



Formação ao Longo da Vida (FLV) de professores de Língua Portuguesa: agenciamentos e possibilidades

Lifelong Education of Portuguese Language teachers: arrangements and possibilities

 **Mateus Esteves de Oliveira**

Mestre em Estudos de Linguagens
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil
mateus2012_ita@hotmail.com

 **Vicente Aguiar Parreiras**

Doutor em Linguística Aplicada
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil
vicenteparreiras@gmail.com

Resumo: Neste artigo, discutimos, como objeto de pesquisa, o papel da Formação ao Longo da Vida (FLV) na trajetória profissional de um grupo de professores de Língua Portuguesa de uma cidade do interior de Minas Gerais. A noção de FLV considera o sujeito trabalhador como protagonista da sua trajetória formativa (FERREIRA, 2012; MEIRIEU, 2005; MERLE, 2006). Nesse sentido, buscamos, nas narrativas de vida dos participantes, traços de identificação para com essa ideia, bem como os benefícios, advindos da formação contínua, nas suas práticas pedagógicas. Para tal tarefa, como metodologia, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e projetamos oito categorias de análise. Por fim, concluímos que, mesmo havendo condições que dificultam a FLV no contexto pesquisado, os participantes reconhecem a necessidade de se colocarem como agentes centrais dos seus próprios percursos pessoal e profissional no decorrer da vida, agenciando, desse modo, diversos meios (AHEARN, 2001) para autoconstrução da identidade profissional.

Palavras chave: agenciamento docente; autonomia; competência docente; formação ao longo da vida; narrativas.

Abstract: In this article we discuss, as an object of research, the role of Lifelong Education in the professional career of a group of Portuguese language teachers from a city in the interior of Minas Gerais. The notion of Lifelong Education considers the working subject as the protagonist of their training trajectory (FERREIRA, 2012; MEIRIEU, 2005; MERLE, 2006). In this sense, we seek, in the life narratives of the participants, traces of identification with this idea, as well as the benefits derived from continuing education, in their pedagogical practices. For this task, as a methodology, we use Content Analysis (BARDIN, 2016) and we design eight categories of analysis. Finally, it is concluded that, even with conditions that make Lifelong Education difficult in the context investigated, the participants recognize the need to position themselves as central agents of their own personal and professional paths throughout life, thus managing different media (AHEARN, 2001) for self-management. construction of professional identity.

Keywords: faculty agency; autonomy; teaching competence; lifelong education; narratives.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

OLIVEIRA, Mateus Esteves de; PARREIRAS, Vicente Aguiar. Formação ao Longo da Vida (FLV) de professores de Língua Portuguesa: agenciamentos e possibilidades. *Dialogia*, São Paulo, n. 40, p. 1-17, e21100, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/40.2022.21100>.

American Psychological Association (APA)

Oliveira, M. E., & Parreiras, V. A. (2022, jan./abr.) Formação ao Longo da Vida (FLV) de professores de Língua Portuguesa: agenciamentos e possibilidades. *Dialogia*, São Paulo, 40, p. 1-17, e21100. <https://doi.org/10.5585/40.2022.21100>.

Introdução

A ideia que defendemos a respeito da Formação ao Longo da Vida (FLV) baseia-se na premissa de que o sujeito é o protagonista das suas escolhas formativas (FERREIRA, 2012). Nesse sentido, o indivíduo possui autonomia para decidir “o que deseja aprender” e sobre os meios pelos quais ele atingirá esse aprendizado — as formas de agenciamento. Compreendemos que as vias da FLV na educação podem ser as mais diversas possíveis, passando pelos momentos formais, certificados por uma instituição, como cursos de atualização, especialização e outros afins, como também pelos momentos informais, como a procura por pesquisas e por conteúdos que podem melhorar de fato a prática profissional do agenciador; neste caso, as tecnologias digitais da comunicação são fundamentais para a recepção e a difusão do conhecimento.

Indiferente do tipo de agenciamento adotado, o certo é que o novo conhecimento incorporado à rotina profissional gera benefícios para o trabalhador e para aqueles que se relacionam com o seu trabalho. Neste artigo, trataremos da FLV voltada, exclusivamente, para as condições de trabalho do professor de Língua Portuguesa de uma cidade do interior de Minas Gerais. Os resultados aqui apresentados são um recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Esta pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como objetivo principal, propomos investigar as maneiras de FLV do professor, considerando, como pontos de partida, a sua autonomia e capacidade de agenciamento sobre o que ele almeja aprender, além de identificar as contribuições deste tipo de formação, por intermédio de narrativas de vida, nas suas práticas pedagógicas. Desse modo, nossa explanação se volta para a concepção de FLV com base em trabalhos brasileiros e franceses, em diálogo com a formação de professores na visão do professor português Antônio Nóvoa e com a ideia de “agenciamento” (AHEARN, 2001).

