

## FORMAÇÃO CONTINUADA: DE “STATUS QUO” A UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE ENSINO

Lucimeire da Silva FURLANETO (UFMT/SEDUC/CEFAPRO)<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho diz respeito a uma discussão sobre a formação continuada do professor. Objetivamos com isso, propor uma reflexão fundamentada nos preceitos bakhtiniano quanto à uma formação dialógica, pois que o conceito de dialogismo está vinculado indissolúvelmente ao de interação; locutor e interlocutor acabam por terem o mesmo peso por participarem da mesma situação de comunicação verbal. Nesta proposta de formação onde o sujeito é considerado sobretudo como um ser ontológico, sua voz se faz presente criando assim, espaços de interlocução, respeitando os diferentes sujeitos e garantindo seus espaços de intervenção numa relação ética, estética e responsável.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Dialogismo. Interação.

### 1. Introdução

No atual contexto de transformações sociais, complexo, pelo qual a sociedade vem passando, repensar sobre a prática do ensino de leitura em escolas públicas é de extrema relevância, em particular sobre como o professor de Língua Portuguesa trabalha com essas questões. Para isso, repensar também sobre a formação desse profissional neste contexto, é fundamental para que entendamos sua prática pedagógica frente a tantos desafios encontrados no seu dia a dia; desafios estes que põem em xeque sua habilidade no tocante aos diversos letramentos de que o mesmo precisa ter/desenvolver em suas práticas docentes. A sociedade contemporânea exige cada vez mais participação efetiva dos sujeitos que dela fazem parte. Pois, as sucessivas mudanças principalmente as de ordens tecnológicas, requerem indivíduos cada vez mais aptos, hábeis, desenvoltos a lidar com tais mudanças.

Neste sentido, cabe a nós acompanharmos tais transformações, através de uma educação, de cunho formal ou informal, de um mundo dito por muitos, globalizado, onde a linguagem também faz parte desse processo de transformação, uma vez que nos comunicamos verbalmente ou não verbalmente, através da escrita, através dos gestos, enfim, através da interação. Com isso, ao docente, diante dessas transformações, lhe cabe redefinir seu papel frente à realidade discursiva, uma vez que para a demanda de informações com as quais

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá/MT/Brasil - e Formadora do CEFAPRO/SEDUC/Cuiabá-MT (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso) (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso) e e-mail: [lucimeirefurlaneto@gmail.com](mailto:lucimeirefurlaneto@gmail.com)

convivemos, exige-se cada vez mais um sujeito apto a lidar com os conhecimentos historicamente construídos (PCN, 1998).

É sabido que as transformações advindas das mudanças sociais impuseram novos desafios para a escola, exigindo dos professores outros conhecimentos para a condução do processo de ensino. Coracini (2006) explica esse movimento, afirmando que entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX o que se viu foi o desenvolvimento da chamada produção industrial. Como consequência o capitalismo moderno se caracterizava entre outros aspectos pelo progresso dos transportes e dos meios de comunicação e o surgimento dos métodos comerciais, originando, assim, o marketing, as grandes lojas, a publicidade. Nessa fase, o consumo se limitava à classe burguesa. Somente na segunda fase do capitalismo moderno (que se inicia por volta de 1950) é que o consumo de massa se expande para as classes menos favorecidas.

Nessa perspectiva, percebe-se devido à necessidade advinda das novas reformas educacionais definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que a educação além de passar por mudanças significativas, cria expectativas no que tange à escola e aos sistemas educativos, (SANTOS, 2012). Com isso, refletir sobre a formação do professor torna-se tarefa para aqueles que lidam com estudos de linguagem e ensino de línguas, em especial aos estudiosos da Linguística Aplicada já que esta é uma disciplina que tem como caráter não só o de se ocupar de questões complexas, mas, sobretudo, de ter uma responsabilidade com o social (KLEIMAN, 1998).

Neste sentido, é evidente que há, diante das demandas educacionais que se instauram, um distanciamento entre a formação inicial e a formação continuada do professor e seu trabalho frente ao contexto em que está inserido. Demandas estas que requer deste professor uma educação contínua, dinâmica e, principalmente, uma formação onde o professor seja o objeto dessa formação. Onde sua voz seja ouvida num processo dialógico como um ato de interação.

