
DOCENTES EM FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Jacqueline Martins da Silva¹

Resumo: O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado já concluída e que teve como propósito investigar trajetórias e experiências de formação de professoras do município de Niterói – RJ. Objetivamos apresentar a pesquisa e uma breve discussão sobre formação continuada de professores como experiência dialógica permanente, como processo tecido e entremeadado de forma longitudinal, nas múltiplas trajetórias da vida e da carreira docente. Discutir sobre esta temática pelo viés do devir, da continuidade não se finda neste texto, mas põe-se como linha que pode ser tecida e destecida à medida que outros discursos acrescentem-se às discussões aqui suscitadas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Experiência dialógica. Professor reflexivo

INTRODUÇÃO

Na pesquisa de mestrado já concluída, e que inspira este trabalho, investigamos histórias de leitura de cinco professoras que atuaram com formação continuada de professores na Fundação Municipal de Educação de Niterói - município do Estado do Rio de Janeiro. No processo de investigação, buscamos compreender, por meio de relatos orais memorialísticos, como essas docentes foram constituindo ao longo de suas trajetórias, relações com a leitura e a literatura.

A discussão sobre formação continuada de professores foi um dos atravessamentos da pesquisa. Por isso, este texto visa trazer ao campo da educação e da formação docente contribuições que possam suscitar diálogos e reflexões. Colocamo-nos, então, nessa tessitura enunciativa não como “Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens e ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez.” (BAKHTIN, 2011, p. 300), mas como sujeito que se abre a interlocuções e entende que as palavras circulam de maneira que os sentidos e interpretações não podem ser vistos como únicos e estáveis. Portanto, as linhas que se seguem foram escritas a partir de relações dialógicas e constituem-se como um convite a tantas outras compreensões e interações possíveis, além de nutrirem o desejo de corroborar na amplitude de perspectivas com relação à formação docente.

¹ jacqueflower@hotmail.com - UERJ



1. A INVESTIGAÇÃO: percursos e escolhas

Com base na crítica de Walter Benjamin à modernidade e à ideia de progresso que resulta no definhamento da arte de narrar e intercambiar experiências (BENJAMIN, 1994), buscamos, na pesquisa, resgatar as histórias de leitura dos sujeitos participantes, e também de concebê-los em sua totalidade e singularidade. Visamos, com isso, compreendê-los como seres constitutivos de subjetividades e envoltos em uma multiplicidade de espaços/tempos formativos. Esse modo de apreensão possibilita-nos pensar que somos constituintes de nossas próprias histórias e que algumas práticas relacionadas ao ato de ler, alguns posicionamentos dos sujeitos como leitores e os possíveis limites e potencialidades da leitura no processo de constituição pessoal e profissional são frutos de construções históricas e de relações produzidas individual e coletivamente.

Se experiência é o que nos acontece, o saber da experiência diz respeito aos sentidos que produzimos com o que nos sucede. De acordo Larrosa (2002), o saber da experiência é aquilo que adquirimos no modo como vamos respondendo ao que vai nos acontecendo ao longo da vida “e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (p. 32). Assim, ao refletir acerca dos movimentos de formação das professoras como leitoras, debruçamo-nos sobre os relatos orais, buscando compreendê-los na relação com outros sentidos já produzidos socialmente e sob o viés de que não há sentidos fixos, e sim, uma multiplicidade deles. Para tal, ancoramo-nos na dimensão discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2011; 2014). Para Bakhtin (2008), a linguagem “está impregnada de relações dialógicas” (p. 209), sendo, portanto, prática social que comporta o verbal e o extraverbal. Dizendo de outra maneira, é resultante da interação humana, do diálogo entre o eu e o outro.

