rede municipal de ensino da cidade de Jaguarão - Brasil, fronteira com o município de Rio Branco – Uruguai. Foi realizada especificamente com professoras desta área devido à formação inicial da pesquisadora em Licenciatura em Letras – Português e Espanhol.

Considera-se que a justificativa desta pesquisa está na importância política de produzir conhecimentos que busquem contribuir tanto com o processo de formação continuada de professores através do protagonismo docente, quanto com o fortalecimento do ensino de espanhol nas escolas, já que as mudanças realizadas, em 2017, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deixaram à margem o ensino da língua no país. Embora, no âmbito municipal, esteja havendo uma tentativa política de fortalecimento do ensino de espanhol nos espaços escolares, como será apresentado na próxima seção, no Plano Municipal de Educação (JAGUARÃO, 2015) consta a necessidade de promover ações de formação

continuada por áreas de atuação. A partir disso, espera-se que esta pesquisa contribua com a educação mostrando estratégias e resultados de uma formação de cunho colaborativo, com vistas à participação ativa e à troca de experiências que auxiliem no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica dos professores.

Metodologicamente, o estudo caracterizou-se como qualitativo (MICHEL, 2009) e utilizou a pesquisa-ação (THIOLENT, 2011) como método. As ações foram divididas em duas fases, cujas técnicas utilizadas para obtenção de dados foram: a) fase exploratória: questionário semiaberto, tempestade de ideias e análise documental do PME (2015); e b) fase de desenvolvimento: questionário semiaberto, tempestade de ideias e diário de campo.

As questões norteadoras que conduziram o estudo foram: Qual a concepção dos professores de espanhol em exercício acerca do conceito de formação continuada? Quais as vantagens e desvantagens do uso da pesquisa-ação como método de formação continuada de professores? A Extensão Universitária pode ser um meio para proporcionar espaços colaborativos que oportunizem o protagonismo docente nos processos de formação continuada?

Com base no que foi apresentado até aqui, o capítulo 2 tratará sobre as bases epistemológicas adotadas com relação à formação continuada de professores, assim como os aspectos relacionados à pesquisa-ação como método e a extensão universitária como espaço para a formação continuada de professores. Também apresentará uma breve contextualização acerca das políticas de formação docente no Brasil e em Jaguarão, assim como do atual cenário do ensino da língua espanhola nestes dois contextos. O capítulo 3 abordará os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo; as fases da pesquisa; os instrumentos utilizados e o processo de tratamento e análise dos dados. O capítulo 4 apresentará uma análise descritiva das ações realizadas no campo e uma análise categorial do *corpus*. Por último, o capítulo 5 realizará uma síntese crítico-reflexiva a partir de uma análise transversal dos dados obtidos, orientada pelas questões investigativas, pelo referencial teórico e pelos objetivos do estudo.

## 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

De acordo com Nóvoa (1992, p. [13]), a formação continuada “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. Além disso,

[...] 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. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. [13], grifos do autor).

Este saber da experiência, mencionado por Nóvoa (1992), possibilita uma pedagogia interativa e dialógica, que vai além da dimensão pedagógica e atinge um quadro conceitual de produção de saberes. No entanto, para que isso ocorra, a formação deve perpassar pela “experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (NÓVOA, 1992, p. [16]), atingindo processos de investigação articulados às práticas educativas.

Somada à importância da mobilização da experiência, também se acredita que, para a formação continuada, o diálogo entre os professores “é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1992, p. [14]), estando, “a formação [...] indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (FINGER, 1989; BALL; GOODSON, 1989, *apud* NÓVOA, 1992, p. [14]).

Estas perspectivas apresentadas por Nóvoa (1992) demonstram quais os aspectos principais a serem considerados para a formação continuada de professores, no entanto, é possível se perguntar: como se deu a produção de conhecimentos na formação de professores?

Imbernón (2010, p. 14) menciona que, “[...] se analisarmos a maioria dos estudos sobre formação continuada, constatamos que essas foram se movendo de uma fase descritiva, com muitos textos sobre a temática, para uma mais experimental [...]”. O autor também relata que durante os anos 1980, 1990 e 2000 foram realizados muitos programas de formação continuada. Alguns, após análises rigorosas, foram desqualificados, enquanto outros apresentavam “novas propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro dessa formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 14).

Como forma de apresentar um resgate para visualizar os avanços da formação continuada, Imbernón (2010, p. 15) divide a genealogia da formação em 4 etapas:



- Até os anos de 1970: início.
- Anos de 1980: paradoxo da formação. O auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica.
- Anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida.
- Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas

Embora todas as etapas sejam importantes e perduram ao longo da formação, o autor expõe o seguinte quadro como forma de demonstrar e sistematizar “uma pequena e certamente imprecisa genealogia do conceito de ‘conhecimento’ e sua relação com a formação, sobre o que se pensa e deseja” (IMBERNÓN, 2010, p. 23):

Figura 1: Relação entre o conceito de conhecimento e o de formação

Anos	Formas de ver o conhecimento formador nos professores	Formas de ver a formação dos professores	Metáforas
...1980...	Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir.	Um produto assimilável de forma individual, mediante conferências ou cursos ditados.	Metáfora do produto que se deve aplicar nas salas de aula. Época de busca de receitas. A formação “salva tudo”.
...1990...	O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as salas de aula.	Um processo de assimilar estratégias, para mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas.	Metáfora do processo. Época curricular que inunda tudo.
...2000...	Compartilhar significados no contexto educacional para mudar as instituições educacionais.	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas. Processos de prática reflexiva.	Metáfora da construção. Época de novas redes de formação presenciais e virtuais.
...Rumo ao futuro (ou ao desejado)	Construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social.	Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisas sobre a prática.	Metáfora da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Época de novas alternativas e participação da comunidade.

Fonte: Formação continuada de professores (IMBERNÓN, 2010, p. 24)

Percebe-se que entre os anos 1980 e 1990 as formações estavam atreladas ao desenvolvimento individual do professor e tinham características mais conservadoras. Em 1980, o paradigma da racionalidade técnica dominava e não se considerava “que a reflexão e a análise são meios fundamentais para a formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 18). Neste período os docentes “foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos” (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Com a institucionalização das formações, as mudanças começaram a aparecer timidamente a partir de 1990. No entanto, esta

[...] institucionalização da formação teve sua parte negativa, já que a formação do professor, historicamente envolvida por uma racionalidade técnica, com uma visão determinista e uniforme [...] potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Este modelo de treinamento citado configurava-se “como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 19). Entretanto, Imbernón (2010, p. 20) menciona que, também na época de 1990, começaram a se desenvolver aspectos positivos, que fomentaram avanços na formação continuada:

[...] a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandavam uma formação na qual os professores estivessem mais implicados, o desenvolvimento de **modelos de formação alternativos**, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação, [...] o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares (grifo do autor).

A partir dos anos 2000, as teorias já demonstravam um avanço em direção ao que é estabelecido por Nóvoa (1992). As práticas de formações começaram a ser desenvolvidas com base em dimensões coletivas, no investir na pessoa e no reconhecimento do saber advindo da experiência. Além disso, começaram a considerar que “cada vez mais tem importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante para a educação” (IMBERNÓN, 2010, p. 22).

A partir da genealogia apresentada, é possível observar que a história da formação continuada de professores, embora demonstre avanços, ainda é de “dependência e subsídio” (IMBERNÓN, 2010, p. 81). A consequência desse tipo de atuação fez dos professores objetos da formação. De acordo com Imbernón (2010, p. 81), “a mudança, no futuro da formação continuada, passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas [...]” e não um instrumento de outros.

Assim, na mesma linha do que estabelece Nóvoa (1992), Imbernón (2010, p. 112) destaca que o papel da formação continuada é “criar espaços nos quais o professor tenha voz, seja escutado e desenvolva processos reflexivos e questionadores sobre os processos educacionais [...]”. Também menciona a importância de que a formação parta de situações

problemáticas identificadas pelos docentes, já que “na realidade dos professores, não há tantos problemas genéricos, senão muitas situações problemáticas que ocorrem em contextos sociais e educacionais determinados” (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

Além disso, Imbernón (2010) também fala sobre a necessidade de estabelecer uma cultura colaborativa como princípio e como metodologia na formação de professores. Para isto, destaca que é necessário:

- Romper com o individualismo da formação.
- Considerar a colaboração como colegialidade e também mais como ideologia do que como estratégia de gestão.
- Não entender colaboração como uma tecnologia que se ensina, mas como um processo de participação, implicação, apropriação e pertencimento.
- Na colaboração partir do respeito e do reconhecimento do poder e da capacidade de todos os professores.
- Redefinir e ampliar a liderança escolar, o que representa uma necessidade.
- Poderão ajudar na formação colaborativa: a pesquisa-ação, a elaboração de projetos de mudança e a narração (IMBERNÓN, 2010, p. 72).

Neste contexto, considera-se que através da utilização da pesquisa-ação como método de atividades formativas é possível oportunizar relações entre os professores e a “crença ou autocracia da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação [...] com colegas de trabalho [...], além da possibilidade de autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação com os colegas” (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Este processo de desenvolvimento da comunicação entre os colegas e da consciência da crença ou autocracia da capacidade em gerar conhecimentos é fundamental para superar as formações estritamente técnicas, já que a profissão docente escapa desta racionalidade por estar inserida em um cenário complexo (IMBERNÓN, 2010), cujas situações problemáticas presentes no cotidiano não aparecem apenas de forma instrumental, mas exigem do professor um *talento artístico profissional* (SCHÖN, 2000).

De acordo com Schön (2000, p. 27), o *talento artístico profissional* refere-se “aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas”. Ainda de acordo com o autor,

[...] não é por acaso que os professores freqüentemente se referem a uma “arte” do ensino ou da administração e usam o termo *artista* para referir-se a profissionais especialmente aptos a lidar com situações de incerteza, singularidade e conflito (SCHÖN, 2000, p. 24).

Para lidar com os conflitos e as situações problemáticas da prática pedagógica docente, no contexto da formação continuada, considera-se importante seguir o que estabelece

Schön (2000, p. 25) sobre o estudo da “experiência de aprender por meio do fazer” através do triplo movimento de conhecer-na-ação; refletir-na-ação e refletir sobre a reflexão-na-ação. Com relação ao conhecer-na-ação, o autor menciona que este movimento se refere aos tipos de conhecimentos revelados através das ações inteligentes de cada indivíduo, ou seja, aos conhecimentos possíveis de serem observados através de execuções espontâneas, incapazes de serem explicitadas verbalmente. Já o processo de refletir-na-ação se realiza através das conversas reflexivas ocorridas durante o desenvolvimento de uma determinada atividade. Estas conversas reflexivas têm uma significação imediata para o que está sendo colocado em prática e possibilitam que novos pensamentos contribuam positivamente com o que está sendo feito. Por último, o processo de refletir sobre a reflexão-na-ação pode ser entendido como um movimento consciente, que possibilita o aperfeiçoamento da prática através da avaliação da experiência realizada, dando início ao desenvolvimento e à qualificação das habilidades do profissional.

Estes conceitos de Schön (2000), acrescidos aos de Nóvoa (1992) e Imbernón (2010), convergem e contribuem com a concepção de André (2016) sobre professor pesquisador, cuja definição está “intimamente associada à de profissional-crítico-reflexivo” (ANDRÉ, 2016, p. 09). Para a autora, o professor reflete criticamente quando consegue se debruçar sobre o trabalho, entendendo o que está sendo produzido e ponderando sobre os benefícios, os acertos e o que é preciso aperfeiçoar para alcançar melhores resultados (ANDRÉ, 2016, p. 19). Entende-se que os processos de conhecer-na-ação, refletir-na-ação e refletir sobre a reflexão-na-ação contribuem para o desenvolvimento do profissional-crítico-reflexivo.

No entanto, para que isso ocorra, defende-se que as atividades formativas sejam pensadas “a partir do par *experiência/sentido*” (LARROSA, 2002, p. 20, grifos do autor). Isto porque se considera que para o professor assumir um papel crítico-reflexivo nas atividades de formação continuada, estas precisam proporcionar experiências que façam sentido para o profissional. Oportunizar o estudo e a prática de novas temáticas sociais, perpassando pelo cotidiano escolar e pela relação entre o conhecimento e a vida humana do professor (LARROSA, 2002). Além disso, considera-se que todo este processo se consolida e se fortalece a partir de formações que possibilitem a troca de experiências entre iguais (ANDRÉ, 2016) e a partir de discussões que preparem o professor tanto para “[...]construir perspectivas filosóficas e sociais sobre sua atuação como de condições que lhe permitam atuar eficazmente em escolas e ser criativo em seu trabalho, construindo sua autonomia profissional” (GATTI, 2016, p. 46-47).

Dito tudo isto, ainda é primordial enfatizar que a formação continuada dos professores não pode estar distanciada daquilo que eles consideram importante para o seu próprio desenvolvimento profissional e de suas práticas pedagógicas. Para isso, é preciso que os docentes sejam chamados a ocupar seus espaços no processo de criação das políticas públicas educacionais, de modo que, através da sua participação, estas políticas de fato sejam executadas. Como, na maioria das vezes, estes processos são desenvolvidos de forma verticalizada (ZEICHNER, 2003), sem a presença dos professores e sem levar em consideração seus conhecimentos e anseios, o processo de consolidação das políticas acaba por falhar (BIANCHI, 2014). Assim, para que as mudanças educacionais possam ser incorporadas de modo que contribuam significativamente com o fazer pedagógico do professor, é indispensável envolvê-los nas discussões. Também é fundamental utilizar a formação continuada como política de valorização do trabalho docente e como meio de desenvolvimento profissional, enfocando o olhar para o envolvimento e a colaboração dos atores do cotidiano escolar, levando em consideração, principalmente, os pressupostos de suas práticas (TARDIF; LESSARD, 2008).

É importante mencionar que as concepções teóricas que tratam especificamente sobre o processo de formação continuada de professores de línguas estrangeiras, como é o caso do espanhol, vão ao encontro com a literatura já mencionada. De acordo com Leffa (2001), o professor de língua estrangeira deve ser reflexivo, crítico e comprometido com a educação. Para isso, seus processos formativos devem considerar que “o conhecimento não é apenas o armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados” (LEFFA, 2001, p. 336). O autor também menciona que a interação e convivência entre os profissionais é fundamental, pois, cada vez mais, a execução de determinadas tarefas ou práticas pedagógicas exige a interação com os outros. Somadas a essas questões, Leffa (2001) ainda destaca que a formação do professor de língua estrangeira deve permear por duas áreas do conhecimento: língua e metodologia. Considerando a literatura apresentada, a próxima subseção tratará acerca da pesquisa-ação como caminho metodológico na educação.

## **2.1 A pesquisa-ação como caminho metodológico na formação continuada de professores e na educação**

Inicialmente, cabe mencionar que a concepção de pesquisa-ação adotada neste estudo é a de que esta é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2011, p. 20).

Thiollent (2011) ainda destaca que uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação, quando realmente pressupõe uma ação por parte dos envolvidos para buscar soluções a um determinado problema observado. Menciona que, “em certos casos, trata-se de ações de caráter prático dentro de uma atividade coletiva” (THIOLENT, 2011, p. 21).

Na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLENT, 2011, p. 22). Os participantes também atuam ativamente junto ao pesquisador “no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLENT, 2011, p. 21). No entanto, Thiollent (2011, p. 28) destaca que a pesquisa-ação não se constitui apenas pela ação e pela participação, mas também pela possibilidade de “produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”.

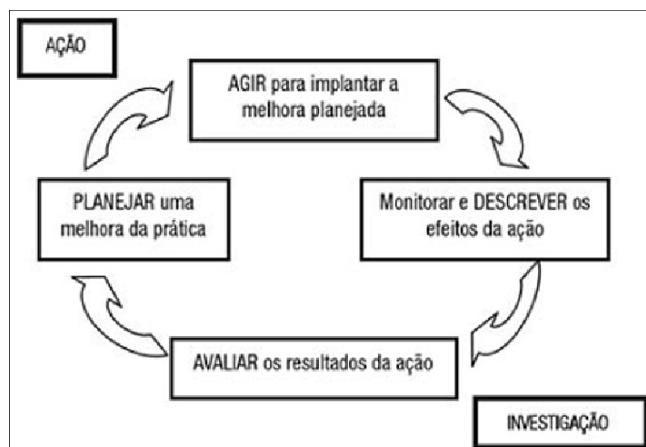
É importante destacar que a pesquisa-ação

[...] trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informações” (THIOLENT, 2011, p. 32).

Através deste método, “é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência, que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLENT, 2011, p. 25). Deste modo, do ponto de vista científico, a pesquisa-ação apresenta vantagens que não são observáveis nos métodos tradicionais, “com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta” (THIOLENT, 2011, p. 30).

Tripp (2005), destaca que é importante reconhecer a pesquisa-ação como um tipo de investigação-ação e, portanto, considera que sua base pode ser concebida a partir do ciclo de aprimoramento da prática através da oscilação entre o agir na prática e o investigar a respeito dela:

Figura 2: Ciclo investigação-ação por Tripp (2005)



Fonte: Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica (p. 446). **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466.

No entanto, para Tripp (2005), em uma pesquisa-ação, embora a sequência básica permaneça a mesma da investigação-ação: planejamento, implementação e avaliação, ainda é preciso que a ação realizada, além de produzir efeitos no campo da prática, produza efeitos no campo da investigação. Ou seja, é preciso que as atividades produzam conhecimentos que contribuam com as questões abordadas pelo grupo (THIOLLENT, 2011).

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação no contexto da educação é uma estratégia para que os professores se desenvolvam de modo que possam utilizar suas pesquisas e práticas para aprimorar seu ensino e, em consequência, a aprendizagem dos alunos.

A atitude de pesquisar e agir em relação ao conteúdo e ao ambiente de ensino abre espaço para a criatividade do educador tanto quanto dos educandos, que deverão buscar as melhores formas de acessar e de processar os conteúdos de ensino face à realidade em que se situam. Como sujeitos do processo educativo, docentes precisam acessar, do campo múltiplo de possibilidades pedagógicas, aquelas mais identificadas com suas possibilidades e com as potencialidades e necessidades da comunidade discente (THIOLLENT; COLLETTE, 2014, p. 215).

Para complementar, no contexto da formação continuada de professores, a pesquisa-ação possibilita que os profissionais tenham a palavra e sejam os protagonistas da ação, responsabilizando-se por seu próprio processo formativo. Como apresentado no ciclo da investigação-ação de Tripp (2005), a participação docente não se limita apenas na etapa de organização, mas, sim, em todas as fases, principalmente na prática (IMBERNÓN, 2010), de modo que esta estabeleça um processo contínuo de modificação e introdução de novas estratégias metodológicas, baseadas na vivência e na experiência acumulada.

A formação continuada através da pesquisa-ação possibilita a criação de espaços em que os professores tenham voz e vez, tornando-se sujeitos do processo, e não apenas objetos dele, conforme ressalta Zeichner (2003). Também possibilita a comunicação entre os colegas, de modo a romper com a cultura do isolamento presente na profissão docente (IMBERNÓN, 2010), e permite o desenvolvimento de uma formação continuada baseada no processo do conhecer-na-ação; reflexão-na-ação e refletir sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000).

A partir desta relação da pesquisa-ação com a educação e com a formação continuada de professores e devido à realização de projeto extensionista como caminho para o desenvolvimento da proposta, a próxima subseção irá aprofundar as questões relativas à extensão como espaço para a formação continuada de professores. Também serão discutidos os aspectos da pesquisa-ação como método na extensão universitária.