## **2. A formação continuada**

Antigamente, Brito (2006), a prática em se formar professor estava associada à ideia de capacitá-lo a exercer sua função desenvolvendo competências e habilidades instrumentais, tendo como suporte, nesse processo formativo, modelos tecnocratas – predominantemente de técnicas – supondo com isso, que o professor já estivesse apto, do ponto de vista formativo, a executar eficientemente suas funções pedagógicas. Sua prática pautava-se numa perspectiva

de ensino mecanicista onde “a leitura e a escrita eram tratadas como mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, com um fim em si mesmas” (BRAGGIO, 1992, p. 11). A autora postula ainda que, desse ponto de vista, a aprendizagem, ou a aquisição da linguagem escrita, é vista como um processo mecânico, onde a técnica de ler e escrever prevalece sobre a compreensão, sobre o significado. Por este prisma, o que se conclui é que todo o conhecimento anterior da criança sobre a linguagem é ignorado no processo, assim como o contexto de onde ela vem. Em suma, sua criatividade é extremamente cerceada.

Hoje, sabemos que esse conceito de formação já não atende mais às necessidades do professor do século XXI, quando ao lidar com o ensino de língua, escrita e análise linguística, deve fazê-lo a partir do que preconizam os PCN (1998).

O educador Freire (1996) se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Com certeza, a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, e sim, na constituição de um êxito tecida a partir de muitas e variadas contribuições: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. E mais, depende constantemente de um trabalho de teor pessoal. Em suma, numa paródia freireana, diríamos: ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo. Assim, o professor torna-se responsável, em grande parte, por sua própria formação. E como parte tão importante quanto necessária, principalmente nos dias de hoje, nesse processo, está o trabalho coletivo desenvolvido na própria escola.

Sobre isso, Nóvoa (2012), ressalta considerações quanto à importância desta dinâmica acontecer no interior das escolas, cujo espaço escolar é visto como um ambiente de formação, tendo como base duas orientações:

A formação continuada deve ser feita dentro das escolas, no quadro de duas orientações principais. Por um lado, uma lógica de desenvolvimento profissional docente, isto é, um trabalho conjunto dos professores em torno dos problemas da escola, dos alunos, da pedagogia e da profissão. Por outro lado, uma lógica de desenvolvimento do projeto educativo da escola, isto é, uma formação continuada que está intimamente articulada com as dinâmicas da escola e do dia a dia dos professores. A formação continuada não pode ser mais um “problema” para os professores; tem de ser um “apoio” suplementar que eles recebem para a realização do seu trabalho. (NÓVOA, 2012, p. 8).

Este pensamento é endossado por Candau (1996, p. 144), ao dizer que a “formação continuada atualmente está consolidada em espaços educacionais diversos, inclusive na escola, tida como lugar privilegiado de construção de saberes da docência”, pois que neste

universo ele – professor – aprende, desaprende, reaprende, ressignifica, faz descobertas, portanto, é nesse lócus que, muitas vezes, vai aprimorando sua formação.

Todavia, a formação do educador deve ser um processo permanente, contínuo, e não criteriosamente pontual realizada no cotidiano da escola, em horários específicos e articulada à jornada de trabalho somente. Deve ser construída como um espaço de produção e socialização de conhecimento sobre a profissão docente e de construção da gestão democrática e de organização da vida social da comunidade escolar e seu entorno e nunca entendida como correção da formação inicial eventualmente precária.

Consideramos assim, essa construção como sendo um grande desafio, o qual precisa ser superado, através de diálogos entre aqueles que acreditam na promoção de avanços quanto a uma nova escola, na tão almejada transformação educacional, considerando que para Fusari e Rios (1995, p. 37-46) “(...) A nova educação, a nova escola só pode nascer desta que está aí. O novo professor já está aí, naqueles que estão trabalhando ou se preparam para trabalhar na escola brasileira.” Pois, o grande desafio enquanto professores imbuídos pela busca de uma melhor educação está na necessidade de se superarem os problemas e se encontrarem/criarem recursos para a transformação, entendendo com isso que é possível construir outro significado para suas ações, à medida que as alternativas para isso sejam ampliadas.