1 Formação ao longo da vida docente

A concepção de formação pode apresentar diferentes abordagens com relação ao sujeito. De fato, trata-se de um processo, ou seja, uma situação de aperfeiçoamento em resposta a algum estímulo interno ou externo ao indivíduo. Entretanto, por mais que haja a percepção de formação embasada na ideia de colocar algo ou alguém em uma “f(ô)rma” definida previamente por outrem, abordamos, em nossos trabalhos, a versão pronominal reflexiva do verbo formar — “formar-se” —, do modo como se apresenta em Libanio (2002).



Para esse estudioso, independentemente da ótica pela qual se observa o verbo formar, há a ideia de f(ô)rma, isto é, a existência de “um molde anterior a ser aplicado ao aluno” (LIBANIO, 2002, p. 11). Todavia, o autor tenta atenuar essa carga semântica, presa na etimologia, por meio do próprio título que confere a um de seus trabalhos: “A arte de formar-se”. Nesse sentido, Libanio (2002) aponta o “formar-se” como um “processo educativo”, considerando “processo” na sua fonte latina, ligada ao sentido de “avanço”, “mover-se” para algo que está adiante.

Isso posto, o processo de formar-se implica o protagonismo do indivíduo, com consideração a tudo o que ele construiu ao longo de sua trajetória de vida. É nesse protagonismo que a FLV também se fundamenta. De acordo com os estudos de Tomasi e Ferreira (2013):

A Formação ao Longo da Vida porta a ideia do educando como protagonista do seu processo educativo, de aquisição permanente de conhecimentos em todos os níveis da sociedade e de desenvolvimento da pessoa por meio do acesso ao conhecimento. (TOMASI; FERREIRA, 2013, p. 91).

Esses pesquisadores advertem que, por mais que seja possível identificar traços paralelos da FLV aos objetivos de mercado, à ideologia patronal e à adaptativa, o ponto central desse tipo de formação reside na ideia de uma “educação popular”, próxima aos movimentos que marcaram a década de 1960 no Brasil e no mundo (TOMASI; FERREIRA, 2013; FERREIRA, 2012).

Pesquisadores franceses, como Merle (2006) e Meirieu (1998, 2005), relacionados ao *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM), desenvolvem a ideia de que o trabalhador — no caso específico deste trabalho, o professor — pode compreender, nas ocorrências do seu trabalho, o sentido da sua prática profissional. Logo, partimos da hipótese de que o professor “agencia” meios para a sua FLV com a intenção de preencher lacunas deixadas na formação inicial, já que acreditamos que a “formação completa” ou “perfeita” não passa de uma visão utópica, haja vista a complexidade das demandas existentes no mundo do trabalho, de modo geral, e na sala de aula, de modo específico. Nesse cenário, adotamos a noção “agência” de Ahearn (2001, p. 112), que é compreendida como “a capacidade, socialmente mediada, para agir”, por intermédio de escolhas autônomas.

Diante do exposto, a FLV, em diálogo com formação docente e a Linguística Aplicada, é um tipo de formação que incentiva e prepara o professor para buscar respostas para interrogações que se levantam no decorrer do trabalho. Seja em forma de um comportamento considerado inadequado do aluno, dificuldades de aprendizagem que não foram bem trabalhadas na formação inicial (a graduação), conhecimentos técnicos insuficientes com relação aos conteúdos de que precisa repassar... enfim, há *n* variáveis ou motivos que podem impulsionar o docente a buscar

determinado conhecimento; todavia, a autonomia e o reconhecimento dos seus próprios anseios são as condições essenciais para que a FLV, efetivamente, integre a autobiografia do profissional.

Nesse aspecto, a FLV se distancia da pura ideia de participação em cursos de qualificação profissional, que, em muitos casos, se destinam a engessar o trabalhador em uma f(ô)rma pré-determinada pelo mercado de trabalho. Em suma, não é nosso objetivo desmerecer os esforços que o formando pode depreender no interior dessa lógica de formação; mas, sim, apontar para a valorização da autonomia na autoformação do professor de Língua Portuguesa, como ser pensante, crítico e reflexivo.

Dito isso, discutiremos, na próxima seção, a respeito de cinco pontos elencados por Nóvoa (2009) e que são, a nosso ver, plenamente inseríveis na trajetória profissional de professores em FLV.

2 Pontos para reflexão sobre a formação de professores

Por meio da concepção de FLV, identificamos a autonomia e a formação docente como traços presentes na obra do professor Nóvoa (2009) e que estão em consonância com o protagonismo do sujeito nas suas escolhas formativas. Esse pesquisador defende o ideal de a formação de professores pode ocorrer no ambiente de trabalho. Essa tese, cujo argumento basilar reside na necessidade de formar docentes dentro da escola, reforça a combinação entre a teoria, ensinada na formação inicial, e as práticas pedagógicas, que são inerentes a cada professor.

Pelo nosso entendimento, a estratégia de formar o professor dentro do ambiente escolar não termina na graduação do curso de licenciatura. É um processo inacabado tanto no ponto de vista prático quanto no teórico. Como podemos observar, por meio de nossas experiências em sala de aula, cada dia de trabalho é um novo contexto de ensino, mesmo que padrões de comportamento façam parte do sistema complexo que é a sala de aula. Sobre isso, a presença da formação contínua de professores de línguas apresenta relevância indubitável.