## 2.2 A extensão universitária como espaço para a formação continuada de professores

Como os objetivos deste estudo envolvem o Projeto de Extensão *Uma proposta de formação continuada de professores de espanhol através da pesquisa-ação*, esta subseção discute aspectos relacionados à extensão como espaço para o desenvolvimento de ações de formação continuada de professores, com base em uma metodologia participativa de produção coletiva de conhecimento, com impacto social para o grupo envolvido. Para isso, inicialmente, fez-se um levantamento no banco de teses e dissertações da Capes, com a intenção de buscar teses que tratassem sobre a extensão universitária como espaço para a formação continuada de professores. Iniciou-se pesquisando a partir da palavra-chave “extensão”. Encontrou-se 23.049 trabalhos. Após, aplicou-se o filtro de área de conhecimento “educação” (área do Programa de Pós-Graduação no qual a pesquisadora está inserida), em que foram obtidos 921 trabalhos produzidos de 1992 a 2012. Aplicou-se o filtro doutorado, indo para 233 teses. Por fim, optou-se por filtrar apenas as teses de 2012, que eram as mais recentes. Chegou-se a um número de 26:

Quadro 1: Quadro geral de teses (palavra-chave extensão)

<b>Quadro geral</b>	
<i>Total geral</i>	23049
<i>Total de Teses</i>	26

Fonte: Elaborado pela pesquisadora



Quadro 2: Dados específicos sobre cada trabalho relacionado à área de interesse

<b>Título</b>	<b>Autor</b>
<b>SABERES EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONTRADIÇÕES, TENSÕES, DESAFIOS E DESASSOSSEGOS</b>	CABRAL, Nara GRIVOT.
<b>AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPB : A REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO</b>	SERRANO, Rossana Maria Souto Maior.
<b>A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE</b>	GARCIA, Berenice Rocha Zabbot.
<b>O ENSINO PRIVADO EM PELOTAS-RS NA PROPAGANDA IMPRESSA: SÉCULOS XIX, XX, XXI</b>	NEVES, Helena de Araújo.
<b>A PRÁXIS LUDO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA</b>	MAGNANI, Eliana Maria.
<b>REALIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL-PRESENCIAL NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA(PA): DESAFIOS DA GESTÃO, DO PLANEJAMENTO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DA CIDADE E DO CAMPO</b>	SILVA, Francisco Cláudio de Sousa
<b>ESCOLA INCLUSIVA: UMA LEITURA POSSÍVEL A PARTIR DAS ELABORAÇÕES LACANIANAS DOS QUATRO DISCURSOS</b>	ABRANTES, Aline Reck Padilha.
<b>CONTRIBUIÇÕES DA ACIEPE HISTÓRIAS INFANTIS E MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DE EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA</b>	SOUZA, Ana Paula Gestoso de.
<b>A TELEVISÃO UNIVERSITÁRIA NA WEB: UM ESTUDO SOBRE A TV UESC</b>	ARGOLLO, Rita Virginia Alves Santos.
<b>O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO ESPAÇO CONTEMPORÂNEO</b>	MARINHO, Ana Glória da Silva.
<b>VALORIZAÇÃO DA COSMOVISÃO AFRICANA NA ESCOLA: NARRATIVA DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORAS PIAUENSES</b>	MEIJER, Rebeca De Alcantara E Silva.
<b>RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO</b>	FERRAZ, Bruna Tarcília.
<b>PROJETO MANUELZÃO: UMA ESTRATÉGIA SOCIOAMBIENTAL DE TRANSFORMAÇÃO DA MENTALIDADE SOCIAL</b>	LISBOA, Apolo Heringer.
<b>EDUCAÇÃO POPULAR EM ECONOMIA POPULAR SOLIDÁRIA: A PRÁTICA EDUCATIVA DE INCUBADORAS DE EMPREENDIMENTOS SOLIDÁRIOS POPULARES</b>	SANTANA, Clecia Rufino de.
<b>ÉTICA NO CUIDADO EM SAÚDE E NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR</b>	BATISTA, Patricia Serpa de Souza.
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PROMOVIDA POR AÇÕES INSTITUCIONAIS</b>	MARASCHIN, Maria Lúcia Marocco.
<b>EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SENSIBILIDADE: POSSIBILIDADES PARA A DOCÊNCIA</b>	COPPETE, Maria Conceição.
<b>DA UNIVERSIDADE DA SERRA À UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS (1950-2002) O PENSAR E O CONSTRUIR DA UNIVERSIDADE DA SERRA</b>	XERRI, Eliana Gasparini.

<b>GAÚCHA</b>	
<b>A CONDIÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA ATIVIDADE DOCENTE E OS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO</b>	CAMARGO, Luis Fernando de Freitas.
<b>ENSINAR A ENSINAR... APRENDER PARA ENSINAR! AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PERSPECTIVAS DAS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAL E DA ATIVIDADE</b>	ROCHEFORT, Renato Siqueira.
<b>IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO NO RS: UMA REGULAÇÃO ENTRE UNIÃO E MUNICÍPIOS ESTABELECIDA PELO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS</b>	MARCHAND, Patricia Souza.
<b>AS ARTES DE SABERFAZER EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL</b>	MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira.
<b>POLÍTICA DE EXPANSÃO DA UERN: OFERTA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	ANDRADE, Maria Edgleuma de.
<b>OS PATAMARES DE ADESÃO DAS ESCOLAS À EDUCAÇÃO SEXUAL</b>	COSTA, Priscila Carozza Frasson.
<b>ESTIMULAÇÃO PRECOCE BASEADA EM EQUIPE INTERDISCIPLINAR E PARTICIPAÇÃO FAMILIAR: CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS E PAIS</b>	HANSEL, Ana Flávia.
<b>EDUCANDO A CRIANÇA COM PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL A REALIZAÇÃO DO SER MAIS</b>	MARAFON, Danielle.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a leitura dos títulos dos trabalhos, identificou-se que a tese intitulada *A contribuição da extensão universitária para a formação docente*, de autoria de Berenice Rocha Zabbot Garcia e apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 14 de dezembro de 2012, foi a que mais trouxe dados que pudessem contribuir com este estudo. Além disso, os resultados encontrados demonstram que, nos últimos seis anos, o tema da extensão universitária na formação de professores não foi foco central das pesquisas da área da Educação. Deste modo, a partir desta lacuna temporal, considera-se que existe uma necessidade social e acadêmica de trazer para a atualidade discussões que apresentem dados que contribuam com a valorização de práticas extensionistas associadas ao tripé do ensino, da pesquisa e da extensão. Esta necessidade se configura como outra justificativa para a realização deste estudo.

Na tese de Garcia (2012), os dados revelaram que a extensão universitária pode contribuir com o processo de formação inicial de professores por possibilitar que os envolvidos se tornem mais críticos, autônomos e abertos ao diálogo. Além disso, por possibilitar experiências múltiplas para o exercício profissional da docência, auxiliando,

também, a constituição do sujeito em nível pessoal. Diante disso, surge o seguinte questionamento: Será que essas características também não podem ser alcançadas e superadas através de propostas de extensão que visem contribuir com a formação continuada dos professores que já estão em atuação?

Nacionalmente, como já mencionado, ainda existem poucas teses e dissertações que visem produzir conhecimentos sobre a extensão e a formação continuada de professores. Isto pode justificar o clichê de que a extensão, muitas vezes, é realizada através da prática pela prática, com um viés mais assistencialista, sem o foco da produção de conhecimento. Moreira (2014, p. 26) discute sobre o potencial da extensão e menciona que “representa a derrubada dos muros da universidade”. Destaca que é através dela que “o estudante, o pesquisador e o professor colocam em questão a utilidade e repercussão social do que fazem, e partem para apoiar as causas populares” (MOREIRA, 2014, p. 26). Mas qual é o foco deste apoio? De acordo com Oliveira (2004, p. 3), “percebe-se que algumas vezes a extensão acaba suprimindo lacunas ou vácuos do Estado na execução de suas políticas públicas”, realizando intervenções continuadas com base essencialmente executora “sem perfazer a síntese com o fazer/saber popular” (OLIVEIRA, 2004, p. 3).

Na contramão desse viés assistencialista, e seguindo os resultados positivos apresentados por Garcia (2012), na área da educação e no processo de formação continuada professores, acredita-se que o projeto de extensão desenvolvido para esta pesquisa demonstra uma preocupação em propor ações que, além de aproximar a universidade e a escola, também busquem associar a teoria e a prática de modo a incentivar o protagonismo docente em seu processo de desenvolvimento profissional. Não se trata de utilizar a extensão para suprir uma obrigação que é do Estado, mas em oportunizar outros e novos espaços que promovam experiências colaborativas de formação continuada, a fim de construir uma prática extensionista pautada na construção social do conhecimento (THIOLLENT, 2002). Principalmente se levarmos em consideração que a extensão abrange o envolvimento de participantes externos “com os quais é preciso estabelecer uma interlocução para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções” (THIOLLENT, 2002, p. 66). Tudo isto considerando uma lógica que utilize metodologias e ferramentas de trabalho que desenvolvam as dimensões participativas, crítica e reflexiva dos envolvidos.

Com relação à construção social do conhecimento, Thiollent (2002, p. 66) destaca que está presente nas diversas atividades realizadas pelos projetos de extensão:

- a) nos diagnósticos e pesquisa efetuados e comunidades ou instituições;

- b) nas ações formativas para membros dessas comunidades ou instituições;
- c) nas ações formativas para alunos, professores e técnico-administrativos da universidade;
- d) nas ações informativas ou mobilizadoras em públicos mais amplos (THIOLLENT, 2002, p. 66)

Assim, para a legitimação deste processo, é necessário que o método usado para o desenvolvimento das ações extensionistas siga os mesmos princípios, pressupondo uma interação e cooperação entre os participantes. Para Thiollent (2002), além da dimensão participativa, a metodologia necessária à extensão universitária cada vez mais vem exigindo a associação a outras dimensões que busquem aprimorar a crítica, a reflexividade e a emancipação de seus participantes. O autor destaca que a pesquisa-ação está cada vez mais presente na extensão universitária justamente por possibilitar o desenvolvimento dessas dimensões, e por ser realizada “[...] em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação” (THIOLLENT, 2002, p. 67). Importante enfatizar que a intenção não é defender que a extensão universitária deve ser considerada como único caminho para a formação continuada de professores, mas, sim, como oportunidade para realizar ações que contribuam com esta ou qualquer outra demanda social.

Apresentadas as concepções teóricas que deram base para esta pesquisa, como a proposta está relacionada à elaboração de um projeto de extensão voltado à formação continuada de professores de língua espanhola, a próxima subseção irá apresentar uma contextualização acerca das políticas de formação docente no Brasil e em Jaguarão, assim como do atual cenário do ensino de espanhol nestes dois contextos. O capítulo seguinte apresentará os caminhos metodológicos realizados.

### **2.3 A formação continuada de professores e o ensino de espanhol no Brasil e em Jaguarão**

Com a intenção de contextualizar e compreender as políticas públicas relacionadas à formação continuada de professores e ao ensino de espanhol em nível nacional e local, esta subseção discutirá sobre estes dois aspectos.

### 2.3.1 Uma breve contextualização acerca das políticas nacionais e municipais de formação continuada de professores

De acordo com Corte, Sarturi e Nunes (2018, p. 88), “as políticas educacionais brasileiras constantemente têm passado por (re)formulações e (re)articulações com base nas orientações e recomendações de múltiplos organismos internacionais”, tais como: “Banco Mundial, a UNESCO, a OECD e as Conferências/Fóruns Mundiais de Educação relacionadas/os à qualificação dos profissionais da educação” (CORTE, SARTURI, NUNES, 2018, p. 88).

O processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global passou a tomar força a partir de 1990. Foi neste período que ocorreu uma reforma na educação, embasada especialmente nos acordos estabelecidos na Conferência de Jomtien que, em resumo,

[...] difundiu e fortaleceu a ideia de que a educação de qualidade para atender as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos, torna-se necessário um conjunto de medidas que contribuam para acesso, permanência e sucesso escolar, entre elas **atenção à formação e atuação dos professores** (CORTE, SARTURI, NUNES, 2018, p. 92, grifo nosso).

Nesta lógica, as reformulações na educação, realizadas no Brasil e no mundo, são resultado das demandas do capital mundial. Configuram-se a partir da ideia de diminuição do papel do Estado e responsabilização, em nome da democratização, das múltiplas esferas públicas e privadas (CORTE; SARTURI; NUNES; 2018). Neste contexto, as políticas brasileiras foram se articulando e se materializando através de

[...] decretos, leis, resoluções, entre outros documentos complementares como pareceres, parâmetros e portarias, que se constituíram e se constituem atos normativos e, portanto, marcos orientadores e regulatórios da educação nacional (CORTE, SARTURI, NUNES, 2018, p. 99).

Foi nesta conjuntura a

[...] aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) que representou um marco na institucionalização das políticas públicas mais democráticas e propulsora da criação e do desenvolvimento de vários programas educacionais, assim como decretos e resoluções decorrentes para normatizar seus elementos constitutivos que necessitavam de regulamentações mais específicas para atendimento às demandas da educação brasileira (CORTE; SARTURI; NUNES, 2018, p. 99).

Em seguida da promulgação da LDB, evidenciam-se os principais marcos legais encaminhados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em relação ao tema da formação de professores. De acordo com Corte, Sarturi e Nunes (2018) são essas regulamentações que passam a definir as políticas e ações educacionais no Brasil, com grande alinhamento às orientações dadas pelos organismos internacionais:

- a) Resolução CNE/CP n. 2 (BRASIL, 1997), que se refere aos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, determinando a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na educação básica;
- b) Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 1999), fundamentada pelo art. 62 da LDB/96, que regulamenta o curso normal em nível médio; a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a educação básica;
- c) Resolução CNE/CP n. 1 (BRASIL 2002), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- d) Decreto n. 6.755/2009, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- e) Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015), instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada e revogando a Resolução CNE/CP n. 1/2002;
- f) Decreto n. 8.752/2016 (BRASIL, 2016), instituindo a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e revogando o Decreto n. 6.775/2009;
- g) Diretrizes Curriculares específicas alusivas aos cursos de licenciaturas, a exemplo da Resolução CNE/CP n. 1 de 2006 (BRASIL, 2006), instituindo Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

Essas reformulações repercutiram em programas e ações do Governo Federal no que tange à formação inicial e continuada de professores em atuação, tais como:

### Quadro 3: Programas de formação docente

a) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004);
b) Pró-Licenciatura (2005),
c) Universidade Aberta do Brasil (2005)
d) Programa de consolidação das Licenciaturas – Prodocência (2007)
e) Fomento à programas de formação inicial e continuada, entre os quais se destaca o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Observatório da Educação (2009)
f) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (2009)
g) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (2007)

Fonte: Corte, Sarturi e Nunes (2018, p. 101-102)

Além destes Programas, em 2018, também entrou em vigor, através da Portaria 38/2018<sup>1</sup>, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o *Programa de Residência Pedagógica*, que integrou a *Política Nacional de Formação de Professores*. Este Programa, através de parcerias entre Universidades e Redes Públicas de Educação Básica, tem a finalidade de apoiar a implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura.

No contexto atual, e já em um cenário após entrada em vigor da BNCC, é importante mencionar que, nacionalmente, também está tramitando proposta com outras perspectivas relacionadas à carreira docente, através de uma *Base comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica*<sup>2</sup>. De modo objetivo, a intenção deste documento é articular a formação profissional dos professores à BNCC. No entanto, como o espanhol não está previsto na BNCC, é muito provável que não trate sobre esta área.

Após a exposição destes dados nacionais, quanto ao município de Jaguarão, a formação continuada de professores é tratada na subseção 4.11 *Formação e valorização dos profissionais em educação – metas e estratégias* do PME (2015). Mais especificamente nas metas 15, 16, 17 e 18 (JAGUARÃO, 2015, p. 58). Importante mencionar que o PME estabelece como principais pontos a “valorização salarial; condições adequadas de trabalho nas escolas, **formação continuada** como meio de aprimoramento da práxis pedagógica e manutenção do Plano de Carreira do Magistério” (JAGUARÃO, 2015, p. 58, grifo nosso).

Meta 15: Implantar o Sistema Municipal de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação, no prazo de 1 (um) ano a partir da aprovação desse PME, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, até o último ano de vigência desse Plano (JAGUARÃO, 2015, p. 59).

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 80% (oitenta por cento) dos professores e professoras da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos/as os/as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino (JAGUARÃO, 2015, p. 61).

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria\\_n\\_38-Institui\\_RP.pdf](https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf). Acesso em: 13 nov. 2019.

<sup>2</sup> Em relação a este documento, ressalta-se que existe uma discussão de vários grupos e entidades científicas brasileiras que o questionam, como, por exemplo, a ANPED, que recentemente publicou nota pedindo o arquivamento do texto de referência. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de&source=gmail&ust=1572529005404000&usg=AFQjCNG6Xk2Y5KaowolJiYOQpA5jk3QrFg>. Acesso em: 18 out. 2019.

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de igualar o rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME (JAGUARÃO, 2015, p. 62).

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos a partir da aprovação do PME, a existência de planos de Carreira para os/as profissionais da educação básica, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (JAGUARÃO, 2015, p. 63).

As metas 15 e 16 apresentam as seguintes estratégias que perpassam por critérios de formação continuada para:

Implementar [...] políticas construídas em regime de colaboração com as instituições de ensino superior, para a oferta de cursos presenciais e programas especiais gratuitos e preferencialmente públicos, que assegurem formação inicial e continuada aos docentes em efetivo exercício;

Assegurar [...] o foco na formação do profissional, a partir de referenciais curriculares, que articulem a carga horária dos fundamentos constituintes das ciências da educação, com a parte especializada das áreas de conhecimento e a formação para a pesquisa pedagógica [...]

Programar, sob responsabilidade da SMED, a partir do primeiro ano de vigência do PME, projetos específicos de formação continuada, para os profissionais da educação que atuam com as populações do campo, comunidades quilombolas, populações itinerantes e populações privadas de liberdade [...]

Promover periodicamente, sob coordenação da SMED, o debate público com as instituições de ensino superior sobre as organizações curriculares dos cursos de licenciatura, na busca pela renovação pedagógica com foco no aprendizado, com carga horária em formação geral, com formação nas áreas do conhecimento e didáticas específicas, incorporando tecnologias da informação e da comunicação e enfatizando as diretrizes curriculares para a educação básica;

Assegurar, na formação continuada dos profissionais da educação básica, conteúdos referentes às temáticas da inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação; (JAGUARÃO, 2015, p. 59-61).

Assegurar aos professores [...] tempo específico para estudos e planejamentos, estabelecendo condições efetivas para o desenvolvimento de pesquisas e projetos acadêmicos e pedagógicos, que garantam a formação contínua [...] (JAGUARÃO, 2015, p. 61).

Nota-se que para o Município é premissa realizar ações de formação continuada voltadas, entre outras questões, às “áreas do conhecimento e didáticas específicas, incorporando tecnologias da informação e da comunicação” (JAGUARÃO, 2015, p. 61). No entanto, a Secretaria de Educação, ao ser consultada pela pesquisadora, não tem informações da realização de formações continuadas direcionadas especificamente aos professores de espanhol. Embora o desenvolvimento de formações abrangentes seja de extrema importância



para o processo contínuo de aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor, espera-se que esta pesquisa contribua com dados que evidenciem possibilidades de atividades formativas realizadas por área de atuação e a partir de metodologias participativas. Neste contexto, como a pesquisa está voltada para professores de espanhol, a próxima subseção irá contextualizar com relação ao ensino dessa língua no Brasil e em Jaguarão.

### **2.3.2 O atual cenário do ensino de língua espanhola em nível nacional e local**

Historicamente, as orientações oficiais e as políticas públicas relacionadas ao ensino de espanhol nas escolas regulares do Brasil vêm sendo demarcadas por certa descontinuidade (FERNÁNDEZ, 2018). O ensino da língua começou a tomar força e se consolidar de forma mais significativa apenas a partir de 1990, “em razão das relações comerciais entre o Brasil e os países falantes de espanhol, mais precisamente, os países do MERCOSUL” (SOUZA, 2017, p. 34). Em 1996, a LDB abriu os caminhos para o ensino de línguas estrangeiras. Por outro lado, a obrigatoriedade para o ensino de espanhol, especificamente, apenas se efetivou em 2005, com a promulgação da Lei Federal nº 11.161, que “se tornou um marco da política externa brasileira para a América do Sul e para outros países da Europa” (ALVAREZ, 2018, p. 22).

No entanto, em 2017, as mudanças educacionais realizadas pelo Governo Federal culminaram na revogação da Lei Federal nº 11.161/2015 e na inclusão do artigo 35-A na LDB. O artigo 35-A tornou obrigatório apenas o ensino da língua inglesa e optativo o ensino de outras línguas estrangeiras, dando preferência ao espanhol nos casos de disponibilidade dos sistemas de ensino. Como consequência desta alteração, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup> não contempla o ensino de língua espanhola em suas etapas, apresentando apenas o inglês nas competências referentes à área da linguagem.

A história até aqui desenhada nos permite identificar que as ações federais estabelecem “*una política lingüística restrictiva y monolingüe*” (FERNÁNDEZ, 2018, p. 15). De acordo com Fernández (2018), esta nova visão político-educacional de ensino de línguas estrangeiras “*va a contramano de lo que exige el mundo plural actual y de lo que se espera lograr durante la etapa de formación básica de los estudiantes*” (FERNÁNDEZ, 2018, p. 10). Além disso, demonstra que o Brasil está retrocedendo com relação às políticas voltadas para o ensino de espanhol.

---

<sup>3</sup> A BNCC compreende toda a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

No entanto, como um gesto de resistência e como mostra da importância do ensino da língua nas escolas (FERNÁNDEZ, 2018) algumas cidades brasileiras, por iniciativa dos professores de espanhol e/ou autoridades competentes,

[...] se anticipan y, sin infringir la mencionada y restrictiva ley nacional, crean mecanismos locales – de cada estado o municipio – para incorporar y asegurar el mantenimiento de la lengua española en la enseñanza pública. (FERNÁNDEZ, 2018, p. 15-16).

Conforme evidenciado por Feijó-Quadrado e Troian (2018), em Jaguarão, os movimentos iniciais partiram de um grupo de professores do curso de Letras – Português e Espanhol, da Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão, que estavam integrados ao movimento estadual cunhado como #FicaEspanhol<sup>4</sup>. A intenção do grupo era buscar o apoio do legislativo para tornar o ensino de espanhol obrigatório nas escolas municipais, já que, a nível estadual, estava tramitando o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 270/2018<sup>5</sup>, promulgado em 19/12/2018.

