



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

Mateus Esteves de Oliveira

**FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA DOCÊNCIA: narrativas que evidenciam
agenciamentos do professor rumo à consolidação de competências profissionais**

Belo Horizonte (MG)
Dezembro de 2019

Mateus Esteves de Oliveira

**FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA DOCÊNCIA: narrativas que evidenciam
agenciamentos do professor rumo à consolidação de competências profissionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG – como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Orientador: Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras

**Belo Horizonte (MG)
Dezembro de 2019**

Oliveira, Mateus Esteves de.
O48f Formação ao longo da vida na docência: narrativas que evidenciam agenciamentos do professor rumo à consolidação de competências profissionais / Mateus Esteves de Oliveira. -2019. 130 f.
Orientadora: Vicente Aguiar Parreiras.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.
Bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Narrativas. 3. Autonomia - professores. I. Parreiras, Vicente Aguiar. II. Título.

CDD: 371.12

Mateus Esteves de Oliveira

FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA DOCÊNCIA: narrativas que evidenciam
agenciamentos do professor rumo à consolidação de competências profissionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos de Linguagens – Posling, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens e aprovada pela banca examinadora composta pelos professores doutores abaixo.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras – CEFET-MG (Orientador)

Prof. Dr. Cláudio Humberto Lessa – CEFET-MG

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva – CEFET-MG

Belo Horizonte, 10 de dezembro de 2019.

*Ao meu pai, João Esteves, e à minha mãe, Maria
Aparecida, por serem as pessoas mais importantes da
minha vida!*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é a melhor forma de reconhecer que tudo o que conquistamos ao longo da vida é fruto das relações que tecemos com as pessoas que amamos. Por isso, dedico a conclusão deste trabalho, primeiramente, a Deus, o Ser criador de tudo que há e que me permitiu, por meio do fôlego de vida, chegar até o fim desta dissertação de mestrado com saúde e com a presença de meus pais e familiares.

Aos meus pais, João Esteves e Maria Aparecida, porque são o fundamento da minha existência. A base sólida na qual me ergui como homem. As pessoas mais importantes da minha vida e alvos do meu amor mais sincero, juntamente com minha irmã, Maíra Cristina, e minha avó, Dona Maria das Dores. Aos meus avós ausentes, todo o meu carinho e saudade.

Aos meus mestres, por toda a vida escolar. No mestrado, especialmente, ao meu orientador e amigo, professor Vicente Parreiras, por sempre potencializar minhas qualidades e esforços, fazendo-me crer que posso avançar sempre mais. Vicente é uma das almas mais bondosas que eu já tive a oportunidade de conhecer, um ser humano que me motiva a ser como ele. Muito Obrigado!!! Ao professor Jerônimo Coura Sobrinho (CEFET-MG) e Lucina Silva (UFMG) pelas contribuições tão ricas no momento da qualificação e ao longo deste trabalho. Ao professor Cláudio Lessa (CEFET-MG) por me receber tão bem no estágio de docência e no Grupo de Pesquisa Narrar-se e por ter aceitado com tanta alegria o convite para a banca avaliadora. Ao professor Renato Caixeta (CEFET-MG) pelas excelentes aulas proporcionadas e que contribuíram muito para o meu amadurecimento como pesquisador e, agora, pela composição da banca.

Aos demais professores do POSLING (Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens) com os quais tive o prazer de conviver nesses últimos dois anos: Marta Passos, que despertou em mim o gosto e a admiração pela Literatura Infantil, e Luiz Henrique, pelos textos que me fizeram compreender a riqueza dos estudos das linhas de pesquisa que constituem o POSLING. Vocês fazem parte fundamental desta minha realização!

Aos meus professores e funcionários da educação básica – dos meus saudosos tempos de escola - no ensino público da cidade de Itaguara-MG. Eles me ajudaram a me formar como cidadão e têm todo o meu respeito e consideração

Na graduação em Gestão Comercial, pela Universidade de Itaúna, sublinho o nome do professor Helbert Queiroz e da professora Eliane Franco como grandes incentivadores deste

momento que vivo, os primeiros que me ajudaram a chegar ao mestrado. Citar o nome de vocês aqui é minha forma de registrar, publicamente, meu reconhecimento e o meu muito obrigado!

Quero agradecer às minhas primas Kátia Silva, com sua família, e Vanessa Lidiane que sempre me receberam com muita hospitalidade quando precisei me estabelecer em Belo Horizonte, em decorrência das aulas presenciais e participações em eventos da área.

Aos professores da educação básica participantes da pesquisa, que sempre se mostraram muito interessados em contribuir para o sucesso desta investigação.

Aos meus líderes espirituais, pastor Roberto Souza e pastora Vânia Souza, por me ampararem com suas orações e conselhos sempre tão amorosos.

Aos meus amigos e amigas de Itaguara e Belo Horizonte que compreenderam minhas faltas e ausências para me dedicar a esta pesquisa. Sem vocês, o caminho seria muito mais difícil. Vocês me divertem e me ouvem, por isso, meus agradecimentos. Aos colegas de pós-graduação que se tornaram amigos de vida! Amo vocês como se os conhecesse há muitos anos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-POSLING, do qual tenho orgulho de fazer parte. Aos funcionários da secretaria sempre tão gentis e atenciosos comigo, gratidão! Obrigado pelo carinho com que nós, alunos, somos tratados. Agradeço também à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa e tantos outros trabalhos importantes para o desenvolvimento da pesquisa brasileira.

Em suma, é impossível citar o nome de todos que estiveram e estão ao meu lado até aqui. Considero-me um homem de sorte por contar com pessoas que fazem a diferença na minha vida! Sem vocês eu não conseguiria realizar o sonho do mestrado, mas com a ajuda de todos me tornei um ser humano que acredita na vida, que tem fé e que pode ir além!

Obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a Formação ao Longo da Vida (FLV) na docência. Esse tópico foi pesquisado, por meio de narrativas de vida, com o objetivo de investigar como se dá e quais foram os benefícios da FLV do professor nas suas práticas pedagógicas, partindo da sua capacidade de agenciamento sobre o que ele deseja aprender. A fundamentação teórica deste trabalho tem como pilar a noção de FLV (FERREIRA 2012, MEIRIEU, 2005; MERLE, 2006) que carrega a ideia de que o posto central do percurso formativo profissional ou pessoal é ocupado pelo próprio sujeito (no caso deste trabalho, o professor já atuante), o qual tem autonomia e consciência a respeito daquilo que escolhe aprender, sem se sentir forçado por exigências externas do mercado de trabalho e do sistema de ensino. Com isso, seus interesses e desejos convergem para a lógica da autorrealização e sua motivação advém dos projetos de emancipação que ele estabelece para seu desenvolvimento na vida e no trabalho. Logo, esta pesquisa visou a identificar momentos dedicados à FLV dos professores de Língua Portuguesa da rede estadual de uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. A escolha das narrativas como instrumento de geração de dados se justifica por proporcionar centralidade ao emissor, assim, em contato direto com suas vivências e experiências de vida e carreira. Dadas as características do tipo de investigação e em função dos dados que compõem o *corpus* da pesquisa, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso, tendo em vista que se trata de uma investigação sobre o preenchimento de lacunas de conhecimento deixadas na formação inicial do professor e que fazem a diferença na sua prática de ensino. A partir da descrição do problema, buscaram-se possibilidades de soluções na literatura. Como resultado da pesquisa, observamos que, mesmo não recebendo estímulos profissionais por parte do estado de MG para empregarem esforços na formação contínua, os professores agenciam aspectos práticos da profissão para suprirem essa necessidade, embora não tenham negligenciado a importância dos estudos acadêmicos. Assim, contribuímos com este trabalho para chamar a atenção da importância da valorização da formação de professores dentro da profissão em conjunto com a formação acadêmica em nível de pós-graduação.

Palavras-chave: Formação ao Longo da Vida; Formação do professor; Narrativas; Competência docente; Autonomia; Agenciamento docente.

ABSTRACT

This research deals with Lifelong Education (FLV) in teaching. This topic was researched through life narratives, aiming to investigate how it happens and what were the benefits of the teacher's lifelong education in their pedagogical practices, starting from their capacity of agency on what they want to learn. The theoretical foundation of this research is based on the notion of lifelong education (FERREIRA 2012, MEIRIEU, 2005; MERLE, 2006) that carries the idea that the central post of the professional or personal training course is occupied by the subject himself (in this specific case, the in-service teacher), who has autonomy and awareness about what he or she chooses to learn, without feeling forced by external demands from the labor world and the education system. Thus, his or her interests and desires converge on the logic of self-realization and his/her motivation comes from the emancipation projects that he/she establishes for his/her development in life and work. Therefore, this research aimed to identify moments dedicated to lifelong education of the researched teachers, through life narratives. The choice of narratives as an instrument of data generation is justified by providing centrality to the issuer, thus, in direct contact with their experiences and life and career experiences. Given the characteristics of the type of investigation and in function of the data that make up the corpus of the research, we chose to develop a qualitative research from the perspective of the case study, considering that it is an investigation into filling knowledge gaps left in the initial teacher education and make a difference in their teaching practice. From the description of the problem, solutions were sought in the literature. As a result of the research, we observed that even without receiving professional encouragement from the state of Minas Gerais to undertake efforts in continuing education, the teachers provided practical aspects of the profession to meet this need, although they did not neglect the importance of academic studies. Thus, we contribute with this work to draw attention to the importance of valuing teacher education within the profession in conjunction with postgraduate academic education.

Keywords: Lifelong education; Teacher education; Narratives; Teaching competence; Autonomy; Teaching agency.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Participantes da pesquisa.....	40
TABELA 2 - Número de unidades de registro por professor participante.....	59

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Temas e sua relevância para a pesquisa	56
QUADRO 2 - Formação das Categorias de Análise	63
QUADRO 3 - Tema T30 – Prática diária de Formação Informal	95
QUADRO 4 - T22 – Dificultadores à FLV	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNAM	<i>Conservatoire National des Arts et Métiers</i>
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
FLV	Formação ao Longo da Vida
POSLING	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
PROF-	Professor participante da pesquisa
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
1.1	Contextualização do Estudo	14
1.2	Justificativa	16
1.3	Definição do problema de pesquisa	21
1.4	Objetivos	22
1.4.1	<i>Objetivo geral</i>	22
1.4.2	<i>Objetivos específicos</i>	22
2.	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	24
2.1	Formação ao Longo da Vida – FLV	24
2.2	Narratividades	28
2.3	Formação Contínua(da) docente	29
2.4	Professor reflexivo e identidade docente.....	31
2.5	Autonomia e agenciamento docente nos processos de FLV	33
2.6	FLV de professores dentro da escola.....	34
3.	METODOLOGIA	38
3.1	Natureza da pesquisa e as relações com o objeto de estudo.....	38
3.2	Professores participantes da pesquisa	39
3.3	Instrumentos e Procedimentos de geração e análise dos dados.....	40
3.3.1	<i>Questionário</i>	42
3.3.2	<i>Entrevista</i>	42
3.3.3	<i>Papel das narrativas na coleta de dados</i>	44
3.3.4	<i>Notas de campo</i>	45
3.4	Procedimentos para o estudo dos dados – A Análise de Conteúdo	46
3.4.1	<i>Sistematização da análise</i>	46
3.4.2	<i>Pré-análise</i>	47
3.4.3	<i>Análise do material</i>	49
3.4.4	<i>Tratamentos dos resultados</i>	50
3.5	Cuidados éticos na condução da pesquisa.....	51
3.6	Confiabilidade e validade da pesquisa	52
4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	54
4.1	Codificação	54

4.1.1 Codificação em prática	55
4.2 Enumeração das unidades de registro	58
4.3 Categorias de análise.....	60
4.3.1 Formação das Categorias de Análise	62
4.4 Interpretação e inferência dos dados	64
4.4.1 C1 - Contexto/ situações de vida no início da carreira.....	65
4.4.2 C2 - Motivações/ Inquietações à FLV.....	75
4.4.3 C3 – Interesse pessoal por formação contínua	87
4.4.4 C4 – FLV no ponto de vista do professor	89
4.4.5 C5 - Agenciamentos.....	91
4.4.6 C6 - Dificultadores.....	99
4.4.7 C7 – Efeitos	101
4.4.8 C8 - Sistema de ensino e FLV.....	107
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
121	
APÊNDICE B – PRIMEIRA NARRATIVA.....	125
APÊNDICE C – SEGUNDA ETAPA DA COLETA DE DADOS: Roteiro do	
questionário semiestruturado com base nos objetivos da pesquisa	128

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do Estudo

A presente pesquisa busca ir ao encontro de narrativas de professores que investem tempo na formação contínua tendo em vista o desenvolvimento de novas competências profissionais no exercício do magistério, e verificar se as motivações que desencadearam tal comportamento provêm de anseios e inquietações pessoais, ou se emergiram por intermédio de necessidades impostas pelo seu posto de trabalho. Assim, fundamenta-se no tema: Formação ao Longo da Vida (FLV) na carreira docente por meio de narrativas de vida que evidenciam o desejo e a autonomia do professor na busca de desenvolvimento pessoal e profissional.

Em princípio, é importante frisar que o foco de interesse deste trabalho não é estudar, portanto, a FLV baseada nos seus aspectos unicamente formais como currículo, programas ou natureza dos cursos de formação contínua para professores, mas sim nas implicações pedagógicas com base nas narrativas dos professores de Língua Portuguesa da rede estadual de uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte pelo tipo de formação ao longo da vida que eles reconhecem fazer e saber como ela se aplica ao trabalho da educação básica, em diálogo com a linha de pesquisa Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia.

No contexto educacional de hoje, muito tem se discutido sobre a formação inicial e contínua dos professores brasileiros como um dos caminhos para atingirmos a tão almejada educação de qualidade, seja ela em nível fundamental médio e/ou superior. A formação inicial docente tem como uma das principais funções preparar os estudantes universitários dos cursos de licenciatura para trabalharem como futuros profissionais da educação, seja atuando como professores, supervisores e orientadores educacionais ou em outras ocupações do meio. Neste momento, acredita-se que o futuro profissional consiga desenvolver uma série de conhecimentos, habilidades e competências indispensáveis à figura do professor, sendo capaz

de oferecer à escola e à comunidade escolar na qual estará empregado importantes contribuições para a formação de cidadãos críticos e reflexivos na sociedade.

Entretanto, ao iniciar a carreira docente, o jovem professor se depara com uma série de problemas que, nem sempre, são abordados com a profundidade que merecem no período de formação universitária e, com isso, vê-se na condição de um profissional que precisa se atualizar constantemente a fim de manter a qualidade do seu trabalho. Pode-se entender então que, a formação inicial, se não bem administrada, não consegue por si só garantir que o aluno egresso dos cursos de licenciatura se articule bem em um contexto tão complexo e imprevisível como é uma sala de aula. Essa situação pode acarretar danos difíceis de serem contornados, tanto para o professor no início de carreira, apresentados na forma de desmotivação e desilusão no trabalho, quanto para seus alunos, como rendimento insuficiente e agravamento do quadro geral da educação nacional. A formação contínua, então, apresenta-se como um instrumento de atualização e aperfeiçoamento profissional àqueles professores que já passaram pela formação inicial na graduação. Esse processo pode ajudar o profissional da educação a identificar suas fragilidades e enfrentar os desafios da profissão, pois, pode ocorrer a partir de questões latentes que surgem à medida que o professor se aprofunda no mundo da educação, impulsionado por um sentimento de autonomia que sustenta sua própria vontade de continuar aprendendo, ou, pode também ser produto das constantes imposições do sistema de ensino para a manutenção da sua vaga.

No segundo caso, o professor procura formar-se para atender a uma exigência externa e não a uma necessidade de melhoria contínua que tenha sido planejada em conjunto com o seu projeto de vida pessoal. Sua motivação, portanto, reside nas rígidas leis institucionais que mudam em decorrência de novos programas de governo.

Logo, entende-se que este tipo de formação do professor já dotado de certa experiência profissional não obrigatoriamente representa perdas ou prejuízos na construção de uma educação de qualidade. Todavia, pode revelar um quadro frágil da formação contínua dos educadores por sugerir que a busca de formação ao longo da carreira se dá apenas, ou em principal ponto, pela manutenção do posto de trabalho em uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pelo consumismo. Isso indica que a autonomia frente à questão “O que eu como professor quero aprender?” está fragmentada em detrimento de imposições mercadológicas e capitalistas. Assim, essa zona de conforto tende a se acentuar e

contribuir para a manutenção de estruturas educacionais carentes de mudanças, sejam elas metodológicas ou institucionais.

Embora esse tipo de formação tenha se mostrado palpável na educação atual, haja vista as constantes mudanças governamentais que se preocupam em manter a ideologia de um determinado grupo político, outra perspectiva de formação contínua se apresenta como contributo fundamental à educação de qualidade. Essa perspectiva se insere quando o próprio sujeito trabalhador decide o que deseja aprender, independentemente das exigências externas que recaem sobre ele no decorrer do exercício profissional.

Pode-se inferir que essa vontade de aprender está em contato com suas aspirações, desejos e anseios futuros, os quais se constroem por meio de uma dinâmica que articula vida pessoal e profissional. Logo, percebe-se que a possibilidade de se formar um professor ativo e reflexivo é mais palatável e consistente do que quando essa necessidade de formação contínua parte de atores externos à sua autonomia.

Tendo em vista esta autonomia e a vontade própria de aprender, é que o conceito de Formação ao Longo da Vida (FLV) (FERREIRA, 2012; MEIRIEU, 2005; MERLE, 2006; TOMASI, FERREIRA 2013) toma posição de destaque nas discussões acerca da formação contínua, uma vez que, coloca o sujeito professor, tão importante e indispensável a uma sociedade justa e igualitária, como protagonista dos seus planos de crescimento pessoal e profissional.