Esta opção teórico-metodológica nos levou à escolha da entrevista como instrumento metodológico, por entendermos a *entrevista* como um espaço dialógico de *entrefalas* e *contrapalavras* e não como relação em que há o predomínio de uma só voz. Afinal, se por um lado, na esfera comunicativa, cada interlocutor ocupa certo lugar social no qual se estabelecem relações hierárquicas e certos usos e discursos, por outro esse lugar não é fixo. Assim, nos atrevemos a seguir menos os cânones do que seria uma *entrevista* formal, enveredando-nos na busca por vivê-la pelo referencial dialógico em que “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites).” (BAKHTIN, 2011, p.410). Dessa maneira, assegurar os diálogos nas entrevistas constituiu-se em compromisso e esforço contínuo, no intuito de provocar contextos em que as palavras pudessem circular, os discursos fossem intercambiados e os sentidos postos em movimentos, não sendo, portanto, estáveis.



Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*.” (BAKHTIN, 2014, p. 137). Dito de outro modo, na tessitura dialógica que buscamos estabelecer, a tentativa de compreensão pode se dar de diversas formas: concordando, refletindo; discordando, refratando. Por isso, as narrativas ouvidas como parte da investigação podem ser compreendidas como histórias construídas de modo próprio, mas também coletivo com a presença e participação do outro. Além disso, a narrativa extrapola a superficialidade da informação, sendo, portanto, intrigante e aberta a interpretações. Para Benjamin (1994), na narrativa “o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação.”(p. 219).

O pesquisador chega ao *lócus* de pesquisa com algumas questões e, no diálogo com os participantes, pode substituí-las, subtraí-las ou sair com outras mais, pois no trabalho com as narrativas há frequentemente uma abertura para as histórias que os sujeitos contam e recontam sobre si mesmos e os outros, sobre o campo de pesquisa e, às vezes, para além deste. Esse movimento discursivo possibilita um constante deslocamento do pesquisador e traz à cena o outro como sujeito ativo e participante. *Outro* que, como base em Bakhtin (2014) compreendemos como ser que se constitui nas relações e se constrói em colaboração com os outros. Nesse sentido, constituímos-nos nas interações e também na/pela linguagem.

Linguagem que, a partir da concepção bakhtiniana, podemos compreendê-la como produção individual e conhecimento social, estando presente em todos os conhecimentos que o ser humano manifesta. Com base em Bakhtin, entendemos também que a linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas determinadas historicamente, por isso as palavras possuem intenções, sentidos. Deste modo, Kramer (2010) adverte, a partir das ideias de Bakhtin, que: “não dizemos meras palavras, mas contamos histórias, falamos de coisas boas ou más, agradáveis ou desagradáveis.” (p. 156).

Se a descontinuidade pode marcar a história do ser humano, é a linguagem que, segundo Bakhtin, organiza, dá forma e direção à experiência. Portanto, a linguagem oportuniza o resgate do passado, com possibilidade de pensá-lo criticamente no presente e atribuir-lhe sentidos outros. Daí a importância da pesquisa que aqui compartilhamos, pois além de poder legitimar vozes docentes, pode também contribuir para expressar que os processos formativos são muitos e singulares.

Bakhtin (2014) considera aquilo que o ser humano constrói o “eco” de outras construções. Nesse sentido, as linhas produzidas e as que virão podem ser consideradas como ecos que na trama enunciativa nos convidam a conhecer, compreender, dialogar e refletir. Por isso, como veremos a seguir, para compor este artigo, dada sua dimensão, optamos por também compartilhar considerações a respeito da formação continuada de professores como experiência dialógica permanente.



2. Formação continuada de professores

Gatti (2008) em um de seus artigos sinaliza que devido a um significativo crescimento em modalidades diversas de formação de professores que denominam-se “educação continuada”, torna-se difícil pensar em um conceito único referente a formação continuada. Sússekind e Garcia (2011) dão a entender que tanto a formação inicial quanto a formação continuada são termos “precários e cunhados a partir da compreensão linear de formação e da crença nos “atos inaugurais” e, com frequência, restritos aos processos de certificação e treinamento.” (p.10). Portanto, ter um olhar atento para o modo como os termos têm sido pensados e propagados pode nos ajudar na construção do entendimento da *formação* como processo que se constitui e permanece ao longo do percurso de cada um como tessituras sem meio ou fim.

Buscando ir para além da lógica dos que entendem *formação* como termo ligado a “intencionalidade de *dar a forma a.*” (SÚSSEKIND e GARCIA, 2011, p.17) compartilhamos, neste texto, outro olhar em relação à formação continuada de professores. Um olhar que possa nos levar a perspectiva de formação que “passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização.” (NÓVOA, 1995 p. 28).