Após reuniões entre os vereadores, os membros do movimento #FicaEspanhol e a comunidade de Jaguarão, foram encaminhados debates para fomentar a discussão sobre a temática e criar políticas públicas locais que possibilitassem a manutenção da oferta da disciplina como obrigatória nas escolas. O resultado destas ações foi a aprovação, em outubro de 2018, da Emenda à Lei Orgânica Municipal nº 20 (FEIJÓ-QUADRADO; TROIAN, 2018).

Através da inclusão do §6 ao art. 134 da Lei Orgânica, a Emenda 20/2018 tornou obrigatório o ensino de língua espanhola nas escolas municipais de Jaguarão, com vigência a partir de 2019.

§6º - O ensino de língua espanhola será introduzido na rede municipal de ensino, no currículo do ensino fundamental/anos finais (do 6º ao 9º ano) e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esta ação pode ser considerada como um primeiro passo legal, a partir das mudanças ocorridas na LDB, para o início de uma valorização do ensino e da aprendizagem da língua espanhola no contexto municipal. No entanto, soma-se a este cenário, além de outras

---

<sup>4</sup> #FicaEspanhol é um movimento criado no estado do Rio Grande do Sul, conduzido por professores da UFRGS, FURG, IFRS, IFSUL, UFFS, UFPel, UNIPAMPA, UFSM, CAP (UFRGS) e professores da rede estadual e municipal de ensino. Desde a publicação da Medida Provisória (MP) 756/2016, o objetivo do movimento é realizar ações no sentido de buscar apoios oficiais para a permanência do ensino de espanhol nas escolas.

<sup>5</sup> A PEC 270/2018 acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, incluindo a obrigatoriedade da língua espanhola nas escolas públicas estaduais.

questões, a necessidade de políticas públicas locais voltadas à formação continuada dos professores, que está como uma das principais ações sugeridas pela comunidade no PME (2015). Após contextualização sobre as políticas relacionadas ao ensino de língua espanhola, o próximo capítulo apresentará os caminhos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

O presente estudo caracterizou-se como pesquisa qualitativa (MICHEL, 2009) e está entrelaçado a uma prática empírica voltada para a uma proposta de formação continuada de professores de espanhol da rede municipal de ensino de Jaguarão. A prática foi desenvolvida através uma ação extensionista intitulada *Uma proposta de formação continuada de professores de espanhol através da pesquisa-ação*, registrado sob o nº 06.004.19<sup>6</sup>, e vinculado ao Mestrado Profissional em Educação. O projeto foi desenvolvido sob égide de uma metodologia participativa, utilizando a pesquisa-ação como método. A problemática e as ações formativas foram cuidadosamente construídas, planejadas, implementadas e avaliadas de maneira colaborativa com o grupo de oito professoras que participaram das ações.

O critério para participação se consistiu em estar ministrando a disciplina de língua espanhola nas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Jaguarão/BR, fronteira com o município de Rio Branco/UY. Inicialmente, fez-se o contato com a Secretaria de Educação apresentando o Projeto de Extensão e buscando a parceria Institucional para que as professoras tivessem a liberação para participar das atividades. A parceria foi aceita e a Secretaria entrou em contato com as profissionais.

A proposta realizou-se através de duas fases: exploratória e de desenvolvimento. A fase exploratória ocorreu entre novembro e dezembro de 2018; e a fase de desenvolvimento foi realizada de março a junho de 2019.

#### 3.1 A fase exploratória

Na fase exploratória, inicialmente, buscou-se conhecer as diretrizes municipais voltadas à formação continuada de professores e as ações já desenvolvidas pelo Executivo especificamente para a área de espanhol. Depois disso, buscou-se inserir a pesquisadora no campo; aproximá-la dos sujeitos que participariam das ações e, assim, engajá-los ao processo de escolha do tema e de planejamento da proposta de formação, caso tivessem interesse em participar.

Esta fase constituiu-se a partir dos seguintes instrumentos: análise documental do Plano Municipal de Educação de Jaguarão (2015), cuja intenção foi entender as políticas públicas municipais voltadas para a formação continuada de professores e identificar as ações

---

<sup>6</sup> Registro feito no Sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (SIPPE), da Universidade Federal do Pampa.

de formação realizadas especificamente para os professores de espanhol; a realização de duas reuniões e aplicação de questionário semiaberto, cuja intencionalidade foi definir o perfil de formação das profissionais, descobrir quais as potencialidades e dificuldades identificadas por elas para o ensino de espanhol no município; propiciar um momento de troca de experiências e fazer com que se apropriassem da proposta delimitando o tema das formações que seriam realizadas na fase de desenvolvimento. Além disso, também foi realizada uma tempestade de ideias, cujo objetivo foi descobrir o conceito de formação continuada na concepção das participantes.

### **3.1.1 Síntese dos dados obtidos e encaminhamentos para a fase de desenvolvimento**

Durante a fase exploratória, através da análise documental, identificou-se que era premissa do Município realizar ações de formação continuada voltadas, entre outras questões, às “áreas do conhecimento e didáticas específicas, incorporando tecnologias da informação e da comunicação” (JAGUARÃO, 2015, p. 61). No entanto, a Secretaria de Educação não tinha informação de ações propostas especificamente para a área de espanhol. Aqui, já foi percebida a necessidade de realizar propostas que pudessem preencher esta lacuna. Deste modo, fez-se uma conversa prévia com a Coordenadora Pedagógica municipal para apresentar o Projeto de Extensão e estabelecer uma parceria entre a Universidade Federal do Pampa e a Secretaria, para que os professores pudessem ter as liberações necessárias para participar das ações.

O contato da pesquisadora com as participantes ocorreu através de duas reuniões, ocorridas entre novembro e dezembro de 2018. Participaram quatro das oito profissionais que estavam em atuação na disciplina no período. Das quatro profissionais, três eram graduadas em Letras – Português e Espanhol; e uma tinha magistério, mas era fluente em espanhol devido suas experiências de trabalho em escolas de Rio Branco/UY. Além disso, duas delas haviam realizado concurso para espanhol e outras duas para anos iniciais.

Com relação aos encaminhamentos de cada reunião, na primeira, as professoras mencionaram ter interesse em realizar ações formativas de cunho prático que estivessem alinhadas às suas necessidades profissionais e suas práticas pedagógicas. As profissionais definiram que as formações deveriam ter como tema ações que visassem contribuir com a obtenção de materiais didáticos para o ensino da língua espanhola, incluindo a criação de um acervo. Também ficou encaminhada uma viagem das professoras a Melo/UY. A intenção da viagem era proporcionar uma vivência coletiva de uso da língua em situações reais de

comunicação e de imersão cultural e, a partir da experiência vivida, obter materiais autênticos<sup>7</sup> para serem usados em sala de aula.

A segunda reunião foi sugerida pelas professoras. Nele, elas compartilharam materiais didáticos já utilizados nas aulas e planejaram as ações da fase de desenvolvimento. Além da viagem, ficou encaminhada a realização de um Blog<sup>8</sup>, que seria utilizado como ferramenta para registro, reflexão, divulgação das ações e compartilhamento dos materiais obtidos com outros profissionais da área.

Também foi feita a tempestade de ideias para definir a concepção do grupo sobre o que é formação continuada. A intenção era produzir uma primeira definição coletiva antes das ações formativas e, no final da fase de desenvolvimento, realizar a mesma técnica para descobrir se haveria alguma mudança na percepção delas em relação ao que é uma formação continuada após a experiência colaborativa.

Como resultados, uma síntese das respostas dadas pelas professoras estabelece que uma formação continuada deve possibilitar a troca de experiências, discussões em grupo e o compartilhamento de informações entre os colegas; conhecer novas maneiras de trabalhar com os alunos, diferentes propostas de atividades e de uso dos materiais didáticos. Tudo isto em um contexto de reuniões periódicas, com avaliação e mostra de trabalhos.

Além dos encaminhamentos para a realização da próxima fase, os encontros desta etapa possibilitaram o conhecimento de diversos temas paralelos, entre eles, destaca-se o fato das professoras estarem trabalhando com listas de conteúdos diferentes. No segundo encontro, mostrou-se às profissionais a lista de conteúdos oficial, disponibilizada pela Secretaria de Educação. Todas as professoras relataram que não tinham aquele documento. Além disso, algumas mencionaram que seguiam apenas o livro, não tendo nenhum conteúdo específico. A partir disso, iniciou-se uma importante discussão com a intenção de mobilizar ações para discutir os conteúdos trabalhados nas escolas.

Neste momento, o grupo já estava engajado e propôs à Coordenadora Pedagógica, que estava presente no encontro, uma reunião para tratar sobre o tema. A intenção era definir o conteúdo antes do início da fase de desenvolvimento, que será descrita na próxima seção.

---

<sup>7</sup> Importante mencionar que “*Se consideran ‘auténticos’ aquellos materiales producidos por hablantes nativos para nativos, sin preocupación pedagógica. Es un material que no puede ser transformado porque si lo manipulamos de alguna manera cambiamos su identidad*” (PLAZA, 2009, p. 2362).

<sup>8</sup> Destaca-se que, neste trabalho, foi necessário fazer um uso primário das tecnologias digitais, pois as professoras não tinham domínio da ferramenta e não houve tempo suficiente para promover a discussão sobre outras formas de uso das tecnologias.

É importante destacar que, nesta etapa, buscou-se deixar bem claro que a intenção das formações não era trazer respostas prontas, mas trabalhar coletivamente a partir de um tema de interesse das participantes. Também se destacou que a participação na fase de desenvolvimento era facultativa e que aquelas que tivessem intenção de participar, teriam liberação de suas atividades pedagógicas pela Secretaria de Educação.

### 3.2 A fase de desenvolvimento

A segunda fase da pesquisa foi o desenvolvimento das ações formativas. Como já mencionado, as atividades foram realizadas a partir do projeto de extensão intitulado *Uma proposta de formação continuada de professores de espanhol através da pesquisa-ação*, registrado sob o nº 06.004.19, e vinculado ao Mestrado Profissional em Educação. O projeto foi proposto e coordenado pela pesquisadora, devido sua atividade profissional como assistente em administração na Universidade Federal do Pampa, com co-coordenação de sua orientadora. As ações foram planejadas, executadas e avaliadas utilizando a pesquisa-ação como método.

#### 3.2.1 Identificação das professoras participantes

Esperava-se que, nesta etapa, participassem as mesmas quatro profissionais que integraram a fase exploratória, no entanto, não foi o que aconteceu. Na data marcada para o primeiro encontro, participaram oito professoras, sendo que, dessas, apenas duas haviam estado em, pelo menos, um encontro da etapa anterior. Abaixo, segue perfil das profissionais, criado a partir da sistematização das respostas do questionário e das informações obtidas no primeiro encontro desta fase.

Quadro 4: Identificação das participantes da fase de desenvolvimento

Professor	Área de concurso	Formação acadêmica	Formação continuada na área	Tempo de atuação no magistério municipal	Tempo de atuação com espanhol	Disciplinas que atua	Identifica-se com o ensino de espanhol?
A	Espanhol	Magistério Uy	Eventos; PIBID	16 a.	35 a.	Espanhol	Sim
B	Séries iniciais	Letras – Port. e Esp.	Nenhuma na área de espanhol	5 a.	2019 foi seu primeiro ano	Espanhol e Geografia	Não
C	Séries iniciais	Letras – Port. e Esp.	Em branco	8 a.	3 a.	Espanhol; Português e Ciências	Não

D	Séries finais	Pedagogia	Em branco	33 a.	2019 foi seu primeiro ano	Espanhol e matemática	Sim
E	Séries finais	Pedagogia	Em branco	34 a.	2019 foi seu primeiro ano	Espanhol e matemática	Sim
F	Espanhol	Letras – Port. e Esp.	Especialização e Metodologia do ensino de línguas e literatura	6 a.	6 a.	Espanhol; Português e Inglês	Sim
G	Séries finais	Pedagogia	Nada	32 a.	2019 foi seu primeiro ano	Espanhol	Sim
H	Séries iniciais	Letras – Port. e Esp.	2014 - curso de ensino de espanhol para estrangeiros	3,5 a.	2019 foi seu primeiro ano no município, mas havia atuado por dois anos no estado	Espanhol e Português	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

### 3.2.2 Instrumentos utilizadas para obtenção dos dados

Considerando o novo grupo e o método escolhido para conduzir o processo, foi preciso realizar novamente ações para delimitar o tema das formações, definir o perfil das profissionais, planejar as atividades e descobrir a concepção das professoras sobre formação continuada. Para isso, utilizou-se os mesmos instrumentos da fase exploratória: questionário semiaberto e tempestade de ideias. O diário de campo também foi utilizado como técnica para obtenção e registro de dados. Importante mencionar que, durante o processo, a pesquisadora atuou como observadora participante, estratégia que, além de envolver a observação direta, também pressupõe “um grande envolvimento do pesquisador na situação pesquisada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 32).

Os diários estavam compostos por registros descritivos e reflexivos de todos os encontros, cujos aspectos a serem observados foram definidos previamente. Os registros descritivos compreenderam anotações que detalharam os seguintes tópicos:

1. Descrição minuciosa das atividades realizadas em cada fase da pesquisa-ação.
2. Descrição da interação e comportamento das profissionais durante o processo formativo.
3. Anotações de comentários considerados importantes feitos pelas professoras.

Já os registros reflexivos compreenderam anotações pessoais da pesquisadora, considerando reflexões relacionadas às seguintes temáticas (LÜDKE, ANDRÉ 2015):



1. Reflexões sobre os temas que emergiram durante o processo e os resultados da ação no que tange a interação entre as profissionais para o planejamento e ação proposta.
2. Reflexões sobre algumas situações conflitantes que podem surgir entre as professoras ao longo do processo.
3. Registro das expectativas do observador, bem como sua evolução no decorrer do processo.

O questionário (APÊNDICE A) foi utilizado como estratégia complementar, e objetivou obter informações relacionadas à formação inicial das profissionais, atividades de formação continuada já realizadas, tempo de atuação no magistério e na disciplina de espanhol, assim como informações sobre as disciplinas de atuação das professoras e sobre a identificação delas com a área. A tempestade de ideias foi uma técnica utilizada no primeiro e no último encontro, com a intenção de conceituar o que era formação continuada para o grupo, antes e depois das ações. Por último, a avaliação final das atividades foi realizada através de reuniões de estudo, conduzidas por questões elaboradas previamente pela pesquisadora.

### 3.2.3 Síntese dos objetivos de cada encontro

Inicialmente, planejou-se que a fase de desenvolvimento seria realizada em cinco encontros, com duração de duas horas cada. No entanto, devido à participação ativa das profissionais e sugestão de novas etapas, o projeto foi reorganizado e realizado em oito encontros.

Conforme será evidenciado no quadro abaixo, três encontros tiveram duração de duas horas e cinco de quatro horas. O aumento da carga horária foi uma solicitação das profissionais, com anuência da Secretaria de Educação, que manteve a liberação das atividades pedagógicas. O quadro a seguir sintetiza cada encontro:

Quadro 5: Síntese de cada encontro

Encontro	Técnicas	Atividade	Participantes	Duração
Encontro 1 (13/03/2019)	Observação participante; Diário de campo.	- Reorganização da proposta com base nas ideias do novo grupo; - Discussão teórica	8 professoras e uma representante da Secretaria de Educação.	2 horas.

			sobre materiais autênticos.		
Encontro (26/03/2019)	2	Observação participante; Diário de campo; Tempestade de ideias.	- Definição dos objetivos práticos e de conhecimento do grupo; - Realização da tempestade de ideias.	6 professoras e uma representante da Secretaria de Educação.	2 horas.
Encontro (11/04/2019)	3	Observação participante; Diário de campo.	- Planejamento da saída de campo.	6 professoras.	2 horas.
Encontro (16/04/2019)	4	Observação participante; Diário de campo.	- Saída de campo grupo 1.	4 professoras.	4 horas.
Encontro (23/04/2019)	5	Observação participante; Diário de campo.	- Saída de campo grupo 2.	2 professoras.	4 horas.
Encontro (23/05/2019)	6	Observação participante; Diário de campo.	- Análise, categorização e planejamento de aulas a partir dos materiais obtidos e com base no currículo.	4 professoras.	4 horas.
Encontro (31/05/2019)	7	Observação participante; Diário de campo.	- Elaboração coletiva do Blog e reflexão sobre seu objetivo para o grupo.	2 professoras.	4 horas.
Encontro (04/06/2019)	8	Observação participante; Diário de campo; Tempestade de ideias.	- Avaliação do processo formativo; - Realização de nova tempestade de ideias; - Compartilhamento do Blog; - Organização do acervo de materiais autênticos na Biblioteca Pública Municipal.	4 professoras.	4 horas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao longo dos oito encontros, houve oscilação com relação à participação das professoras. Algumas profissionais pararam de frequentar os encontros por terem deixado de trabalhar com o espanhol.

### 3.2.4 Tratamento e análise dos dados

O tratamento dos dados foi realizado através de análise de conteúdo (BARDIN, 2011, p. 48), que é definida como um

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Inicialmente, fez-se a sistematização do material obtido durante a pesquisa, constituindo o *corpus* de análise. Após a realização de diversas leituras flutuantes, chegou-se as unidades de registro, que foram organizadas por temas e classificadas a partir de critérios semânticos.

Os temas foram alinhados aos objetivos e ao referencial teórico do estudo e devido à recorrência em que apareceram formaram as seguintes categorias:

- a) *Conceito, contexto, desafios e perspectivas da formação continuada de professores; e*
- b) *A pesquisa-ação como método para proporcionar espaços colaborativos de formação continuada de professores.*

A primeira categoria contempla a análise crítica do conceito de formação continuada para o grupo, do contexto da formação continuada dos professores de espanhol da rede municipal de Jaguarão, bem como dos desafios e das perspectivas para o ensino da língua. Estes foram os temas que apareceram com maior recorrência relacionados à formação continuada de professores.

Já a segunda busca realizar análises sobre o método da pesquisa-ação na formação continuada de professores, perpassando pelas etapas de planejamento, implementação, avaliação e produção de conhecimento. O quadro abaixo sintetiza as categorias e os temas obtidos através da análise do material.

Quadro 6: Categorias e temas

Categorias	Temas
Conceito, contexto, desafios e perspectivas da formação continuada de professores	Conceito de formação continuada para o grupo
	Contexto da formação continuada dos professores de Espanhol da rede municipal de Jaguarão
	Desafios e perspectivas da formação continuada e do ensino de espanhol em Jaguarão
A pesquisa-ação como método para a formação continuada de professores	O método: planejamento; implementação, avaliação e produção de conhecimento;

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Com base no que foi apresentado até aqui, o próximo capítulo tratará dos resultados da pesquisa. Inicialmente, fez-se uma análise descritiva dos encontros e, após, uma análise interpretativa a partir das categorias identificadas.

## **4 RESULTADOS DA PESQUISA**

### **4.1 Análise descritiva dos encontros de formação continuada**

Para a sistematização das informações obtidas durante a fase de desenvolvimento, esta subseção apresentará as análises dos oito encontros realizados, conforme as anotações descritivas, envolvendo considerações preliminares registradas no diário de campo da pesquisadora.

#### **4.1.1 Encontro 1: Reorganizando a proposta e discutindo sobre materiais autênticos**

O encontro 1 realizou-se no dia 13 de março de 2019, das 10h00min às 12h00min, na Biblioteca Pública Municipal. Participaram 8 professoras e uma representante da Secretaria de Educação. As atividades principais do encontro eram: Reorganização da proposta com base nas ideias do novo grupo; e discussão teórica sobre materiais autênticos. Inicialmente, esperava-se a participação das quatro profissionais que estavam presentes na fase exploratória. No entanto, das oito professoras, apenas as professoras A e C haviam participado da etapa anterior. Neste sentido, foi necessário apresentar a proposta já construída pelo grupo inicial, descrevendo as intenções e as ações que já haviam sido realizadas.

Mencionou-se que o grupo inicial havia destacado como problema a necessidade de buscar alternativas para obtenção de materiais didáticos para o ensino de espanhol, incluindo a criação de um acervo. Para isso, havia sido encaminhada coletivamente uma saída de campo à cidade de Melo, Uruguai, como oportunidade de obtenção de materiais autênticos e de vivência coletiva de uso da língua em situações reais de comunicação. Também se mencionou que o primeiro grupo havia combinado de fazer um Blog dos professores de espanhol para compartilhar com outros profissionais as atividades realizadas e os materiais obtidos.

Após contextualização sobre a proposta, cada professora se apresentou, falando sobre sua formação, seu tempo de atuação no magistério municipal e tempo em que atua no componente de espanhol. Além disso, pediu-se para que mencionassem qual a maior problemática para o ensino de espanhol na opinião delas, questionando se consideravam pertinente o problema para obtenção de materiais didáticos sugerido pelas colegas.

Realizadas as apresentações, já sintetizadas no quadro 4, todas as professoras mencionaram que a questão dos materiais didáticos é um importante problema a ser enfrentado no ensino de espanhol e, portanto, definiram por mantê-lo. Em relação à ida a Melo, das oito professoras, apenas três se dispuseram a participar. As demais relataram não

ter como estar presente em função de tempo e de suas atividades pessoais e profissionais. Nesse sentido, considerou-se que seria necessário reavaliar a proposta, em virtude de que a ideia era proporcionar uma experiência coletiva de imersão para obtenção de materiais autênticos. Assim, perguntou-se ao grupo o que achavam de fazer uma saída de campo a cidade de Rio Branco, de modo a aproveitar o cenário fronteiriço da cidade. Todas foram favoráveis e mencionaram que assim teriam como participar.