Em vista disso, a presente pesquisa buscou coletar, por meio de narrativas de vida, relatos de professores que demonstram essa preocupação em formar-se ao longo da vida como profissionais autônomos e conscientes dos efeitos desse processo no desenvolvimento do seu trabalho e, em consequência, dos seus alunos. Isso para captar o discurso da FLV por intermédio de uma análise linguística do conteúdo das narrativas. Tais narrativas serviram também como ponto de partida para reflexões acerca dos principais desejos, motivações e esperanças do docente no decorrer de sua vida.

1.2 Justificativa

Professores são essenciais para a construção de uma sociedade desenvolvida. São eles que irão preparar os novos cidadãos de uma nação. Portanto, por ser um profissional que carrega uma responsabilidade tão nobre, acredita-se ser importante investigar as várias

maneiras que o docente pode utilizar como instrumento de aperfeiçoamento crítico de suas ações profissionais.

Como já escrevia Libanio (2002), o universo da educação é exposto a outras esferas da sociedade por intermédio do pensamento, da convivência, do ser e do discernir por toda a vida. Isso nos leva a acreditar que as ideias desenvolvidas na escola ecoam por meio dos indivíduos que dela fazem parte. Seus ensinamentos são absorvidos e modificados em escala contínua, tendo em vista a dinamicidade com a qual novos trabalhos são compartilhados e adaptados. Como produtora de conhecimento, o papel da universidade, nesse contexto, é primordial para que as novas ideias circulem e se tornem significativas na vida das pessoas. Nesse momento, a convivência sadia entre a escola e a universidade com os demais setores sociais pode se fazer por intermédio dessa responsabilidade docente.

Mas, como formar este professor para tarefas tão complexas como as já citadas? Como esperar que este profissional consiga responder com eficácia às demandas da sociedade, sem, contudo, tornar-se destituído de sua identidade própria? Assim, a FLV se mostra como importante caminho para fornecer condições ao professor que já atua em sala de aula de se renovar a cada instante e promover mudanças consideráveis na sua maneira de lidar com a escola e a sociedade, abandonando antigas práticas de trabalho que pouco contribuem para a aprendizagem, pois do modo como afirma Alheit e Dausien (2006, p. 177), é impossível alterar “o fato de que somos aprendentes ‘no longo curso da vida’ e, portanto, profissionais jamais acabados”.

Em conjunto a essa necessidade de se autoconstruir, a formação crítica e por toda a vida de um docente - que domina a capacidade de se reorganizar, tendo em vista sua necessidade de formação em conjunto com os anseios de seus alunos - torna-se uma via capaz de unir interesses comuns e contribuir para a satisfação pessoal no trabalho em sala de aula. Logo, a FLV é uma maneira de intensificar e fertilizar essa relação que por vezes fica prejudicada quando os discentes não veem sentido no ato de aprender e se sentem “obrigados” a ensinar conteúdos que pouco convergem com a vida social dos seus educandos.

Assim, apontar a FLV com o objetivo de unir esses desejos e/ou necessidades significa entender que o sujeito pode estar no centro do seu percurso formativo e, portanto, decidir o que quer aprender, privilegiando a autonomia e o autoconhecimento. Nesse processo, fazer com que o professor reflita sobre suas fragilidades, bem como, que ele reconheça suas potencialidades como um ser humano formador de outros, ampara a ocorrência deste estudo.

Com isso, parte-se da percepção de que o percurso formativo ao longo da vida emerge como um ramo da formação contínua que se ergue por meio das aspirações do próprio professor em sua legítima liberdade de decisão, mesmo que, em alguns casos, interesses pessoais e externos possam caminhar na mesma direção. Dessa forma, o educador não procura construir-se por meio de obrigações do posto de trabalho, mas sim porque possui um plano de crescimento que articula sua vida profissional e a pessoal, preservando o entendimento de que os dois lados envolvidos nesse professor, formador e formando, têm a ganhar por meio do trabalho de novas competências e habilidades.

Nesse contexto, as demandas exteriores como promoção profissional, crises financeiras e acumulação de capital são deixadas em segundo plano para que o professor possa se encontrar como um profissional ativo e responsável pelo seu próprio crescimento. Assim, a FLV porta a premissa de que o ser em formação é o protagonista da sua história formativa, uma vez que o acesso ao conhecimento favorece a autoconstrução da sua identidade profissional, mesmo que os saberes que a pessoa almeja adquirir não são aqueles preconizados pelo mercado de trabalho no momento atual (MERLE, 2006; FERREIRA, 2012; TOMASI, FERREIRA, 2013).

Não obstante, observa-se a existência de cursos de qualificação profissional que pouco contribuem para a formação contínua do professor de modo eficaz senão por meio da oferta de certificados para conceder vantagens temporárias para os processos seletivos, nas escolas particulares, ou em designações e nomeações no caso de escolas públicas. Tais cursos possuem currículos extremante simplistas, desatualizados e com avaliações de pouco efeito prático. Nesse caso, evidenciam profundas deficiências estruturais que emitirão efeitos negativos ou nulos na formação de seus alunos.

Nesse modelo de qualificação profissional, as demandas exteriores são colocadas como preocupação principal. São transmitidas as exigências do mercado de trabalho sem levar em consideração os anseios dos alunos. Essa proposta dificulta a interação entre a subjetividade do professor com sua identidade profissional, sendo que, qualifica-se para o mercado, não para o sucesso da profissão docente.

Com isso, tomando como referência os canais formais de formação contínua, como cursos de capacitação e pós-graduação, oferecidos por instituições públicas ou privadas, é comum a presença de profissionais que estejam trabalhando no seu projeto de crescimento e outros que os buscam, principalmente, para manter o emprego ou adquirir um novo

certificado que lhes concederá ascensão em seu campo de atuação, ou até mesmo, educadores com esses objetivos ao mesmo tempo. Mediante essas situações, não cabe a esta pesquisa julgar tais posturas, uma vez que ganhos profissionais e financeiros podem ocorrer em ambos os casos, mas sim apontar, criticamente, as potencialidades que se formam quando o interesse em aprender algo novo parte do próprio sujeito. Por conseguinte, interessa aqui, as narrativas docentes que evidenciam motivações relativas aos interesses pela formação ao longo da vida e carreira, para, assim, colaborar para a visibilidade desse trabalhador tão importante na nossa sociedade.

Por outro lado, podem-se destacar também os vários outros momentos, em caráter informal, nos quais o ato de aprender se insere na FLV por meio das tecnologias da informação. A disseminação da cultura da informação proporcionou um ambiente de interação virtual, no qual profissionais de diversas áreas do conhecimento compartilham e absorvem saberes fundamentais ao exercício da profissão. Ferramentas como blogs, sites especializados em educação, tutoriais, acesso à produção acadêmico-científica e as próprias redes sociais possibilitaram um tipo de formação mais instantânea, que pode ocorrer até mesmo de modo inconsciente. Há, também, plataformas de cursos on-line pagas e gratuitas, além de aplicativos de dispositivos móveis que são bem representativos nesse processo. Essa dinamicidade é fruto da rapidez pela qual os conteúdos percorrem o mundo virtual, o que não torna mais, necessariamente obrigatória, a presença física do aluno em sala de aula. Com isso, o professor pode aprender e se formar ao longo da vida por meio dessas tecnologias, as quais são capazes de gerar resultados tão bons quanto aos cursos presenciais.

Portanto, indica-se que, hoje, pelo uso da tecnologia informacional, o docente consegue acompanhar e aprender com seu aluno jovem que já nasceu em um contexto social profundamente estruturado pelo acesso virtual ao conhecimento. Tal postura, por vezes, faz com que o professor reflita sobre seu papel na sala de aula, não como um distribuidor de conteúdos, mas sim como um agente em constante formação, o qual pode aprender e se aperfeiçoar com seus próprios alunos.

Todavia, tendo em vista um cenário tão complexo e suscetível a mudanças, somos conduzidos a refletir sobre algumas questões que nortearam esta pesquisa. Como se daria este processo de aprendizagem e formação que acompanharia o professor ao longo da sua vida? Em quais momentos se tornam visíveis as novas competências profissionais buscadas nos momentos de formação motivados por fatores pessoais? Quais exemplos de FLV bem-

sucedidos podem ser tomados como referência e investigados? Quais efeitos podem ser causados pela carência desse tipo de formação na carreira docente? O que a FLV impacta no progresso acadêmico do mestre, do aluno e da instituição de ensino? São indagações como essas que servem para pensarmos a FLV como agente capaz de possibilitar a autorrealização e satisfação no trabalho docente, sendo que centraliza o indivíduo no seu próprio percurso de formação (FERREIRA, 2012).

Por isso, os caminhos formativos aqui tratados buscam conduzir o professor a encontrar respostas para interrogações latentes que podem se levantar em qualquer momento das suas práticas profissionais e sociais (FERREIRA, 2012; MERLE, 2006). Nas palavras de Merle (2006, p. 3), o projeto de formação “não implica apenas uma melhoria nas condições de acesso à formação, mas pode ser, acima de tudo, uma restauração das condições favoráveis a esse desejo de aprender.” Some-se a isso, que a busca constante pelo conhecimento por parte da pessoa em todos os momentos da sua vida, independentemente da posição social, contribui para a emancipação intelectual do profissional e na participação crítica desde cidadão em diversas esferas sociais.

Com relação à competência profissional docente, tendo por referência a complexidade com que o mundo do trabalho se apresenta, a gestão profissional baseada nas competências dos profissionais toma posição de pleno destaque (DUGUÉ, 2004). Isso se justifica pelo fato de que o contínuo movimento dos saberes, construídos ao longo da experiência profissional ou acadêmica, manifesta-se em momentos de crise, quando rotinas de trabalho são desestruturadas, o que pode acontecer em forma de problemas imprevisíveis, mas que precisam ser resolvidos em tempo hábil. Essa ação corretiva é alcançada por meio das competências desenvolvidas no trabalho (PIRES, 2002).

Nesse íterim, não podemos considerar a FLV apenas como um meio capaz de atualizar alguns conceitos inerentes às práticas de ensino. Todavia, a dimensão da sua importância na carreira do professor é respaldada por um projeto que se firma no momento da formação inicial, quando a profissão docente é apresentada ao universitário do curso de licenciatura. Nessa direção, a consciência das suas aspirações e das motivações que o profissional se dedica à FLV são indicadores fundamentais para compreendermos a construção de interesses de aprendizado que conduzirão o professor ao longo da vida profissional e pessoal.

Ademais, vale lembrar ainda que esta proposta de estudo procura reforçar a relação existente entre a FLV e o desenvolvimento de competências do profissional professor, demonstrando que o docente pode se colocar como protagonista do seu percurso educativo, ao considerar sua autonomia e poder de decisão. Espera-se que o estudo de tal relação indique que é possível conciliar os interesses pessoais de formação aos do posto de trabalho, minimizando conflitos e aumentando as chances de sucesso do sistema de educação nacional.

1.3 Definição do problema de pesquisa

A sala de aula caracteriza-se por ser um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde as práticas docentes são fundamentais para contribuir com o êxito no processo de ensino e aprendizagem. A princípio, o professor articula conhecimentos construídos ao longo das suas vivências acadêmicas e pessoais para atuar como um profissional capaz de oferecer a seus alunos e à instituição na qual está inserido os resultados esperados. No entanto, os problemas que surgem no decorrer da sua rotina de trabalho exigem dele novas posturas.

De acordo com Carvalho (2014), a busca por formação que perpassa a profissão docente é uma via que aponta para desenvolvimento profissional, sendo conferido ao professor reconhecer as oportunidades de melhoria e formação que estejam alinhadas com suas necessidades e propósitos. Por isso, a formação contínua contribui para que novas competências profissionais sejam desenvolvidas ou aperfeiçoadas.

Pensando nessa necessidade de formação profissional que se constitui ao longo da vida e carreira do sujeito professor, esta pesquisa teve como foco elaborar um estudo sobre a maneira pela qual o professor busca formar-se tendo como pano de fundo suas aspirações e desejos de crescimento pessoal e profissional e identificar em quais momentos esta formação contribuiu para o sucesso de suas práticas. Portanto, levantou-se a pergunta: Como o professor se forma ao longo da vida e em quais momentos se verificam as contribuições desse investimento na sua atuação em sala de aula?

Hipotetiza-se que, mesmo havendo condições desmotivadoras para a continuação da carreira docente, como salários incompatíveis com sua importância social e condições precárias de trabalho em largo número de escolas pelo Brasil, a consciência da necessidade da formação contínua está cada vez mais sensível em nossa sociedade. Seja para promoção profissional ou devido a desafios profissionais, o sujeito professor precisa se atualizar a fim de

contribuir para a construção de uma identidade profissional que influencie positivamente seus alunos.

Acredita-se que esta identidade seja construída não somente no momento da decisão de ser professor, ou nos anos do curso superior em licenciatura, nem tão pouco no instante de conclusão deste. Antes, é incorporada com a experiência de cada aula, seja ela boa ou ruim no seu ponto de vista. As experiências contribuem singularmente para a FLV no sentido em que conduzem o professor a refletir sobre suas ações, sem, contudo, desconsiderar todo o tempo empregado em cursos de formação inicial e contínua.

A reflexão crítica, por sua vez, conjuga os conhecimentos absorvidos ao longo dos anos de sua experiência profissional com os novos problemas que emergem no seu trabalho a fim de o tornar mais autônomo nas decisões. Assim, busca-se reconhecer e analisar, por meio de narrativas, quais estratégias o professor utiliza para responder a essas novas demandas sem encobrir, portanto, seus projetos de vida pessoais e profissionais, premissa básica da FLV.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Investigar as maneiras de formação do professor ao longo da vida, partindo da sua autonomia e capacidade de agenciamento sobre o que ele deseja aprender e identificar os benefícios desta FLV nas suas práticas pedagógicas por meio de narrativas.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar a relevância que o professor confere à sua formação contínua e o conjunto de motivações, ações e agenciamentos que impulsionam o docente à busca de formação ao longo da vida e carreira;
- Apontar os desafios enfrentados pelos docentes pesquisados para a construção de um professor crítico e agente de reflexões e mudanças.
- Destacar o papel da FLV como caminho capaz de consolidar competências e de minimizar hiatos entre as perspectivas dos professores e do sistema de ensino.

Esses objetivos possibilitaram responder às perguntas levantadas na fase de estudo do problema de pesquisa, pois abarcaram desde os agenciamentos na direção da FLV, passando pelo papel da formação em sua vida, pelas motivações e desafios na prática docente até desaguarem em conclusões que confirmaram a minha problemática de que o professor procura se construir crítica e autonomamente para preencher lacunas deixadas no decorrer de sua formação inicial e que são requeridas na vivência de sala de aula. Essas atitudes partem da iniciativa própria do sujeito e não são motivadas por pressões externas, recorrentemente impostas pelos sistemas de ensino público ou privado.

Isso posto, apresentar-se-á no próximo capítulo o suporte teórico que conduziu a análise dos dados obtidos por meio das narrativas de vida dos professores participantes da pesquisa.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

De modo a informar ao leitor as bases conceituais nas quais se baseiam esta pesquisa, apresento neste capítulo um estudo teórico sobre as obras que julgo serem fundamentais para compreender a FLV e a formação do professor no interior do seu próprio local de trabalho.

Sendo assim, disserto em torno do conceito de FLV, destacando a referência de estudos brasileiros sobre o tema - (FERREIRA, 2012; TOMASI; FERREIRA, 2013) - e me baseando em publicações de pesquisadores europeus no campo da educação profissional e tecnológica. Sigo minha explanação sublinhando a importância da narrativa para estudar histórias de vida e como elas se constroem no decorrer das interações dos sujeitos com a sociedade. Situo a relevância da formação contínua na construção crítica do docente bem como sua correlação com a FLV em aspectos profissionais.

Outrossim, dialogo a respeito da atitude reflexiva do professor como marca da sua identidade como ser formador assim como os pontos de intercessão com a FLV. Destaco, adiante, a autonomia e o agenciamento como fatores estruturais para as escolhas formativas e, por fim, chamo atenção para as ideias de Nóvoa (2009) sobre a necessidade de criar um ambiente favorável à formação de professores dentro da própria escola.

2.1 Formação ao Longo da Vida – FLV

Neste subcapítulo, serão apresentadas e reforçadas as principais noções que circundam o conceito de Formação ao Longo da Vida (FLV). Para tanto, partimos de reflexões e publicações desenvolvidas por intermédio do *Comité Mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (UNESCO, Paris, 2005-2006) e que inquietaram pesquisadores do *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) como Vicent Merle e

Philippe Meirieu a debaterem sobre tal assunto. Além desses, buscamos informações nos estudos em Educação Tecnológica desenvolvidos no CEFET-MG (FERREIRA, 2012; TOMASI, FERREIRA, 2013).

De início, deve-se deixar claro que a Formação ao Longo da Vida se refere à formação do adulto, em particular, à formação profissional do sujeito experiente que ocupa o principal lugar do seu percurso formativo, alinhando, assim, aspirações pessoais e profissionais.

Para Meirieu (2005), a formação ao longo da vida é a oportunidade que o indivíduo tem para aprender, pois está intimamente relacionada à ideia de aprendizagem. O autor entende que é uma resposta aos vários fatores que surgem para dificultar o exercício de um ofício. Orienta ainda que a FLV é o caminho para sair do confinamento da própria história e do próprio grupo social, por meio da dinâmica da aprendizagem.

Meirieu (2005) compartilha da ideia de que todo ser humano tem o direito de, continuamente, aprender e construir oportunidades a partir desse aprendizado. Segundo ele, o aprendizado não acaba com o término da fase escolar. O sujeito em formação pode se dar a oportunidade de “transgredir” todas as tendências do seu contexto de trabalho para reescrever sua própria história, subvertendo o que aparentemente estava pré-julgado na sua atuação profissional e pessoal. Justifica o termo “formação” por compreender que o conceito de “educação” deve ser destinado à criança, em fase escolar, por ser um momento no qual ela não tem autonomia para escolher o que quer aprender, sendo o adulto quem decide o que ela precisa aprender.