Essa formação, portanto, pode se valer do olhar científico para a compreensão da sua eficácia nas políticas públicas voltadas à educação. Para Nóvoa (2009, p. 27), há uma “pobreza de práticas” nos discursos que se referem às necessidades de mudança no campo da educação. Isso posto, com a intenção de propor novas ideias e vertentes de discussão para o amadurecimento desse debate, o estudioso elenca cinco pontos, que incidem diretamente na qualidade do trabalho docente; são eles: prática, profissão, pessoa, partilha e público.

O primeiro deles, denominado pelo autor de “P1 – Práticas”, faz referência ao trabalho de estudo de caso no ambiente escolar. Nóvoa (2009, p. 32) critica que a formação docente, por muito

tempo, foi estruturada com base em “referências externas”, o que afastou a possibilidade de construção de um projeto de formação cujo enfoque seja “referências internas”, mais próximas à rotina do professor. Na sua visão, é necessário inverter essa tradição e repensar a escola como possível lugar de reflexão e de formação docente.

Como segundo aspecto, o autor compreende que a formação de professores e a profissão de “professor” não podem se dissociar. Nesse caso, os educadores com mais experiência na carreira são fundamentais para a formação dos professores mais jovens. Diante dessa possibilidade, o autor é categórico ao destacar que é “preciso devolver a formação de professores aos professores”.

Em terceiro lugar, Nóvoa (2009) indica o fator “Pessoa” como forma de relacionar a personalidade do professor com o tato pedagógico. As concepções pessoais e profissionais do professor são inseparáveis e isso implica práticas de reflexão e de análise sobre suas próprias atitudes docente. Nas palavras do pesquisador:

Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*¹. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. (NÓVOA, 2009, p. 39).

O outro ponto que Nóvoa (2009) sugere como nova direção para os debates acerca da formação docente diz respeito à “Partilha”. Este se fundamenta na possibilidade de se efetivar o trabalho em equipe dentro da escola. A partilha porta uma relação direta com os projetos pedagógicos uma vez que funciona como denominador comum entre professores de diferentes disciplinas. Isso, por sua vez, promove a cooperação entre os mais diversos campos do saber e minimiza a rigidez conceitual que a organização por disciplinas pode apresentar para o estudante; estando, assim, mais próxima da realidade de alunos e de professores. De acordo com Nóvoa (2009), essa aptidão ao trabalho em equipe é uma das demandas do século atual, portanto, na escola, ela não poder ser negligenciada.

Por fim, a responsabilidade social da profissão docente é a base para indicar o quinto ponto: o Público. Nóvoa (2009) orienta que a escola é um ambiente no qual as relações e a comunicação se desenvolvem. Entretanto, existe, segundo o autor, uma comunicação pífia entre escola e comunidade. Em outras palavras, a comunidade não toma conhecimento do trabalho que a escola realiza e esse impasse é agravado pelo silenciamento dos professores nas conversas públicas sobre educação. Para o pesquisador, essa visibilidade pode contribuir para o prestígio do professorado e

¹ Grifo do autor.

para a sobrevivência da profissão, haja vista que a qualidade do trabalho escolar precisa se tornar palatável nas relações sociais da comunidade onde a escola está inserida.

Esses pontos, assim como a autonomia na FLV, estão presentes nas narrativas dos participantes da pesquisa. Vale registrar que foi uma marca da pesquisa muito positiva reconhecer, no grupo de pesquisados, características claras com relação aos pontos que Nóvoa (2009) propõe. Isso indica que há consciência da importância da formação contínua, mesmo com um cenário tão adverso, marcado pela desvalorização docente e por salários incompatíveis com a função social do professor. Decerto, vale reconhecer que as ações desses processos docentes contribuem, de modo significativo, para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica.

3 Narrativas de vida

A princípio, é importante frisar que este trabalho faz parte da linha III - Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia, portanto nosso propósito é estudar as implicações pedagógicas que a FLV pode conferir ao professor de Língua Portuguesa e a seus alunos por intermédio do tipo de formação que ele, como protagonista da sua formação, reconhece realizar e, com isso, aperfeiçoar técnicas de ensino e competências profissionais. Frisamos que, assim, conseguimos estabelecer um diálogo fecundo entre as diretrizes da linha III e o campo de estudo das narrativas como forma de manifestação da linguagem.

Em consonância, assim como a FLV procura centralizar o sujeito em relação às suas escolhas, as histórias que narramos sobre nossas vidas nos formam como atores sociais. São narrativas que

[...] ouvimos de e sobre os outros e a história que produzimos de nós mesmos, sempre revistas por prismas inéditos, em função de conjunturas sociais únicas, vivenciadas em diferentes momentos e, por isso mesmo, sempre re-editadas, mutáveis, dinâmicas, sem produto final. (ROMERO, 2010, p. 13).

Assim, destacamos o valor “constutivo e constituinte” que as narrativas portam para o estudo das experiências formativas ao longo da vida dos professores de Língua Portuguesa que fizeram parte da pesquisa. Ainda pode-se dizer, em concordância com Muylaert *et al.* (2014), que a narrativa é uma forma espontânea de comunicação, a qual demonstra escolhas, reflexões e percursos de vida do sujeito. Em síntese, indica a consciência que construímos a nosso respeito.