Em relação à utilização do Blog, todas as professoras destacaram seu aspecto positivo, principalmente devido ao potencial dele ser utilizado como instrumento de divulgação e interação com outros profissionais da área. As professoras também relataram que, além da saída de campo, seria importante que elas tivessem ideias de como trabalhar com os materiais autênticos que seriam obtidos. Seguindo este anseio, a professora H sugeriu que, após a saída de campo, fosse incluído um encontro em que realizassem os planos de aula a partir dos materiais e dos conteúdos.

Esta sugestão reforçou ainda mais a importância de processos formativos que deem voz ao professor, considerando as “[...] capacidades de decisão e ação” desses profissionais (NÓVOA, 2013, p. 201-202), bem como reconhecendo e utilizando seus conhecimentos e experiências para qualificação do processo formativo. Através desta proposta, os encontros foram enriquecidos de modo a ir além do problema de obtenção de materiais autênticos, proporcionando momentos coletivos de reflexão e planejamento de como utilizar os materiais para o ensino de espanhol na escola.

Após integração do grupo, reflexão e reorganização da proposta, discutiu-se sobre os conteúdos de espanhol que seriam usados como base para as atividades. Assim como as quatro professoras que haviam participado da primeira fase da pesquisa-ação, nenhuma das novas profissionais integradas ao grupo utilizava a mesma lista de conteúdos da Secretaria de Educação. Neste momento, as professoras iniciaram uma discussão acerca da necessidade de integração dos conteúdos trabalhados nas escolas. A Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação, presente no encontro, mencionou que no mês de fevereiro de 2019 seria realizada uma reunião para superar esta questão, no entanto, destacou que, devido a outros compromissos, o encontro não ocorreu.

As professoras olharam o conteúdo e relataram que não estava distante da realidade e, sim, melhor do que a proposta que trabalhavam nas escolas. A professora F, inclusive, mencionou que havia participado do processo de construção daquele documento apresentado pela Secretaria, e destacou que havia sido feito por professores do município em parceria com

professores do Curso de Letras da Unipampa. No entanto, relatou que, depois de concluído, não chegou até ela.

Neste contexto, como a maioria das professoras atuantes estavam presentes no encontro, sugeriu-se à Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação o agendamento de uma nova data para análise coletiva daquele conteúdo e encaminhamento oficial às Escolas. A Secretaria de Educação e as professoras definiram por se reunir no dia 21 de março de 2019. Embora este não tenha sido o foco do encontro formativo, considera-se que resultou em uma importante discussão e reflexão sobre a necessidade de integração e de melhor comunicação entre Secretaria de Educação e Professores.

Superadas as discussões sobre os conteúdos e feito um encaminhamento para resolução desta situação, tratou-se sobre as concepções de material autêntico. Inicialmente, questionou-se o que elas entendiam por materiais autênticos. Uma das professoras destacou que são aqueles usados no próprio contexto de comunicação da língua. Outra docente deu como exemplo revistas e jornais. Como complemento às contribuições apresentadas pelas professoras, discutiu-se sobre o conceito de material autêntico conforme Plaza (2009) e Leffa (2001).

Seguindo as concepções teóricas e metodológicas adotadas nesta pesquisa, a reconstrução e replanejamento dos encontros, por ter sido sugerida pelo grupo, foi um importante processo que reafirma a relevância de considerar o contexto e os sujeitos envolvidos em uma proposta coletiva de formação continuada. Além disso, oportuniza que os professores tenham “um lugar predominante na formação de seus colegas” (NÓVOA, 2013, p. 201) e que desenvolvam “um conhecimento profissional que não é mera aplicação prática de qualquer teoria, mas que exige esforço próprio e reelaboração” (NÓVOA, 2013, p. 203).

Como, de acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação constitui-se por objetivos práticos e de conhecimento e deve dar aos envolvidos a oportunidade de identificar, planejar, executar e avaliar uma ação que contribua positivamente com um problema de sua prática profissional, consideramos que as ações desenvolvidas promovem a participação dos docentes como protagonistas de seu desenvolvimento profissional, tal qual sugere Nóvoa (2005), Schön (2000), Imbernón (2010) e Tardif e Lessard (2008).

Durante a apresentação, a professora F relatou que, embora tenha formação e seu concurso tenha sido especificamente para espanhol, hoje ela arrepende-se da escolha. Não por não ter identificação com a língua, mas, sim, pelas questões de infraestrutura que são oferecidas ao professor de espanhol. Ela relatou que, quando ingressou, precisava trabalhar em três escolas para complementar sua carga horária. Mencionou que não conseguia se

engajar no cotidiano das instituições que atuava, também não tinha tempo para conhecer a família de seus alunos e as políticas escolares. Hoje, atuando apenas em uma instituição, menciona a diferença para a qualidade do desenvolvimento de seu trabalho, sem contar na tranquilidade pessoal, já que na situação anterior, sentia-se desmotivada em trabalhar.

Já as professoras B e C mencionaram que, embora tenham graduação em Letras – Português e Espanhol, encontram dificuldades para o ensino da língua estrangeira a partir de suas próprias limitações com relação aos conhecimentos linguísticos e metodológicos necessários. Além disso, ressaltam principalmente que fizeram concurso para séries iniciais e não para trabalhar com o ensino de espanhol, tendo que trabalhar com o ensino devido a falta de professores e para fechar suas cargas horárias.

Outro fato importante de ser mencionado é em relação às professoras D e G, que foram direcionadas para atuar no ensino de espanhol em 2019. Sem dúvida são profissionais experientes, com mais de 25 anos de carreira, mas que não têm nem formação, nem experiência na área.

Diante dos relatos é possível observar que professores com formação acadêmica em espanhol, embora não sejam concursados para a área, não se sentem preparados para trabalhar com o ensino da língua; professores que, além da formação, são concursados apenas para trabalhar com o ensino da língua, também já estão desmotivados. Nessa linha, é possível questionar: Quais políticas serão implementadas para lidar com essas questões? Quais os caminhos e ações serão propostas pelo Executivo para garantir a oferta do ensino de espanhol por professores com formação, conforme estabelece a lei sancionada em 2018? Acredita-se que alterar uma legislação como política de valorização do ensino é o primeiro passo, no entanto, é necessária uma organização educacional para que, de fato, haja uma valorização do ensino e da carreira profissional docente.

#### **4.1.2 Encontro 2: Definindo os objetivos práticos e de conhecimento e o conceito de formação continuada para o grupo**

O encontro 2 foi realizado no dia 26 de março de 2019, das 10h00min às 12h00min, na Biblioteca Pública Municipal. Participaram 6 professoras e uma representante da Secretaria de Educação. As atividades principais do encontro eram: Definição dos objetivos práticos e de conhecimento do grupo; Realização de tempestade de ideias. Iniciou-se distribuindo o questionário de identificação dos sujeitos para as professoras que ainda não o tinham



respondido. Após, em virtude do novo grupo, realizou-se uma nova sessão de tempestade de ideias sobre formação continuada.

Em síntese, o conceito de formação continuada para as professoras é:

Toda e qualquer forma de ampliar conhecimentos, através de oportunidades de trocas de experiências, discussões e aprimoramento de ideias, que subsidiem novas propostas e atividades de modo a contribuir com a atualização profissional e com a prática docente (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 2).

Após, pediu-se para que refletissem acerca do tema definido e dos objetivos práticos e de conhecimento que queriam alcançar com a formação. O tema já estava bem claro para as participantes: materiais didáticos para o ensino de espanhol. A partir disso, o grupo definiu os seguintes objetivos práticos e de conhecimento:

Objetivos Práticos:

- Realizar uma saída de campo a Rio Branco, Uruguai, como estratégia para obtenção de materiais autênticos.

Objetivos de conhecimento:

- Conhecer as potencialidades e as dificuldades de uma saída de campo como estratégia para obtenção de materiais autênticos (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 2).

No entanto, a professora H lembrou que, além da saída de campo para obtenção dos materiais, ainda era necessário pensar em estratégias para utilizá-los nas aulas de espanhol. A partir disso, o grupo chegou a mais um objetivo prático e de conhecimento:

Objetivos Práticos:

- Construir planejamentos que atendam ao conteúdo de espanhol, utilizando os materiais autênticos coletados.

Objetivos de conhecimento:

- Reconhecer as possibilidades pedagógicas dos materiais autênticos para o ensino e a aprendizagem de língua espanhola (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 2).

Com esta discussão, percebe-se que as professoras haviam se apropriado do processo formativo, desenvolvendo seus próprios objetivos e propondo, coletivamente, estratégias para alcançá-los. Após estas discussões, apresentou-se uma síntese das temáticas dos próximos encontros para que fosse definido o cronograma. No momento da escolha das datas, sugeriram que os encontros fossem um pouco mais espaçados e em dias da semana alternados, para que não ficassem com o conteúdo da escola tão atrasado e pudessem estar presentes em todas as atividades da formação.

Até então, os encontros seriam sempre das 10h00 às 12h00. No entanto, as professoras propuseram que os encontros 4, 5, 6, 7 e 8 iniciassem a partir das 8h00min, para que tivessem tempo de dar conta das atividades. Esta solicitação pode ser um indício do comprometimento e do envolvimento das docentes com as atividades. A Secretaria de Educação, ao ser consultada pela pesquisadora, mencionou que não havia problemas para a alteração dos horários das reuniões, destacando que as professoras continuariam com liberação de suas atividades para participar.

Ao final das discussões, as professoras B e C relataram a necessidade que sentem em realizar formações que deem alternativas e ideias para o ensino de espanhol. Elas relataram que a falta de tempo e o acúmulo de atividades e disciplinas impedem que consigam se dedicar com exclusividade ao espanhol. A partir desta preocupação, mostrou-se o site *Portal do Professor*, do Ministério da Educação. Falou-se sobre suas ferramentas e funcionalidades. Apenas a professora F conhecia a plataforma. A professora B mostrou-se bastante interessada, perguntou se o material era livre e registrou informações em seu caderno.

Depois da apresentação do site, retomou-se a data e o objetivo do próximo encontro, que tinha a intenção de planejar a saída de campo. Além disso, surgiram diversos temas e comentários paralelos que trouxeram mais informações para a pesquisa. As principais discussões foram: 1) instrução municipal que solicita aos professores da educação infantil trabalhar a língua espanhola em suas aulas; 2) comentários dos professores sobre discussões geradas no encontro 1 que os fizeram refletir sobre sua prática pedagógica; e 3) comentários acerca da reunião sobre o currículo de espanhol. Estas discussões permearam o planejamento das ações formativas e duraram cerca de 40 minutos.

Em relação à instrução da Secretaria de Educação solicitando aos professores de educação infantil que incluíssem o ensino de espanhol em suas aulas, as participantes mencionaram uma preocupação com as colegas, que podem estar passando por certo receio e insegurança em trabalhar com a língua. Elas supõem que a maioria não deve ter formação específica e nem experiência na área. Mencionou-se que o Blog poderia ser uma oportunidade de produzir e compartilhar conhecimentos e materiais que poderiam dar subsídios a essas professoras. Também se mencionou que elas, enquanto professoras de língua espanhola, poderiam propor atividades formativas que pudessem auxiliar as professoras da Educação Infantil. A professora H mencionou que poderia realizar uma oficina sobre o ensino de espanhol para crianças através de canções. Disse que têm experiência e já realizou pesquisas relacionadas a esse tema. Já a professora F destacou que tem, em sua escola, uma pasta com diversos materiais para o ensino de espanhol e disse que poderia compartilhar esses dados. As

professoras B e C se disponibilizaram em estar presente, mas enfatizaram suas dificuldades teóricas e metodológicas para ensinar a língua.

De todo modo, as manifestações das professoras demonstram o engajamento do grupo e a preocupação e vontade de contribuir com a prática pedagógica de seus colegas e, em consequência, com a qualificação do ensino e da aprendizagem de espanhol no município. Além disso, mostra que as professoras estão atuantes no processo, propondo novas ações que deem conta de um trabalho coletivo, que possa contribuir tanto com suas práticas pedagógicas, quanto com a prática de seus colegas de profissão. No entanto, é necessário destacar que, para que estas atividades sejam desenvolvidas, é preciso que exista uma política de formação continuada que incentive processos colaborativos que tornem o professor protagonista. É preciso que essas ações tenham o incentivo, apoio e respaldo da Secretaria de Educação.

Além desta discussão, outra manifestação importante foi o relato da professora G. Menciona que saiu do encontro 1 refletindo sobre a primeira aula de espanhol que tinha dado no início desse ano letivo. A professora contou que pediu aos seus alunos que lessem um texto do livro didático e realizassem os exercícios. Mencionou que não levou em consideração o conhecimento prévio que eles tinham sobre a língua, e que reconheceu que isto era extremamente importante a partir dos relatos compartilhados pelas colegas no encontro 1. Esta mesma professora ainda menciona que não se sente à vontade em falar em espanhol com seus alunos, mas que considera que isto é extremamente importante para a aprendizagem de uma língua.

Como forma de contribuir, a professora A, que é fluente na língua, sugeriu que todas podiam tentar falar em espanhol nos próprios encontros formativos, destacando que ali era o momento para se ajudarem e perderem o medo. No entanto, as colegas recusaram, mencionando que não se sentiam à vontade. A professora H ainda destacou que quando estava na graduação, sentia-se confiante no uso da língua, e que não sabe porque agora já não se sente mais. Acredita-se que esta falta de confiança pode ser resultado do pouco uso da língua estrangeira e da ausência de experiências comunicativas e culturais com falantes nativos.

Outro tema que emergiu nesse encontro foi a reunião realizada no dia 21 para definição dos conteúdos de espanhol. As professoras mencionaram que o encontro foi muito proveitoso. Relataram que fizeram uma análise do documento que a Secretaria de Educação tinha como oficial; mudaram a ordem de alguns, discutiram sobre a pertinência de outros e definiram o conteúdo oficial a ser trabalhado em todas as escolas. De acordo com a Secretaria de Educação, o novo documento já foi enviado.

### 4.1.3 Encontro 3: Planejando a saída de campo

O encontro 3 foi realizado no dia 11 de abril de 2019, das 10h00min às 12h00min, na Biblioteca Pública Municipal. Participaram 6 professoras. A atividade principal do encontro era: Realizar o planejamento coletivo da saída de campo. As professoras iniciaram o encontro comentando sobre a sobrecarga do trabalho docente. Mencionaram que estavam com cerca de 20 períodos, atuando em diversas disciplinas devido à falta de pessoal, seja por aposentadoria ou por licença saúde de colegas. Relataram que algumas professoras que haviam começado dando espanhol no início do ano, já não estavam mais em função de haver falta de docentes em outros componentes. Essa discussão demorou cerca de uma hora. Após, retomou-se o encontro anterior e o objetivo de planejar a saída de campo.

Mencionou-se a importância do grupo refletir sobre o porquê realizaria a saída, alinhando a resposta aos objetivos práticos e de conhecimento. Destacou-se que aquela era uma oportunidade de vivenciar uma experiência coletiva de uso da língua e, ainda, identificar as potencialidades e as dificuldades para obtenção de materiais autênticos. Inicialmente, sugeriu-se que, antes da saída de campo, fossem selecionados os conteúdos que gostariam de planejar as aulas, assim, o roteiro seria pensado de modo a atender as necessidades do conteúdo escolhido. No entanto, a professora A sugeriu que o roteiro fosse realizado de forma livre, recolhendo todos os materiais autênticos possíveis para, no dia do planejamento, categorizá-los e adequá-los aos conteúdos. As demais professoras concordaram com a ideia da professora A.

A professora F questionou: “Tá, mas onde vamos? Lembro que eu sempre pegava material no *El Dorado*, mas acho que lá eles não estão mais fazendo panfletos” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 3). Depois de algumas discussões, o grupo encaminhou iniciar pela Aduana, pois acreditava que neste local teriam diversas orientações para turistas. Depois pensou em uma visita à *Conaprole*, onde a professora A relatou ter muitos cartazes que poderiam ser úteis. Em seguida, o grupo planejou continuar em direção ao centro, chegando no supermercado *El Dorado* e na farmácia *Fleming*. Também incluiu uma ida até as agências de viagens *Núñez e Rutas del plata*, onde poderia ter materiais para trabalhar com horários. A professora A sugeriu que o grupo não ficasse com um roteiro fechado, mas que fossem sendo aproveitadas as oportunidades.

Em função de não haver transporte para todas as professoras saírem juntas, a professora A sugeriu que o grupo fosse dividido em dois, e que fossem realizadas duas saídas.

As professoras B e C destacaram que gostariam de participar e que se organizariam para qualquer um dos dois dias. Ficou combinado que as saídas seriam nos dias 16 e 23 de abril.

Após a organização das saídas, aproveitou-se para fazer uma avaliação coletiva das atividades já desenvolvidas. De modo geral, as professoras relataram que os encontros estavam possibilitando uma reflexão sobre a prática. A professora B, especialmente, destacou:

[...] como é o primeiro ano que trabalho com o espanhol, estava de cabelo em pé, pois não sabia o que faria nas aulas. Depois dos encontros e das conversas com as colegas, tenho me sentido mais confiante e, inclusive, tenho utilizado bastante o Portal do Professor para buscar ideias (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 3).

Diante desta avaliação feita pela professora B é possível perceber que a troca de experiências oportuniza maior confiança no momento da atuação. Nota-se que a cada sugestão dada pelas profissionais, o trabalho foi se qualificando e adquirindo significados diferentes.

Ainda é importante mencionar que, durante este encontro, as professoras falaram muito sobre os desafios da carreira docente e sobre o porquê da volatilidade da participação nas ações formativas. A professora G comentou:

[...] não pensa que a gente não tem vontade de fazer este trabalho contigo, ou qualquer outro, o problema é que nos faltam todas as disponibilidades. Este ano [2019], estamos com 20 períodos. Temos colegas que esgotaram. Não tem gente. Os professores estão atuando fora de suas áreas de formação por falta de pessoal. Eu, por exemplo, estou dando espanhol às quartas-feiras e não dou conta. As políticas nacionais não estão organizadas. [...] A insegurança em que trabalhamos nos leva a recuar. [...] não temos amparo legal para nos posicionar criticamente. [...] ninguém se entende mais (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 3).

A partir destas reflexões, as professoras começaram a discutir sobre a questão salarial, que influencia muito na atuação profissional. Mencionaram que foi pago o piso salarial, mas que, em contrapartida, achataram os níveis do plano de carreira, diminuindo o percentual de aumento para os professores que se qualificam. As professoras destacaram que a carreira é desvalorizada, que existe uma sobrecarga de trabalho e uma rotação grande de professores atuando fora de suas áreas. Enfatizaram que, muitas vezes, os próprios professores aceitam trabalhar fora de suas áreas de atuação para ganhar um desdobramento de carga horária e, assim, ter seu salário um pouco mais alto.

Neste momento, a pesquisadora destacou a importância da criação de grupos fortalecidos entre os profissionais para que, além de buscar maneiras coletivas para fortalecer a carreira docente, tivessem a oportunidade de trocar experiências constantemente, tanto sobre o contexto profissional, quanto pedagógico. Enfatizou que a oportunidade de estarem

pensando coletivamente o ensino de espanhol, levantando questões e planejando ações de forma colaborativa era uma forma de fortalecê-las, torná-las ativas no próprio processo de desenvolvimento profissional. A pesquisadora ainda mencionou que tentar manter um espaço de discussão entre elas era uma forma para contribuir com suas práticas pedagógicas. Destacou que ações desenvolvidas por elas poderiam ser registradas e divulgadas através de pesquisas, já que, por estarem no cotidiano das escolas, têm muito a dizer sobre educação e sobre o ensino de espanhol.

No entanto, mencionaram que a falta de tempo e de espaços impedem que desenvolvam ações deste tipo. Destacaram que estavam liberadas das atividades na escola pontualmente para essas ações do Projeto de Extensão, mas que seria difícil manter um espaço para os encontros devido a falta de professores para substituí-las nas escolas. Também destacaram que, fora do horário de trabalho, não têm como realizar essas atividades, já que o tempo dedicado ao planejamento, correção de provas e demais atividades já é bastante extenso. Com relação à produção de pesquisas, destacaram novamente a falta de tempo para se dedicarem a estas ações. Mencionaram que, para o professor da escola, com a infraestrutura que tem, carga horária e número de períodos que trabalha, muitas vezes tendo que ministrar disciplinas fora de suas áreas de formação, é quase impossível fazer pesquisa.

Refletindo sobre o encontro, nota-se que os desafios da profissão docente mencionados com maior recorrência são: a sobrecarga de trabalho; evidenciada a partir do aumento do número de períodos; plano de carreira achatado; carreira desvalorizada; falta de tempo e professores fora de suas áreas de formação ou de concurso. Essa atuação fora da área de formação ou do concurso algumas vezes é realizada ou para completar a carga horária, ou como oportunidade para buscar um pequeno aumento de salário.

A sobrecarga de trabalho, que um pouco parece imposta, mas que às vezes também é aceita pelos profissionais para ter melhores condições salariais, pode ser o resultado da falta de tempo que as professoras relatam ter para desenvolver suas atividades ou dos problemas de saúde que são evidenciados. Todos estes aspectos são sinais evidentes da precarização do trabalho docente e demonstram “a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e, sobretudo, de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1160).