Segundo Tomasi e Ferreira (2013, p. 100), “a emergência da noção de FLV pode caracterizá-la, também, como um prolongamento da educação permanente, mais especificamente da formação continuada e da formação popular”. Isso nos leva a concluir que se trata de um processo que se estende a um projeto que contempla a história profissional do professor sem excluir sua autonomia. Logo, a FLV compõe um plano de crescimento do sujeito, baseado na emancipação e na constituição de um “sujeito social”, de acordo com as concepções de Merle (2006).

Merle (2006) advoga ainda que a formação é um projeto de progresso do indivíduo. De acordo com ele, a educação recebida no início da vida contribui para o movimento emancipatório do cidadão, mas não é suficiente. Isso não se justifica apenas pelo fato de que os saberes apreendidos na escola e na universidade se tornam inevitavelmente ultrapassados em um espaço curto de tempo, mas também porque é ao longo de sua atuação na sociedade,

por meio do trabalho, que o sujeito vai colocar em prática todos esses conhecimentos construídos na sua formação inicial e, desse modo, iniciar o aperfeiçoamento de competências e habilidades que são de sua escolha, ao se tornar autônomo na sua aprendizagem. Isso, segundo o autor, aumenta as chances de dominar seu espaço de trabalho, nivelando-se ao seu espaço pessoal.

O que impulsiona a ação de formar-se, na voz reflexiva do verbo, aqui, não repousa na obrigação de aprender determinados conhecimentos que o mercado de trabalho e/ou o sistema de ensino apontam como obrigatórios para a formação profissional plena, todavia, envolve a procura pela autonomia por meio do entendimento do que “somos cada um de nós e do que somos levados a fazer” (MERLE, 2006, p. 2). Isso nos conduz a considerar que o indivíduo em formação por toda a vida procura conhecer-se e se construir por meio deste autorreconhecimento, pautado por uma “postura de conhecimento” no lugar de “métodos de treinamento”.

Para Ferreira e Tomasi (2013, p. 103), “a FLV está assentada sobre o desejo do trabalhador de encontrar, no acesso ao conhecimento, as respostas às questões que emanam da sua prática social ou da sua prática profissional”. Logo, pode-se entender que o sujeito envolvido nesse processo de formação porta como motivação as dúvidas e lacunas que aparecem ao longo de sua vida. Essa inquietação pode ser favorável ao profissional da educação. Na medida em que se propõe a refletir sobre os problemas da rotina de trabalho, possíveis soluções vão surgindo. Boa parte dessas perguntas pode ser respondida em situações informais de trabalho e outras demandam maior esforço e tempo. É nesse contexto que se verifica o interesse na busca de uma formação contínua autônoma e cidadã.

Disso, pode-se apreender, em concordância com Merle (2006), a formação, de modo geral, como parte de um projeto pelo qual o sujeito procura se preparar para o futuro, podendo ser profissional ou pessoal. Neste momento, o sujeito se vê verdadeiramente como ator da sua própria formação o que se diferencia, em ampla medida da formação inicial. Merle (2006) escreve que, nos anos iniciais da formação, o aluno espera o que deve aprender por meio da figura do mestre. Assim, o conhecimento se dá em via única, partindo do professor em direção ao aluno. Ao docente, cabe repassar saberes que ele considera úteis e indispensáveis ao exercício da sua profissão, o que é medido por meio das avaliações escolares. Já um professor experiente e maduro não é um ser que conhece tudo, mas é aquele que aspira saber, inclusive

o que contraria suas convicções, para assim consolidar seu pensamento crítico, sua autonomia e suas atitudes (MERLE, 2006).

Dessa forma, Ferreira (2012, p. 67) coaduna com o pensamento de Merle (2006) ao afirmar que “o ato de aprender na FLV não se faz no interior de uma lógica de programa estruturado de aquisição de conhecimentos, como corre, tradicionalmente, na escola.” Disserta que o aprendizado real ocorre a partir do momento pelo qual o sujeito é capaz de relacionar o conhecimento científico com suas práticas do dia a dia.

Isso leva a compreender que não se resume à construção de um programa pedagógico que contempla especificamente o adulto em sua atuação no trabalho, nem de desmerecer todos os esforços empregados em cursos de formação contínua. Não se trata de polarizar saberes ordinários, que são apreendidos no decorrer da convivência no trabalho e nas experiências vividas em momentos de crise, de um lado, e os conhecimentos científicos, legitimados pela academia e estudados em cursos de pós-graduação, de outro lado (TOMASI, FERREIRA, 2013). Antes, a FLV propõe uma prática coletiva que une um ponto ao outro. Esse movimento visa potencializar as características específicas dos momentos de formação formal e informal.

A direção tomada pela FLV indica para um caminho capaz de fazer com que o sujeito consiga romper estruturas rígidas que podem encobrir suas vontades e aspirações. Isso por sua vez contribui para que o professor acrescente significado a todo o conjunto de conhecimentos que construiu ao longo da sua vida. Possibilita que ele possa contemplar outras oportunidades de crescimento que permaneceriam escondidas haja vista o automatismo pelo qual cada vez mais somos conduzidos a adotar em nossas práticas diárias de trabalho. Pode-se, então, pensar na possibilidade de se reorganizar, pessoal e profissionalmente, a fim de se preparar para aprender por toda a vida.

Consoante às ideias de Meirieu (2005, p. 5), a aprendizagem se mostra como a compreensão do ato de aprender, a abertura à alteridade e a capacidade progressiva para se alcançar o “bem comum”. Deixa claro que essa busca pelo “bem comum” não exclui as pretensões particulares, as quais se mantêm legítimas, todavia, constituem-se como princípio indicador da “educação, aprendizagem e formação ao longo da vida”.

Ademais, a partir das concepções apresentadas ao longo desta seção, a diferenciação da FLV de outros tipos de formação como qualificação profissional ou formação por competência reside no fato de centralizar o sujeito trabalhador, no caso desta pesquisa, o

professor, no ponto principal do seu percurso formativo. Logo, entende-se que um novo profissional surgirá a cada momento que se levantar uma nova questão, um novo desafio ou uma nova necessidade de resposta em sala de aula.

Acredita-se que essa renovação na carreira e na vida do professor trará novos benefícios às suas práticas pedagógicas, contribuindo para o sucesso da aprendizagem do seu aluno, deixando-o mais motivado e atento também às suas próprias necessidades como um ser em constante formação e que se movimenta rumo ao conhecimento construído no banco escolar, entretanto, sem desatender os saberes que traz de outras esferas sociais.

2.2 Narratividades

As histórias de vida nos constroem como agentes da nossa sociedade. São histórias 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).

Certa disso, Romero (2010) acredita no poder “construtivo e constituinte” que os relatos pessoais de vida com foco profissional têm na formação do professor reflexivo. Assim, a narrativa se mostra com uma forma simples de comunicação que se baseia na transmissão de experiências biográficas as quais auxiliam na compreensão das escolhas e percursos de vida (MUYLAERT *et al.*, 2014).

Sendo assim, representa a consciência que elaboramos de nós mesmos. Por meio das narrativas de vida, expomos nossos desejos, projetos e lançamos ao outro nosso ideal de vida com base em nossas vivências. É por meio do olhar para si mesmo que o indivíduo “[...] mostra-se, então, constituído ao mesmo tempo como leitor e como escritor da sua própria vida [...]” (RICOEUR, 1997, p. 425). Logo, o professor em formação por toda a vida, olha para seu passado, reavalia suas experiências e reescreve sua história pessoal na profissão.

Eckert-hoff (2008, p. 43), por sua vez, chama atenção para o fato de o sujeito se constituir pela variedade de discursos, fazendo-o ocupar posições variadas ao longo da vida. A autora advoga, portanto, que a formação do professor não pode ser entendida como um processo linear, mas sim entrelaçado por uma “pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo o percurso histórico-social-ideológico do sujeito”. Vale lembrar ainda

que a formação do sujeito professor se dá por movimentos (agenciamentos), marcados pela subjetividade das suas escolhas e identificações (ECKERT-HOFF, 2008) o que o faz acumular saberes que, provavelmente, serão desconstruídos em contextos futuros. Certamente, foi esperado que essa multiplicidade de agentes estivesse em evidência nos relatos autobiográficos. A expectativa era que o professor refletisse sobre os fatores que o fizeram se tornar professor, bem como as suas práticas iniciais de ensino, o desenvolvimento delas, sua relação com a escola e a comunidade, suas certezas e incertezas. A exposição desses elementos heterogêneos emerge por meio da enunciação da narrativa, o que justifica sua escolha teórica e metodológica para esta pesquisa.

2.3 Formação Contínua(da)¹ docente

Estudar a formação contínua(da) de professores implica compreender a via pela qual a atividade docente se estruturou e vem se organizando na atualidade da educação brasileira. A crescente preocupação com a formação de professores em serviço se aprofunda à medida que a suposta relação tecnicista do ensino profissional - voltada primordialmente para as demandas do mercado de trabalho - se mostra ineficaz para capacitar o professor. É necessário que essa formação seja, antes de tudo, histórica e social para com os atores comprometidos com a educação.

Certa disso, Duarte (2009) compreende que deve ser contínua a análise das necessidades educativas, em caráter de intervenção. Destaca, ainda, a necessidade da existência de um trabalho analítico permanente capaz de contribuir para o crescimento e aperfeiçoamento de modelos e sistemas de formação que capacitem os professores para questões reais de ensino e aprendizagem, e principalmente à:

formação contínua que se destine a superar as necessidades dos professores e a promover o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, colmatando assim o desejo do professor de ser melhor profissional (DUARTE, 2009, p. 10).

¹ O cuidado em se grafar no subtítulo o termo contínua(da) diz respeito ao fato de pesquisadores da área se referirem ao percurso de formação permanente do sujeito professor como contínua ou continuada. Apesar dessa aparente sinonímia, vale registrar que o uso do termo “contínua” denota uma ação corrente, ininterrupta, sucessiva e imediata, ao passo que o uso no particípio passado, continuada, pode indicar uma ação acabada em um tempo recente. Para tal, preferiu-se preservar a nomenclatura de cada autor, tendo em vista a aproximação semântica entre elas, mesmo que se possa ter variado ao longo do mesmo texto.

Lima (2004), ao estudar a importância da formação docente, considera que a formação continuada é uma possível solução para os problemas que envolvem a educação. Por esse motivo, o profissional passa a entender que sua formação não acaba na universidade. Desse modo, na visão da autora, a sua autonomia e independência profissional ao longo da carreira, tão caras à educação de qualidade, serão adquiridas por meio do processo de formação continuada que lhe proporcionará ferramentas para realinhar saberes adquiridos na formação inicial frente a problemas contemporâneos.

Isso posto, Rodrigues e Esteves (apud LIMA, 2004, p. 35) conceituam a formação contínua como o elenco de atividades voltadas para a formação que sucedem a certificação universitária inicial. Tem por objetivo principal ou exclusivo melhorar os conhecimentos, práticas, habilidades e atitudes que se esperam da profissão. Além disso, reafirmam que é um importante caminho para o alcance da educação desejada. Assim, torna-se condição fundamental para que o professor se sinta maduro, crescente e energizado, ciente da sua responsabilidade como educador e exemplo para seus alunos no tocante à busca pelo conhecimento.

Lima (2004) reforça a ideia da formação contínua por reconhecer que, costumeiramente, mesmo profissionais docentes assíduos na universidade, destaques e influenciadores, precisam aprender na realidade do trabalho, atualizando-se, pesquisando, até mesmo errando e refletindo sobre o erro para chegar ao posto de professor competente, ou seja, aquele que consegue resolver problemas imprevisíveis na rotina de trabalho ao mobilizar conhecimentos adquiridos ao longo da vida². A autora justifica seu ponto de vista por apontar que muitas vezes a universidade é um terreno distante do real, em não raras ocasiões ela “está isolada, repetindo um currículo defasado, inócuo, desinteressante e fechado” (LIMA, 2004, p. 36).

Em virtude desse problema, o professor não-reflexivo continua repetindo indiscriminadamente as metodologias de ensino que aprendeu na formação inicial de modo mecânico e tecnicista. Por efeito, barreiras ao bom trabalho - como indisciplina, desmotivação docente e discente - insistem em fazer parte da realidade das escolas. A recorrência desse quadro alarmante prejudica o desempenho profissional dos professores e acadêmico dos alunos.

² Noção de competência apresentada na página 20 por Pires (2002).

Diante disso, aponta-se a FLV como um processo que se aproxima da formação contínua(da) nos momentos em que emerge a própria vontade do profissional em aprender sem que essa ação seja forjada pelo posto de trabalho. Logo, a FLV, assim como a formação contínua(da), contribui para dar seguimento à formação iniciada na universidade, no entanto, em caráter mais direcionado ao protagonismo do sujeito-professor como autônomo da sua autoconstrução, demonstrando que o professor pode decidir sobre quando e o que aprender para o desenvolvimento da sua carreira e da sua vida pessoal.

2.4 Professor reflexivo e identidade docente

A formação identitária do professor pode ser entendida como um percurso de construção histórica e social do indivíduo, atravessado por discursos que circulam no meio onde ele vive (ECKERT-HOFF, 2008). Desse modo, podemos compreender que a identidade docente reflete inúmeras percepções que o professor tem de si mesmo e do seu trabalho. Esse sujeito, por sua vez, é direcionado pelas percepções de si nas suas decisões, na procura por métodos de trabalho e, conseqüentemente, na sua postura profissional.

Em suma, a identidade docente demonstra a forma pela qual o sujeito se enxerga na sociedade como professor, preservando suas características pessoais e coletivas que são plurais, portanto, não padronizadas, por mais que demandas advindas de sistemas externos, como o mercado de trabalho, exijam certa uniformidade entre os profissionais da educação. A crítica que tenta desvincular a padronização do trabalho do professor está presente nos estudos de Eckert-Hoff (2008). A pesquisadora utiliza a noção de discurso para justificar a heterogeneidade de identidades que ocorre durante o caminho formativo do educador.

Para a referida autora, o sujeito se constitui “pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições que marcam a sua heterogeneidade” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 43). O processo discursivo constantemente tece relações com outros dizeres. Essa relação, logo, afasta as possibilidades de homogeneização, sendo que a formação do sujeito crítico se fundamenta na interação com o outro e com seu meio histórico e social. Dessa maneira, a formação de professores é abordada como um processo multifacetado, “não-linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo o percurso histórico-social-ideológico do sujeito” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 43).

Vale a pena lembrar que essa formação do indivíduo se dá nas oportunidades de convergência, ou seja, nos movimentos que projetam e determinam a singularidade do professor em serviço. Tal formação discursiva transmite os valores, projetos e crenças do profissional do ensino. Assim, fazendo-o ser diferente, ao imprimir características intrínsecas inseridas em um processo contínuo. Eckert-Hoff (2008) chama atenção para esse fato e diz que a identidade é, fundamentalmente, uma construção nunca concluída, o que aponta para o entendimento de que sempre haverá uma lacuna a ser preenchida ou uma falha para ser corrigida.

Ainda de acordo com as concepções de Eckert-Hoff (2008, p. 77), podemos verificar a importância do olhar para si mesmo (reflexão) e para sua história de vida como um mecanismo importante de conhecimento da identidade docente. Segundo a autora, esses exercícios permitem diversos meios para contatar, experimentar, mensurar, confrontar e abordar a identidade do professor. Entretanto, reafirma a complexidade da compreensão identitária ao dissertar que esse processo “não se dá por estabilidade, mas por meio de movimentos, flexibilidades, em vista de um imaginário formado acerca do ‘ser professor’”.

O cruzamento de inúmeras outras histórias na história de um sujeito, com linhas fronteiriças pouco claras, constrói um relato de vida original, no qual o sujeito passa a não ter total controle sobre o que narra. Isso, porque sua história varia em função do seu momento de vida, das mudanças que ocorrem na sua forma de enxergar o mundo, enfim, do novo sujeito que se forma ao longo e a cada etapa da vida.

Certamente, a marca de uma identidade, constituída por uma pluralidade de vozes, do ato de ensinar confere ao professor responsabilidade e consciência da sua função social, promovendo autonomia e o comprometimento nas suas ações pedagógicas e profissionais (IZA *et al.*, 2014). É importante ressaltar que o olhar para essa identidade se dá em todos os momentos da sua formação, seja ela inicial, nas diárias experiências de trabalho, no processo de formação contínua, grupos sociais, dentre outras.

Diante disso, sublinha-se a necessidade da constante atividade reflexiva no dia a dia da profissão, levando o professor a reconhecer as oportunidades de melhoria do seu trabalho para, assim, agenciar assertivamente escolhas formativas para se autoconstruir, em alinhamento com seu projeto de desenvolvimento como ser humano e como profissional. Isso posto, Freire (2017) advoga que a reflexão crítica é o ponto central da formação permanente de professores. Justifica seu ponto de vista ao expor que é por meio do pensamento crítico que

as práticas passadas ou presentes podem ser melhoradas ou aperfeiçoadas para o futuro. O autor defende que o discurso teórico, indispensável para a reflexão crítica, deve se mostrar palpável a ponto de se aproximar das ações rotineiras da educação. Além disso, defende que a atividade reflexiva conduz à mudança e ao desenvolvimento científico, ao afirmar que:

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2017, p. 40).

Indubitavelmente, a formação ao longo da vida docente perpassa o exercício autorreflexivo, inicialmente motivado por intuições do professor em relação à sua prática de ensino e, posteriormente, com a busca no saber epistemológico, a fim de suprir alguma necessidade de trabalho. Em síntese, toda essa conjuntura vai tecendo a identidade de cada professor, imprimindo marcas únicas e pessoais à sua forma de trabalhar. Saber identificar o que aprender interfere diretamente na sua imagem de professor e no modo pelo qual se reconhece. Esse é o desafio de professores reflexivos e o papel da FLV na construção identitária docente.