Na contramão de concepções e políticas de formação que tentam passar uma borracha nas nossas inúmeras histórias e zerar trajetórias e práticas que, de alguma maneira, ajudaram a construir a história do país e da educação, pois são produções de sujeitos que fazem a história e se constituem nela, propomos trazer à cena a possibilidade de concebermos a formação continuada de professores como aquela que se dá cotidianamente, nos múltiplos espaços/tempos, relacionando-se com o *desenvolvimento pessoal e profissional* (NÓVOA, 1995, p. 15).

Nesse sentido, o professor assume o papel de formando e formador podendo o investimento na formação transpor a obrigação profissional, vinculando-se a um projeto pessoal. Além disso, compreendemos a formação de professores como tecido entremeadado de forma longitudinal, nas múltiplas trajetórias da vida e da carreira docente, desenvolvendo-se para além de ações sistematizadas e instituídas. Formação que pode até mesmo anteceder “a opção pela docência como ofício e a formação acadêmica propriamente dita.” (SÚSSEKIND; GARCIA, 2011, p. 10). Esse entendimento contribui para repensarmos as ideias atribuídas ao termo: formação continuada de professores, bem como estruturas organizativas e estratégias de formação.

Freire (1997) ao discutir que aquele que ensina, ao mesmo tempo, aprende não existindo, portanto, ensinar sem aprender defende a ideia da formação como processo permanente. Segundo o autor, “sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.”



(p.19). Vemos em Freire a defesa por uma formação docente que não seja fragmentária ou de maneira estanque, mas que aconteça de forma contínua e que provoque reflexões a respeito de práticas.

O enfoque freireano remeteu-nos aos escritos do professor António Nóvoa, pois este defende que a “formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva” (NÓVOA, 1995, p. 25). A nosso ver, os dois autores entendem que a formação se constrói por meio de reflexão crítica. Dizendo de outra maneira, acreditamos que tanto um quanto o outro apostam na ideia de formação como construção que provoque no sujeito movimentos de busca por diferentes perspectivas. Que a nossa *formação permanente* possa gerar dúvidas, questionamentos, incertezas e incômodos. Nóvoa (1995) ainda salienta que o acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas não leva à construção da formação. Desse modo, a defesa que o autor faz juntamente com a ideia de formação de professores aqui defendida podem também nos ajudar a problematizar os termos: formação inicial e formação continuada, assim como os modos de compreensão destes.

A esse respeito, compartilhamos, a seguir, a narrativa de uma das professoras entrevistadas:

A gente também precisa pensar o que tem sido a formação de professores, como vem sendo encarada. Acho que vem muito de um discurso que a formação, principalmente a continuada, que é a formação que eu atuo; é para suprir uma necessidade, uma deficiência do professor e muitos discursos sempre vinculando a salvação da qualidade da escola pública, no sentido de propor um direcionamento para as atividades do professor. Sendo este muitas vezes desconsiderado nas formações, vem sempre como uma coisa imposta, como se as novas teorias, métodos fossem dar conta, mudar. (Fernanda, 2015).

O enunciado da professora traz aspectos que dizem respeito ao modo como a formação de professores pode ser ou vem sendo compreendida. Para ela, no campo da formação continuada, há muitos discursos que consideram os professores participantes como aqueles que possuem carências ou necessidades na trajetória profissional. Diante dessa lógica, atribui-se às propostas formativas a ideia de salvação para os problemas e conflitos que perpassam a educação ou ainda valor de instrumentalização para as práticas docentes.

Além dessas questões, a narrativa da docente aponta para o fato de, muitas vezes, o professor ser desconsiderado nas formações. Kramer nos adverte que:

Seria fundamental se pudéssemos generalizar e introduzir no processo de formação de professores a prática de ouvir o outro, o que exigiria que os próprios formadores aguçassem seus ouvidos, que as próprias secretarias e universidades aprendessem a escutar e reconhecer as trajetórias vividas. Isso, além de favorecer que levassem essas histórias em conta, as posicionaria num plano diverso, exatamente contrário, aliás, à ideia e à prática tão nefastas — ainda frequentes — de colocar professoras e professores em ponto morto, fora de qualquer marcha. (KRAMER, 1998, p. 32).