#### 4.1.4 Encontro 4: A saída de campo do primeiro grupo

O encontro 4 foi realizado no dia 16 de abril de 2019. A atividade principal era: realizar a saída de campo do primeiro grupo. O grupo se encontrou às 08h00min na frente da Biblioteca Pública. Além das professoras C, D e G, estava presente uma professora que havia iniciado a trabalhar com o espanhol naquela semana e que ainda não tinha participado de nenhuma atividade<sup>9</sup>. No som do carro, tocava *Maná*, para iniciar uma aproximação com a língua espanhola. As professoras contaram para a colega que estava participando pela primeira vez como estavam sendo desenvolvidas as atividades de formação e o objetivo da saída. Durante todo o passeio o grupo conversou sobre a oportunidade da experiência. O ambiente estava acolhedor, conversas sobre a cultura fronteiriça e as aproximações e distinções entre os costumes dos dois países, destacando a importância dessas reflexões serem levadas para as aulas de espanhol.

Interessante observar que, ao longo do caminho, duas, das quatro professoras, mencionaram que nunca tinham ido até a aduana uruguaia. Devido a isso, pediu-se que elas contassem um pouco sobre os lugares que costumavam frequentar em Rio Branco. Esta reflexão possibilitou conhecer quais as experiências que as profissionais costumavam ter com relação à língua e à cultura do país vizinho.

A professora C respondeu que apenas vai até a Lagoa Mirim e que não fica andando pela cidade. As outras disseram que vão mais para ir nos *Free Shop*. A professora G mencionou que costuma ir para comer. A partir dos relatos, foi possível perceber que a saída possibilitaria uma experiência coletiva que ia além da obtenção de materiais autênticos para o ensino de língua espanhola, mas uma aproximação diferente daquelas que estavam acostumadas com o ambiente e a cultura da cidade vizinha.

O primeiro local em que o grupo entrou foi a aduana uruguaia. A professora D foi quem falou com os funcionários. Ela chegou perguntando, em português, se eles tinham algum folheto ou material que pudesse ser usado para ensinar espanhol. Conseguiram alguns panfletos que falavam sobre como ingressar com animais no Uruguai. Após, o grupo foi ao posto ANCAP, localizado na saída da cidade. A professora G foi quem tomou a frente e falou com o funcionário. Falou em espanhol. Primeiro se apresentou, disse que eram professoras de espanhol de escolas de Jaguarão e perguntou se eles tinham algum tipo de folheto ou material que pudessem dar para trabalhar em aula. O grupo conseguiu catálogos de promoções. O

---

<sup>9</sup> Esta professora participou das atividades apenas neste dia. Em seguida deixou de trabalhar com o espanhol e não foi a nenhuma outra reunião, portanto não foi contabilizada no total de participantes.

funcionário explicou que os clientes que tem o cartão ANCAP, quando abastecem, vão juntando pontos. Estes pontos, podem ser trocados por qualquer um dos prêmios dos catálogos. A professora C mencionou que, no Brasil, há um Programa semelhante a este. Nessa altura, elas já estavam todas muito participativas. A professora D falou que estava sendo muito bom sair com as colegas e buscar os materiais. Disse que não esperava que seria tão proveitoso. Depois da ida ao posto, a pesquisadora levou o grupo até a praça *18 de Julio*, uma praça de bairro, que havia sido reformada há pouco tempo. As professoras liam as placas e comentavam entre si. Tiraram fotos, mencionando que poderiam mostrar para os alunos. Em uma das placas, a Prefeitura agradeceu nominalmente às famílias do bairro que, ao longo da obra, acolheram os funcionários. As professoras conversaram sobre o quanto aquilo era acolhedor e significativo.

Em seguida, o grupo sentou próximo à quadra de futebol da praça. Estavam curiosas em saber como era para jogar. As professoras D e G tomaram a frente e todas foram perguntar ao *placero* como é a utilização da quadra. A professora G apresentou as colegas, falou em espanhol. O funcionário explicou que o uso da quadra era por sorteio. Todo dia os interessados se inscrevem e, no final do dia, ele sorteia quem irá jogar e a ordem. Contou que as mulheres têm um grupo forte e que têm um horário semanal fixo. A professora C, em português, perguntou se ele ficava sempre ali. Disse que sim, que era responsável por manter a organização e a limpeza, além de ser o responsável pela quadra. Disse que o pessoal do bairro costuma usar bastante e que tem bastante movimento, especialmente aos finais de semana.

O grupo registrou o momento com fotografias e saiu falando sobre o quanto a cultura uruguaia se parecia com a nossa em alguns aspectos, e o quanto poderia inspirar a nossa em outros. Também refletiu sobre o quanto podíamos aprender e ensinar nossos alunos com as experiências que vivíamos.

Após, o grupo visitou a Estação Férrea de Rio Branco. A professora G contou como era antigamente. A nova professora integrada ao grupo compartilhou algumas de suas experiências também. As professoras C e D comentaram que não imaginavam que tinha aquilo em Rio Branco.

O grupo seguiu rumo ao centro da cidade. Foi ao supermercado *El Dorado*, na farmácia *Fleming 2*, no câmbio *Abitab* e na fruteira *Casupá*. As professoras que já estavam conduzindo as atividades e falando com o pessoal. Já haviam se apropriado e compreendido o objetivo. A professora C e a professora nova não tomaram a frente, mas interagem com os



atendentes e, depois que as professoras D e G faziam a apresentação, elas continuavam a conversa. Elas estavam bastante engajadas na atividade, trabalhando coletivamente.

A saída foi finalizada com um café na padaria *Iberia*. Interessante observar que a postura delas já tinha mudado do início do passeio até ali. Estavam à vontade. A professora C foi perguntar para a atendente onde era o banheiro, falou em espanhol naturalmente. Esta foi sua primeira manifestação em língua espanhola durante o passeio, até então, mencionava que tinha vergonha. No entanto, nesta ocasião, pareceu fluir naturalmente.

Após o café, o grupo voltou a Jaguarão. Na biblioteca, colocou o material coletado em cima da mesa de reuniões. Fez-se uma avaliação coletiva da saída. A professora G relatou: “sinceramente não esperava que fôssemos ter tanta riqueza de conteúdos e materiais. Nós fomos no cotidiano do município, no bairro da cidade” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 4). A professora C complementou: “Além do material, quando a gente chegar em sala de aula com isso aqui a gente vai dizer para o aluno: - olha, eu estive lá. Eu peguei esse material, falei com as pessoas e trouxe para vocês. Aconteceu isso, isso e isso” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 4).

Sobre a experiência coletiva e o fato delas estarem juntas fazendo essa atividade, a professora C respondeu: “Eu acho que a saída coletiva contribui muito, porque, no meu caso, se eu fosse sozinha, eu não faria isso. Eu fiz porque nós tínhamos um grupo unido para fazer, senão eu não faria” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 4). A professora G destacou que para ela foi uma novidade, “uma saída de campo maravilhosa, gostaria de levar os alunos. Eu acho que os alunos precisariam vivenciar isso” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 4).

Após fez-se uma retomada com relação aos objetivos do grupo. A professora C relatou que a saída de campo possibilitou a obtenção de muitos materiais. Destacou que, para isso, a gente precisa apenas “*Hablar*, se comunicar”. As professoras D e G mencionaram que elas puxaram a turma falando em espanhol e fazendo o primeiro contato, mas que depois todo mundo esteve em ação. Ainda sobre a importância da experiência, a professora G destacou “nós vivenciamos experiências com o objetivo de conseguir alcançar melhor a aprendizagem do aluno de modo que ele também tenha a possibilidade de vivenciar a mesma coisa” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 4).

Ao longo da saída, não houve nenhuma situação conflitante, pelo contrário, as sugestões de uma eram complementadas pelas sugestões da outra, esse processo de ir e vir foi fundamental para a construção da proposta, que, a cada atividade, remodelou-se a partir do olhar e das ideias trazidas pelas profissionais.

As estratégias utilizadas até aqui deram autonomia e voz às profissionais; possibilitaram que criassem soluções e propostas de trabalho para um problema da prática pedagógica delas. As alterações realizadas no cronograma da formação e as ideias das professoras de deixar o roteiro da saída aberto, para que o grupo pudesse ver o que o campo daria, só contribuíram com a pesquisa e com a experiência.

Além disso, esse “aguardar para ver o que o campo daria”, trouxe outras informações. Mostrou que uma das dificuldades dessas profissionais para obtenção de materiais autênticos pode ser resultado do fato delas não vivenciarem experiências que oportunizem um contato com o cotidiano e com a cultura do país vizinho. Essas experiências coletivas, o olhar em busca de novas informações, permitiram que, conscientemente, o grupo ampliasse suas possibilidades de visão de mundo, de um mundo que está muito próximo e que, muitas vezes, não é reconhecido.

#### **4.1.5 Encontro 5: A saída de campo do segundo grupo**

No dia 23 de abril de 2019 foi realizada a segunda saída de campo. Participaram as professoras A e H. As duas professoras têm experiência no ensino de língua espanhola e já utilizavam materiais autênticos em suas aulas, por isso, a saída pareceu natural para elas. O grupo foi na loja da *Conaprole*, no *El Dorado*, na empresa de transporte intermunicipal *Nuñez* e na *Barraca Don Juan*. As professoras interagiam com bastante fluidez nos locais que iam sempre falando em espanhol.

No retorno a Jaguarão, a professora A sugeriu uma visita a *Escuela 5*. Mencionou que havia trabalhado ali, e disse que poderíamos conversar com a direção para conhecer a atual estrutura da escola e perguntar sobre os materiais didáticos que eles usam para o ensino.

O diretor foi muito receptivo. Contou sobre a atual estrutura escolar e esclareceu que, no Uruguai, os materiais utilizados em sala de aula, tanto livros, quanto banners e cartazes, são produzidos pelos próprios professores e chancelados e distribuídos pelo Conselho Nacional de Educação do Uruguai. Mostrou diversos livros e banners, dando amostras desse material para as professoras.

A manhã foi agradável, no entanto, diferente do primeiro grupo, estas profissionais realizavam conversas paralelas especialmente voltadas para os problemas educacionais enfrentados no cotidiano docente. Falavam sobre os problemas de saúde de professores, a falta de reconhecimento profissional e a falta de compreensão pessoal.

As duas mencionaram bastante os problemas emocionais que os professores têm enfrentado. Destacaram que as dificuldades profissionais vão além do cotidiano e dos problemas pedagógicos da sala de aula, que se tornam pequenos perto da falta de estrutura e de empatia profissional.

A partir destes assuntos que emergiram, percebe-se que os problemas voltados às dificuldades pedagógicas são os menos mencionados pelas professoras desse grupo. As dificuldades mais presentes em seus discursos passam pelos problemas de saúde dos professores, a sobrecarga de trabalho, a desvalorização da carreira, até as dificuldades de relacionamento com direção e gestão educacional. Durante os encontros, assuntos como este sempre estão presentes, as professoras parecem ter necessidade de falar e compartilhar esses problemas.

#### **4.1.6 Encontro 6: Categorizando e planejando aulas a partir dos materiais autênticos**

O encontro 6 foi realizado no dia 23 de maio de 2019, das 08h00min às 12h00min, na Biblioteca Pública Municipal. Participaram 4 professoras. A atividade principal do encontro era: Análise, categorização e planejamento de aulas a partir dos materiais obtidos e com base no currículo. Estavam presentes as professoras B, C, F e G. Iniciou-se com um relato de como haviam sido as saídas de campo. Depois, fez-se uma discussão para refletir se os objetivos da saída haviam sido alcançados. As professoras mencionaram que a saída de campo tinha se constituído como uma excelente estratégia para obtenção de materiais autênticos por possibilitar que elas estivessem, juntas, interagindo com a comunidade. Mencionaram que ainda era preciso realizar o planejamento das aulas a partir do material obtido.

As professoras analisaram a lista de conteúdos e decidiram trabalhar com os vocabulários de alimentação e de vestimentas. Fizeram a categorização e sugeriram que os planos fossem feitos coletivamente. Inicialmente, a ideia era que cada professora produzisse um, no entanto, optou-se por respeitar a escolha da maioria, que justificou que elaborar os planos de aula em grupo seria mais proveitoso para o debate e a troca de experiências.

Como, das quatro presentes, três professoras tinham formação em língua espanhola, esperava-se que não tivessem dificuldades para a elaboração dos planos. No entanto, embora todas as professoras tenham participado ativamente com sugestões, a professora F conduziu e orientou a maioria das atividades que poderiam ser desenvolvidas. Isto pode reafirmar a dificuldade já mencionada pelas demais profissionais com relação aos conhecimentos metodológicos necessários para o ensino da língua estrangeira. A professora F, além da

formação, havia prestado concurso especificamente para a área de espanhol, diferente das outras, que eram concursadas para séries iniciais.

Após montar os planos, disponíveis para consulta no anexo B e no Blog, o grupo conversou sobre como faria o acervo. A professora B mencionou que o ideal seria fazê-lo em um lugar que pudesse ser acessado por todos. A professora G sugeriu que o acervo fosse na própria Biblioteca Pública Municipal, que é um local central. Falou-se com a Coordenadora da Biblioteca, que prontamente se disponibilizou a providenciar um espaço.

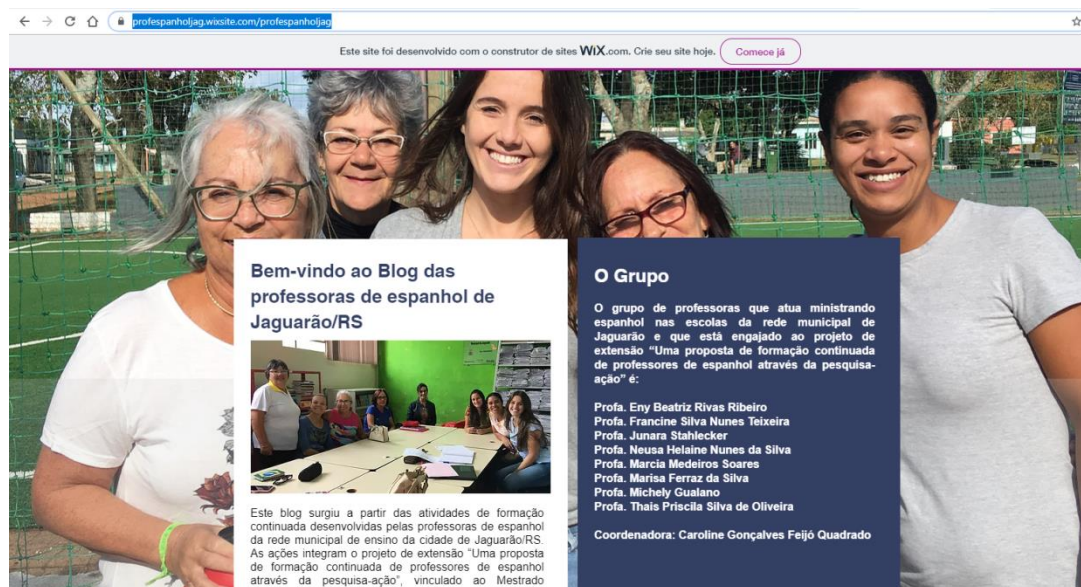
Depois de decidir sobre o acervo, o grupo conversou sobre o Blog. Optaram por criar a ferramenta para compartilhar as atividades realizadas, os planos e parte dos materiais autênticos, de modo que pudessem ser utilizados por outros profissionais da área. O grupo se dividiu para a escrita dos textos do Blog e a professora F se disponibilizou em traduzi-los. Combinou-se que a criação do Blog seria feita coletivamente, pois queriam aprender a usá-lo.

#### **4.1.7 Encontro 7: Elaborando o Blog**

O encontro 7 foi realizado no dia 31 de maio de 2019, das 08h00min às 12h00min, na sala 511, do Mestrado Profissional em Educação, na Unipampa. Participaram 2 professoras. A atividade principal do encontro era: Elaboração coletiva do Blog e reflexão sobre seu objetivo para o grupo. Neste encontro, apenas as professoras B e F puderam estar presentes. Como as professoras nunca tinham criado um Blog, foi a pesquisadora quem conduziu o processo. Inicialmente, criaram um e-mail para o grupo e abriram uma conta na plataforma *Wix* para criar o Blog. Escolheram o layout, e pensaram como os textos seriam colocados. A professora F fez a tradução dos posts para espanhol. Como a maioria não estava, ficou combinado da publicação ser realizada no último encontro, depois de mostrar às colegas o que havia sido montado.

As professoras estiveram bem atentas durante o processo de criação do Blog, no entanto, apenas a professora F efetivamente mexeu na ferramenta, por solicitação da pesquisadora. Já a professora B ficou apenas observando. Mesmo assim, fazia perguntas e demonstrava curiosidade na utilização. A seguir, segue captura de tela do Blog, que está disponível para acesso neste link: <https://profespanholjag.wixsite.com/profespanholjag>.

Figura 3: Captura de tela do Blog elaborado pelo grupo



Fonte: Blog das Professoras de Espanhol de Jaguarão

Acredita-se que o processo de criação do Blog foi importante para a divulgação das ações e dos materiais. No entanto, não é positiva a expectativa de que o grupo vai continuar usando a ferramenta após a conclusão das formações. Embora as professoras tenham sido bastante participativas, não fizeram nenhuma associação sobre a possibilidade de usá-lo de modo pedagógico. Também se espera que a volatilidade em relação às profissionais que atuam com o espanhol pode fazer com que o instrumento se perca, e não continue sendo usado.

Outro ponto importante de ser refletido a respeito deste encontro é com relação ao relato da professora F sobre a desvalorização da carreira docente e a sua busca por outros concursos de área administrativa que pudessem ser melhor remunerados. Embora a professora seja uma profissional comprometida com sua prática, nota-se que a desvalorização desestimula a continuidade no magistério, especialmente na educação básica. Neste cenário, é possível questionar: Será que conseguiremos melhorar a educação sem valorizar a carreira docente? Além disso, será que conseguiremos melhorar a educação sem investimentos na Educação Básica, especificamente? Embora as questões salariais não sejam o único problema do magistério, a própria fala da professora F nos mostra que é um dos motivos para que os professores deixem a carreira ou, então, nem entrem nela.

#### **4.1.8 Encontro 8: Avaliando a proposta**

O encontro 8 foi realizado no dia 04 de junho de 2019, das 08h00min às 12h00min, na Biblioteca Pública Municipal. Participaram 5 professoras. As atividades principais do encontro eram: Avaliação do processo formativo; Realização de nova tempestade de ideias; Compartilhamento do Blog; Organização do acervo de materiais autênticos na Biblioteca Pública Municipal. Estiveram presentes as professoras B, C, F e H. Inicialmente, as professoras B e F contaram às colegas como foi o processo de elaboração do Blog e mostraram como estava o layout. Em seguida, a pesquisadora procedeu mediando a avaliação das atividades a partir das sete questões abaixo.

##### **a) Realizando um resgate de todas as etapas do processo, quais as atividades que foram mais significativas para vocês?**

A professora B mencionou que, para ela, as discussões e a troca de experiências com as colegas foi o que mais contribuiu. Disse que às vezes ficava sem saber o que fazer nas aulas e que, com as sugestões das colegas, começou a saber onde buscar. Também mencionou a importância do momento em que elas elaboraram conjuntamente os planos de aula. A professora B (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) ainda destacou: “quando cheguei aqui, cheguei dizendo que estava completamente perdida e que ia na internet pegar o que aparecia, não tinha nem noção de onde buscar, e aí, a partir das conversas comecei a ver caminhos”.

A professora F destacou que a formação, a partir da troca de experiências, também possibilitou com que soubessem o que cada uma estava trabalhando e o que o município estava oferecendo de espanhol para as crianças. A professora também menciona que as ações permitiram reflexões e alinhamento dos conteúdos, além de possibilitarem que sentassem, parassem e refletissem sobre os seguintes questionamentos: “como estamos trabalhando? O que está sendo visto por nossos alunos? Como é que damos nossa aula? ” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8). A docente ainda mencionou que o que foi mais importante no processo foi a possibilidade de “conversa entre as professoras, o debate, a troca de experiências” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8). A professora H acrescentou que, a partir da interação resultante das formações, percebeu-se que nem todas as professoras estavam trabalhando com base nos mesmos conteúdos, possibilitando que a Secretaria de Educação conduzisse um processo coletivo de reformulação e unificação dos conteúdos.

As falas das professoras, além de evidenciar que a troca de experiências entre as profissionais possibilita uma revisão e reflexão crítica em relação à sua prática, também

demonstra como o processo de colaboração entre docentes de uma mesma área é um fator importante para o desenvolvimento profissional. A possibilidade de uma formação que vise o protagonismo coletivo de professores, conforme menciona Imbernón (2011), demonstra que a interação entre os profissionais traz contribuições para a prática da profissão, além de ratificar a ideia de que “quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro” (IMBERNÓN, 2011, p. 80), compartilhando evidências, informações ou buscando soluções.