2.5 Autonomia e agenciamento docente nos processos de FLV

Conforme o entendimento de Freire (2017, p. 24), a experiência da formação “deve ser permanente” e essa formação deve considerar a autonomia do sujeito que busca construir-se ao longo da vida. Não deve, com isso, ser entendida como um processo linear, no qual o professor apenas ensina e o aluno aprende numa relação unilateral entre as partes. Para o autor, formar não é criar uma forma nem treinar para determinadas tarefas, mas sim uma atitude conjunta e colaborativa, uma vez que não existe docente sem discente. Entretanto, para que o professor reflexivo consiga atingir êxito nos seus processos formativos, precisa estar atento às suas escolhas na procura do conhecimento, em suma, precisa ser autônomo no agenciamento de suas ações na direção da FLV. Nesta pesquisa, a noção de “agência” é trabalhada como “a capacidade, socialmente mediada, para agir” (AHEARN, 2001, p. 112) por meio de escolhas autônomas.

O dicionário Houaiss Conciso (2011, p. 99) atribui sentido ao termo autonomia como a “capacidade de governar a si próprio”. Trata-se de uma aptidão que o sujeito desenvolve de

gerenciar suas práticas formativas a fim de tomar decisões que orientarão sua própria vida em uma perspectiva moral e intelectual, sem que, necessariamente, elas estejam em paralelo com leis externas a ele. Assim, torna-se inviável dissociar a capacidade autônoma de escolha e a decisão do agenciamento docente em formar-se ao longo da vida. Tal ocorrência contribui para considerar que a FLV e autonomia são interdependentes, pois o protagonismo do sujeito professor em escolher o que vai aprender implica a projeção de um ser orientado por suas inquietações profissionais, portanto, em constante autoformação (FERREIRA, 2012; MERLE, 2006).

É por meio da segurança em decidir sobre o que aprender que o professor vai se construindo no decorrer da carreira como um ser autônomo e crítico, ciente das suas oportunidades de melhoria e das suas habilidades mais consolidadas. Diante disso, reflete sobre suas atitudes no ato de educar e procura agenciar, por meio das suas escolhas educacionais, estratégias de construção formativa. Tudo isso é marcado por uma relação interdependente e complementar com os seus educandos, procurando meios de melhor atendê-los e para realizar seus projetos profissionais e pessoais.

2.6 FLV de professores dentro da escola

É inegável que a educação brasileira precisa corresponder com mais eficácia aos interesses e necessidades do aluno do século XXI. Nesse cenário, o professor reflexivo compreende essa demanda do alunado e procura se preparar a fim de se aproximar do contexto real no qual está inserido. Sendo assim, reforça-se a importância de formar-se continuamente ao longo da vida, conjugando os objetivos pessoais e profissionais como norteadores do processo. Com isso, o professor e pesquisador António Nóvoa (2009) aponta possibilidades de trabalhos que envolvem a pertinência da formação de professores dentro da própria profissão.

Para o autor, a escola deve ser tomada como espaço de formação contínua. No entanto, observa que o ambiente educacional é marcado pelo “*excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*” (NÓVOA, 2009, p. 2). O pesquisador adverte que o campo de formação de professores está vulnerável a esse “efeito discursivo, que também é um efeito de moda”. Assim, a predominância de discursos desvinculados da prática dificulta o surgimento de alternativas para o pensar e agir. Todavia, faz-se necessário o

trabalho por parte dos profissionais e pesquisadores da educação para romper esse círculo vicioso e propor novas formas de pensar o futuro da formação de professores.

Como contribuição a essa problemática, o autor desenvolve sua tese, formação de professores no interior da profissão, com base em cinco propostas de trabalho (5 Ps): práticas, profissão, pessoa, partilha e público (NÓVOA, 2009).

Para o autor, a formação de professores deve ocupar lugar de destaque nos debates educativos no início deste século, haja vista que outros assuntos como a racionalização do ensino, reformas educativas e de currículo e a administração dos centros de ensino já ocuparam o centro das discussões nas últimas décadas. Nesse ponto, o autor resgata o questionamento do que é ser um bom professor. Apesar da infinidade de respostas que podem servir a essa pergunta, Nóvoa (2009, p. 3) aponta para um conceito mais flexível que é “a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores”, a fim de formar um bom professor. Para isso, advoga que a profissionalidade docente “não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*”.

Esse argumento esteve presente nos relatos dos professores pesquisados, uma vez que citaram a importância de considerar sua dimensão pessoal como fator fundamental para direcionar suas atitudes formativas. Além disso, narraram também que a escola e os profissionais mais experientes foram indispensáveis à FLV, o que corrobora a ideia defendida por Nóvoa (2009).

Ao contrário do que se difundiu pelo senso comum, o que até mesmo contribuiu para desvalorizar a profissão docente, ensinar não é uma tarefa simples. Exige competências específicas, pessoais e profissionais. Em concordância, para Pereira (2011, p. 69), o exercício docente “é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares”. Assim, Nóvoa (2009) introduz sua primeira proposta de abordagem da formação de professores (P1), que é “prática” ou ação, construída e desenvolvida dentro do espaço escolar, sendo capaz de dominar ações educativas em parceria com os alunos, embasando-se no trabalho escolar e priorizando as referências internas da profissão para guiar a formação docente em detrimento das referências externas, as quais, segundo o autor, perduram nos programas de formação de professores. Para isso, indica “instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (NÓVOA, 2009, p. 4).

A segunda proposta (P2) indicada pelo teórico é a "profissão". Essa ideia se fundamenta na necessidade de adquirir uma cultura profissional, o que confere aos professores mais experientes a função de orientar e contribuir para a formação dos professores mais novos. Em outras palavras significa “devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 5). Em especial à proposta P2, os professores participantes desta pesquisa destacaram a relevância que os professores mais experientes e considerados referências na profissão exerceram no início das suas carreiras. Seja por meio de conselhos, compartilhamento de material ou auxílio do preenchimento do trabalho burocrático, a cultura de cooperação docente foi marcante na experiência de vida deles, o que, decerto, continuarão a exercer.

Ao avançar sobre suas propostas, o teórico chama atenção para o fator pessoal na formação de professores (P3-Pessoa).

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios [...] (NÓVOA, 2009, p. 5).

Essa dimensão é indispensável e cara à FLV. Isso porque recai sobre a centralidade do sujeito como um profissional em constante movimento de autorreflexão e autoanálise, capaz de decidir a respeito do que precisa aprender, sem se sentir pressionado pelas demandas externas à profissão. Para tal, procura-se preparar o professor para um trabalho com ele próprio, priorizando seus objetivos de formação. A notoriedade da autorreflexão sobre as práticas de ensino também é sublinhada por Freire (2017, p. 40) quando escreve que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A quarta proposta (P4) preconiza que o professor precisa se envolver e valorizar os trabalhos em equipe ligados aos trabalhos educativos da instituição na qual trabalha. Para Nóvoa (2009, p. 7), a “colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional”. Mais uma vez, afasta-se

a concepção impositiva do trabalho para valorizar a parceria entre o corpo docente e a escola, o que concede a posição central aos sujeitos envolvidos nesse processo.

Com relação à quinta e última proposta, Nóvoa (2009) disserta sobre a importância de tornar conhecido o trabalho interno da escola. Para o autor, a instituição educacional e seus agentes comunicam mal suas ações à comunidade e indica essa deficiência como uma das causas que contribuiu para desprestigiar a profissão, pois:

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI (NÓVOA, 2009, p. 5).

Em suma, as propostas de Nóvoa (2009) para uma formação de professores dentro da profissão foram importantes para compreender os espaços de formação que o professor pode utilizar ao longo da sua carreira. Como a escola é o ambiente em que passa boa parte do seu dia, mantendo contato com alunos, funcionários, direção e com os outros professores, evidencia-se a possibilidade de considerar as inúmeras oportunidades de FLV que os professores podem agenciar para conseguirem trabalhar melhor e em paralelo com os objetivos dos estudantes. Por lógica, as cinco propostas procuraram valorizar aspectos práticos, culturais, pessoais, colaborativos e interativos com a sociedade, a fim de aproximar a formação contínua da rotina profissional do professor e conferir a ele maior autonomia, agilidade e assertividade nas suas ações formativas.

Apresentadas as bases teóricas e conceituais deste trabalho, passa-se a dissertar, no próximo capítulo, a respeito da organização metodológica aplicada a esta pesquisa.

3. METODOLOGIA

Apresento, neste capítulo, o percurso metodológico utilizado para condução deste trabalho. Início apresentando e justificando o enquadramento metodológico da pesquisa como sendo de natureza qualitativa-interpretativista, relacionando-a ao objeto de estudo. Em seguida, discorro sobre o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, descrevendo os participantes. Na sequência, apresento os instrumentos e os procedimentos utilizados para geração e análise dos dados, isto é, o questionário e a narrativa de vida sobre o percurso de FLV dos participantes. Apresento, ainda, a forma como se conduziu a entrevista inicial e a preparação das notas do pesquisador a partir das conversas com os participantes.

3.1 Natureza da pesquisa e as relações com o objeto de estudo

Para a prática do trabalho proposto, foram utilizadas pesquisas, de caráter qualitativo descritivo e, principalmente, qualitativo-interpretativista, por meio da coleta de narrativas de vida de professores de Língua Portuguesa de uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Assim, a pesquisa se caracteriza como estudo de caso, de caráter qualitativo, por meio de narrativas, História de Vida ou método (auto)biográfico (BOGDAN; BIKLEN, 1994), realizado via entrevistas aprofundadas em busca de compreensão das narrativas em primeira pessoa.

O enquadramento da pesquisa nos pressupostos da abordagem qualitativa apoia-se no fato de que esse tipo de investigação “assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre [...]”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Por meio dela foi possível registrar as narrativas de vida de trabalhadores que exercem a função docente, bem como observar seus anseios, suas perspectivas e objetivos.

Procurou-se entender quais são os interesses por trás da decisão de formar-se, bem como o crescimento já sentido pelo professor em seu exercício cotidiano.

O caráter qualitativo é dado pelo aspecto de interpretação da fala dos professores nos relatos sobre suas formações acadêmica e profissional (LUDKE; ANDRÉ, 1986) em busca de compreensão em profundidade dos elementos que compõem o processo de formação docente desses participantes, as mudanças, as particularidades e/ou atitudes desenvolvidas no decorrer das suas atuações como docentes, tendo em vista a complexidade da constituição identitária desses profissionais, por meio de suas narrativas de histórias de vida.

3.2 Professores participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com professores de Língua Portuguesa da rede estadual de uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte - Minas Gerais. As identidades dos pesquisados e da cidade foram preservadas com o intuito de não expor o participante, pois, entende-se que, no decorrer da narrativa de vida, podem surgir relatos íntimos, os quais foram tratados com discrição e respeito. Logo, foi proposto ao participante que assinasse um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), para que ele se sentisse seguro ao participar deste trabalho.

Na rede estadual da cidade escolhida para pesquisa, trabalham 11 professores distribuídos em três escolas. Do total de professores alvo da pesquisa, 8 aceitaram participar. O recorte do universo de professores pela disciplina Língua Portuguesa se justifica, dentre outras razões, pelo fato de esse professor obter carga horária semanal maior com a classe. Trata-se de um profissional que mantém contato praticamente diário com suas turmas e, por isso, não raras vezes desenvolve laços afetivos no relacionamento com os educandos. Além disso, é uma referência no que tange à habilidade comunicativa, por se referir ao perfil de educador que precisa articular saberes de várias áreas do conhecimento, por meio da linguística, para aplicar em sala de aula. Ainda se justifica pelo fato desta pesquisa estar vinculada aos Estudos de Linguagens e que, por essa razão, o foco é o professor de Língua Portuguesa. Porém, reconhece-se que tal pesquisa com outros docentes poderia ser igualmente possível, pois, analisam-se as experiências formativas ao longo da vida dos participantes.

Havia o interesse de trabalhar com participantes atuantes no ensino básico e detentores de certa experiência profissional, por entender que essa experiência na profissão seria um fator favorável ao desenvolvimento deste trabalho.

A tabela 1, a seguir, apresenta a nomenclatura atribuída a cada participante e sua experiência em sala de aula.

Tabela 1 - Participantes da pesquisa

Professores participantes	Anos de experiência em sala de aula
PROF-A	10
PROF-B	6
PROF-C	23
PROF-D	7
PROF-E	15
PROF-F	8
PROF-G	13
PROF-H	3

Fonte: Dados do questionário objetivo

3.3 Instrumentos e Procedimentos de geração e análise dos dados

As histórias de vida de cada professor são únicas e, assim, refletem sua identidade como profissional da educação. Portanto, os instrumentos e procedimentos para a geração e análise de dados para este estudo foram sistematizados em dois momentos: o primeiro com uma conversa inicial, da qual foi gerada a primeira narrativa escrita pelo próprio professor, e a aplicação de um questionário para coletar dados profissionais objetivos - como anos de experiência e formação complementar - e o segundo momento, com uma entrevista oral semiestruturada, sempre mantendo seu anonimato. Com isso, detalho, a seguir, as duas etapas de geração de dados:

- Primeira etapa: Trata-se de uma aproximação – conversa informal - que conduziu o professor a refletir sobre sua história de vida, desde a escolha por ser professor, passando pelo momento da graduação, sua construção identitária, suas convicções e inseguranças

com relação à profissão docente, suas práticas de ensino antigas e atuais, além de suas percepções para o futuro da sua carreira. Ainda na primeira etapa, foi aplicado um questionário objetivo (APÊNDICE B) com o intuito de coletar informações referentes ao seu perfil profissional e, assim, auxiliar na descrição dos participantes.

Essa etapa teve por objetivo traçar o perfil profissional do professor pesquisado, bem como captar suas opiniões e conhecimentos sobre a formação docente em relação às suas práticas profissionais na sua área de atuação. Após essas reflexões, foi solicitada ao professor a produção de um texto escrito narrando tais experiências e histórias de vida e que me foi entregue em um prazo pré-estabelecido com ele. Acredito que isso fez com que o participante da pesquisa pudesse seguir para a segunda etapa mais preparado e consciente do seu percurso profissional e pessoal.

- Segunda etapa: Produção de narrativas orais. Nesta etapa, procurou-se aprofundar as visões dos participantes sobre o “ser professor” e sobre “as atividades docentes” em diálogo com a sua formação inicial e posterior, em consonância com seu projeto de formação ao longo da vida.

A partir do texto escrito desenvolvido pelo professor na primeira etapa, produzi um novo roteiro de entrevista com a finalidade de me aprofundar naquelas declarações que chamaram mais atenção de acordo com os objetivos da pesquisa e, também, para investigar o que não ficou muito claro na primeira participação, mas que indica momentos alinhados à FLV. Diante disso, escolhi organizar dessa forma a coleta de dados por entender que o roteiro de entrevista oral pré-determinado e fechado, de modo igual a todos os entrevistados, não conseguiria abordar as particularidades do percurso formativo de cada professor, sendo que as aspirações e desejos de aprender são inerentes a cada profissional, mesmo que algumas tendências comuns possam ser observadas. Assim, de posse de uma primeira narrativa, já pude preparar a entrevista semiestruturada que contemplou tais especificidades apreendidas na primeira fase da coleta de dados.

O instrumento utilizado para o registro dos dados na segunda etapa foi o gravador de voz. Este tem por objetivo armazenar a fala e todos os elementos da prosódia, tais como mudança de tom e volume de voz. Assim como todo instrumento de coleta de dados, ele

possui pontos favoráveis e outros não. Como positivo, aponto a acessibilidade e a facilidade de manuseio. É amplamente encontrado em aplicativos de celular e, por isso, presente nas mãos de boa parte da população. Outrossim, consegue armazenar horas de gravação com relevante qualidade audível. Entretanto, não é possível, por meio dele, registrar outros tipos de linguagem como a corporal que pode se manifestar por mudanças de posição ou gesticulação. Para suprir essa limitação, usei as notas de campo para complementar os registros orais e, por conseguinte, apreender o máximo da multimodalidade comunicativa na segunda etapa da coleta de dados.

Para assegurar a confiabilidade e qualidade dos dados, os registros originais foram preservados além de ser proposto, no momento da primeira abordagem, a transparência entre pesquisador e pesquisado como valor fundamental dessa relação, resguardando as garantias, principalmente, dos pesquisados para que se sentissem seguros e confiantes para fornecerem seu relato.

3.3.1 Questionário

Conforme se apresentou a premissa do processo de Formação ao Longo da Vida, o professor foi colocado no centro de um trabalho que busca compreender a importância da formação na sua estrutura profissional. Por esse aspecto da investigação, além da revisão da literatura e da fundamentação teórica pertinente, foram utilizados questionários (APÊNDICE B), por darem margem à característica dialógica que subjaz a abordagem qualitativa, os quais poderão servir para traçar um desenho mais objetivo e ao mesmo tempo aberto no que diz respeito ao agrupamento de motivos impulsionadores à formação contínua. Por meio das primeiras respostas, o sujeito teve a oportunidade de refletir sobre a sua própria história profissional e a pessoal até o presente momento e construir, com isso, sua narrativa de vida oral.

3.3.2 Entrevista

Segundo Pádua (2008, p. 70), a pesquisa do tipo entrevista organiza-se como sendo “um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado escreva livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.”

De modo complementar, Ludke e André (1986) alegam que, em paralelo com as práticas de observação, a entrevista se apresenta como um dos instrumentos fundamentais para a geração de dados, principalmente quando a pesquisa está inserida no universo da educação. Pode-se colocar ainda que a entrevista é amplamente utilizada no campo das ciências sociais. Sua funcionalidade vai além do campo das pesquisas e se estende a outras atividades profissionais como o jornalismo.