Com a narrativa, podemos voltar o nosso olhar para nossas vivências e nos reconhecemos como leitores e escritores da nossa vida (RICOEUR, 1997, p. 425). Com isso, o docente em

formação em FLV reflete sobre o tempo passado, reavalia suas vivências e reescreve, por um prisma subjetivo, sua história profissional.

A narrativa do indivíduo, contudo, não é contada apenas sob sua ótica, do modo como Eckert-Hoff (2008) orienta. Para essa autora, o sujeito se constitui por um conjunto de discursos; isso, por sua vez, o faz assumir diversas posturas ao longo da vida. Nesse sentido, a pesquisadora reforça que a formação contínua de professores não é linear, uma vez que é caracterizada por uma “pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo o percurso histórico-social-ideológico do sujeito” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 43).

Com isso, as escolhas e os movimentos que os docentes realizam em busca de um alvo de formação estão em paralelo com seus valores mais sensíveis em um dado momento da carreira. Por essa razão, procuramos não limitar, na coleta e na abordagem dos dados, essa pluralidade de vozes que compõe o discurso dos professores, pois entendemos que nela reside a riqueza de trabalhar com as narrativas de vida.

4 Metodologia

A pesquisa apresenta caráter qualitativo, em sua maioria, e quantitativo, em segundo plano. Os participantes são oito professores de Língua Portuguesa da educação básica estadual de uma cidade do interior de Minas Gerais. Podemos dizer que as abordagens qualitativa e quantitativa ocorreram em conjunto pelo fato de ter sido aplicado um questionário objetivo, para coletar dados quantitativos, como tempo de carreira, horas-aula por semana e tempo destinado a momentos de formação, e, posteriormente, a entrevista semiestruturada, para a coleta das narrativas orais.

Desse modo, a coleta de dados se dividiu em duas etapas, ambas tiveram início após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)². A primeira etapa consistiu na solicitação de uma narrativa escrita em paralelo com o preenchimento do questionário objetivo. Nosso propósito com a narrativa escrita era estabelecer o primeiro contato com o participante de modo natural e proporcionar a ele um momento de reflexão sobre sua história como professor de Língua Portuguesa.

Após o recolhimento da narrativa inicial e do questionário (etapa 1), agendamos, com cada participante, uma entrevista semiestruturada (etapa 2). Por meio da segunda parte, buscamos nos aprofundar em aspectos que ficaram pouco claros em relação à primeira narrativa e em relação aos objetivos da pesquisa. Essa foi a principal intenção em estruturarmos a coleta de dados em dois estágios e aplicarmos uma entrevista semiestruturada no segundo, pois esse formato possibilitou

² Projeto CAAE: 06096918.2.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP.

que pudéssemos seguir para a segunda parte com um roteiro de entrevista mais condizente com a história de cada participante, já que o roteiro foi produzido com base no primeiro relato, ainda que questões comuns possam ter sido elaboradas após a leitura de todas as narrativas.

Nesse contexto, as narrativas orais foram fundamentais para a análise dos dados, seguindo os princípios da categorização sugeridos por Bardin (2016), por meio da metodologia Análise de Conteúdo (AC).

Após a realização das entrevistas, o material passou por quatro etapas de análise. A primeira delas é denominada de “sistematização da análise”. É o momento no qual ocorreram as transcrições dos registros orais, a organização das narrativas, a preparação de materiais e a revisão do estudo da AC. Com esses aspectos em ordem, passamos para a “pré-análise”. Em resumo, é a primeira leitura do material, da qual fluem as primeiras impressões e o reconhecimento daqueles trechos mais significativos para o trabalho do pesquisador.

Em seguida, avançamos para a “análise do material”. Conforme orienta Bardin (2016), trata-se da aplicação das decisões tomadas na etapa anterior. Por fim, a etapa de “tratamentos dos resultados” é passagem de dados do estado “bruto” para uma versão mais clara para a leitura analítica. Esse estágio possibilita a elaboração de interpretação dos dados, pois, após o trabalho de conhecimento profundo das narrativas, podemos compreender melhor as atitudes dos professores de línguas em relação à FLV.

Apesar de haver certa linearidade entre os quatro momentos — sistematização da análise, pré-análise, análise do material e tratamentos dos resultados — sinalizamos que ambas podem ocorrer simultaneamente sem que haja prejuízo ao trabalho de pesquisa, visto que esta não é uma atividade inflexível.

5 Categorização e análise dos resultados

De acordo com a metodologia de Análise de Conteúdo, a etapa de apresentação das análises pode ocorrer por meio das “categorias de análise”. Para essa organização, estruturamos nossa análise em mais quatro etapas: a codificação, a enumeração das unidades de registro, a elaboração das categorias de análise e a interpretação e inferência dos dados.

Assim, agrupamos 263 unidades de registro em 36 temas, os quais se afunilaram em 8 categorias de análise. O Quadro 1 apresenta essa sistematização.