**b) Quais as principais facilidades e dificuldades percebidas durante o processo formativo?**

**Dificuldades:** A professora F (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) mencionou: “a dificuldade é o tempo da gente se reunir para buscar os materiais e juntar o grupo”. A professora C achou que uma das dificuldades foi o fato de ter tido muitos encontros na quinta-feira, destacou que ela tem uma turma de espanhol nesse dia e que não deu conteúdo para eles ainda.

**Facilidades:** A professora B (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) destacou:

Eu preciso dizer o quanto eu gostei de fazer o planejamento olhando para o material, porque é tão diferente tu estar em casa, ver o conteúdo e aí tu pensas e não achas nada. Aqui, tu tens tudo, e tu só tens que encaixar o material no conteúdo e vem muita ideia na cabeça da gente. Fazer o planejamento coletivamente faz com que surjam muitas ideias só da gente ter o material e estar visualizando ele.

A professora F (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) complementou falando sobre a importância da troca. Já a professora B mencionou que, inicialmente, “a ideia era fazer dois planejamentos e como fizemos todas juntas, foi possível fazer três para o blog e ainda deixar outros engatilhados”.

**c) As atividades desenvolvidas contribuíram para a solução dos problemas apontados por vocês? O que levou a alcançar essa solução?**

As professoras mencionaram que o que levou elas a alcançarem uma proposta de ação com vistas ao problema dos materiais didáticos foi a própria oportunidade de conversa, de troca de experiências e de propostas coletivas. A professora H mencionou que “duas cabeças pensam melhor do que uma”.

**d) A formação realizada se difere das demais que vocês já participaram? Em que aspecto?**

A professora F mencionou que a diferença principal é que esta formação foi direcionada para a área e para a prática delas. A professora C (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) destacou: “A diferença é que essa foi conforme as nossas necessidades, a partir do que nós precisávamos. Não que nem aquelas formações que já vem prontas e que a gente senta ali e só olha”. A professora B (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) complementou que “não foi algo só teórico, teve muita prática”. Já para a professora F (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) “todas as formações deveriam ser assim, especialmente por área”, pois “faz falta trocar experiência com os colegas da mesma área e ver o que está acontecendo, porque às vezes parece que é só na nossa escola que os alunos não sabem nem escrever” (PROFESSORA H, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

Nesse contexto, a pesquisadora mencionou a importância de espaços colaborativos para que os professores pudessem refletir coletivamente e produzir conhecimentos acerca da prática profissional desenvolvida por elas. A partir desse comentário, iniciou-se uma discussão sobre a dificuldade do professor da educação básica em ter tempo para conseguir refletir sobre sua prática, dialogar e produzir conhecimento teórico acerca dela. A professora H mencionou que esta falta de tempo impossibilita uma reflexão mais aprofundada por parte dos professores da educação básica. Mencionou que a troca de experiências entre professores da mesma área ajuda com que vejam os problemas da prática pedagógica de forma reflexiva e possibilita que pensem coletivamente sobre o que estão fazendo, suas formas de atuação e avaliação, por exemplo. A professora ainda destacou que na maioria das formações não tem um tempo para sentar junto, pensar em propostas e, depois, avaliá-las.

**e) Qual a percepção de vocês sobre o trabalho colaborativo e o planejamento e execução de uma ação voltada para a resolução de um problema do cotidiano pedagógico de vocês?**

A professora F mencionou que o trabalho colaborativo permite que sejam realizadas parcerias entre as escolas. Mencionou que seria importante padronizar o que deve ser ensinado, e os objetivos do que ensinar. Destacou que isto seria possível se os professores das áreas trabalhassem colaborativamente e criassem uma política voltada para isso.

A professora H relatou que o trabalho em conjunto possibilita a troca de experiência. Ainda destacou “olha o que tu estas descobrindo aí, que a gente precisa de mais formações



continuadas com o conjunto de professores de uma mesma área” (PROFESSORA H, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

**f) Vocês identificam esse processo que estamos fazendo como formação continuada?**

A professora H (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) mencionou que sim, e destacou: “só da gente falar tudo isso e desabafar”. A partir deste comentário, perguntou-se: “Mas de que forma isso forma vocês?” (PESQUISADORA, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8). As professoras C e F mencionaram que a troca de experiências e o fato delas estarem juntas pensando, planejando e avaliando a prática delas já é uma maneira de formação. A professora B (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) mencionou: “Quando a colega fala como ela trabalha, eu reflito sobre minha forma de trabalhar e também descobro outras formas. É uma troca”. A professora ainda mencionou que “essa conversa com os colegas ajuda também a perceber que o problema não está só na nossa escola, nos ajuda a perceber e a analisar o todo” (PROFESSORA B, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8). As professoras C e H complementaram dizendo que esses processos poderiam ser realizados com todas as áreas. A professora B mencionou que a maioria das formações são “todo mundo junto, não pega um problema específico, aí eles estão te falando o que tu já tá acostumada a fazer, não te dão uma base. Embora não tenha nada pronto na nossa prática, às vezes a gente precisa de um norte”.

A professora C (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) mencionou que “seria interessante começar nas outras disciplinas como trabalhamos no espanhol”. Disse que só descobriu que não trabalhava o conteúdo certo de espanhol nas reuniões do grupo.

**g) Com a conclusão do Projeto, como vocês pensam em dar andamento à formação continuada de vocês?**

A professora F mencionou que compra livros, faz cursos *online* e destacou que é ela quem busca a formação dela. A professora H (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) complementou dizendo “É que é tudo muito por nós, né? Porque, por exemplo, quem é que vai dizer como os outros devem fazer as formações, ninguém quer dizer para os outros como eles têm que trabalhar!” E perguntou para a pesquisadora: “tu vai levar para a educação o que a gente está dizendo aqui? No início elas vinham, mas depois pararam de vir, seria importante a secretaria estar aqui nesse momento para saber que queremos mais espaços como esse” (PROFESSORA H, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

Embora a carreira docente exija que o professor busque constantemente sua qualificação, também é extremamente necessário que o Estado proporcione políticas públicas que possibilitem infraestrutura e subsídios para que a formação continuada dos professores seja garantida.

#### **h) De que modo a realização da formação através de um projeto de extensão contribuiu?**

A professora C mencionou que o fato da atividade dar um certificado, que pode ser usado para troca de nível, é algo positivo. Também destacou o aspecto de que um projeto é bom por não ser uma coisa imposta. A professora F destacou que no início foi imposto. A professora C complementou: “tá, mas a Carol chegou aqui e perguntou o que nós precisávamos, não chegou com um tema pronto, nos deixou à vontade e deixou claro, quem quiser participar, participa e quem não quiser, não tem problema” (PROFESSORA C, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

A professora F (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) respondeu que, no ano passado, chegou a informação de que era obrigatório estar presente. A professora B mencionou que “embora não seja obrigatório, dentro da escola está como obrigatório”, até destacou que na escola é feita uma grande movimentação para ela poder participar. No entanto, a professora F (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) complementou: “Mas eu venho porque eu gosto, se eu não gostasse, eu não viria mais. Digo com toda sinceridade”.

A partir destas discussões, a pesquisadora (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) perguntou: “Se fosse obrigatório, ia ser ruim?”. A professora F (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) respondeu que “Se fosse bom, não!”. Destacou que “às vezes algumas formações não se aproximam da prática do professor e daquilo que eles realmente precisam” (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8) e que isso não atrai a participação efetiva nas formações.

A professora F sugeriu que, lá no início, no momento em que as docentes foram chamadas para a primeira reunião, podia ter sido explicada a metodologia e que as formações seriam direcionadas para área. Ela disse:

Na escola só me disseram que eu tinha que vir porque tinha uma mestranda que ia fazer uma pesquisa. E aí eu perguntei: ‘uma pesquisa sobre o quê?’ Elas não souberam me explicar. Daí eu disse: ‘não vou deixar meus alunos, que estão em prova, para participar de pesquisa’ e não vim (PROFESSORA F, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

A professora C mencionou que só ficou sabendo sobre o que se tratavam as formações quando chegou na primeira reunião. A pesquisadora mencionou que a intenção da primeira reunião era justamente essa, apresentar a proposta e a metodologia de trabalho, além de perguntar quem tinha interesse em participar das ações e combinar um cronograma que ficasse bom para começar.

Esta situação oportuniza uma reflexão sobre a importância da comunicação. Embora a Secretaria de Educação soubesse a intenção das ações, muitas informações se perdem quando não são ditas diretamente aos interessados. No entanto, é possível questionar: será que haveria mais participação se o convite tivesse sido feito diretamente aos professores, sem a intermediação da Secretaria de Educação? Se não tivesse ficado a impressão de “obrigatoriedade” elas teriam ido à primeira reunião?

Pelas respostas, o que fez com que elas participassem, inicialmente, foi a ideia do “tem que ir”, “é obrigatório”. No entanto, percebe-se que o que fez com que permanecessem engajadas ao processo foi a maneira como as ações foram conduzidas. Ouvir o que as profissionais tinham a dizer, propor planejamentos e ações para resolver um problema que para elas é importante de ser estudado contribuiu para que todas continuassem interessadas. Além disso, fazer a formação de maneira colaborativa fez com que fosse possível o protagonismo docente e o próprio aprimoramento da proposta, que ganhou mais significado a partir de sugestões dadas pelo grupo.

Além disso, foi possível perceber que houve respaldo e incentivo das escolas e da Secretaria de Educação para participação nos encontros. As professoras mencionaram que, nas escolas, foi feita uma grande movimentação para que elas pudessem estar presentes. Algumas disseram que apenas informavam: “Hoje tenho formação”, e que a gestão já organizava os horários para suprir a ausência delas naquele dia.

Depois da avaliação do processo, realizou-se a tempestade de ideias. Cada professora fez a sua definição individual do conceito de formação continuada e, em seguida, leu a definição para as colegas.

Troca de experiências e ideias. Discussões em grupo e uma coisa que eu coloquei aqui porque me identifiquei com o nosso é levar em consideração as opiniões dos professores, o que que os professores querem fazer, o que que eles realmente estão precisando nesse momento (PROFESSORA C, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

Troca de experiência, momento de ampliar os conhecimentos, busca de materiais através de atividades práticas (PROFESSORA H, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

O meu é, debates, troca de ideias, relato de experiências, focar em um problema da área, tentativas para resolver esse problema e melhoria na forma de trabalhar. Porque daí a partir desse debate tu consegue ter novas ideias. [Formações] práticas não só teoria (PROFESSORA B, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

Cursos, livros direcionados para área, trocas de experiências, seminários, palestras e reflexões direcionadas para a área de atuação (PROFESSORA F, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8)

Após a leitura, o grupo escreveu uma síntese a partir da resposta de todas: “Formação continuada são atividades que permitem a troca de experiências, ideias e reflexões e discussões em grupo com assuntos relacionados com a formação, a área de atuação e a realidade dos professores”.

Após, o grupo realizou a organização do acervo físico. A coordenação da biblioteca já havia deixado uma prateleira livre. Um dia antes do encontro, a pesquisadora elaborou um cartaz para identificação da prateleira, a partir de uma das imagens dos materiais didáticos que havia sido coletado.

As professoras organizaram todos os materiais nas prateleiras. Depois dessa organização, o grupo sentou para fazer a publicação do blog, que seria divulgado para a Secretaria de Educação distribuir aos demais professores.

Perto das 11h45min, a pesquisadora agradeceu a parceria das professoras no processo. A professora C disse que não queria que acabasse e propôs que continuássemos nossos encontros como uma segunda etapa. A pesquisadora mencionou que poderia propor uma nova edição do projeto de extensão, mas que provavelmente para 2020, em função da necessidade de tempo para fazer as análises dos dados que haviam sido obtidos. As professoras agradeceram a oportunidade, e falaram novamente da importância do processo que havia sido construído, destacando que as formações ofertadas deveriam ser sempre participativas, alinhando teoria à prática.

Todas se foram e a professora C ficou, pediu para eu explicar para ela como fazer uma publicação no Blog. A pesquisadora aproveitou o interesse dela, e mostrou passo a passo, desde o acesso até a publicação de post, inserção de imagens, vídeos e demais funcionalidades do site. A professora disse que nunca tinha visto como era um Blog, disse que estava com algumas ideias para trabalhar. A pesquisadora a incentivou a seguir usando a ferramenta como forma de compartilhar com as colegas e com outras pessoas os materiais que ela usava para o ensino de espanhol.

## 4.2 Análise categorial

Após a análise descritiva dos encontros, nesta subseção, as discussões serão organizadas a partir das categorias criadas com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011) do material. Como já mencionado, após a realização de diversas leituras flutuantes do *corpus*, as unidades de registro foram organizadas por temas e classificadas a partir de critérios semânticos. A organização dos temas mais recorrentes formaram as seguintes categorias: a) *Conceito, contexto, desafios e perspectivas da formação continuada de professores* e b) *A pesquisa-ação como método para proporcionar espaços colaborativos de formação continuada de professores*.

### 4.2.1 Conceito, contexto, desafios e perspectivas da formação continuada de professores

Os temas que apareceram com recorrência durante a análise dos dados demonstraram, de maneira bastante clara, o contexto, o conceito, os desafios e as perspectivas sobre a formação continuada dos professores de espanhol da rede municipal de ensino de Jaguarão. Portanto, as discussões desta categoria buscaram alinhar estes aspectos às concepções do professor como profissional-crítico-reflexivo (ANDRÉ, 2016), que visa construir sua autonomia profissional (GATTI, 2016) através de trabalhos colaborativos (IMBERNÓN, 2011) e de formações que privilegiem o olhar a partir de dentro (NÓVOA, 2013).

Sobre o conceito de formação continuada, uma análise geral de todos os dados demonstra claramente a importância de formações que oportunizem a troca de experiências entre professores que atuam em uma mesma área. Além disso, evidencia a relevância de ações que partam de um problema da realidade profissional e que busquem, através da colaboração entre os pares, contribuir com possibilidades de trabalho em sala de aula. Isto evidencia que o fato de realizar atividades formativas através de metodologias participativas, que deem voz aos professores, traz avanços para o desenvolvimento profissional docente e para a prática pedagógica.

Uma análise específica da definição do conceito de formação continuada a partir das tempestades de ideias demonstra que, tanto a definição feita no primeiro encontro, quanto a sintetizada no segundo, corroboram com o que estabelece Nóvoa (1992), quando menciona que o diálogo entre os professores “é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1992, p. [14]).

Quadro 7: Definição de formação continuada nas duas tempestades de ideias

Encontro 2	Toda e qualquer forma de ampliar conhecimentos, através de oportunidades de trocas de experiências, discussões e aprimoramento de ideias, que subsidiem novas propostas e atividades de modo a contribuir com a atualização profissional e com a prática docente.
Encontro 8	Formação continuada são atividades que permitem a troca de experiências, ideias e reflexões e discussões em grupo com assuntos relacionados com a formação, a área de atuação e a realidade dos professores.

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Os saberes emergentes mencionados por Nóvoa (1992), alinhados às discussões sobre a área de atuação e sobre a formação e a realidade profissional docente, como as próprias participantes sugerem, constituem-se como um dos aspectos necessários ao profissional-crítico-reflexivo (GATTI, 2016), quando discutem sobre sua profissão a partir do olhar de dentro (NÓVOA, 2013). Além disso, permitem a concretização dos saberes advindos da experiência, da reflexão da experiência e dos conhecimentos tácitos, mencionados por Schön (2000).

A troca de experiências nos processos de formação continuada também possibilita uma revisão e reflexão crítica sobre a prática docente, pois “a partir do que elas iam pensando juntas como proposta, refletiam sobre outras maneiras de como fazer na escola” (PROFESSORA B, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8). Além disso, a troca de experiências também possibilita a reformulação e a unificação dos conteúdos trabalhados nas escolas e oportuniza reflexões sobre: “Como estamos trabalhando?; O que está sendo visto por nossos alunos? Como é que damos nossa aula?” (ENCONTRO 8).

Estas concepções vão ao encontro do que menciona Imbernón (2011), que destaca que a interação entre os profissionais traz contribuições para a prática da profissão, além de ratificar a ideia de que “quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro” (IMBERNÓN, 2011, p. 80), compartilhando evidências, informações ou buscando soluções. Também complementam o que estabelece André (2016) quando destaca que a troca de experiências entre iguais possibilita que “cada um possa aprender com o outro, valorizando a diversidade de opiniões, de pontos de vista, de conhecimentos e de práticas” (ANDRÉ, 2016, p. 32).

O processo de “aprender a ouvir o outro, a trocar ideias, a compartilhar” (ANDRÉ, 2016, p. 24) é necessário para buscar o aprendizado, tanto na pesquisa, quanto nos processos

de formação continuada. Esta ideia se reforça na fala da professora B (DIÁRIO DE CAMPO ENCONTRO 8), que mencionou: “Quando a colega fala como ela trabalha, eu reflito sobre minha forma de trabalhar e também descubro outras formas. É uma troca”. A professora ainda mencionou que “essa conversa com os colegas ajuda também a perceber que o problema não está só na nossa escola, nos ajuda a perceber e a analisar o todo” (PROFESSORA B, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

Segundo André (2016), é no grupo que se pode ampliar os pontos de vista, conhecer perspectivas diferentes, “comparar, estabelecer relações, discordar, concordar, acolher críticas e sugestões que ajudem a melhorar o meu trabalho” (ANDRÉ, 2016, p. 24). Estas concepções sobre a importância do grupo no processo de formação continuada e na contribuição para a prática profissional se concretizam a partir de ações que possibilitem que os professores trabalhem coletivamente e com autonomia.

Tratando especificamente sobre o contexto da formação continuada dos professores de Jaguarão, os dados demonstraram que os processos formativos ainda são realizados de forma bastante isolada e por iniciativa individual de cada professor. Embora, no questionário, a maioria das profissionais tenha deixado em branco a pergunta sobre as atividades de formação continuada desenvolvidas na área de espanhol, entre as ações mencionadas pelas professoras A, F e H está a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), palestras; cursos e/ou especialização. Essas atividades foram realizadas por iniciativa individual, sem vínculo com a Secretaria de Educação do município.

De acordo com Imbernón (2010, p. 67), essa “formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente originará inovação institucional e de prática coletiva dos professores”, pois irá nascer, reproduzir-se e morrer com o professor em sua sala de aula, sem repercutir na coletividade. Para romper com este individualismo, Imbernón (2010) sugere a realização de formações colaborativas. Os dados obtidos na própria formação realizada com os professores de espanhol, demonstram que, quando há a troca de experiências entre as profissionais, é nítida a repercussão no coletivo. Isto fica claro na fala da professora B, ocorrida no encontro 3:

[...] como é o primeiro ano que trabalho com o espanhol, estava de cabelo em pé, pois não sabia o que faria nas aulas. Depois dos encontros e das conversas com as colegas, tenho me sentido mais confiante [...] (PROFESSORA B, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 3).

Por isso, considera-se que para atingir a inovação institucional, é preciso que haja um trabalho coletivo “que faça parte da cultura profissional e que se incorpore aos processos educacionais como um processo normal de funcionamento” (IMBERNÓN, 2010, p. 67). No entanto, para que isso ocorra, é preciso que existam políticas de formação continuada que oportunizem espaços coletivos para a troca de experiências entre professores de uma mesma área de atuação. Esta iniciativa possibilitaria que a prática e os conhecimentos de um profissional dessem suporte e subsidiasse a prática do outro.

É possível observar que o contexto da formação continuada das professoras também se desenvolve através da própria prática profissional, ou através de consultas à internet e a livros no processo de planejamento das aulas. Isto evidencia que os saberes docentes se constituem, principalmente, através dos saberes experienciais “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2012, p. 39). Por outro lado, a busca de informações na internet ou em livros se torna necessária em função de que a mobilização dos

[...] saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2012, p. 40-41)

As atividades formativas institucionais, disponibilizadas para os professores, na maioria das vezes, ainda são direcionadas a temas gerais e não por áreas. Além disso, ainda há casos de ações formativas cujos temas discutidos não se aproximam à prática pedagógica de todos os professores. Isso demonstra que as atividades ainda são desenvolvidas a partir de modelos mais conservadores de formação continuada, com características semelhantes aos desenvolvidos nas décadas de 80 e 90, em que os professores eram vistos como objetos da formação (IMBERNÓN, 2010).

Especificamente sobre o espanhol, a atividade de extensão realizada a partir do Projeto *Uma proposta de formação continuada de professores de espanhol através da pesquisa-ação* foi a primeira direcionada à área com liberação das atividades pedagógicas para participação. Além disso, observa-se que a principal diferença das ações formativas realizadas pelo projeto das demais já disponibilizadas foi que a primeira “foi conforme as nossas [dos professores] necessidades, a partir do que nós precisávamos. Não que nem aquelas formações que já vem prontas e que a gente senta ali e só olha” (PROFESSORA C, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8). Além disso, “não foi algo só teórico, teve muita prática” (PROFESSORA B,



DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8). De acordo com as avaliações, é possível observar que, para as profissionais, todas as formações deveriam ser realizadas através de metodologias participativas e por área, pois “faz falta trocar experiência com os colegas da mesma área e ver o que está acontecendo” (PROFESSORA H, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 8).