Essa aplicabilidade se justifica, dentre outros aspectos, pelo fato de “atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Isso faz com que se crie uma relação mais harmoniosa entre pesquisador e pesquisado sendo que não está pautada por uma imposição hierárquica, o que implica um ambiente de contribuição entre as partes. A espontaneidade, produto dessa relação recíproca, é imprescindível para o sucesso deste trabalho, uma vez que as informações partiram do sujeito pesquisado de modo autônomo. Com isso, obtive mais condições de me debruçar sobre o *corpus* de estudo e conseguir extrair indícios capazes de contemplar a problemática da pesquisa.

Existem três tipos de entrevista: A entrevista estruturada, em que as perguntas são previamente elaboradas e deve-se ter o cuidado para não fugir delas e não é permitido ao pesquisador adaptar as perguntas a uma determinada situação e nem mesmo inverter a ordem das questões ou elaborar outras perguntas durante a entrevista.

O segundo tipo é a entrevista não-estruturada/aberta. Nela o entrevistador introduz o tema e o informante tem liberdade para falar sobre ele. As respostas são dadas a partir de uma conversa informal e a interferência do pesquisador é a mínima possível. Esse tipo de entrevista é utilizado quando o entrevistador deseja coletar o maior número de informações dentro da visão do entrevistado.

Por último, e a que foi utilizada neste trabalho, é a entrevista semiestruturada, a qual combina perguntas abertas e fechadas. Segue-se um roteiro previamente definido, todavia, procura-se dar um tom informal à entrevista. É possível intervir no momento da conversa, de maneira a esclarecer as questões que não ficaram claras. Do ponto de vista de Ludke e André (1986), a entrevista semiestruturada proporciona mais liberdade para o pesquisador buscar a verdadeira motivação do seu trabalho.

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há uma imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira

razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Como vantagem da entrevista semiestruturada, e que justifica a sua escolha nesta pesquisa, pode-se dizer que ela fornece uma boa amostra da população investigada, permite uma maior interação entre o entrevistado e o pesquisador o que fornece respostas espontâneas e possibilita a obtenção de dados importantes que não estavam previstos pelo roteiro.

É importante mencionar ainda como justificativa que o diálogo entre os envolvidos na pesquisa permite que a informação almejada seja assimilada rapidamente, independentemente do grau de instrução dos entrevistados e sobre os mais diversificados pontos de estudo. Uma entrevista com objetivos claros e bem definidos consegue fornecer informações de todos os níveis de complexidade, na esfera pública ou individual. Seu uso também se sustenta pelo fato de complementar o conjunto de ideias construídas por meio do questionário estruturado, permitindo ir além dos dados quantitativos ao abrir espaço para a individualidade intelectual do participante.

Em contraste, o tipo de entrevista estruturada, logo, aplica-se melhor em trabalhos que tenham por objetivo buscar respostas uniformes. Esse tipo de instrumento propicia um meio de comparação instantânea, utilizado de modo geral em contextos estatísticos, o que não é o caso deste estudo.

Logo, para que as entrevistas fossem bem-sucedidas, prezei o respeito aos participantes, um dos cuidados fundamentais orientados por Ludke e André (1986). Como se trata de uma atividade humana e sistematizada, mesmo que totalmente aberta, é necessário respeitar de modo profissional o entrevistado e seu relato. Como bem colocam os referidos autores, o respeito ao participante perpassa o compromisso com o horário e local marcados e se estende até a garantia de sigilo e anonimato com relação à identidade do pesquisado.

3.3.3 Papel das narrativas na coleta de dados

A partir das narrativas produzidas pelos entrevistados foram organizadas as categorias de análise. A categorização apresenta-se, de acordo com Pádua (2008, p. 73), como sendo “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. As categorias podem ser criadas a priori ou definidas posteriormente,

a partir das análises das respostas dadas pelos participantes para então serem analisadas segundo a fundamentação teórica.

Dito isso, a análise das narrativas registradas foi uma importante base para averiguar a dinamicidade da construção de competências pessoais e profissionais, a fim de contribuir para uma proposta de FLV mais amplamente aplicável ao contexto de vida do professor.

3.3.4 *Notas de campo*

A nota de campo consiste nas anotações que o pesquisador realiza durante o processo de investigação. Ela pode ser feita em um caderno, ou como sugerem Bogdan e Biklen (1998, p. 107) em um arquivo de computador. Para os autores, após retornar de cada observação, entrevista ou etapa de pesquisa, o pesquisador escreve o que aconteceu e o que ele observou de mais relevante.

Isso posto, o pesquisador realiza a descrição de pessoas, lugares, eventos, atividades, conversas e comportamentos. Além disso, poderá registrar ideias, estratégias e reflexões.

Nesta pesquisa, as anotações de campo registram impressões de desabafo e reflexões. Utilizei esses registros para auxiliar no resgate da memória e apoiar a triangulação dos dados. Como dito por Bogdan e Biklen (1998, p. 108), as notas de campo podem ser um importante suplemento em combinação com outros métodos de coleta de dados. Ainda quanto à nota de campo, conforme Bogdan e Biklen (1998) ela pode ser:

- a) **Descritiva:** quando melhor representa o esforço do pesquisador em registrar as informações de maneira objetiva e detalhada, lembrando que em uma pesquisa qualitativa a questão da precisão é limitada, pois o contexto nem sempre poderá ser capturado, na totalidade. Aqui se registram: a aparência dos participantes, jeito de vestir, maneira de falar – retrato dos participantes; grau de religiosidade, valores, elementos culturais – visão de mundo do observado; palavras, gestos, expressões faciais – reconstrução do diálogo; espaço e mobília – descrição do espaço físico; situações que possam interferir na coleta de dados - comportamento do observador; descrição detalhada de comportamento – descrição de atividades e a natureza das ações – relatos dos acontecimentos.
- b) **Reflexiva:** contém anotações que refletem as ideias, sentimentos e preocupações do pesquisador. Neste tipo de nota o pesquisador relata de maneira mais subjetiva suas experiências, enganos, inadequações, contentamentos e descontentamento com o estudo, não de forma terapêutica, mas para aprimorar as notas e o estudo. Para os autores, a fim de se obter um bom estudo, o pesquisador deve ser autorreflexivo, e manter um registro preciso dos métodos, procedimentos, e análises. Aqui, registram-se: sentimentos,

palpites, problemas – relato pessoal do observador; especulações sobre o que se está aprendendo, estabelece conexões com as ideias e pensamentos – a análise; discute-se sobre a metodologia – o método; relata-se sobre a relação entre os valores e responsabilidade do pesquisador e os conteúdos – conflitos e dilemas éticos; confrontam-se os pressupostos do observador com as anotações e explica-se, através de notas algumas, situações e ideias confusas – a clarificação. [BOGDAN e BIKLEN (1998, p. 108)]

Logo, para auxiliar a coleta de narrativas deste estudo, utilizei a nota de campo reflexiva, uma vez que foi necessário realizar reflexões e anotá-las durante o processo de pesquisa. Como bem esclarecido pelos autores, as anotações não têm objetivo terapêutico, mas sim de contribuir para uma melhor compreensão dos relatos autobiográficos.

3.4 Procedimentos para o estudo dos dados – A Análise de Conteúdo

Apresento, neste subcapítulo da metodologia, o caminho utilizado para analisar o conteúdo coletado durante as entrevistas. A base teórica principal será a Análise de Conteúdo estudada e difundida pela professora de Psicologia da Universidade de Paris V, Laurence Bardin (2016).

A análise de conteúdo é um instrumento de pesquisa que permite, por intermédio do estudo criterioso das informações fornecidas, produzir interpretações concisas a respeito do tema que se busca esclarecer. O desenvolvimento dessa técnica data do século XVIII nos Estados Unidos, mas sua ascensão como método eficaz de estudo ocorreu por volta das décadas de 20 e 30 do século XX. Esse período atravessa o momento no qual a Ciência Social se consolidava e a ciência clássica entrava em declínio. Entretanto, a atividade interpretativa sempre esteve presente nas relações humanas e nas várias formas de manifestações linguísticas. Nesses casos, a hermenêutica se valia como forma de tentar entender a sociedade e os eventos que nela ocorriam (OLIVEIRA *et al.*, 2003).

3.4.1 Sistematização da análise

A análise e a sistematização dos dados coletados foram realizadas por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

A autora apresenta que a fase do estudo do conteúdo se estabelece por três etapas básicas e em ordem cronológica, são elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, levando em consideração a inferência e a interpretação.

O atendimento a essas três fases foi fundamental para a leitura crítica e científica da minha pesquisa. Isso porque o método fornece uma linha de trabalho que tem por objetivo facilitar e padronizar a forma de investigação, favorecendo a imparcialidade e o percurso natural das análises.

É importante lembrar que o período da coleta de dados foi dividido em dois estágios, o primeiro com uma narrativa escrita produzida pelo próprio professor pesquisado e o segundo que diz respeito à entrevista semiestruturada, a qual foi realizada a fim de preencher possíveis lacunas sentidas na narrativa inicial e responder aos objetivos da pesquisa. Logo, a organização da análise nessas três partes sugeridas por Bardin (2016) concentrou-se no segundo estágio, pois foi nele que se apresentaram as respostas buscadas neste trabalho.

Assim, finalizada a etapa de coleta de dados, deu-se início ao momento de pré-análise das informações.

3.4.2 Pré-análise

A pré-análise, segundo Bardin (2016, p. 125) corresponde ao momento de “organização propriamente dita”. Nessa fase, é produzido um plano de análise que leva em consideração as ações sucessivas para as fases seguintes. Esse plano se refere à leitura e seleção prévia do material, já destacando palavras ou expressões essenciais para a continuidade do estudo. É uma etapa flexível e que permite ao pesquisador conhecer de fato seu *corpus* de análise. A flexibilidade do primeiro contato com as narrativas de vida diz respeito ao tratamento intuitivo do pesquisador, sendo que já precisa ter em mente os objetivos da sua pesquisa e as perguntas que deseja responder. Com isso, já pode valorizar alguns trechos em detrimento de outros.

De modo geral, a pré-análise vem acompanhada de alguns elementos que não necessariamente obedecem a uma sequência padrão, são eles: a seleção dos documentos que serão destinados ao estudo, a elaboração de hipóteses e de indicadores que sustentarão a interpretação terminante. Apesar de não ocorrerem sequencialmente, estão estreitamente

relacionados, pois a seleção documental está atrelada aos objetivos e às hipóteses do estudo da mesma forma que os indicadores variam de acordo com o material selecionado ou o inverso.

Esses elementos podem ser aplicados por meio de atividades não sistematizadas. A primeira delas corresponde à “leitura flutuante”. É o momento no qual iniciei o contato com o material proveniente da coleta de dados. É permitido que as impressões e concepções do pesquisador estejam presentes nessa leitura, tendo em vista o conhecimento já adquirido pelo tema em estudo. O uso do qualificador *flutuante* para designar essa parte da análise faz menção ao trabalho do psicanalista que, de modo gradativo, vai tornando cada vez mais preciso o tratamento dado às informações recebidas do paciente. Assim, apesar das primeiras leituras serem amplas, foram acompanhadas de aproximações teóricas e conceituais (BARDIN, 2016).

Após a fase da leitura flutuante, passou-se à seleção do material propriamente dita. O universo de documentos para estudo pode ser constituído antes ou depois da definição de um problema de estudo. Para a presente pesquisa, procuro saber como que o professor se forma ao longo da vida e em quais situações ele consegue sentir isso na sua rotina de trabalho. A separação documental, portanto, deu-se em função das narrativas que conseguiram me proporcionar condições de esclarecer essa questão, logo, em alinhamento ao problema da pesquisa.

Tal separação das narrativas delineou o universo de dados a ser analisado. Esse universo constituiu o *corpus* de estudo. De acordo com Bardin (2016, p. 126), o “*corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Ainda segundo a autora, a delimitação desses elementos é consolidada por uma série de medidas e regras, as quais são: a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e pertinência.

Com o *corpus* já constituído, todo o material foi lido criteriosamente, não sendo permitido deixar qualquer elemento fora do estudo, independente dos motivos “(dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor” (BARDIN, 2016, p. 126). Essa foi a regra da exaustividade.

A regra da representatividade orienta que a análise pode ser efetuada por meio de uma amostra do material geral, mas que reflita a totalidade dos dados. A amostragem só é sistemática se conseguir representar o conjunto inicial de dados. Assim, as conclusões

desenvolvidas serão creditadas em relação a todos os dados obtidos. No caso da presente pesquisa, todo o material linguístico coletado passou por análise.

Já a necessidade de homogeneidade dos dados diz respeito à forma pela qual são selecionados. Para que haja correta separação dos materiais, segui os mesmos critérios de escolha para todos. A preservação da homogeneidade padronizou a análise e colocou todos os dados sob o mesmo crivo. Isso, de modo geral, facilita o trabalho do investigador além de conferir maior confiabilidade à pesquisa. Considero que o uso de um *software* para a análise do conteúdo foi fundamental para manter os mesmos padrões de estudo.

A última regra de seletividade descrita por Bardin (2016) e utilizada na análise é a pertinência documental. Em outras palavras, os dados foram questionados com relação aos objetivos da pesquisa e seguiram para estudo, tendo em vista a relevância para este trabalho.

Essas foram as principais regras para a separação adequada do material de análise e que ocorreu em meio à segunda atividade, onde já se havia iniciado a delimitação do *corpus*.

A terceira atividade compreendida na pré-análise documental foi a formulação das hipóteses/indicadores e dos objetivos. Bardin (2016, p. 128) explica que a “hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise”. Para a autora, diz respeito a uma “suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros”.

Adiante, aborda-se na referida obra, o objetivo. Este é o fim a que se pretende atingir numa determinada pesquisa. Os objetivos estabelecem a direção do estudo dos dados, pois, estes serão analisados com base na finalidade central do trabalho. Para esta pesquisa, destaco que os objetivos específicos e o geral foram os norteadores do percurso da análise, uma vez que procurei agrupar os trechos narrativos (temas) de acordo com suas pertinências aos objetivos.

De modo geral, a pré-análise das narrativas obedeceu aos procedimentos descritos. Preservei a sequência de atividades propostas, iniciando na leitura flutuante, na qual refinei o conteúdo a ser estudado, assimilando com os objetivos já traçados e dispondo-o regularmente para a efetiva análise.

3.4.3 Análise do material

Bardin (2016, p. 131) orienta que a segunda fase na análise do conteúdo se concretiza com “a aplicação sistematizada das decisões tomadas na pré-análise”. Os dispositivos destinados à exploração das narrativas serão realizados pelo computador, com a transcrição completa das entrevistas. De acordo com a autora, é uma etapa detalhista e extensa, que demanda cuidado por parte do pesquisador e representa essencialmente o momento de “codificação, decomposição ou enumeração”. Em concordância, Silva e Fossá (2015, p. 4) entendem que:

A exploração do material consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas.

A seleção das unidades de registros³ deu-se após a coleta e estudo de todas as narrativas. Essas unidades serviram para estudar os trechos alinhados com a ideia de Formação ao Longo da Vida presente nesta pesquisa. Assim, a descrição da construção das unidades de registros será apresentada no capítulo 8, em análise dos dados.

3.4.4 Tratamentos dos resultados

A terceira fase descrita por Bardin (2016) para a organização e análise do conteúdo coletado diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nessa fase, os dados em estado bruto são trabalhados em conjunto com as hipóteses e objetivos da pesquisa para que se justifique seu estudo e significação para com o trabalho.

Com isso, foram elaborados quadros de classificação, a partir da análise ocorrida nos três estágios. Esse trabalho favoreceu a obtenção de informações com rigor científico e de esclarecimentos para a questão motivadora desta pesquisa. Assim como advoga Bardin (2016, p. 131), o pesquisador “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam a outras descobertas inesperadas”.

³ As unidades de registro são trechos destacados das narrativas orais por estarem relacionados aos objetivos da pesquisa.

3.5 Cuidados éticos na condução da pesquisa

A ética na pesquisa é um importante item que deve ser considerado em todas as etapas da investigação científica, sobretudo na relação pessoal com os pesquisados. Tal relevância se aprofunda ainda mais quando se trata da coleta de narrativas de vida, pois expõe, mesmo que indiretamente, detalhes da vida do pesquisado. Por essa razão, é preciso se cercar de precauções a fim de preservar a integridade dos participantes.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 93), a ética, em uma pesquisa de cunho educacional, preocupa-se em “garantir que os interesses e bem-estar das pessoas não venham a ser prejudicados, em razão da realização da pesquisa”. Os prejuízos aos quais os autores se referem dizem respeito a afrontas à dignidade humana e constrangimento causado por considerações pejorativas.

Assim, os prejuízos causados podem ser divididos entre diretos e indiretos. Os danos diretos são sentidos quando o pesquisado é particularmente identificado na redação da pesquisa, já com os resultados publicados. Nesse caso, o direito ao anonimato não foi respeitado e o sujeito, por conseguinte, exposto. Já o dano indireto pode ser oriundo da exposição de dados que não estão ligados diretamente ao indivíduo, mas, geralmente, relacionados a dificuldades de uma comunidade pesquisada e que causam desconforto dentro do grupo.

Para que esses riscos sejam minimizados, algumas atitudes do pesquisador devem ser tomadas ainda na fase de planejamento da pesquisa. Além de ler e se inteirar sobre os princípios éticos, deve se comprometer a não os negligenciar em detrimento da agilidade do seu trabalho. Dessa forma, Lankshear e Knobel (2008, p. 94-105) elencam uma série de “princípios éticos para a boa prática de pesquisa” e que assumo como essenciais para o andamento do presente trabalho. São eles: construção de um projeto de pesquisa válido, obtenção do consentimento dos participantes, transparência de informações e interesses inerentes à participação, minimização da invasão, garantia de confiabilidade, anonimato e demonstração contínua de respeito aos pesquisados, evitando coerção e manipulação dos relatos.