### **3. Dialogismo: constituição do eu na vida social**

Bakhtin destaca que toda interação é permeada pelo diálogo por se tratar da forma mais simples e clássica de comunicação discursiva. O conceito dialogismo é abordado pelo autor por este entender que é pela alternância dos sujeitos no discurso, isto é, pela alternância dos falantes que se dão os limites do enunciado, o qual é repleto de sentidos. Neste sentido, tanto o diálogo quanto o enunciado concreto pressupõem um outro como parte constituinte da linguagem. Porém, a linguagem concebida como interação exige dos falantes um elemento denominado compreensão responsiva, o que implica um ato, uma resposta. (BAKHTIN, [1952-1953], 2010).

Muitos estudiosos da linguagem como interação acreditam que o dialogismo é para Bakhtin a alma de sua teoria linguística. Contudo, é no processo do dialogismo que Bakhtin “pensa o problema do sentido nos estudos linguísticos, demonstrando sua forte capacidade de articular elementos fixos a elementos dinâmicos em um todo indissolúvel.” (SANTOS, 2011, p. 28). Falar sobre dialogismo é falar sobre sentidos e falar sobre sentidos é falar sobre a interação entre a subjetividade, ou seja, está diretamente relacionado às situações concretas de

exercício de linguagem. (SOBRAL, 2009, p. 32). A concepção de linguagem e discurso como proposta do círculo bakhtiniano prima pela essência ativa, cujo elemento principal é o falante, tendo o ato verbal como processo de intercâmbio linguístico pelo qual são produzidos os enunciados. Nesta dinâmica, quando o conceito de dialogismo está vinculado indissolúvelmente ao de interação, locutor e interlocutor acabam por terem o mesmo peso por participarem da mesma situação de comunicação verbal, tendo em vista que todo ato comunicativo é constituído de réplica, de resposta, de interpelação, de pergunta, seja a enunciações passadas ou a futuras. É isso que define a corrente da comunicação discursiva. E é nessa corrente de atos humanos – discursivos e outros – que ocorrem tensões.

#### **4. Formação continuada: uma proposta dialógica de ensino**

Partindo da premissa de que linguagem como interação é constituída nas/pelas relações sociais entre o eu e o outro, onde a produção de sentidos se dá pelo enunciado concreto, a formação continuada docente deve ser concebida pelo viés do dialogismo, onde a voz desse professor precisa ser ouvida, onde as práticas pedagógicas precisam estar ancoradas à concepção de linguagem enunciativo-discursiva.

A proposta de formação continuada fundamenta-se no pressuposto da interação dialógica, quando esta percebe o sujeito como alteridade, com direito a voz. O sujeito nesse processo não é aquele que é visto como coisa ou objeto, calado, mudo, ao contrário, é aquele que diz, que tem voz. A interação dialógica como metodologia de formação do grupo oportuniza aos professores a expressão de suas ideias, de suas dúvidas. A formação assim como ecoa no percurso dos encontros, ecoa também na sala de aula e para além dela.

Nesta via, Bakhtin nos alerta que, por processos de naturalização, qualquer objeto de conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e estudado e conhecido a título de coisa. E aí está a questão maior: o Sujeito, diz Bakhtin, não pode ser estudado, percebido a título de coisa, porque como *sujeito de linguagem*, não pode, em permanecendo sujeito ficar mudo; e consequentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. Nesta via, dar voz ao sujeito da linguagem (o qual entendemos ao mesmo tempo como sujeito da educação e como sujeito da pesquisa) significa trabalhar com as linguagens, com as possibilidades de expressão de sentidos nos encontros contextualizados, historicizados, em que os sentidos se produzem enquanto efeitos das misturas nos coletivos e no entrecruzamento com outros sentidos. Vale dizer, os sentidos se produzem enquanto efeitos de um contexto vivencial, regido por uma ética das relações e uma estética da convivência.(...) (AXT, 2008, p. 257).

Por isso compreendemos a aprendizagem como uma relação no mínimo bilateral, ou seja, que se estabelece a partir da interação dialógica. Nos encontros formativos, no âmbito desta proposta metodológica, há que prevalecer a relação entre os sujeitos do grupo, através de suas vozes sempre presentes em suas intervenções.