Quadro 1 - Formação das Categorias de Análise

Categoria	Tema(s)
C1 - Contexto/situações de vida no início da carreira	T9 - Referência ao passado escolar T31 - Certificação T32 - Desafios iniciais T33 - Referências Teóricas T34 - Impressões da Formação Inicial T35 - Experiências iniciais na prática docente T36 - Experiências iniciais na formação docente
C2 - Motivações/Inquietações à FLV	T5 - Avaliação dos alunos T7 - Necessidades individuais T10 - Motivações pessoais T14 - Olhar para os alunos T16 - Motivação sala de aula (alunado) T17 - Motivações profissionais/ técnicas na busca por FLV T19 - Lacunas da licenciatura T26 - Necessidades coletivas
C3 - Interesse pessoal por formação contínua	T11 - Centralidade do sujeito na escolha por formação T23 - Planos/Ideal de FLV T24 - Investimento em formação, motivos
C4 - FLV no ponto de vista do professor	T4 - Consequências da ausência de formação contínua T12 - Importância da FLV na carreira docente
C5 – Agenciamentos	T15 - Material didático como instrumento de formação contínua T18 - Práticas de formação contínua formal T25 - Experiências internas de formação contínua – estado de MG T28 - Auxílio dos colegas/professores T29 - Livro didático como instrumento de formação contínua T30 - Prática diária de formação informal (agenciamentos)
C6 – Dificultadores	T22 - Desafios à FLV
C7 – Efeitos	T6 - Realização pessoal no trabalho T8 - (Re)pensar conduta de sala de aula T13 - Benefícios da FLV na prática de ensino T27 - (Re)pensar práticas de ensino
C8 - Sistema de ensino e FLV	T1 - Reconhecimento positivo do estado na formação docente T2 - Oferta de cursos pelo estado de MG T3 - Referência a fatores extremos T20 - Críticas/sugestões de melhoria T21 - Desalento com o sistema de ensino

Fonte: Oliveira (2019, p. 63-64).

Dessarte, com a devida organização das unidades de registro em temas, e os temas em categorias, iniciamos a etapa de “interpretação e inferência dos dados”. Esta fase do estudo foi direcionada pelo que Bradin (2016, p. 165) denomina de “polos de análise”: mensagem e receptor.

Isso posto, apresentaremos algumas unidades de registro que fazem parte de cada uma das oito categorias, juntamente com a justificativa³ da sua classificação. Os nomes dos oito professores participantes, para a preservação da identidade, foram representados por códigos, seguindo a ordem alfabética de PROF-A até PROF-H.

5.1 C1 - Contexto/situações de vida no início da carreira

Acredito que se eu não tivesse ido trabalhar tão cedo no curso de Letras, talvez não teria conseguido. Porque de cara, em um período maior já peguei dois cargos, um no ensino médio com terceiro ano, sem experiência nenhuma, e no ensino fundamental com nono ano. São os dois funis. (PROF-A, T32)

Me sentia sozinha. Acho que a formação na graduação deixa muito a desejar. Você se forma por um lado teórico, mas a prática, mesmo, é só depois que você está na sala de aula pra perceber tudo. Então, tem muitos questionamentos, eu me deparei com muitos e foi aí que me senti um pouco sozinha. (PROF-F, T32)

Essas duas unidades de registro evidenciam as primeiras dificuldades dos professores PROF-A e PROF-F. De modo geral, é possível perceber que a formação universitária, muitas vezes focada no ensino de teorias — o que não é, necessariamente, prejudicial —, não contempla aspectos práticos basilares, como a organização de material e de atividades. Relatos semelhantes, ecoaram de outros participantes; isso é um indicativo de que o contato insuficiente com a prática de sala de aula é uma lacuna da formação inicial que eles apenas conseguiram preencher na própria prática do magistério, frequentemente expostos a situações sensíveis na relação professor-aluno, na qual, em alguns contextos, o erro pode trazer consequências difíceis de serem contornadas por ambos os lados.

5.2 C2 - Motivações/Inquietações à FLV

Quais são os principais motivos que impulsionam o professor à busca do conhecimento? Essa foi a questão central da categoria 2. Conforme estudamos sobre a FLV, o sujeito pode ser o agente central da sua formação, mesmo que, em algumas situações, seus interesses de formação sejam similares às objeções do sistema de ensino no qual se situa.

³ A análise completa das narrativas encontra-se na dissertação geradora deste artigo (OLIVEIRA, 2019).