Diante disso, no tocante às ações formativas e/ou programas de formação docente que podem ser ofertados nos níveis federal, estadual e/ou municipal, e que se constituem como formação continuada de professores, cabe questionar em que medida tais formações dialogam e, conseqüentemente, contribuem com os processos formativos dos professores. Como essas ações têm oportunizado o compartilhar e a produção de conhecimentos e práticas?

Em que medida os professores continuam sendo reduzidos à condição de audiência passiva, em que o que ouvem distanciam-se de suas práticas, vidas, histórias e trajetórias de formação? Estariam essas vozes subjulgadas as *palavras autoritárias* (BAKHTIN, 2014a) que constituídas sócio-historicamente caracterizam-se por serem impositivas, com sentidos cristalizados e resistentes às relações dialógicas podendo ocupar os espaços e as ações formativas? Como diluir cristalizações que tornam os espaços de formação continuada em espaços de uma única voz detentora da palavra? Esses discursos autoritários e monológicos inviabilizam diálogos e experiências de (trans)formação, pois procuram impor-se em relação aos demais, demarcando posições hierárquicas e não permitindo a existência de questionamentos ou abertura para negociações de sentidos. Argumentamos que refletir sobre essas questões contribui para que exerçamos uma postura de criticidade, reflexividade e uma prática consciente. Além disso, fortalecemos a luta por ações e políticas formativas em que os sujeitos e suas vozes ocupem lugar de centralidade nas discussões.

É extremamente importante ouvir os professores, o que eles têm a dizer sobre suas histórias, experiências e prática docente, o que querem para a sua formação e qual a concepção de formação carregam consigo. Dialogar com os professores sobre prática pedagógica e formação docente pode corroborar para movimentos contínuos de reflexão. Em Kramer (1998) também temos ancorado os nossos processos de compreensão a respeito da formação continuada de professores, visto que a autora defende

uma perspectiva para a formação na qual não seja perdida a dimensão de experiências recontadas e ressignificadas; onde a formação seja praticada de maneira não-mecânica, impessoal, a-histórica e linear, mas como experiência compreendida e criticada, com possibilidade de transformação, como criação de linguagem humana, como produção de homens que se fazem sempre na história e que fazem a história. (KRAMER, 1998, p. 28 e 29).

O viés defendido pela autora nos permite conceber a formação como experiência dialógica permanente. Isso significa que como acontecimento não linear, em um infundável processo, conhecimentos podem ser revisitados, incluídos e dialogados. Nesse sentido, Bakhtin (2011) também nos ajuda, pois leva-nos a entender que em suas alteridades constitutivas, os indivíduos, de forma mútua, se constituem, sendo ainda marcados por suas histórias, concepções e experiências vividas. Experiência individual passível de ser partilhada no coletivo e por tocar-nos pode promover em nós (trans)formação. (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2002).



Quando a formação de professores é concebida como permanente, o indivíduo passa ser compreendido como sujeito em constante processo de construção de conhecimento. Essa concepção pode favorecer que o sujeito pense reflexivamente a respeito dos processos de formação vividos como (auto)formativo. Além disso, a ideia da formação docente como contínua pode contrapor à teoria de formação que defende o professor como mero espectador, que necessite esquecer ou substituir tudo o que já sabe. Por esse viés, encontramos a formação docente sendo entendida como possibilidade para “reciclar”, “atualizar”, “formatar”, “capacitar” e assim por diante. Kramer, Jobim e Souza (1996) alertam que

A idéia de capacitar parte do princípio de que alguém é incapaz. Assim como a ideia de reciclar parte do princípio de que alguém vai jogar fora o velho e absorver o novo. Essas propostas geram no professor reações de descrédito, de cansaço, de aversão. (KRAMER e JOBIM e SOUZA, 1996, p. 156).