A interação dialógica ampara-se no dialogismo bakhtiniano, em que toda relação dialógica implica necessariamente a alteridade e em que a toda expressão enunciativa (mesmo quando de efeito retardado em relação a uma expressão anterior) corresponde sempre uma atitude responsiva ativa prévia, dando conta de um contexto pragmático, interacional e enunciativo-responsivo, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação. A amplitude desse contexto é sempre variável e inclui tanto um diálogo real entre dois interlocutores concretos quanto um diálogo entre teorias, obras, épocas, culturas, paradigmas... A escuta ativa e compreensiva leva, mais cedo ou mais tarde, a réplicas multifacetadas, plurais, que integram o fluxo dialógico, participando de sua composição. (AXT, 2006, p. 257)

Em outras palavras, ao se adotar a proposta da interação dialógica nos encontros de formação continuada, os interlocutores passam a ter as mesmas possibilidades de interação, respeitando as diferenças, vivências e trajetórias de cada um, encontrando-se nestes aspectos umas das riquezas do processo. E mais, nesta via de formação, entendendo o professor como sujeito que tem e expressa sua voz, entendemos que cada um de nós ocupa um lugar e um tempo únicos na existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento.

Enfim, repensar o processo de formação continuada de professores como uma possibilidade de ecos na prática docente significa dar visibilidade às relações na sala de aula como uma forma de abrir espaços para a interação, para a pesquisa e para a invenção, para a criatividade, para o novo, respeitando os diferentes sujeitos e garantindo seus espaços de intervenção numa relação ética, estética e responsável.

## **Conclusão**

Imbuídos de um pensamento que nos faz refletir sobre como o professor exerce sua prática docente em meio a tantos desafios deste século XXI, concordamos com autores contemporâneos que atestam sobre a necessidade de os professores terem uma formação voltada tanto às suas necessidades quanto às necessidades de aprendizagem de seus alunos. No entanto, a formação deste profissional deve ser considerada como movimentos que não têm

um fim único e não tem da mesma forma a ideia de acabamento, conclusão, e sim, de apontar e propor pensamentos e propostas em que os sujeitos têm participação constante.

Pensar a formação numa perspectiva dialógica não quer dizer que tenhamos que ter uma proposição de uma fórmula ou um roteiro a serem seguidos para desenvolver a proposta de trabalho, mas levantar alguns questionamentos acerca de movimentos possíveis, propondo algumas reflexões a partir das práticas vivenciadas e colecionadas pelo grupo de professores-formadores que contribuam com a discussão dos grupos de formação.

Portanto, numa proposta dialógica de formação continuada que dá voz e cria espaços de interlocução, respeita as diferenças, considera a diversidade, todos somos sujeitos e ocupamos lugares diferentes, temos histórias diferentes. E são estas diferenças que existem entre nós que enriquecem as aprendizagens, ampliando perspectivas e possibilidades de novas relações e posicionamentos. Para Bakhtin ([1952-1953], 2010) o dialogismo possibilita aos interlocutores as mesmas condições de intervenção e posicionamento na produção de enunciados considerando os contextos a que os mesmos pertencem. É nesses espaços também de formação que vamos nos constituindo e tornando o que/quem somos.

### Referências Bibliográficas

AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade da formação (docente) em rede. *In: Revista Informática na Educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v.11, n.1, p. 91-104, jan./jun. 2008.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **M. Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto alegre: Artes Médicas, 1992.

BRITO, A. E. (Re)elaborando o significado de docência. *In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (orgs.) Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. *In REALI, Aline M. M. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. (Orgs.). Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CORACINI, Maria José R. F. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação. *In: CORACINI, Maria José R. F.; GRIGOLETTO, Marisa; MAGALHÃES, Izabel. (Orgs.). Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. e RIOS, T. A. **A formação continuada dos profissionais do ensino**. Cadernos CEDES, 36, 1995.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. H. R. (org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

NÓVOA, A. **Face a face com Nóvoa: formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor**. Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 10 – Estudos Literários 2012/02.

SANTOS, L. I. S. **Formação Continuada de docentes: um olhar no contexto público de ensino estadual de Sinop/MT**. Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários Edição 10 – Estudos Literários 2012/02.

SANTOS, S. N. dos. **A discursividade no caderno —Ponto de Vista, da olimpíada da língua portuguesa escrevendo o futuro**, 2011. 206 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, 2010.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.