[...] o aluno avaliava o professor. Aí quando chegava o meio do ano, eles (a equipe de supervisão) iam na sala de aula, não na sua presença, e perguntavam como era o professor [...]. (PROF-E, T-5)

Pensando também na melhoria que eu poderia ofertar tanto para mim, como profissional, como para meus alunos. (PROF-B, T14)

Olha, não é financeira. Sempre procuro dar uma aula que queria para meus filhos, isso me faz me preparar e estudar muito porque quero oferecer aos meus alunos uma aula do jeito que gostaria que meus filhos tivessem. Acredito que essa é minha principal motivação para investir na formação. (PROF-C, T-10)

E eu fiz isso [formação contínua] até por eles, pela educação deles [os alunos]. (PROF-G, T-10)

Percebemos que boa parte das narrativas apontaram para a valorização do aluno como agente capaz de sinalizar oportunidades de melhorias para o trabalho do professor, isto é, a FLV dos participantes, em ampla medida, se ampara na preocupação deles em ofertar uma aula de qualidade. Como ficou claro na unidade de registro extraída de PROF-C, a questão financeira não é relevante, em função até mesmo da ausência de políticas significativas de promoção na carreira. Diante disso, sublinhamos a personalidade da sua resposta ao informar que a preocupação com a formação contínua implica se preparar para ofertar uma aula a seus alunos semelhante à qual ela deseja para os próprios filhos.

5.3 C3 – Interesse pessoal por formação contínua

A elaboração desta categoria se fundamentou na premissa básica do processo de FLV, que é compreendida por meio do protagonismo do sujeito na sua própria formação. Segundo Ferreira (2012, p. 66), a FLV “está assentada sobre o desejo de se encontrar no acesso ao conhecimento, as respostas às questões que emanam de uma prática social ou de uma prática profissional”. Assim, entendemos que a busca pelo conhecimento, muitas vezes impulsionada por interrogações que surgem a todo momento na prática de sala de aula, está ligada a interesses subjetivos ao professor. O aspecto que diferencia as categorias C2 e C3 é justamente o fato de esta assumir o caráter mais intimista em comparação com àquela.

[...] pesa mais o meu interesse interno./ Mas, não é por causa da escola. É mais uma coisa pessoal minha mesmo./ Interesses meus, vou ser sincera./ [...] eu me cobro muito e procuro dar minhas aulas de uma maneira clara e objetiva para ajudar os meninos, eu me cobro nisso./ **Se não for por realização pessoal, a gente não busca** (*grifo nosso*). (PROF-D, T11)

Não... minhas mesmo, mais pessoal./ Não. Mesmo não fazendo eu continuaria. Foi uma coisa pessoal, mesmo./ É uma conduta minha [...]/ [...] acrescenta-se a esses que eu tenho vontade [...] O meu, porque tem cursos que eu gostaria de fazer, mas o estado não fornece. Então, aí sim, seria a minha. (PROF-F, T11)

Conforme pôde ser observado, além de destacarem a autonomia como traço marcante de suas personalidades, os participantes evidenciaram o descaso sentido em relação ao desinteresse do poder público em investir na formação contínua dos seus educadores. No que se refere ao senso de autonomia, percebemos que ele foi altamente expressivo, estando verbalmente presente em 87,5% das narrativas. Desse modo, reconhecemos, por meio da análise da categoria C3, que o grupo pesquisado se preocupa com seus próprios interesses e desejos de formação; coerente, portanto, com a ideia de FLV.

5.4 C4 – FLV no ponto de vista do professor

No transcorrer das duas etapas da coleta de dados, não nos aprofundamos em explicações teóricas sobre FLV para que os participantes pudessem discorrer livremente a respeito das questões propostas. Com isso, sugerimos a eles que expressassem sua opinião sobre o tipo de formação discutida neste trabalho — a FLV — segundo suas concepções gerais sobre o termo.

Outra coisa que vejo como necessidade para o docente no dia a dia, é questão de não ficar parado. Essa formação contínua faz com que o professor traga mais novidade... o professor passar a correr atrás de outros trabalhos e outros recursos. (PROF-B, T12)

A vida do professor, o trabalho do professor, não se encerra na escola, ele tem que continuar ao longo da vida, não só em casa, não só os estudos informais, mas também os formais, a gente tem que buscar sim, sempre que tiver oportunidade. (PROF-F, T12)

Diante dessa amostra, foi possível concluir que os participantes conferem à FLV relevância e necessidade fundamentais para a formação de um bom professor. As narrativas demonstraram, também, que os participantes se movimentam em busca de novidades e de práticas de ensino significativas para seus contextos de trabalho, pelo fato de reconhecerem que o processo educativo é amplamente passível de mudanças.

5.5 C5 – Agenciamentos

O objetivo em criar a categoria C5 era responder à problemática desta pesquisa: “Como se forma continuamente o professor de Língua Portuguesa da cidade pesquisada?”. Nesse sentido, interrogamos os participantes com o fito de descobrir quais são os agenciamentos mais comuns. Assim, como exemplos, seguem algumas unidades de registro:

Sim ganhei coleções (de livros didáticos) de professores que já se aposentaram e que auxiliam bastante, na área da literatura, eu procuro em livros de literatura antigos, manuais de redação... sempre estou comprando novos livros e sempre que tenho um tempinho, eu estudo. (PROF-H, T29)

[...] então, eu sempre procurava meus colegas com mais experiência, tomava opinião e observava o que eles faziam com as turmas pra conseguir conciliar isso aí [...] / Busquei essa ajuda com os profissionais que tinham mais experiência e com pessoas que estavam na área da educação, não necessariamente em sala de aula, mas entendiam mais do que eu. / Confesso que no começo precisei muito do auxílio da direção e supervisão. (PROF-D, T28)

Com maior expressividade, indicamos dois agenciamentos⁴: o livro didático e a experiência de colegas de profissão. O fato de o livro didático ter sido citado lança luz à sua responsabilidade como um recurso para a formação contínua de professores de línguas, principalmente, por oferecer uma fonte confiável a respeito dos estudos atuais no campo da Linguística Aplicada; uma ponte, portanto, entre a escola e as atualizações da academia. Além disso, foi possível relacionar a C5 com a proposta “P2 – Profissão” de Nóvoa (2009, p. 36), por ter ocorrido troca de experiências entre os educadores; aspecto que esse estudioso aponta ser uma das possibilidades para se repensar o debate acerca da formação de professores.