Como se vê, as autoras tecem comentários sobre os sentidos que podem ser associados aos termos *capacitar* e *reciclar* quando relacionados ao campo da formação docente. Kramer; Jobim e Souza (1996) trazem um discurso em que as noções apresentadas podem desprivilegiar o sujeito, além de colocá-lo numa posição de passividade. Além disso, quando os sentidos trazidos na citação permeiam a formação de professores, esta, por vezes, é entendida como espaço/tempo que parte de um marco zero de conhecimento, como se os docentes fossem “tabulas rasas”, ou seres descartáveis que não trazem em si contribuições e que as propostas da formação naquele momento se tornam as únicas consideradas legítimas.

A formação de professores não se limita a *saber algo*, nem fixa-se a contextos sistemáticos de ensino e aprendizagem, ao contrário, para Garcia (2012)

se inicia antes mesmo da entrada em um curso destinado a formá-lo como professor (e que habituamo-nos a chamar como “formação inicial”), estende-se continuamente nas redes que tece e nas quais se encontra enredado, com suas atuações, saberes e valores – permanentemente tecidos e destecidos. (GARCIA, 2012, p. 28).

Então, conceber a formação docente por esse viés é defendê-la como permanente, que acontece de forma não linear diante da complexidade e do dinamismo inerentes a nossa subjetividade. Formação que extrapola o percurso profissional, por isso na linha do vir a ser pode, simultaneamente e de forma aglutinada, se construir fruindo-se como processo nunca concluído, sendo tecido e entretramado nas múltiplas trajetórias da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre formação continuada de professores pelo viés do devir, da continuidade e como experiência dialógica não se finda neste momento, mas põe-se como linha que pode ser tecida



e destecida à medida que outras palavras, outros discursos acrescentem-se as que aqui foram explicitadas. Nesse sentido, a escrita deste texto vem questionar olhares simplificadores e reducionistas. Como tecido textual, as palavras aqui compartilhadas podem gerar reflexões que ultrapassem a ideia de formação como sinônimo de acúmulo de cursos e certificações, mas que ao contrário, nos leve a compreensão e defesa da formação como processo que se dá por relacionar-se, como disse Nóvoa (1992), com o desenvolvimento pessoal e profissional.

A formação continuada defendida por Nóvoa é contínua, está, portanto, em processo. Desse modo, as pessoas se formam apesar de e através dos muitos atravessamentos que ocorrem. Não se encerra em um encontro ou em um curso, mas acontece a cada instante. Este texto traz em si o desejo de provocar a transcendência da “curiosidade ingênua que caracteriza a leitura pouco rigorosa do mundo” (FREIRE, 1996, p. 11) para uma “curiosidade exigente” (idem) que nos permita problematizar concepções cristalizadas e hegemônicas de formação continuada de professores e referentes aos espaços/tempos formativos, suscitando diálogos.

ABSTRACT

The present work is part of a master's research already completed and which was intended to investigate trajectories and experiences of formation of teachers in the municipality of Niterói-RJ. We aim to present the research and a brief discussion of continuing training of teachers as a permanent dialogic experience, as a woven and meanwhile process, in the multiple trajectories of life and the teaching career. Discussing this subject by the bias of the *devir*, continuity is not ended in this text, but it is set as a line that can be woven and (dis)woven as other speeches add to the discussions here raised.

Keywords: Continuous training of teachers. Dialogic experience. Reflective teacher

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. *Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2014a.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1).

FREIRE, P. *Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.



_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, A. Sentirfazerpensar: Nilda Alves e formação de professores. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v.13, n.29, p. 21-34, n. especial, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/1326/934>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 37, v. 13, jan./abr.2008, p. 57-70.

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S.(orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, jan/fev/mar/abr. 1998, p. 19-41.

_____. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002, p. 20-28.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In:_____. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In:_____. *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992. p. 11-30.

SILVA, J. da. *Tecer e (re)bordar: histórias de leitura em narrativas docentes*. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M.L.; GARCIA, A. Pesquisas em formação: professores caçadores de nós mesmos nos cotidianos das universidades-escolas. In:_____. (Org.). *Universidade-escola: diálogos e formação de professores*. Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 9-18.