Esses princípios, segundo Lankshear e Knobel (2008) não podem ser objeto de uma reflexão tardia. Antes precisam ser reavaliados à medida que os dados e a análise vão tomando a organização desejada pelo pesquisador. Tais atenções preservam não somente o

pesquisado, mas, sobretudo o pesquisador e sua pesquisa, pois afastam empecilhos ao curso natural do trabalho uma vez que já passaram pelo tempo de avaliação e revisão antes da possível rejeição da pesquisa pelos meios acadêmico e social.

3.6 Confiabilidade e validade da pesquisa

A confiança e a validação dos dados apresentados pela pesquisa devem fazer parte das preocupações do pesquisador. Tal importância se acentua à medida que novos e inesperados dados vão surgindo ao longo do processo. Muitas dessas informações talvez não tenham sido previstas no momento do planejamento da pesquisa, todavia, a sua abordagem precisa seguir a mesma sistematização dos demais dados.

Em uma primeira análise, de acordo com as ideias de Silverman (2009) e que foram aplicadas nesta pesquisa, a confiança em uma investigação de cunho qualitativo se inicia com a transcrição fiel das atividades de entrevistas e exige que o pesquisador tenha estudado a fundo a teoria do seu objeto de pesquisa, a fim de garantir o tratamento científico aos dados analisados.

A confiança em um trabalho investigativo, quando se utilizam entrevistas, é uma questão pontual nos manuais metodológicos. Para a adequada e ética condução da entrevista, é preciso estar consciente de que cada participante pode compreender a mesma pergunta por maneiras distintas. Isso representa um desafio ao pesquisador ligado à confiabilidade dos dados colhidos, pois, deve analisá-los de modo a afastar traços de incerteza (SILVERMAN, 2009).

Em um segundo olhar, na opinião do autor, o principal objetivo da pesquisa desse tipo diz respeito à produção de conhecimento reconhecido como válido, isto é, a validação da pesquisa. Para isso, expressa que a criticidade dos questionamentos advindos da reflexão sobre a necessidade da pesquisa pode ajudar a alicerçar a validade das conclusões. Assim, Silverman (2009, p. 248-249) advoga sobre algumas “questões fundamentais para avaliar a pesquisa”. São princípios exequíveis e que servem de parâmetro para a credibilidade da presente investigação que trata da FLV de professores de Língua Portuguesa.

Para esse autor, os tópicos de estudos devem estar alinhados com a investigação proposta a fim de atribuir coerência ao trabalho. Além disso, a pesquisa deve promover contribuições para os debates ao redor do tema. A validade das atividades do pesquisador

também se baseia no rigor conceitual que ele desenvolve na explicação da teoria escolhida, o que é possível por meio do assertivo tratamento da literatura, das abordagens e da transparência dos objetivos propostos. Os cuidados com a validade, inclusive, envolvem a relação harmônica entre a escrita e a argumentação e perpassam a seleção do método apropriado com a sistemática interpretação e análise do conteúdo coletado.

Diante do exposto acerca da confiança e validade da pesquisa, os cuidados metodológicos deste trabalho se assentam sobre as concepções acima apresentadas, guiadas pelo caminho analítico de Bardin (2016). Essa escolha metodológica me forneceu condições aplicáveis e confiáveis ao estudo do conteúdo coletado nas etapas I (narrativa escrita) e II (narrativa oral). Ademais, reconheço que o respeito ao método respalda o pesquisador contra possíveis desvios e credibiliza suas conclusões no meio acadêmico e social. Essa foi minha principal responsabilidade para assegurar confiança e validade ao presente trabalho.

Isso posto, apresento, no próximo capítulo, a análise das narrativas de vida pertencentes aos professores de Língua Portuguesa do ensino básico estadual da cidade selecionada para a pesquisa. Adianto que as informações foram codificadas, enumeradas e classificadas em categorias de análise, conforme o caminho metodológico escolhido.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após ter dissertado a respeito das bases conceituais sobre as quais repousam a ideia de Formação ao Longo da Vida e o percurso metodológico selecionado, apresento, neste capítulo, a análise dos dados propriamente dita. Contudo, antes disso, é necessário discorrer acerca das quatro atividades que estruturaram a fase de análise do material, são elas: a codificação, a enumeração das unidades de registro, elaboração das categorias de análise e a interpretação e inferência dos dados. Ambas seguem as instruções fornecidas por Bardin (2016) para a Análise de Conteúdo.

4.1 Codificação

A codificação é o momento durante o qual os dados são tratados a fim de torná-los informações claras para o problema de pesquisa. Esse tratamento implica agregá-los em unidades de análises que mantenham um segmento semântico para assim proporcionarem o esboço de características correlatas com o objeto de estudo.

Junto a isso, Bardin (2016, p. 134) afirma que

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de indícios [...]

Logo, a autora elenca três caminhos metodológicos para a organização da codificação em uma pesquisa cuja análise é categorial, são elas: a escolha das unidades de registro; enumeração (regras para contagem) e classificação por categorias.

A primeira delas, a unidade de registro, corresponde ao elemento do conteúdo considerado básico para a análise global. A título de exemplificação de algumas unidades

estão a palavra, o tema, o objeto, o personagem, o acontecimento, dentre outros. Assim, de acordo com os esclarecimentos de Bardin (2016), considero a unidade tema como a mais adequada para a corrente investigação. Isso porque o tema fornece concepções importantes para desenhar os “núcleos de sentido” nas experiências de vida que busquei nas entrevistas.

Segundo Urung (apud OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 8), o tema pode ser compreendido “em uma única afirmação ou desenvolvido em uma passagem de texto inteira; ele pode aparecer sob forma de uma alusão em um detalhe (a escolha de uma palavra ou mesmo uma forma gramatical) ou estar presente, difuso, dentro de uma passagem”. Ainda, o tema pode sintetizar um tópico⁴, o que facilita a análise de um material diversificado quanto ao conteúdo.

Ao levar isso em consideração, o tema tomado como unidade de registro sinaliza um preceito de recorte semântico (contextual) e não fragmentado. Desse modo, ao analisar as narrativas, usei os temas recorrentes para, a partir deles, extrair os trechos que justifiquem a relevância de uma experiência X para com este estudo.

O amparo do tema como unidade de registro se ancora pela sua notável frequência em estudos na área da educação (OLIVEIRA *et al.*, 2003), sendo que permite ao pesquisador selecionar e classificar as palavras em função de suportes semânticos, como necessidades individuais e coletivas de formação, lacunas da licenciatura, realização pessoal no trabalho, dentre outras expostas no Quadro 1. Ainda segundo Bardin (2016, p. 135), a minha escolha do tema como unidade de registro básica se justifica pelo fato de ser, em larga medida, aplicado para estudar inquietações, “motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc”. Essas questões estão intimamente imbricadas com as vivências da formação ao longo da vida de professores, uma vez que surgem de lacunas inerentes a seu exercício profissional, mediante os desafios e percalços da profissão.

4.1.1 Codificação em prática

Detalho, neste espaço, o processo de codificação das narrativas extraídas dos professores participantes da pesquisa. A segunda etapa da coleta de dados foi a entrevista oral individual e as transcrições ocorreram logo após se efetivarem todos os encontros.

⁴ Segundo o site DICIO, Dicionário Online de Português, o termo *tópico* é entendido como aquilo que se refere exatamente ao assunto específico do qual está se tratando, como um argumento tópico. Logo, nesta investigação, o tópico de estudo se refere às particularidades das falas dos professores que coincidiram com os objetivos da pesquisa.

Assim que concluída a etapa de transcrição, o arquivo contendo o material coletado foi importado para o MaxQda. Trata-se de um programa específico para análise de dados qualitativos em pesquisas de cunho acadêmico, que ajuda na sistematização, organização e contagem dos dados quando necessário. A escolha por um *software* para estruturar a análise dos dados se deveu pela agilidade, facilidade de manuseio e, sobretudo, para emissão de relatórios que forneceram uma visão geral dos dados e suas recorrências ao longo da codificação.

Sendo assim, segundo contagem do próprio *software*, foram codificadas 263 unidades, direcionadas a 36 temas que, posteriormente, afunilaram-se em 8 categorias de análise. Os temas receberam a numeração de 1 a 36 e que foi útil como meio de identificação. A seguir, tem-se a lista com os temas resultantes do estudo do conteúdo das narrativas acompanhados da justificativa e importância deles na pesquisa.

Quadro 1 - Temas e sua relevância para a pesquisa

Lista de Temas		Para abordar ou compreender o/a(s):
T1	Reconhecimento positivo do estado na formação docente	Entendimento positivo da atuação do governo do estado de Minas Gerais na formação docente, o que pode ajudar a identificar interesses coincidentes na formação contínua de professores de Língua Portuguesa na educação básica.
T2	Oferta de cursos pelo estado de MG	Referências a cursos ofertados pelo estado aos seus professores e como esses cursos são vistos na opinião dos participantes.
T3	Referência a fatores extremos	Aspectos externos que interferem na formação contínua do professor de modo positivo ou negativo, podendo fazer parte decisiva nas tomadas de decisão das escolhas formativas.
T4	Consequências da ausência de formação contínua	Na visão do professor, o que a ausência de formação contínua pode acarretar na sua realização pessoal e no trabalho em sala de aula.
T5	Avaliação dos alunos	Como os alunos avaliavam/avaliaram o trabalho do professor em sala de aula.
T6	Realização pessoal no trabalho	Relatos de satisfação com o sucesso do professor e do aluno que estejam relacionados com experiências de formação.
T7	Necessidades individuais	Necessidades específicas que emergem ao longo da atuação em sala de aula. Essas necessidades forneceram informações para compreender a busca por FLV.
T8	(Re)pensar conduta de sala de aula	Mudanças de comportamento interpessoal com o alunado que, de modo geral, são motivadas por reflexões que interrompem o fluxo automático de ações que pouco contribuem para o sucesso do trabalho docente.
T9	Referência ao passado escolar	Sentimento de saudosismo que aborda, favoravelmente, as experiências no período escolar da educação básica do participante.
T10	Motivações pessoais	Motivações de caráter intimamente pessoal, em geral com atores familiares, em direção à FLV.
T11	Centralidade do sujeito na escolha por formação	Sujeito no centro do percurso formativo. São trechos que apontam para a autonomia docente no processo decisório.
T12	Importância da FLV na carreira docente	Identificar a importância da FLV na carreira docente por meio da abordagem do participante.

T13	Benefícios da FLV na prática de ensino	Benefícios da FLV na prática de ensino, confirmando o objetivo geral da pesquisa. São práticas e/ou relatos de experiência que evidenciam benesses advindas da FLV.
T14	Olhar para os alunos	Preocupação com as necessidades e/ou projetos dos alunos e que impulsionaram o docente a procurar meios para respondê-los. São ideias que o professor tem a partir do olhar para as necessidades dos alunos, mesmo que de início não façam parte do seu planejamento.
T15	Material didático como instrumento de formação contínua	Opiniões e/ou abordagens dos professores a respeito dos materiais didáticos disponíveis no auxílio de soluções para problemas técnicos na profissão do docente de Língua Portuguesa.
T16	Motivação sala de aula (alunado)	Percepções do professor por demanda dos alunos.
T17	Motivações profissionais/técnicas na busca por FLV:	Motivações ligadas a aspectos técnicos da profissão, como conteúdo e funções burocráticas.
T18	Práticas de formação contínua formal	Investimento e/ou dedicação a cursos de pós-graduação ou extensão.
T19	Lacunas da licenciatura	Deficiências sentidas na formação inicial e que são requeridas na atuação em sala de aula. Este tema indica, também, algumas das motivações dos participantes em relação à FLV.
T20	Críticas/sugestões de melhoria	Aspectos que ajudam a compreender o ideal de FLV que os participantes desejam presenciar na escola. Tais apontamentos ajudaram a elaborar as considerações finais deste trabalho.
T21	Desalento com o sistema de ensino	Sentimento de desalento em relação ao sistema no estão inseridos, evidenciando desmotivação dos professores para com a estrutura educacional do estado.
T22	Desafios à FLV	Barreiras que impedem ou dificultam a FLV na carreira do participante.
T23	Planos/Ideal de FLV	Formação considerada ideal pelos participantes, o tipo de formação contínua que o participante gostaria de vivenciar.
T24	Investimento em formação, motivos	Motivação para investimento na FLV, em ordem geral, exigindo ou não valores monetários.
T25	Experiências internas de formação contínua – estado de MG	Capacitações e cursos oferecidos pelo estado de MG direcionados aos professores de Língua Portuguesa.
T26	Necessidades coletivas	Necessidades de formação contínua que os professores citaram, não só para eles, mas para todo o corpo docente da escola da qual fazem parte.
T27	(Re)pensar práticas de ensino	Reflexão e decisão por novas práticas de ensino que podem ser frutos da FLV.
T28	Auxílio dos colegas/professores	Auxílio dos colegas/professores na rotina da profissão, contando com a experiência na educação e nos serviços burocráticos.
T29	Livro didático como instrumento de formação contínua	Confirmação do livro didático como instrumento formativo.
T30	Prática diária de formação informal (agenciamentos)	Prática contínua de formação em serviço de modo informal, seja por internet, leituras e afins. Trata-se do agenciamento constante dos professores na intenção de resolver problemas inerentes ao exercício da docência de Língua Portuguesa.
T31	Certificação	Necessidade, oportunidade ou importância do diploma universitário.
T32	Desafios iniciais	Primeiras barreiras que os docentes pesquisados tiveram que enfrentar no início da carreira e que podem indicar propósitos de FLV.
T33	Referências Teóricas	Autores de referência na licenciatura e que permanecem com o docente participante, auxiliando nas suas práticas de aula.

T34	Impressões da Formação Inicial	Impressões gerais dos professores com relação à graduação em Letras.
T35	Experiências iniciais na prática docente	Experiências iniciais na prática docente relevantes na visão do participante.
T36	Experiências iniciais na formação docente	Primeiras experiências ou contato com a profissão docente.

Fonte: Dados da pesquisa

Dado isso, no próximo subcapítulo, abordarei as bases teóricas a partir das quais apliquei o princípio da enumeração das unidades de registro além de explicar a quantidade de unidades retiradas de cada narrativa analisada.

4.2 Enumeração das unidades de registro

A enumeração da unidade de registro é uma das regras para a organização da codificação apresentadas por Bardin (2016). Segundo a autora, entende-se que a unidade de registro se preocupa com o que está sendo contado, ao passo que a regra de enumeração se ocupa da maneira pela qual se realiza a contagem.

A enumeração pode ocorrer em diversas formas, as quais se elencam a presença ou a ausência de elementos (repetição), a frequência ponderada (peso por grau de importância), intensidade (grau de adjetivação), direção (organização polar), a ordem (sequenciação dos elementos) e a coocorrência (duas ou mais unidades de registro no mesmo trecho de análise).

Para a atual pesquisa, utilizei a “presença/ausência”, frequência simples, para agrupar as unidades de registro em eixos temáticos e prosseguir com a análise das narrativas. Cada conjunto de elementos enumerados foi nomeado de acordo com o “tema” comum a eles. Logo, um grupo de unidades de registro foi reunido em torno de um tema, o qual recebeu uma denominação capaz de sintetizar sua orientação semântica. Esse é o tipo de enumeração mais aplicado e funciona como um indicador de coincidência entre os relatos.

Segundo Bardin (2016, p. 138), a frequência faz referência ao postulado de que “a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição”. No entanto, adverte que em alguns casos essa regra não é válida, por isso a ausência de uma dada informação também suscita o pesquisador a questionar-se a respeito da sua falta. Tal fato exige que o analista interprete as relações existentes entre a presença e a ausência de aspectos que julgava importantes com a finalidade de construir pontes entre suas hipóteses iniciais e as possíveis conclusões ao final do completo estudo dos casos.

Assim, tanto a presença quanto a ausência de determinada questão podem sinalizar importantes pistas interpretativas dos fenômenos ocorridos ao longo da formação contínua dos professores participantes. Tendo em vista que procuro nas narrativas evidências de que o professor busca formar-se ao longo da vida por interesses emergentes das necessidades subjetivas, e não exclusivamente do posto de trabalho, a ausência de experiências autônomas e motivadas por inquietações pessoais dos participantes pode contribuir para contrastar com o conceito de FLV trabalhado nesta pesquisa.

Assim, apresento a quantidade de unidades de registro extraída de cada entrevista, conforme esquematizado na Tabela 2:

Tabela 2 - Número de unidades de registro por professor participante

Participante	Unidades de registro
PROF-A	35
PROF-B	21
PROF-C	17
PROF-D	42
PROF-E	42
PROF-F	39
PROF-G	36
PROF-H	31
TOTAL	263

Fonte: Dados da pesquisa.

Em uma análise quantitativa, foram identificadas, em média aritmética simples, aproximadamente 33 unidades de registro por participante, sendo que variaram de 17 a 42. Tal número evidencia que as narrativas orais foram capazes de fornecer uma boa quantidade de dados para estudo por meio de experiências pessoais e profissionais que estão agrupadas em temas e, principalmente, na construção metodológica das próximas duas seções, que vão apresentar a formação e a análise, respectivamente, das oito categorias que emergiram desses 36 temas. Desse modo, constitui a parte mais extensa e detalhada deste capítulo por apresentar em si as inferências buscadas com base nas instruções da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

4.3 Categorias de análise

A categoria de análise documental consolidou-se no campo da pesquisa qualitativa como o procedimento mais utilizável na fase de estudos dos dados. A princípio, conforme explica Bardin (2016, p. 147) a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Ainda segundo a teórica, “o processo classificatório possui uma importância considerável em toda e qualquer atividade científica”. Assim, organizei os temas em categorias, que receberam uma denominação geral capaz de lhes identificar, preservando a similaridade entre elas.