5.6 C6 – *Difícultadores*

Sabemos que a realidade pode interferir de modo negativo em relação à formação contínua dos professores. Pressão para cumprir o currículo, necessidade de ampliar a rotina de trabalho, tarefas burocráticas, entre outras variáveis desse tipo. Nesse contexto, a categoria de análise C6 contemplou tais barreiras, pelo ponto de vista do participante. Mediante as unidades de registro desta categoria, barreiras relacionadas ao tempo e às condições financeiras foram preponderantes.

Em verdade, uma se apoia na outra. Isso ocorre porque, com um salário aquém da sua função social, o professor precisa se desdobrar em dois ou três turnos, na mesma ou em outra escola, para conseguir um salário melhor. Em concordância com Soares (2002), é um profissional que dispõe de pouco tempo para se atualizar e, com o salário baixo, não consegue investir em bons cursos de formação contínua. Esse cenário revela mais uma fragilidade da educação brasileira, que é tão vergonhosamente acometida pela desvalorização financeira da profissão.

⁴ Para mais detalhes sobre as ações agenciadas pelos participantes, indicamos a leitura de Oliveira (2019, p. 91-99.)

5.7 C7 – Efeitos

No decorrer das narrativas orais, os participantes contribuíram para este trabalho relatando sobre suas experiências mais marcantes no início da carreira de professor, os principais anseios de formação e os desafios. Assim, agenciaram estratégias, segundo o que dispunham, para tentarem se desenvolver na docência e, desse modo, construir, em âmbito local, um ambiente favorável para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas onde atuavam ou atuam. Os efeitos dessas ações foram abordados na categoria C7, conforme pode ser observado por meio das seguintes unidades de registro:

Mas como eu tinha uma autocobrança muito forte, eu todos os dias me pergunto se a aula que eu acabei de dar foi boa. Se a resposta for sim, poderia ser melhor? O que que faltou? Porque nossa realidade de sala de aula está mudando todos os dias, e para pior. (PROF-A, T27)

Sim, hoje em dia vejo muito esses benefícios. No pouco tempo que leciono, hoje em dia, eu consigo entrar para sala de aula com muito mais firmeza e muito mais domínio de disciplina./ A gente sabe que tem turmas mais difíceis, mas se comparado quando eu comecei a carreira, eu, hoje, entro com muito mais segurança./ Outra coisa também, a questão do material e da organização, hoje em dia sou 90% mais organizada. Dou minhas provas e corrijo seguidamente. Consigo sistematizar meu trabalho de modo que não me atrapalhe nas outras coisas. (PROFD, T13)

Por intermédio do estudo de tais unidades, é possível indicar que a FLV que os participantes reconhecem realizar foi fundamental para o desenvolvimento pessoal e o profissional deles. Isso se justifica pelo fato de suas ações partirem de inquietações íntimas, muitas vezes motivadas por problemas que surgem inesperadamente na rotina de trabalho e que não foram abordados na preparação inicial — curso de licenciatura em Letras Português.

5.8 C8 - Sistema de ensino e FLV

No estudo da categoria C8, procuramos averiguar se a FLV praticada pelos informantes conseguiu minimizar hiatos entre os interesses de formação dos professores e os do sistema estadual mineiro de ensino. Antes da coleta de dados, tínhamos como hipótese que isso seria possível, no entanto as narrativas não confirmaram nossa expectativa de modo representativo. De forma geral, os docentes criticaram a ineficiência do governo estadual para com a formação contínua de seus educadores; revelando, por consequência, o sentimento de desalento, recorrente da ausência de reconhecimento dos seus esforços.

Em minha opinião, deveria ampliar o número de aulas e que o sistema mudasse, para colocar um professor específico para essas áreas [produção de texto, literatura]. Assim, acho que seria importante tanto para cada aluno, quanto para o professor, porque sobrecarrega o professor./ Não vejo interesses em comum com o estado. Raramente acontecem cursos de formação contínua para nós. Vejo como uma deficiência muito grande e que precisa ser revista. (PROF-B, T20)

E sobre o suporte, o estado não dá suporte, mesmo. Cada um que está querendo fazer uma pós ou um mestrado é porque está buscando, mesmo, e visando a realização pessoal, porque do estado não. Vamos ver se melhora alguma coisa aí... (PROF-D, T21)

Apesar de o cenário descrito pelos participantes não ser o ideal para o desenvolvimento da educação pública de qualidade e universal, reconhecemos que a autonomia é um componente da personalidade e do modo de trabalhar deles. Tais registros demonstram, inclusive, a subjetividade que há por trás de cada escolha formativa, pois indicam o protagonismo do sujeito professor na sua decisão em aprender.