Importante destacar que, a partir das concepções teóricas adotadas, do que os dados demonstraram e do que estabelece o PME (2015), acredita-se que é necessário investir em mais formações por área de atuação. Não quer dizer que as formações gerais não devam ser realizadas, pelo contrário, elas contribuem para o desenvolvimento de outros aspectos da profissão que convergem ao desenvolvimento profissional docente. No entanto, ainda é necessário

[...] assegurar aos professores [...] tempo específico para estudos e planejamentos, estabelecendo condições efetivas para o desenvolvimento de pesquisas e projetos acadêmicos e pedagógicos, que garantam a formação contínua [...] (JAGUARÃO, 2015, p. 61)

Ainda com relação ao contexto da formação continuada dos professores de espanhol, os dados demonstram a necessidade que as profissionais sentem em realizar formações que deem alternativas e ideias para o ensino da língua. Mencionaram que a falta de tempo e o acúmulo de atividades e disciplinas impedem que consigam se dedicar com exclusividade ao estudo para trabalhar com o ensino de espanhol.

Sobre isso, com base na sintetização dos dados do questionário respondido pelas profissionais, é importante mencionar que 75% das professoras em atuação no espanhol realizaram concurso para outras áreas, mas estão atuando no ensino da língua ou para completar carga horária ou devido à falta de profissionais habilitados; 63% das professoras têm habilitação para o ensino da língua, embora apenas 25% delas tenha realizado concurso para atuar especificamente no espanhol; 37% das professoras, além de não serem concursadas para a área, não têm formação, nem experiência no ensino da língua. Estas informações vão ao encontro de dados apresentados por Alves e Silva (2013, p. 871) *apud* Gatti (2012, p. 41) e demonstram que “estamos improvisando professores” tanto com relação à formação, quanto às áreas de concursos realizadas. A partir disso, acredita que a escola perde profissionais por subaproveitá-los.

É possível observar que a desvalorização profissional incide diretamente nas questões salariais, que aparecem como um dos desafios a serem superados, influenciando diretamente no interesse para realização de atividades de formação continuada. De acordo com Lüdke e

Boing (2004, p. 1165), talvez a decadência do salário e o “que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional” seja “o aspecto básico e decisivo de declínio da ocupação docente [...]” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1165). No contexto de Jaguarão, especialmente, os dados demonstram que, embora tenha sido pago o piso salarial, em contrapartida, os níveis do plano de carreira foram achatados, diminuindo o percentual de aumento para os profissionais que se qualificam. Estes aspectos, somados à sobrecarga de trabalho, excesso de períodos e aulas fora da área de formação, contribuem diretamente com a precarização do trabalho docente, já que as professoras que estão em atuação não se sentem incentivadas a buscar a qualificação. Isto fica evidente na fala da professora G, no encontro 3:

[...] nos faltam todas as disponibilidades. Este ano [2019], estamos com 20 períodos. Temos colegas que esgotaram. Não tem gente. Os professores estão atuando fora de suas áreas de formação por falta de pessoal. Eu, por exemplo, estou dando espanhol às quartas-feiras e não dou conta. As políticas nacionais não estão organizadas. [...] A insegurança em que trabalhamos nos leva a recuar. [...] não temos amparo legal para nos posicionar criticamente. [...] ninguém se entende mais.

Estas informações possibilitam uma reflexão acerca das diferenças existentes dentro da própria carreira docente. Em virtude das questões de valorização profissional e salarial, instituições federais ainda atraem mais a atenção para a continuidade na carreira docente. Embora a precarização esteja presente em todos os níveis da profissão, por inúmeros fatores, não será a educação básica a mais prejudicada? Esta possível desvantagem pode ser resultado da “divisão do trabalho na qual os professores universitários foram assumindo a pesquisa e os professores da escola básica, a formação” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174), o que vem gerando muita “desconfiança dos diversos grupos sociais com relação aos saberes transmitidos pela escola, por avaliarem que estes têm pouca aplicabilidade na sociedade atual” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174).

Ao longo da experiência de formação continuada, outro desafio apontado é a dificuldade do professor da educação básica em ter tempo para conseguir refletir sobre sua prática, dialogar e produzir conhecimento teórico acerca dela. A professora H mencionou que a falta de tempo impossibilita uma reflexão mais aprofundada por parte dos professores. Mencionou que a troca de experiências entre professores da mesma área ajuda com que vejam os problemas da prática pedagógica de forma reflexiva e possibilita que pensem coletivamente sobre o que estão fazendo, suas formas de atuação e avaliação, por exemplo. Estes dados evidenciam a ausência de uma política de formação continuada que oportunize o

debate e a reflexão coletiva entre profissionais de uma mesma área, de modo que eles possam buscar, um no outro, subsídios teórico-metodológicos para o trabalho.

Com relação às perspectivas sobre os processos de formação continuada, é importante mencionar que os dados revelam que as professoras, embora tenham se apropriado do processo formativo em si, não consideram que é possível realizar ações formativas de cunho colaborativo sem o envolvimento de membros externos. Para as profissionais, a formação continuada permanecerá sendo algo individual e apenas sob responsabilidade dos professores. Relatam que, para que isso mude, é preciso que alguma pesquisa indique para a Secretaria de Educação o tipo de formação que elas querem receber. Entende-se que isto demonstra que ainda é necessário estimular a criação de políticas de formação continuada que visem incluir o professor nos processos de decisão, para que eles possam encaminhar a realização de propostas que atendam às suas necessidades sem que seja necessária a mediação de um membro externo. Para que isso aconteça, acredita-se que ainda é preciso buscar maior integração entre professores, gestores e demais funcionários da educação, de modo que todos tenham a mesma compreensão sobre os objetivos que querem alcançar e possam tomar juntos as decisões que contribuam com a implementação de ações que façam sentido para o todo. Sabe-se que este não é um processo fácil e que exige uma mudança na cultura educacional.

#### **4.2.2 A pesquisa-ação como método para a formação continuada de professores**

A literatura apresentada demonstra que a realização de formações a partir de pesquisa-ação possibilita que os profissionais tenham a palavra e sejam os protagonistas da ação (IMBERNÓN, 2010), responsabilizando-se por seu próprio processo formativo e desenvolvendo suas habilidades críticas, reflexivas e emancipatórias (THIOLLENT, 2002). A partir disso, nesta categoria, buscou-se analisar os dados de modo que fosse possível evidenciar se e como houve este protagonismo docente através das ações e das decisões tomadas pelo grupo ao longo de cada uma das etapas da pesquisa-ação: planejamento, implementação, avaliação e produção de conhecimento. Além disso, buscou-se evidenciar como este protagonismo docente contribuiu com o processo de formação continuada e de desenvolvimento das habilidades críticas, reflexivas e emancipatórias das participantes.

Sobre o planejamento, embora o novo grupo tenha mantido o tema dos materiais didáticos e a ideia de criação do Blog e do acervo, remodelou as ações a partir da substituição da viagem a Melo/UY para uma saída de campo a Rio Branco/UY, com vistas a obtenção de materiais autênticos para o ensino da língua espanhola. Além disso, propôs a realização

coletiva de planos de aula a partir dos materiais obtidos, com a intenção de pensar maneiras para utilizá-los. Também encaminhou o aumento do tempo dos encontros 4, 5, 6, 7 e 8. Estas ações demonstram que as professoras não ocuparam um papel de cumpridoras de tarefas, mas de agentes construtoras do próprio processo formativo, tendo voz e tornando-se sujeitos de sua formação. Acredita-se que este envolvimento e protagonismo docente foi possível devido ao método adotado, que possibilitou que as professoras refletissem e criassem estratégias metodológicas para buscar alternativas para os problemas identificados por elas.

Ainda com relação à etapa de planejamento, a preocupação das professoras com o processo de definição do tema, dos problemas e dos objetivos práticos e de conhecimento do grupo ficou evidente a partir dos encaminhamentos realizados com a mediação da pesquisadora.

O tema já estava bem claro para as participantes: materiais didáticos para o ensino de espanhol. A partir disso, o grupo definiu os seguintes objetivos práticos e de conhecimento:

Objetivos Práticos:

- Realizar uma saída de campo a Rio Branco, Uruguai, como estratégia para obtenção de materiais autênticos.

Objetivos de conhecimento:

- Conhecer as potencialidades e as dificuldades de uma saída de campo como estratégia para obtenção de materiais autênticos.

No entanto, a professora H complementou que, além da saída de campo para obtenção dos materiais, ainda era necessário pensar em estratégias para utilizá-los nas aulas de espanhol. A partir disso, o grupo chegou a mais um objetivo prático e de conhecimento:

Objetivos Práticos:

- elaborar planos de aula que atendam ao conteúdo de espanhol, utilizando os materiais autênticos coletados.

Objetivos de conhecimento:

- Reconhecer as possibilidades pedagógicas dos materiais autênticos para o ensino e a aprendizagem de língua espanhola (DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 2).

Considera-se que este processo de definição coletiva do tema, dos problemas e dos objetivos práticos e de conhecimento do grupo, tal qual sugere o método da pesquisa-ação, contribuiu com o alinhamento dos encontros formativos e com o planejamento das atividades que seriam implementadas. Também oportunizou que ficasse ainda mais evidente para o grupo que o processo formativo proposto era diferente dos modelos mais tradicionais. Já que buscava a apropriação do professor através da colaboração e do reconhecimento de sua “capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação [...] com

colegas de trabalho [...], além da possibilidade de autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação com os colegas” (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

O objetivo de elaborar planos de aula que atendam ao conteúdo de espanhol, utilizando os materiais autênticos coletados na saída de campo, especificamente, deu maior significado para o planejamento das ações que seriam implementadas. Principalmente porque oportunizou que as professoras pensassem em processos que poderiam contribuir com suas práticas pedagógicas, de modo a colaborar com propostas que trariam conhecimentos e experiências que somariam no processo de desenvolvimento profissional. Igualmente reafirmou a importância da realização de atividades de formação continuada com base em metodologias participativas, que criem espaços para que o professor seja escutado e protagonize reflexões e questionamentos sobre sua prática (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2010).

O planejamento coletivo da saída de campo, realizado no encontro 3, foi outro indício de que as professoras haviam se apropriado do processo e de que estavam atuando como protagonistas. Isto ficou evidente com a sugestão de realizar o roteiro da saída de campo de forma livre, sem estar vinculado a conteúdos específicos. A logística de como a saída seria realizada e a proposta de divisão em dois grupos também foi sugestão das profissionais.

Além disso, o planejamento das ações também oportunizou que o grupo se apropriasse e fizesse encaminhamentos, junto com a Secretaria de Educação, sobre os conteúdos de espanhol que são trabalhados nas escolas. A partir da verificação de que as professoras não trabalhavam todas com a mesma lista, iniciaram uma discussão acerca da necessidade de integração desses conteúdos e encaminharam uma reunião em que a lista foi analisada, alterada e enviada para as escolas. Embora este não tenha integrado os objetivos do estudo, considera-se que foi um tema que emergiu no processo de reflexão-na-ação e que resultou em um encaminhamento e em uma solução. Isto mostra a importância de usar um método participativo nos processos de formação continuada.

Já nas atividades de implementação da proposta planejada (saída de campo, elaboração dos planos de aula, do blog e do acervo), outras características evidenciaram a importância da pesquisa-ação na construção de formações continuadas de cunho colaborativo, e do processo de conhecer-na-ação, refletir-na-ação e refletir sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000).

Considera-se que a saída de campo foi além da dimensão de obtenção dos materiais autênticos e atingiu um quadro conceitual de produção de saberes. Oportunizou que as professoras tivessem outras e novas oportunidades de uso da língua a partir de um objetivo específico, que era a busca de materiais autênticos. As falas das professoras demonstram a

importância do saber advindo da experiência como forma de contribuição para a prática docente, reconhecendo e identificando conscientemente que as experiências vividas pelos professores podem contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos. Isto ficou explícito nas falas das professoras: “Nós fomos ao cotidiano do município, no bairro, na cidade” (PROFESSORA G, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 4); “Além do material, quando a gente chegar em sala de aula com isso aqui, a gente vai dizer para o aluno: - olha, eu estive lá. Eu peguei esse material, falei com as pessoas e trouxe para vocês. Aconteceu isso, isso e isso...” (PROFESSORA C, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 4). “Nós vivenciamos experiências com o objetivo de conseguir alcançar melhor a aprendizagem do aluno, de modo que ele também tenha a possibilidade de vivenciar a mesma coisa” (PROFESSORA G, DIÁRIO DE CAMPO, ENCONTRO 4).

Conforme Tardif (2012, p. 48) “pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência”. Embora Tardif (2012) trate o saber da experiência como aquele advindo do exercício da docência, acredita-se que as experiências vividas e apropriadas pelos professores no processo de formação continuada analisado irão se integrar e se validar no trabalho cotidiano da docência. Isto fica claro nas falas das professoras, que demonstram que estavam a todo o momento mobilizando saberes práticos e os relacionando às suas necessidades pedagógicas. Ou seja, “a cultura docente em ação” (TARDIF, 2012, p. 49) estava presente.

Com a saída de campo também foi possível observar que, além de um método, a pesquisa-ação pode ser um meio para atingir diversos outros objetivos. Como a criação de um grupo engajado, que reconheça a importância da sua experiência para o trabalho de ensino. Criar um grupo com objetivos comuns, dando voz aos principais agentes, planejando e executando ações de maneira coletiva, considerando suas experiências, também possibilitou que cada participante se desenvolvesse como profissional de alguma forma, principalmente através do processo de troca de experiências, conforme aponta Imbernón (2011) e André (2016).

Além disso, ainda na implementação, a oportunidade de categorizar os materiais autênticos, obtidos na saída de campo, e elaborar os planos de aula coletivamente, contribuiu com o rompimento da cultura do isolamento presente na profissão docente (IMBERNÓN, 2010). Também oportunizou que, através da troca de experiências, elas construíssem estratégias metodológicas para tornar os materiais autênticos em didáticos a partir dos conhecimentos do grupo. Nesta etapa, os materiais autênticos apareceram como uma

facilidade para o planejamento coletivo das aulas, isto ficou evidente na fala da professora B (ENCONTRO 8), que destacou:

[...] eu preciso dizer o quanto eu gostei de fazer o planejamento olhando para o material, porque é tão diferente tu estar em casa, ver o conteúdo e aí tu pensas e não achas nada. Aqui, tu tens tudo, e tu só tens que encaixar o material no conteúdo e vem muita ideia na cabeça da gente.

[...] fazer o planejamento coletivamente faz com que surjam muitas ideias só da gente ter o material e estar visualizando ele.

Analisando os planos de aula elaborados pelas professoras, é possível observar que o uso dos materiais autênticos foi realizado como instrumento de apoio visual para os alunos, considerando o nível de língua de cada turma. Não teve sua estrutura alterada, apenas foi usado como base para a introdução de novos léxicos e complementados com outras propostas de atividades. Esta decisão dos professores vai ao encontro do que propõe Plaza (2009, p. 2365) sobre o uso de materiais autênticos no ensino de espanhol. Para o autor,

*es mucho más provechoso utilizar, al menos como “apoyo visual”, materiales auténticos como anuncios publicitarios, programas de televisión, vídeos musicales, cortometrajes, películas... con los que los alumnos están familiarizados por formar parte de su entorno. El lema que debe guiarnos es el siguiente: “lo visual, lo tangible siempre llama la atención y mantiene vivo el interés de los alumnos”.*

No entanto, Plaza (2009, p. 2366) ainda destaca que

*No hay que olvidar que quien otorga todos estos rasgos y da verdaderamente la “autenticidad” a un material es el receptor, es decir, el propio alumno. Sin su complicidad estos materiales se convierten en un refuerzo al libro de texto que, desde el punto de vista del aprendiz, no cambian en nada la dinámica de la clase.*

Embora algumas das profissionais participantes com formação tenham relatado dificuldades linguísticas e metodológicas para o ensino de espanhol, as atividades desenvolvidas de forma colaborativa possibilitaram propostas possíveis de serem realizadas a partir de materiais autênticos. Mesmo que o processo tenha durado apenas um encontro, e tenha gerado em apenas três planos, os resultados já demonstram a importância de momentos como este para contribuir com a prática pedagógica dos professores de espanhol.

Tratando especificamente sobre a implementação do Blog, nota-se que sua realização teve a intenção de compartilhar as atividades desenvolvidas, os planos de aula e parte dos materiais autênticos obtidos pelo grupo na saída de campo. A ideia é que estes documentos pudessem ser divulgados em um lugar em que outros profissionais da área pudessem ter

acesso. No entanto, esperava-se que o processo de elaboração do Blog tivesse maior adesão. Apenas duas professoras participaram do encontro em que ele foi criado. Acredita-se que isto pode ser reflexo de uma dificuldade do uso da mídia pelos professores (BELLONI, 2005, 2010; FANTIN, RIVOLTELLA, 2012).

Importante destacar que o processo de realização do Blog demonstrou uma fragilidade por não ter sido possível aproveitar o espaço para oportunizar uma apropriação crítica e criativa deste recurso (BÉVORT; BELLONI, 2009). A ferramenta foi utilizada através de um uso primário das tecnologias digitais em virtude da falta de tempo e de conhecimento prévio das professoras. Como “as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1083), sugere-se a necessidade de novas propostas que oportunizem experiências que visem integrar as tecnologias de informação e comunicação na formação continuada de professores de forma crítica e criativa.

Embora o objetivo da pesquisa-ação não pretenda, assim como ocorre nas ciências exatas, estabelecer previsões numéricas sobre o objeto investigado, a partir das avaliações realizadas pelo grupo, nota-se que seu uso oportunizou a realização de avaliações argumentadas, que permitiram observar qualitativamente as condições de êxito das ações, tal como sugere Thiollent (2011). Estas avaliações argumentadas aparecem durante todos os registros do encontro oito, em que as professoras refletiram sobre o processo avaliativo a partir das questões conduzidas pela pesquisadora.

A avaliação demonstrou que a metodologia utilizada na condução das ações foi o que fez com que as professoras permanecessem engajadas ao processo. Ouvir o que as profissionais tinham a dizer, propor planejamentos e realizar atividades para resolver um problema que para elas é importante de ser estudado contribuiu para que todas continuassem interessadas. Acredita-se que estes resultados foram obtidos principalmente em função do método escolhido e, também, devido à oportunidade de ter sido criado um grupo coeso de trabalho, com as mesmas intenções e objetivos. Tudo isto reforça a importância e a diferença entre ações formativas realizadas a partir de pesquisa-ação, que tenham sua base constituída nas dimensões coletivas e no reconhecimento do saber advindo da experiência (NÓVOA, 1992), das de cunho mais conservadores.

Sobre o processo de produção de conhecimento, acredita-se que as experiências e as reflexões oportunizadas já são um indício da capacidade das profissionais em gerar conhecimentos pedagógicos nos processos de formação. A atividade propiciou que elas aprendessem a trabalhar coletivamente através do fazer (SCHÖN, 2000). Além disso, o



planejamento e a implementação das ações possibilitaram que elas fossem constituindo seus conhecimentos através do conhecer-na-ação, pois, a partir das propostas dadas por elas, ficava claro o conhecimento mobilizado; o refletir-na-ação, quando ponderavam sobre as melhores maneiras de desenvolver uma atividade, a exemplo das remodelações dos encontros; e do refletir sobre a reflexão-na-ação, que ficou claro nas avaliações feitas pelo grupo, que demonstraram que a troca de experiências contribuiu com o desenvolvimento e com a qualificação de suas práticas pedagógicas (SCHÖN, 2000).

As professoras se debruçaram sobre o trabalho, entenderam o que foi produzido e durante todo o processo ponderaram sobre o que foi alcançado (ANDRÉ, 2017), produzindo conhecimentos abstratos e concretos. Os conhecimentos abstratos foram aqueles que resultaram da experiência e dos objetivos de conhecimento do grupo. As professoras tiveram a oportunidade de reconhecer as possibilidades pedagógicas dos materiais autênticos para o ensino de espanhol. Destacando a importância da troca de experiências no processo de planejamento das aulas.

De modo geral, os dados apontam que a pesquisa-ação como método possibilitou a troca de experiências e o protagonismo docente nos processos de formação continuada. Além disso, também mobilizou os saberes profissionais adquiridos através da experiência do vivido (LARROSA, 2005) e oportunizou um rompimento do isolamento profissional. Nota-se que as professoras não mencionaram nenhuma dificuldade com relação à forma como as ações foram conduzidas, ou seja, com relação ao método utilizado. Também não foi mencionada nenhuma dificuldade com relação ao alcance dos objetivos do grupo. Esta já é uma evidência de que a pesquisa-ação contribuiu com a busca de soluções aos problemas identificados pelas participantes (THIOLLENT, 2011, p. 85). Além desses ganhos simbólicos, também estimulou o desenvolvimento das habilidades críticas, reflexivas e emancipatórias das profissionais, habilidades essas tão necessárias para a gestão e a produção de conhecimentos na educação (THIOLLENT; COLETTE, 2014).