Em consequência disso, a forma pela qual se nomeia uma categoria de análise se constitui a partir da carga semântica do tema. Trata-se de um exercício taxionômico no qual se emprega a realidade retratada nos dados com o intuito de obter denominações de fácil compreensão e que consigam repassar o máximo de informações sobre a categoria que representam.

Ao levantar as condições reais do estudo, Silva *et al.* (2005, p. 76) dissertam que:

É de extrema importância o conhecimento por parte do pesquisador da realidade estudada e uma sensibilidade para captar as nuances das quais estão carregados os discursos, seja nas expressões, contradições, pausas ou repetições, além do próprio conceito que exteriorizam.

Essas nuances podem ser entendidas como pontos de relevância e encontro ou distanciamento entre as narrativas e é por isso que o conhecimento da realidade onde estão inseridos os pesquisados é complementar para a definição das categorias, sendo que fornecerá pistas para o pesquisador triangular a análise e, dessa forma, conseguir obter inferências que proporcionem a aplicabilidade prática do seu trabalho. As particularidades do seu contexto de atuação podem ser apreendidas no decorrer das narrativas. Acrescenta-se a isso que para direcionar os dados em categorias analíticas coerentes foi preciso conhecer o que cada dado tem em comum com os outros, sempre refletindo sobre o papel de uma referida informação com o objeto da pesquisa.

O processo de categorização se inicia a partir do momento no qual o analista decide codificar seu *corpus*. Seu principal objetivo reside na possibilidade de poder reunir os dados

ligados ao mesmo tema e condensá-los, em uma atividade organizadora e representativa do ponto de vista científico. Essa montagem servirá, por sua vez, de base para as inferências finais, as quais foram sustentadas e justificadas por meio das informações categorizadas. Isso posto, as categorias foram construídas por meio de um trabalho de decomposição e reconstrução, essa ação aponta para o entrelaçamento entre a informação e a realidade referente. Assim, a categorização expôs indicadores substanciais para se compreender o problema de pesquisa.

A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem dos dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos (BARDIN, 2016, p. 149).

Há duas possíveis formas de preparação das categorias: quando o sistema de categorias é definido antes ou quando é definido depois do estudo dos elementos. Para esta pesquisa, o composto categorial foi elaborado à medida que se delimitaram os resultados da classificação. Bardin (2016, p. 149) assim o denomina como “acervo”, sendo que a denominação definitiva das categorias se deu ao final do trabalho classificatório. Essa escolha se explica pela singularidade narrativa de cada participante. Por mais que as hipóteses estejam definidas, as narrativas podem apontar para direções bem distintas daquelas que o pesquisador acredita, sendo assim, para se respeitar e observar com maior amplitude as narrativas, considerei pertinente primeiro ouvir e estudá-las para, posteriormente, agrupar suas passagens relevantes às categorias mais assertivas.

Classificar trechos narrativos implica a observância de cinco qualidades que Bardin (2016, p. 149) escreve e que foram adotadas na análise. A primeira delas é a “exclusão mútua”. É uma condição que “estipula que cada elemento não pode existir em mais uma divisão”. Assim, tive o cuidado para que a categoria de análise fosse construída de modo a fornecer informações específicas sobre determinado dado, excluindo a aplicação do dado em mais de uma categoria. A verificação dessa regra afasta a existência de ambiguidade entre as informações além de favorecer a compreensão geral da codificação.

A segunda condição é a “homogeneidade” e está relacionada diretamente com a primeira, pois, para que se consiga classificar categoricamente os dados, estes devem apresentar certa regularidade entre eles. A presença de dados muito discrepantes dentro de uma mesma categoria causa confusão no prosseguimento da análise e, por fim, prejudica a

compreensão geral da pesquisa. Em outras palavras, “um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (BARDIN, 2016, p. 150). Um composto categorial precisa funcionar com apenas uma vertente analítica a fim de assegurar seu alinhamento com o método científico da Análise de Conteúdo.

Outra importante cautela para a qual também atentei foi a “pertinência”. Assim, “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertencer ao quadro teórico definido” (BARDIN, 2016, p. 150). Essa concepção preserva a adequação entre teoria e dados analisados, uma vez que a categoria deve espelhar as preocupações da pesquisa e corresponder ao arcabouço conceitual sobre o qual se fundamenta a problemática.

A quarta qualidade se refere à objetividade e à finalidade. As análises seguiram a mesma linha de trabalho na codificação dentro de uma grade categorial. Essa objetividade se fundamentou na elaboração sólida da categoria e é importante para que se evitassem distorções causadas pela “subjetividade” e “variação de juízo” da minha parte como pesquisador. Isso porque, assim como orienta a autora o “organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria” (BARDIN, 2016, p. 150).

Por fim, a última ponderação citada é a “produtividade”. Esta está ligada com a fluidez da pesquisa. Para se obter dados relevantes é preciso se perguntar a respeito da produção de conhecimento sobre o tema que eles podem fornecer com “resultados férteis: índices de inferência, em hipóteses novas e em dados exatos” (BARDIN, 2016, p. 150).

Por efeito dessas observações, formaram-se as oito categorias analíticas. Sendo assim, de posse das orientações estudadas, construí cada categoria em conformidade com os princípios de qualidade apresentados pela Análise de Conteúdo. À vista disso, as categorias criadas estabeleceram condições favoráveis para que obtivesse inferências acerca das estratégias que o professor utiliza para se construir ao longo da carreira por movimentos autônomos e como ele percebe isso na sua atuação cotidiana.

4.3.1 Formação das Categorias de Análise

Conforme já foi exposto no início deste capítulo, foram destacados 263 trechos das entrevistas, os quais constituíram as unidades de registro. Cada unidade expôs uma situação

específica das experiências dos professores participantes e que ocorreram com certa recorrência com os demais relatos. Nesse momento, os temas começaram a surgir à medida que proximidades semânticas entre as unidades eram identificadas. Sendo assim, tornou-se preciso aglutinar tais unidades por eixos temáticos para facilitar a compreensão geral dos dados e prosseguir com o exercício analítico do conteúdo. Tal procedimento refere-se a uma forma de organização indispensável para elaborar as categorias de análise, pois, assegura-se que os 36 temas serão considerados cada qual na categoria correspondente.

Dito isso, apresento, no Quadro 2, as 8 categorias de análise e os respectivos temas direcionados a elas.

Quadro 2 - 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: Dados da pesquisa

4.4 Interpretação e inferência dos dados

A metodologia de trabalho pautada pela Análise de Conteúdo fornece condições para que o leitor crítico se aprofunde no seu campo de pesquisa com uma leitura capaz de capturar as estruturas medulares que sustentarão suas conclusões. Com isso, a análise de conteúdo se apresenta exequível em atividades não só do pesquisador, mas também em inúmeras outras rotinas profissionais. Ela se distancia da leitura superficial à medida que novos pontos de vista vão surgindo ao longo da elaboração e do estudo das categorias de análise.

No entanto, para que se consiga entender o objeto da pesquisa com ideias relevantes, é preciso que o pesquisador interprete os dados de modo a preservar a individualidade da narrativa. Esse cuidado considera a proximidade que deve haver entre a interpretação, inferência e teoria. Sendo assim, o estudo interpretativo das experiências formativas ao longo da vida, buscadas por este trabalho, baseou-se no que Bardin (2016, p. 165) chama de “polos da análise”. Esses polos remetem-se aos elementos do ato comunicativo⁵: a mensagem, o suporte, o emissor e o receptor.

No caso desta pesquisa, os núcleos de leitura privilegiados foram a mensagem e o emissor. Considero o conteúdo da mensagem e o personagem como os mais assertivos na elaboração das interpretações e inferências por entender que o suporte de comunicação será o mesmo para todos os entrevistados, logo, cedendo preferência para o relato em si e à pessoa que fala como portadora de histórias únicas e merecedora de atenção especial para a composição dos resultados finais.

O emissor exerce a “função expressiva ou representativa da comunicação” (BARDIN, 2016). Por essa razão, pode-se compreender que a mensagem emitida pelo professor transmite seu elenco de valores pessoais e docentes. Chalhoub (1987 p. 5) advoga que diferentes

⁵ Esses polos assemelham-se, semanticamente, aos elementos presentes na teoria das Funções da Linguagem, desenvolvida pelo linguista Roman Jakobson.

“mensagens veiculam significações as mais diversificadas, mostrando sua marca e traço, no seu efeito, o seu modo de funcionar”, sendo que o exercício da mensagem ocorre em função do intuito comunicativo.

Assim sendo, por intermédio da sua narrativa de vida, revelam-se traços de personalidade, sua história pessoal, seus planos de carreira e aspirações pessoais. Suas palavras, por outro lado, também podem trazer conhecimento no tocante a suas inseguranças, perspectivas e/ou desesperanças com relação ao trabalho. Dado isso, justifica-se a importância da mensagem, haja vista que todo trabalho analítico precisa passar pela mensagem em si, com suas cargas pessoais e emocionais.

Da minha parte como receptor e analista do conteúdo, coube perpassar todas as etapas descritas, tomando os devidos cuidados metodológicos para assegurar a cientificidade da pesquisa. Ao receber tais mensagens, tratá-las como função instrumentativa de comunicação inserida em um contexto não casual com fins acadêmicos. Tal intenção foi explicitada e reafirmada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Dessa forma, as próximas oito seções, uma para cada categoria, irão apresentar as inferências e interpretações das narrativas em função da sua relevância aos objetivos desta pesquisa.

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

A primeira categoria tomada para análise diz respeito ao contexto de vida no qual os participantes estavam inseridos no início da carreira docente. A categoria C1 foi constituída por 7 temas e 39 unidades de registro. São segmentos codificados que expuseram situações que já demonstraram os desafios que os professores enfrentaram para conseguir se firmarem como profissionais da área da educação. Tais unidades revelaram comportamentos, condutas e inseguranças em como lidar com a prática de sala de aula, que em geral, tende a ser bem mais problemática do que o imaginado, conforme falas dos próprios professores.

Com isso, foram abordadas questões inerentes à certificação (T1) e como que ocorreu o processo decisório em estudar Letras. Dos oito professores, três mencionaram o contexto pelo qual passavam quando se decidiram pela faculdade. Vale destacar que a escolha por um curso de licenciatura não foi motivada, em todos os casos, pela realização pessoal, mas sim, por entender que seria a chance de ingressar em um curso superior.

Essa situação foi sensível na narrativa do PROF-A. Segundo ele, cercado pelas dificuldades da vida, mas com muita vontade de continuar seus estudos, viu no curso de Letras uma oportunidade de se formar professor, mesmo que nunca havia pensado nessa possibilidade. Em suas palavras, “era a chance que tive de fazer um curso superior!”. Sendo assim, mesmo com as dificuldades próprias do curso, sempre se mostrou participativo nas aulas e relata que seu gosto pela graduação começou quando foram apresentados os primeiros teóricos e conceitos (T33) da área de Linguística e Educação. O referido professor cita a pesquisadora e ex-professora da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Magda Soares, como uma de suas referências na graduação e que essa preferência foi instigada por uma professora que utilizava muito seus conceitos e ideias, “quando estava na faculdade, tinha uma professora apaixonada com Magda Soares e ela transferiu essa paixão para nós” (T33).

Apesar de não ter feito parte do seu projeto de vida inicial, o curso de Letras preencheu uma necessidade de formação superior do PROF-A e proporcionou a ele condições de se realizar no trabalho como professor, unindo sua aptidão aos estudos e à carreira docente. A preocupação com a certificação também foi sentida na participação da PROF-C e da PROF-G. A primeira revelou ter realizado o curso de Letras praticamente duas vezes, sendo que a segunda foi para obter habilitação em Língua Espanhola, o que ocorreu bem depois da sua primeira formação. Nota-se que essa necessidade emergiu ao longo da sua prática de trabalho e com a vontade de expandir suas possibilidades de atuação. Já a próxima, a PROF-G, relatou que estudar Letras, em uma cidade vizinha à sua, representou não só um instrumento necessário para construir uma carreira, mas também um reconhecimento de todas as energias que empregou na graduação, como pode ser observado: “Eu falo que o meu diploma pra mim foi uma grande conquista, um triunfo, um troféu, porque eu corria atrás, arregacei as mangas, eu tinha dois filhos pequenos” (T31).

Logo, entendo que as primeiras ideias de FLV já se constroem na formação inicial, uma vez que o primeiro diploma de graduação faz parte e é necessário para o sujeito se erguer profissional e pessoalmente no mundo do trabalho. Isso posto, ainda analisando o cenário no qual os docentes iniciaram a carreira, cinco participantes narraram a respeito dos desafios (T-32) que enfrentaram logo quando deixaram a teoria da universidade e adentraram na escola, alguns deles até mesmo no início da graduação.

Foi o caso do PROF-A, que já no primeiro ano de graduação foi confrontado com problemas da profissão em turmas que finalizavam o Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio. Mas, acredita que isso foi benéfico para a construção da sua identidade como professor:

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)

Decerto, o processo de FLV e formação inicial foram concomitantes neste caso. Isso porque, como bem afirma o participante, no início da graduação, são estudados muitos conceitos filosóficos da área da educação e não disciplinas específicas capazes de proporcionar conhecimento técnico da língua portuguesa a ser passado no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Isso, por sua vez, fez com que buscasse esses saberes em outras fontes além dos estudos universitários do seu período atual. Como colocado por Ferreira (2012), a FLV emerge a partir de perguntas cotidianas ao longo do trabalho e da vida social. Sendo assim, para o professor que ainda não teve contato com certos conteúdos na licenciatura, é mister que essa lacuna, já no âmbito profissional, seja preenchida por meio de atitudes que visam firmar o sujeito na profissão docente. Nesse momento de início de carreira, ainda há a insegurança proveniente da inexperiência e por não ter se aprofundado em estudos linguísticos. No entanto, as atitudes do PROF-A o revelaram como um ser autônomo e consciente dos seus deveres como professor, atento às demandas de seus alunos e preocupado com seu desempenho em sala de aula. Desse modo, os primeiros traços da sua identidade docente começaram a ser delineados com base na antecipação de disciplinas consideradas técnicas ou específicas do seu programa de graduação.

Os desafios iniciais do professor (T32) também foram sensíveis na voz da participante PROF-D. Segundo sua narrativa oral, os primeiros meses na sua atuação como professora foram marcados por dificuldades com relação à organização do material. Uma das causas para isso é que, além de todo o trabalho pedagógico que deve exercer, há também o trabalho fora da sala de aula e que demanda tempo e sistematização para não acumular. Esse trabalho, por vezes, segundo a professora, não foi tratado na licenciatura.

O que me fazia falta no início da profissão era uma organização, eu confesso que eu era um pouco desorganizada com a questão de elaboração de provas, deixava tudo para a última hora. (PROF-D, T32)

No caso da PROF-D, outra interrogação se apresenta: Como conseguir gerir todo o trabalho burocrático da escola em tempo hábil? Essa era uma das primeiras necessidades da referida professora e que, segundo ela, precisava ser resolvida, “eu era um pouco desorganizada e senti necessidade de me reorganizar mais”. Entende-se aí que, além do conhecimento teórico que o professor precisa desenvolver a respeito da matéria que ensina, a organização pessoal é uma importante aliada ao sucesso das suas práticas pedagógicas, uma vez que organização implica economia de tempo, agilidade de resposta e credibilidade no trabalho.

Em certo momento da entrevista, a PROF- D expôs que sua dificuldade nesse campo, em parte, foi resultado da distância temporal entre o fim da sua graduação e a primeira oportunidade na escola. Diz que era um momento novo na sua vida e que não tinha prática com esse tipo de trabalho. Isso fez com que ela se sentisse “como que um peixe fora d’água com essa questão de organização e tumultuar as coisas no final do bimestre” (T32).

Some-se a isso o segundo desafio que foi percebido na sua narrativa: a indisciplina escolar. A professora declara: “outra coisa também que eu precisei de ajuda foi a maneira de lidar com a indisciplina” (T32). Diz ter ficado assustada com a situação que encontrou na escola. Argumenta que, pela sua visão, a educação decaiu muito em comparação ao período no qual era estudante: “Eu não sou tão velha assim, tenho 33 anos, mas se comparada quando eu tinha 12... 13 anos, a educação nessa parte do respeito, da disciplina dentro da sala, eu acho que piorou muito” (T9). Elencam-se, portanto, esses dois desafios como principais no seu contexto inicial da vida profissional. Dificuldades com disciplina também foram perceptíveis em outras narrativas desta pesquisa, mostrando o quão grave é essa questão no trabalho em sala de aula.

Seguindo a análise da categoria C1, a participante PROF-F cita um desafio que a inquietou: a sensação de estar sozinha na escola, sem ninguém para lhe direcionar.

Pois é... depois, eu até já falei isso naquele texto escrito, que eu sentia necessidade de entender um pouco, porque às vezes eu me sentia meio perdida com relação assim... a ajuda. Porque, às vezes, quando você está iniciando, você fica meio

perdido e assim, eu queria entender qual que era a função do supervisor pra auxiliar o professor. (PROF-F, T32)

Foi ao procurar respostas sobre as obrigações básicas como professora em uma escola estadual que sentiu a ausência de pessoal preparado para lhe auxiliar. Dúvidas consideradas primárias, tais como: “o que ensinar? Como? Com qual material? Para qual turma?”, podem parecer triviais numa primeira abordagem, pois, acredita-se que isso é objeto de estudo ao longo dos anos de graduação, porém, o que se entende na fala da PROF-F é justamente o contrário:

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)

Diante desse fato, compreende-se que a definição pouco clara das funções dos profissionais da escola foi marcante na experiência de vida dela. “Sabia que o orientador tinha que orientar, mas ninguém me orientava e eu me sentia dessa forma” (T32). Logo de início, deparou-se com um problema de equipe que, anos depois, a participante reconhece como um desafio importante da sua carreira.