Por fim, não identificamos, explicitamente, alguma confluência de interesses entre o professor de Língua Portuguesa da localidade pesquisada e o sistema de ensino em questão. Todavia, confirmamos, com base na análise de todo o conteúdo coletado, que esse docente busca se formar contínua, pessoal e profissionalmente, agenciando o que possui a sua disposição e extraindo, desses agenciamentos, o conhecimento de que precisa para responder a problemas de ordem inesperada no transcorrer do seu trabalho.

Considerações finais

Com essa pesquisa, evidenciamos e discutimos as maneiras pelas quais professores acessam e avaliam a sua Formação ao Longo da Vida em que pese, principalmente, a autonomia e capacidade de agenciamento sobre o que desejam aprender, bem como as implicações da FLV nas suas práticas pedagógicas.

Assim, observamos que o investimento em formação contínua é fundamental para a compreensão das ações e das crenças dos professores sobre os processos de ensino e de aprendizagem na cultura escolar. Demonstramos, ademais, que, na educação, a FLV pode ser consequência de atitudes autônomas dos docentes que buscam desenvolver competências profissionais em prol deles mesmos e dos seus alunos. Dessarte, foi possível inferir que os participantes, de modo geral, acreditam que o ensino é tanto uma forma de ver e observar a vida em comunidades específicas de professores quanto uma forma de registrar, analisar e representar essa vida.

Dito isso, a FLV de professores é mais do que um recurso instrucional. Como demonstraram as narrativas, as percepções sobre o ensino e a aprendizagem, que orientam as práticas dos professores, formam uma perspectiva de vida em sala de aula sobre a qual docentes, gestores e alunos da escola se organizam ao longo do processo educativo. Logo, por parte do professor, torna-se especialmente relevante que ele reconheça lacunas em sua atuação, para, assim, agenciar ações que consigam preencher esses espaços; contribuindo, por conseguinte, para o êxito do seu aluno e para o desenvolvimento da comunidade escolar da qual faz parte.

Outrossim, observamos que, sobretudo neste momento de desafios aos professores e as suas práticas por causa da pandemia de Covid-19, é possível se comunicar com o meio externo à escola por meio uma linguagem comum — as narrativas de vida —, para tornar visível as ações que os professores estão desenvolvendo dentro de sala de aula. Tal linguagem, para além disso, é um recurso para colocar em evidência a maneira pela qual eles estão se constituindo como sujeitos formadores e como os estudantes estão aprendendo; situação esta que nos leva reconhecer aspectos que sustentam e/ou restringem o processo de FLV.

Em vista disso, as narrativas que fizeram parte desta pesquisa proporcionaram uma visão abrangente do que se entende por comunidade de prática como cultura e de como os objetivos de formação contínua se tornam tanto um recurso para estudar a cultura escolar quanto uma linguagem para falar sobre o que é aprendido quando os professores têm a oportunidade de repensarem sobre as suas práticas pedagógicas. Convidamos o leitor, portanto, a refletir sobre as narrativas de vida que os professores nos forneceram, sobre as maneiras que agem como professores e sobre o que esperam da profissão como sujeitos em constante formação, em paralelo com as suas crenças e convicções pessoais.

Referências

- AHEARN, L. M. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*. v. 30, p. 109-37, 2001.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escrituras de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- FERREIRA, Jane Eyre Rios de Macêdo. *A Formação ao Longo da Vida – (FLV)*. Um estudo sobre a formação profissional de trabalhadores da construção civil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2012.
- LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, Philippe. *Éducation et formation tout au long de la vie. Comité Mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.* Paris: UNESCO, 2005.

MERLE, Vicent. *Apprendre tout au long de la vie: pourquoi, comment? Comité Mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.* Paris: UNESCO, 2006.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JR., Vicente; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, p. 193-199, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reesp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: 06 mar. 2019.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In: NÓVOA, Antônio. Professores: imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

OLIVEIRA, Mateus Esteves de. *Formação ao Longo da Vida na Docência: narrativas que evidenciam agenciamentos do professor rumo à consolidação de competências profissionais.* Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) — Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2012. Disponível em: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=307. Acesso em: 15 nov. 2021.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa.* São Paulo: Papirus, 1997.

ROMERO, Tania Regina de Souza (Org.). *Autobiografias na (Re)Constituição de Identidades de Professores de Línguas: O Olhar Crítico-reflexivo.* Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editoras, 2010.

SOARES, Magda. *O livro didático e a escolarização da leitura.* Salto para o Futuro. Entrevistas Brasil, 2002 (postada em 2008).

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes; FERREIRA, Jane Eyre Rios de Macêdo. Formação ao Longo da Vida (FLV): o que o trabalhador quer aprender? *Revista Educação em Foco*, v. 16, n. 21, p. 91-117, jul. 2013. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/239/301>. Acesso em: 05 maio 2018.