## **5. REFLEXÕES EM MODO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a intenção de discutir as implicações desta pesquisa, este capítulo apresentará uma síntese crítico-reflexiva realizada a partir de uma análise transversal dos dados obtidos, orientada pelas questões investigativas, pelo referencial teórico e pelos objetivos do estudo. Os elementos serão agregados em três eixos de discussão: *5.1 As percepções sobre o conceito de formação continuada para as professoras de espanhol da rede municipal de ensino de Jaguarão; 5.2 Vantagens e desvantagens do uso da pesquisa-ação na formação continuada de professores; e 5.3 A extensão universitária como meio de proporcionar o protagonismo docente na formação continuada.* Importante retomar que esta pesquisa esteve entrelaçada a uma prática empírica, desenvolvida através de Projeto de Extensão vinculado ao Mestrado Profissional em Educação. Objetivou investigar uma experiência colaborativa de formação continuada de professores de espanhol promovida com base na pesquisa-ação. Especificamente, buscou: a) conhecer as percepções das profissionais participantes sobre o conceito de formação continuada; b) investigar sobre as vantagens e desvantagens da pesquisa-ação como método para a formação continuada de professores; e c) analisar a extensão universitária como meio de proporcionar espaços de formação continuada que oportunizem o protagonismo docente.

### **5.1 As percepções sobre o conceito de formação continuada para as professoras de espanhol da rede municipal de ensino de Jaguarão**

De modo geral, a análise transversal dos dados demonstra que, para as professoras de espanhol da rede municipal de ensino de Jaguarão, formação continuada é qualquer forma de ampliar conhecimentos através de troca de experiências e de momentos de reflexão coletiva entre profissionais de uma mesma área.

Além disso, para que as atividades formativas contribuam e sejam incorporadas às práticas pedagógicas dos docentes, as participantes mencionaram a importância da realização de ações que partam de um problema da realidade profissional e que busquem, através da colaboração entre os pares, ideias que promovam um impacto positivo no trabalho em sala de aula.

Especificamente com relação ao espanhol, as professoras mencionaram que sentem falta de formações que busquem alinhar teoria e prática, de modo que contribuam com sugestões de metodologias voltadas ao ensino da língua. A partir das dificuldades

mencionadas pelas professoras com relação ao uso do espanhol em sala de aula, complementa-se a necessidade de ações formativas que, além de abordar questões linguísticas e metodológicas voltadas ao ensino, também sejam promovidas propostas que possibilitem que as profissionais tenham experiências de uso da língua estrangeira e de novos contatos culturais.

Esta síntese da concepção das professoras vai ao encontro do que Nóvoa (1992, 2013), Imbernón (2010, 2011) e Leffa (2001) estabelecem como perspectiva para a formação continuada de professores. Além disso, também destaca a necessidade de estabelecer uma cultura colaborativa como princípio e como metodologia na formação de professores, reafirmando a importância de romper com o individualismo docente; considerar a colaboração mais como ideologia do que estratégia de gestão; entender colaboração como um processo de participação, implicação, apropriação e pertencimento, assim como uma oportunidade para o reconhecimento da capacidade dos professores de produzir conhecimentos (IMBERNÓN, 2010).

Como já mencionado ao longo deste estudo, para que todos estes aspectos sejam atingidos, a literatura indica o uso de metodologias participativas, especialmente de pesquisa-ação, nos processos de formação continuada de professores. A partir disso e através da experiência prática de desenvolver um processo formativo com base em uma pesquisa-ação, quais as vantagens e desvantagens do uso deste método na formação continuada de professores?

## **5.2 Vantagens e desvantagens do uso da pesquisa-ação na formação continuada de professores**

Os dados reafirmam o que a literatura aponta: a principal vantagem do uso da pesquisa-ação como método para a formação continuada de professores está relacionada a oportunidade do protagonismo docente e da troca de experiências entre os envolvidos (NÓVOA, 1992, 2013; IMBERNÓN, 2010, 2011). No entanto, para que este protagonismo seja possível, não basta apenas a participação dos professores como meros executores de tarefas pensadas por outras pessoas, é preciso que todo o processo de planejamento, implementação e avaliação seja elaborado pelo grupo. Para isso, é necessário que todos estejam engajados; com objetivos comuns e que compreendam que o propósito de uma formação com base em uma metodologia participativa não é trazer respostas prontas, nem impor um modelo único embasado em leis ou normas preestabelecidas. A finalidade é

construir coletivamente uma proposta que se adapte à diversidade de situações, construindo conteúdos e conhecimentos concretos e abstratos adequados às necessidades, à cultura, e aos problemas apontados pelos envolvidos (THIOLLENT; COLETTE, 2014).

Outra vantagem da pesquisa-ação está relacionada às contribuições que o uso deste método traz para o ensino e a aprendizagem. Isto porque o ir e vir de ideias e reflexões entre profissionais de uma mesma área, assim como a união entre teoria e prática oportunizarão o desenvolvimento da criatividade e da criticidade do docente. O aprimoramento destas habilidades refletirá diretamente nos conhecimentos adquiridos pelo professor e, conseqüentemente, no processo de construção dos conteúdos, na maneira como planejará suas aulas e ensinará seus alunos. Também poderá dar subsídios para as associações que o profissional fará entre currículo e vida, de modo que as atividades desenvolvidas em sala de aula se aproximem mais do contexto educacional e da realidade do aluno (THIOLLENT; COLETTE, 2014).

O uso da pesquisa-ação na formação continuada de professores também apresenta vantagens no que se refere à possibilidade do método colaborar com a superação do individualismo presente na profissão. Isto porque cria um espaço de troca e de reflexões críticas que vão desde conversas sobre temas relacionados à prática pedagógica até outros mais amplos, como carreira e políticas públicas educacionais, por exemplo. Estas discussões estão embasadas em diferentes visões e, por isso, encontram alternativas e possibilitam a difusão de “informações e relatos de experiências que se contrapõem à visão dominante” (THIOLLENT, COLETTE, 2014, p. 211).

Por último, destaca-se que a pesquisa-ação na formação continuada de professores proporciona a programação de atividades que serão ponto de partida para outras investigações e práticas que integram o planejamento educacional. Tudo isto porque, ao longo de um processo, outros problemas serão identificados e novos debates, ações e reflexões poderão ser implementadas com a parceria dos próprios interessados, garantindo maior assertividade nas proposições. Tratando especificamente sobre o contexto dos docentes de espanhol, atividades que estimulem o protagonismo e a integração desses profissionais, proporcionando espaços que contribuam com suas práticas, podem se constituir como um gesto de resistência às atuais políticas nacionais que têm colocado à margem o ensino da língua no Brasil. Além disso, considerar as diferenças de pensamentos e a diversidade cultural existente entre os participantes de uma pesquisa-ação também é uma maneira de romper com os modelos fundamentados na racionalidade técnica da formação continuada, cuja lógica está mais

preocupada em atender interesses políticos e de mercado do que em proporcionar avanços que reflitam em melhorias para os professores e alunos.

Especificamente sobre as desvantagens do uso do método, o que foi mencionado com bastante recorrência é a falta de tempo e de espaços que possibilitem que os professores troquem pontos de vista e construam, coletivamente, uma cultura colaborativa de formação continuada. Acredita-se que, para isso, é necessário que sejam criadas políticas públicas locais que deem amparo para estas situações. Neste cenário, a extensão universitária não poderia ser um meio para proporcionar estes espaços que oportunizam o protagonismo docente nos processos de formação continuada?

### **5.3 A extensão universitária como meio de proporcionar o protagonismo docente na formação continuada**

Com base na análise transversal dos dados e da experiência obtida através da proposta implementada para esta pesquisa, acredita-se que é possível que a extensão universitária se consolide como uma oportunidade de propiciar outros e novos espaços que visem a atuação crítica do docente nos processos de formação continuada. No entanto, para que isto ocorra, é fundamental que as metodologias adotadas superem os modelos de transferência de conhecimentos e incorporem, cada vez mais, uma perspectiva de formação com base em métodos participativos, pautados na construção social do conhecimento (THIOLENT, 2002).

Neste sentido, especificamente sobre o uso da pesquisa-ação na extensão, além de desenvolver as dimensões participativa, crítica e reflexiva dos docentes envolvidos, oportuniza que eles tenham autonomia na elaboração de suas atividades formativas, de modo que as construam alinhadas aos seus interesses e objetivos e não em conhecimentos prontos. Estas ações desenvolvem no professor

[...] um papel de pesquisador sobre: o conteúdo do ensino; o grupo; a didática; a comunicação; a melhoria da aprendizagem dos estudantes; os valores da educação; e o ambiente em que esta ocorre (THIOLENT; COLETTE, 2014, p. 213).

Todos estes aspectos que podem ser viabilizados através de práticas extensionistas convergem com o que a literatura recomenda que seja estimulado nas atividades de formação continuada. Possibilitando o desenvolvimento dos professores como profissionais-críticos-reflexivos e estimulando a autonomia e a colaboração entre os colegas (ANDRÉ, 2016).

Oportunizando a construção de novas perspectivas práticas e conceituais que permitem ao docente ser criativo em seu trabalho (GATTI, 2016). Também constituindo um espaço em que os envolvidos possam “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, [...] suspender o automatismo da ação, [...] falar sobre o que acontece [...], escutar aos outros e cultivar a arte do encontro” (LARROSA, 2002, p. 19).

A partir disso, considera-se importante a realização de mais projetos, programas ou cursos que busquem avançar nessa perspectiva. Ouvindo o professor e buscando mediar propostas relacionadas a temas que sejam de interesse dos profissionais e que contribuam com suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, considerando o contexto da Unipampa, que apresenta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019-2023)<sup>10</sup> a intenção de curricularização da extensão, acredita-se que a inclusão de discentes de graduação nestes projetos, além de ser uma oportunidade para atender as metas institucionais, também pode ser uma forma de estimular que a formação continuada e a formação inicial caminhem juntas.

Considerando tudo o que foi apresentado, conclui-se que para que haja o protagonismo docente na formação continuada através de extensão não basta apenas realizar projetos. É preciso que eles estejam relacionados às necessidades dos professores e que os incluam como agentes do processo, e não como objetos dele. Por tudo isto, reafirma-se o papel da extensão como meio de legitimar a função social da universidade pública, aproximando-a da escola e proporcionando um movimento de troca de experiências e aprendizagens através de caminhos participativos.

---

<sup>10</sup> Item 3.7 Políticas de extensão (PDI, 2019 – 2023).

## REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. A des(valorização) do ensino do Espanhol no Brasil. In: MIRANDA, Cícero. **La lengua española en Brasil: Enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília: Consejería de Educación da Embaixada, 2018, p 19-27.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2016, p. 49-70.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70ª ed, 2011.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação: polêmicas do nosso tempo**. 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2005, 102p.
- BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e Mídias no Brasil: cenários de mudanças**. Campinas: Papyrus, 2010, 352p.
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: Conceitos, História E Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: out. 2019.
- CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; NUNES, Janilse Fernandes. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 87-114, jan./abr. 2018.
- FANTIN, Monica, RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. Páginas 95-146. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Orgs.). **Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012, 366p.
- FEIJÓ-QUADRADO, Caroline Gonçalves; TROIAN, Alessandra. **O ensino de espanhol na fronteira de Jaguarão/BR e Rio Branco/UY: análise dos limites e perspectivas educacionais após a revogação Lei nº 11.161/2005**. 2018. 17 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Universidade Federal do Pampa, Hulha Negra, 2018.
- FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, Cícero. **La lengua española en Brasil: Enseñanza, formación de profesores y resistencia**. Brasília: Consejería de Educación da Embaixada, 2018.
- GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente**. 2012. 115 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GATTI, Bernardete. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016, p. 35-48.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, p. 20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: out. 2019.

LEFFA, Vilson. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia da pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina de elaboração de trabalhos monográficos**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOREIRA, Júlio da Silveira. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ENTRE O ASSISTENCIALISMO E O COMPROMISSO COM O POVO. **Fragments de cultura**, Goiânia, v. 24, ed. especial, p. 25-30, dez., 2014.  
NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 27 de dez. 2018.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução na formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

OLIVEIRA, Cláudia Hochheim. Qual é o Papel da Extensão Universitária? Algumas Reflexões Acerca da Relação entre Universidade, Políticas Públicas e Sociedade. In: **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, set., 2014. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrect/Gestao/Gestao15.pdf>. Acesso em: 13 agost. 2019.

JAGUARÃO. Plano Municipal de Educação (PME). Jaguarão: Secretaria Municipal de Educação e Desporto, 2015.

PLAZA, Carlos Ferrer. Reflexiones sobre el uso de documentos auténticos en la clase de E/LE. **Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas [e] I Congresso Internacional da**



**Associação Brasileira de Hispanistas.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas\\_%202010-2501/Reflexiones%20sobre.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%202010-2501/Reflexiones%20sobre.pdf). Acesso em: set. 2019.

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

SOUZA, Katiane Ribeiro. **Formação continuada de professores de língua espanhola: uma análise de um curso de atualização.** 2017. 97 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais.** Tradução Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 31-55.

THIOLLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Cronos**, Natal, RN, v. 3, n. 2, p. 65-71, jul.dez., 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel; COLLETE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, vol. 36, n. 2, 2014, p. 207-216. Editorial Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626/0>. Acesso em: 17 dez. 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

Universidade Federal do Pampa. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2023.** Bagé: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2019/09/pdi-2019-2023-publicacao.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

**APÊNDICES****APÊNDICE A - Questionário de caracterização dos participantes**

**Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão  
Mestrado Profissional em Educação  
Discente: Caroline Gonçalves Feijó Quadrado  
Orientadora: Paula Bianchi**

**Projeto de Extensão: Uma proposta de formação continuada de professores de espanhol  
através da pesquisa-ação**

**Questionário de caracterização dos Participantes<sup>11</sup>**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Área do concurso realizado:**

\_\_\_\_\_

**Formação acadêmica:**

\_\_\_\_\_

**Formações continuada na área de espanhol:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Qual seu tempo de atuação no magistério público municipal?**

\_\_\_\_\_

**Há quanto tempo você atua ministrando aulas de espanhol?**

\_\_\_\_\_

**Qual sua escola de atuação?**

\_\_\_\_\_

**Qual a sua carga horária semanal na disciplina de espanhol?**

\_\_\_\_\_

<sup>11</sup> \* Destacamos que os dados presentes neste instrumento serão utilizados com fins exclusivos de pesquisa, e não irão identificar os respondentes.

**Em suas escolas de atuação, você atua apenas na disciplina de espanhol? Se não, em qual outra disciplina?**

Sim  Não \_\_\_\_\_

**Por qual motivo você está ministrando a disciplina de espanhol?**

---

---

---

**Você se identifica com o ensino de língua espanhola? Caso não se identifique, pode compartilhar o motivo?**

---

---

---

**Participaria de uma proposta de formação continuada colaborativa na área de espanhol, que teria como foco central uma problemática identificada, planejada, executada e avaliada coletivamente, a partir de seu contexto de atuação?**

Sim  Não

## ANEXOS

## ANEXO A - Divulgação em jornal local encaminhada pela Secretaria de Educação e Desporto

## SMED apoia projeto de extensão para professores de espanhol da rede municipal

No dia 04 de junho, as professoras de espanhol das escolas municipais de Jaguarão participaram do último encontro do Projeto de Extensão “Uma proposta de formação continuada de professores de



espanhol, através da pesquisa-ação”, coordenado pela mestranda Caroline Gonçalves Feijó Quadrado.

Ao longo de oito encontros as professoras realizaram reuniões sistemáticas, pesquisas e reflexões sobre o ensino de espanhol, além de duas saídas de campo à cidade uruguaia de Rio Branco para buscar materiais autênticos para o ensino da língua. Após as saídas, as professoras também elaboraram planos de aulas a partir dos materiais obtidos.

As atividades foram realizadas colaborativamente e resultaram na criação de um Blog e de um acervo físico para disponibilização dos planos e dos materiais obtidos.

O acervo físico está localizado na Biblioteca Pública Municipal e disponível para todos os professores que têm interesse

em utilizá-lo. Já o Blog, com os materiais para download, pode ser acessado neste link: <https://profespanholjag.wixsite.com/profespanholjag>

Sobre o processo formativo, as professoras destacaram a importância da oportunidade, de integração, de todas as profissionais que atuam na mesma área para compartilhar experiências e propor ações que contribuam com soluções de problemas de suas próprias práticas pedagógicas. Além disso, as professoras ainda destacaram que os encontros possibilitaram a reformulação e integração do conteúdo de espanhol que está sendo trabalhado nas escolas.

As atividades contaram com o apoio das escolas, da secretaria de educação e com o total engajamento das professoras.

... de fotograf...

## ANEXO B – PLANOS DE AULA ELABORADOS PELO GRUPO

### Proposta de trabalho 1

#### Temas

- Meses do ano
- Dias da semana
- Fases da lua
- Frutas

#### Turma:

7º ano

#### Duração da atividade

- 5 aulas

#### Material autêntico utilizado como base

*Calendário*

#### Desenvolvimento

##### Aula 1

Em um primeiro momento, o professor irá utilizar o calendário como material de apoio para ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o vocabulário dos dias da semana e dos meses do ano em espanhol. Em seguida, o professor irá explicar a respeito do léxico dos dias da semana e dos meses do ano.

Após, pedirá que a turma se divida em grupos, distribuirá um calendário para cada grupo e pedirá para que os alunos façam uma comparação em relação aos feriados presentes no Uruguai e os feriados brasileiros. A professora irá fomentar uma discussão a respeito das diferenças culturais relacionados aos feriados no Brasil e no Uruguai

##### Aula 2

A próxima atividade ainda utilizará o calendário como apoio, mas terá as fases da lua como tema principal. A partir do calendário, o professor irá apresentar o vocabulário referente ao tema, e fará um link com relação à influência das fases da lua na agricultura.

Como atividade, o professor pedirá para que os alunos busquem informações através do uso do celular sobre a influência das fases da lua em relação ao plantar e colher das principais frutas semeadas em Jaguarão. A pesquisa será iniciada em sala de aula e apresentada no encontro seguinte. O professor deve solicitar que os alunos preparem a apresentação em espanhol.

##### Aula 3

Os alunos farão a apresentação, em espanhol, de suas pesquisas.

#### **Aula 4**

Como os alunos já terão um conhecimento prévio sobre o vocabulário das frutas, o professor fará a atividade “Qual é a fruta?”.

Para realizar esta atividade, o professor precisará levar um cesto com diferentes frutas produzidas na região.

Cada aluno terá os olhos vendados, e através do tato, do olfato e do paladar, terá que dizer, em espanhol, o nome daquela fruta.

#### **Aula 5**

O professor levará uma cartolina, a imagem e o nome de cada fruta trabalhada em aula. Estas imagens estarão recortadas separadamente e serão distribuídas aleatoriamente em cima da mesa do professor.

A atividade consiste no aluno montar o cartaz selecionando a imagem e o nome da fruta ao qual corresponde.

## Proposta de trabalho 2

### Temas

- Horário das refeições
- Comparativo entre a cultura e os horários de alimentação entre o Uruguai, o Brasil e a Espanha
- Alimentação saudável

### Turma:

7<sup>º</sup> ano

### Duração da atividade

- 2 aulas

### Material autêntico utilizado como base

Encarte de ofertas de supermercado

### Desenvolvimento

#### Aula 1

A professora irá iniciar falando sobre os hábitos alimentares no Uruguai (café da manhã, almoço, lanche e janta). Explicará as diferenças e similaridades culturais entre os horários de alimentação em relação ao Uruguai, a Espanha e o Brasil.

Em seguida, pedirá para a turma formar grupos e distribuirá um encarte de ofertas de supermercado para cada grupo. Apresentará o vocabulário dos alimentos a partir do encarte e solicitará que cada grupo monte um cardápio para café da manhã, almoço, lanche e janta com base no encarte publicitário.

#### Aula 2

Cada grupo irá entregar o cardápio montado para a professora e todos farão o jogo das plaquinhas da alimentação saudável.

A professora fará a leitura de cada refeição elaborada pelos grupos, e os grupos terão que levantar a plaquinha mencionando se aquela refeição é ou não considerada saudável.

### Proposta de trabalho 3

#### Temas

- Vestimentas
- Estações do ano
- Cores
- Numerais cardinais
- Saudações

#### Conhecimento prévio necessário

Vocabulário das estações do ano, das cores e das saudações.

#### Turma:

7º ano

#### Duração da atividade

- 3 aulas

#### Material autêntico utilizado como base

Encarte de ofertas de loja de roupas

#### Desenvolvimento

##### Aula 1

O professor deve iniciar fazendo uma chuva de ideias, pedindo para que cada aluno diga, em espanhol, o nome de cada peça de roupa que está vestindo. A intenção é estimular o conhecimento prévio dos discentes acerca do vocabulário das vestimentas.

Após, o professor pedirá aos alunos que façam um círculo, e apresentará o vocabulário das roupas utilizando como ferramenta um encarte de loja de roupas produzido no Uruguai. Depois dessa atividade, os alunos novamente irão descrever as roupas que estão usando, desta vez, inclusive mencionando cores e as estações que aquela roupa pode ser usada. Os discentes poderão utilizar o encarte ou um dicionário como apoio.

##### Aula 2

Após conversa e descrição das roupas, cores e estações do ano, na próxima atividade os alunos deverão criar diálogos como se fossem compradores e vendedores de roupas. Os diálogos serão feitos em duplas e deverão abranger, além do vocabulário das roupas, questões relativas às cores e saudações.



**Aula 3**

Cada aluno irá encenar a situação criada a partir do diálogo elaborado na aula 2. Sugere-se que o aluno seja incitado a planejar, inclusive, o cenário que irá montar para a atividade.