Esse quadro representa uma das dificuldades que as escolas públicas de modo geral se defrontam no dia a dia e que reflete no sucesso do ensino e da aprendizagem, sendo que, um ambiente receptivo e seguro contribui para o êxito do exercício docente. Entende-se que o novo profissional da área educacional necessita de suporte, de uma equipe qualificada capaz de lhe oferecer condições de executar um bom trabalho para compensar a insegurança da inexperiência. Foi isso que se pôde inferir nessa parte da narrativa e que espelha a realidade de outros professores egressos dos cursos de licenciatura.

Na entrevista com a participante PROF-G, em uma unidade de registro, inseguranças típicas de início de carreira são verbalizadas. A professora, por exemplo, relata ter tido “medo de errar” e preocupação com a sua imagem com os alunos, “pensava: será que eu vou ser uma professora legal?” (T32). Todavia, sua narrativa seguiu sem revelar mais detalhes sobre o tema T32, especificamente.

A participante PROF-H também faz referência a situações nas quais surgiram os primeiros desafios da sua carreira. Relata que “tinha dificuldade no início de entender a dificuldade minha para meus alunos” (T32). Em outras palavras, sua dificuldade inicial

residia na diferença de percepção de mundo dela e dos seus alunos. Essa diferença refletia no comportamento do alunado, o que ocasionava, até mesmo, problemas na relação professor-aluno. Segundo ela, “[...] tudo que eles faziam para mim era questão de desinteresse, eu não entendia o aluno que um dia estava bonzinho, no outro dia mais rebelde e eu ficava tentando entender” (T32). Isso nos leva a considerar que tal ocorrência como uma das primeiras interrogações que a PROF-H tenta responder.

Outra incitação da PROF-H diz respeito à defasagem escolar que os alunos ingressos nos anos finais do Ensino Fundamental possuem. Segundo ela, são deficiências nas habilidades de leitura e escrita que deveriam ter sido resolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, não foram corrigidas e os alunos continuaram o percurso escolar com falhas estruturais de formação e que demandam do professor, em especial de Língua Portuguesa, atitudes para reverter esse quadro, mesmo que a formação em Letras não contemple técnicas de alfabetização com o peso que há em Pedagogia, por exemplo. Dificuldades em lidar com a defasagem escolar também foram registradas nas narrativas de outros participantes, no entanto, serão tratadas numa abordagem temática específica (T35)

[...] nosso tempo é muito curto para corrigir essas defasagens. Eu tinha uma dificuldade tremenda com isso. Cheguei a ficar até no contraturno com os alunos pra ensinar ler e escrever. [...] E eu tinha dificuldade nisso, porque em sala de aula não podemos parar o trabalho regular para atender àqueles que não aprenderam. Mas, ao mesmo tempo, eu morria de dó daqueles que não conseguiam acompanhar nada. (PROF-H, T32)

Certamente, essa inquietação suscita mais uma lacuna na formação inicial. Assim, é possível visualizar algumas deficiências sentidas na licenciatura e que estão sendo requeridas no momento de prática de sala de aula. Neste momento, faço referência à declaração de Freire (2017) ao dizer que o ponto central da formação permanente dos docentes se dá pela reflexão crítica. Logo, é possível compreender que essa reflexão se tonifica a partir de questionamentos que se impõem na forma de problemas inesperados. Isso não garante, no entanto, que tais desafios citados aqui - como o primeiro contato com a sala de aula já no início da graduação, no caso do PROF-A, desorganização e indisciplina, citadas pela PROF-D, a sensação de solidão da PROF-F, e, por último, a necessidade de compreender o comportamento do aluno e a maneira de lidar com a defasagem de conteúdos relatada pela PROF-H - não necessariamente teriam sido desconsiderados na licenciatura. Porém, infere-se

que, talvez, não houve tempo ou trabalho suficiente para que o professor em formação internalizasse esses problemas, para que, quando assumisse uma sala de aula, reconhecesse ao menos alguns dispositivos capazes de oferecer soluções.

Isso posto, é compreensível que 6, dos 8 professores entrevistados, buscaram na memória impressões que tiveram do estudo universitário (T34). A queixa de que a faculdade se prende muito ao conteúdo teórico em detrimento da prática esteve presente na fala de 5 participantes. Os professores argumentaram que há um distanciamento das atividades acadêmicas e das práticas reais de sala de aula, o que pôde ter acarretado as dificuldades citadas no tema T32.

[...] eles ensinavam muito teoria e falando pouco da realidade. [...] A primeira lacuna é essa, a relação com a prática da sala de aula e talvez seja por isso que tantos desistam./ Nos primeiros períodos, com a formação humana, teoricamente já sabia muitas coisas, mas quando eu fui dar aula é que eu vi que não sabia nada do que eu tinha que passar. (PROF-A)

A faculdade se prende muito à teoria. (PROF-C)

Quanto ao curso de Letras, no decorrer da graduação, é... Acho que deixa muito a desejar./ A faculdade é a teoria [...] (PROF-E)

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. (PROF-F)

Eu acho que a faculdade te ensina como é... teoria. Fala e nos ensina mais isso: o Português e Inglês aprofundados. (PROF-G)

Esse é um problema recorrente ainda mais por considerar que a sala de aula, principalmente de uma escola pública, é composta por alunos de várias origens e condições sociais, cada qual trazendo consigo experiências e conhecimentos prévios que desafiam o docente a reorganizar suas estratégias de trabalho, a fim de atingir seus objetivos pedagógicos. Tal problemática se refere ao que Lima (2004) expõe ao argumentar que mesmo os alunos universitários considerados exemplares, estudiosos e assíduos precisam estabelecer contato com dia a dia da escola, tomar ciência das suas principais adversidades e refletir sobre como o conhecimento teórico deve auxiliar no desempenho frente a um contexto problemático.

A referida autora ampara a narrativa desses 5 participantes por compreender que a universidade está distante do terreno da realidade. Muitas vezes, preocupada com o ambiente acadêmico e reproduzindo práticas rígidas e ultrapassadas de ensino. Apesar de não

questionar, explicitamente, a praticidade dos conhecimentos adquiridos na licenciatura, o PROF-B verbaliza que mesmo uma boa universidade não é capaz de preparar os alunos para os problemas da profissão docente. Ele, para isso, recorreu à sua experiência, em dois momentos da sua narrativa, como egresso de uma universidade pública federal reconhecida nacionalmente pela tradição de excelência das suas atividades acadêmicas. Segundo ele:

[...] por toda a minha graduação em Letras, por mais que eu tive o privilégio de fazer em uma Federal, não foi o suficiente, para dizer que foi perfeita. [...] Então, se a pessoa que é formada em Letras, ficar apenas naquilo que ela estudou na faculdade, acredito eu que não é suficiente para ampliar seus conhecimentos, sua didática e você tem que correr atrás de outros recursos para ampliar os conhecimentos. (PROF-B, T34)

O participante reconhece que sua formação foi consistente, entretanto, adverte que apenas ela não garante o conhecimento necessário para “ser professor”. Essa e as outras impressões sobre a formação inicial docente reforçam a ideia de que a universidade e escola devem estabelecer parcerias na elaboração de um plano de ensino qualificado a unir os pontos teóricos, tão indispensáveis à formação integral do profissional, aos preceitos práticos que a profissão pleiteia.

No entanto, não se pode esquecer que por mais que a licenciatura seja excelente é indiscutível que o professor, recém-formado ou não, necessita se atualizar e, continuamente, reconhecer-se como um ser em constante construção no mundo do trabalho. Essa preocupação em continuar o processo formativo iniciado na graduação abre espaço para o senso autônomo do profissional, fazendo-o refletir sobre o que é importante para sua carreira, mesmo que suas vontades não estejam alinhadas com as exigências do sistema de ensino. Isso faz alusão ao entendimento de Merle (2006) por entender que o acesso ao conhecimento possibilita a ideação de uma identidade profissional condicionada ao plano de crescimento pessoal do sujeito.

O escopo de estudo da primeira categoria também abarcou as primeiras experiências ou descobertas acadêmicas que esses docentes expuseram nas narrativas (T-35). O PROF-A, por exemplo, não havia previsto que seria professor, apenas na graduação é que se descobriu como educador, “eu fui fazer o curso de Letras por acaso e me descobri professor”. Um dos fatores responsáveis foi a descoberta de teorias de ensino e aprendizagem que ele adjetiva como “lindo”: “Então, quando eu comecei a aprender as teorias, aquilo para mim era lindo!”.

Nota-se que o conhecimento teórico, nesse caso, foi primordial na sua identificação com o curso de Letras. Como mostrado no início desde subcapítulo, o curso de Letras representou para ele uma oportunidade de prosseguir seus estudos e não um objetivo de vida até então. Contudo, esse quadro se reverteu, positivamente, pois, hoje, ele se reconhece como professor. Outra experiência inicial e que será tratada com mais detalhes, na categoria C2, foi a carência sentida pela PROF-G que diz não ter obtido formação para alfabetização. Essa foi uma competência que precisou buscar por intenção própria, a fim de auxiliar seus alunos com dificuldade na leitura e escrita.

Para fechar a análise da categoria C1, o tema T36 – Experiências iniciais na prática docente emergiu da narrativa de 5 professores. São vivências dos, até então, recém-graduados ou ainda estudantes do curso de Letras e que permaneceram latentes na memória deles.

Nesse tema, o PROF-A narrou ter iniciado a profissão ainda bem cedo, no segundo período do curso, por uma substituição de poucos meses, em uma turma de sexto ano, pertencente a uma escola de uma cidade vizinha à sua. O primeiro contato não foi como ele esperava. “Comecei a trabalhar muito cedo, já no segundo período da faculdade, então meu primeiro contato com a sala de aula foi traumatizante” (T36). Relatou ter sentindo profunda indiferença no tratamento que recebeu dos alunos. No seu primeiro dia de aula, disse que não conseguiu executar o plano de aula, “Voltei para casa com um ponto de interrogação na cabeça”, segundo suas próprias palavras.

Tal experiência não o afastou da sala de aula, mas o fez refletir sobre o acontecido e ter tomado uma decisão: “Sou muito religioso, por isso rezei muito e pedi muito pra Deus me mostrar o que que era pra fazer. Já no outro dia eu decidi: Hoje eu vou dar aula!”. Atualmente, ele enxerga essa experiência como positiva e sua precocidade na prática docente como um dos fatores responsáveis pela permanência na profissão:

[...] fui descobrindo a minha forma de dar aula. Sou muito afetivo com meus alunos, mas sou muito rígido e consegui isso no início e com isso, consegui chegar nos alunos. Então, aquela turma que peguei totalmente desestruturada, entreguei ela bem diferente à professora quando retornou de licença. [...] Acredito que se eu não tivesse ido trabalhar tão cedo no curso de Letras, talvez não teria conseguido. (PROF-A, T36)

Assim como o PROF-A, a participante PROF-D também relatou ter tido experiências traumáticas assim que começou a lecionar. Para ela, o estranhamento que sentiu ao exercer a

profissão docente surgiu a partir da comparação com o período em que era aluna do ensino básico. Diz ter se assustado muito nos primeiros contatos com a escola: “Eu fiquei um pouco traumatizada quando percebi a radical mudança da minha época para hoje” (T36).

Outros relatos de dificuldades com as primeiras experiências docentes ecoaram da voz das participantes PROF-D e PROF-H. A PROF-D expôs sua primeira experiência frente a um sistema de avaliação interno do trabalho do professor de Língua Portuguesa. Isso, para ela, representou um fato inesperado, pois não sabia que os alunos avaliavam o professor. Segundo suas palavras: “Quando eu comecei em 2004, eu comecei com literatura, porque naquela época trabalhava literatura separado. Quinto e sexto ano naquela época. Então, eu tive muita dificuldade, muita dificuldade nesse ano que eu comecei” (T36).

Já, com relação à PROF-H, sua experiência inicial envolveu um descontentamento com o sistema de avaliação que o estado de MG adota. A entrevistada afirmou um sentimento de revolta em torno de todas as facilidades que os alunos dispõem para passar de série escolar, mesmo não apresentando desenvolvimento nos conteúdos básicos do ano letivo em que estavam matriculados. Todavia, entendia que não conseguiria sozinha mudar todo o sistema.

É... quando comecei a trabalhar, eu ficava muito revoltada com tantas chances dadas ao aluno na escola. Só que eu fui percebendo que eu sozinha não posso mudar isso. Eles são desinteressados porque vão ter outras chances. Não adianta eu ficar nervosa, contrariada e revoltada com isso, porque eu não vou conseguir mudar. (PROF-H, T36)

Na próxima categoria de análise, C2 – Motivações/Inquietações à FLV, apresentarei algumas de suas atitudes que a fizeram adotar um outro olhar com relação a essa questão tão cara a suas preocupações como professora. Por fim, a participante PROF-G, similarmente, contribuiu para o tema T36 quando narrou sobre as inseguranças ao tomar sua primeira turma. Além de ser um terceiro ano do Ensino Médio, com alunos egressos da educação básica e ansiosos pelos exames vestibulares de fim de ano, a participante ocupou o lugar de uma professora muito experiente e querida pelos alunos, o que, na visão dela, aumentou ainda mais sua responsabilidade.

Eu comecei no segundo grau. Substituí uma professora muito conceituada, ela tirou férias-prêmio de dois meses. E eu peguei essas aulas, assim que formei. Pra mim, foi uma benção, mas eu fiquei com muito medo, no início, de pegar um segundo grau, terceiro ano! (PROF-G, T36)

Diante da apresentação dessas experiências de vida, objeto de análise da categoria C1, podemos inferir que as primeiras necessidades e faltas dos professores pesquisados já são indícios para entender o papel da FLV nas decisões deles. Aqui, foram expostas alguns de seus motivos iniciais para a busca de uma formação contínua capaz de lhes complementar como profissionais do ensino. Por isso, considerei a compreensão do contexto/situações de vida no início da carreira indispensável para seguir com a análise dos fatores que levaram os participantes a se considerarem sujeitos em constante formação, em uma ação reflexiva do verbo “formar-se” (LIBANIO, 2002, p. 12), a qual coloca o ato formativo como um trabalho em constante construção realizado pelo e para o próprio indivíduo.

Dito isso, a categoria seguinte vai tratar, especificamente, das motivações ou inquietações pessoais que acometeram os participantes no decorrer do trabalho docente. Muitas delas se mostraram como impulsos para solucionar problemas citados nas experiências iniciais em sala de aula.

4.4.2 C2 - Motivações/ Inquietações à FLV

Esta categoria de análise vai apresentar os elementos que motivaram os participantes, segundo suas narrativas, a investirem recursos financeiros ou tempo na FLV. Trata-se de problemas, necessidades ou competências que precisavam ser aperfeiçoadas para atingir os objetivos que evidenciam a centralidade dos desejos dos professores e dos seus alunos. Todavia, há o cuidado de se registrar que tais dados foram obtidos por meio de relatos de vida que ecoaram nas memórias mais sensíveis aos entrevistados, portanto, este trabalho se limita a investigar as experiências narradas no momento da coleta de dados. Entretanto, isso não significa que outros dizeres compõem a história de vidas desses sujeitos, por meio do olhar para si, o que o faz autor e leitor da sua própria narrativa (RICOEUR, 1997).

De acordo com o referencial teórico, para que a FLV ocorra na carreira do indivíduo é imprescindível que seus anseios e planos pessoais estejam no centro das suas decisões sobre o que aprender (FERREIRA, 2012; MEIRIEU, 2005; MERLE, 2006; TOMASI, FERREIRA, 2013). Logo, narrativas que demonstraram motivações em torno dessa temática constituíram o *corpus* de análise desta categoria.

Assim sendo, a categoria C2 foi a que contemplou mais temas, foram 8 conforme exposto no quadro 2, e 47 unidades de registro codificadas. O primeiro tema a ser tratado diz

respeito à avaliação dos alunos (T5) para com o trabalho do professor. Apenas a participante PROF-E fez menção ao momento durante o qual foi avaliada por seus alunos logo no início da carreira. Até então, era uma experiência inédita na sua vida, a entrevistada discorre que “o aluno avaliava o professor. Aí quando chegava o meio do ano, eles iam na sala de aula, não na sua presença, e perguntavam como era o professor [...]”. O que chamou atenção nessa codificação foi a maneira que a professora reagiu ao retorno dos alunos. Eles avaliaram positivamente a metodologia para explicar o conteúdo, no entanto, criticaram sua forma de lidar com a disciplina. Após ser informada do resultado dessa avaliação, a PROF-E iniciou uma série de reflexões durante o período de recesso escolar e identificou falhas na sua conduta em sala de aula. Reconheceu que o aluno demanda que o professor preze pela ordem geral da turma, “aí, eu parei, pensei... e nisso entrou o recesso. E daí, daquele dia em diante eu pensei: É assim? Aluno quer é disciplina! Ele quer! Ele pede isso!”.

Por essa razão, tal experiência com um processo de avaliação semestral indica uma inquietação para mudar o tipo de comportamento que a professora portava no começo da carreira. A avaliação a provocou sobre o modo pelo qual conduzia sua turma, por conseguinte, era uma necessidade que não partiu de seus superiores, antes, originou do que os seus alunos consideravam melhor para o bom andamento das aulas. Ou seja, sua própria sala de aula a fez rever suas atitudes e decidir sobre o que seria feito para melhorar sua postura. De acordo com a professora, esse fato foi suficiente para voltar, no segundo semestre, determinada a realinhar-se conforme ao que seria benéfico para ela e seus alunos.

Assim como na experiência anterior, outras motivações partiram das necessidades manifestadas pelos próprios alunos. Essas vivências foram retratadas pelo tema T16 – Motivação sala de aula (alunado). Trata-se de unidades de registro que transparecem anseios dos alunos por conteúdo e metodologias de trabalho diferenciadas. Verifica-se a importância desse tema por entender que os alunos são coparticipes no processo de formação do professor na medida em que sugerem mudanças e verbalizam projetos pessoais que podem ser alcançados por intermédio da educação.

Assim sendo, 6 participantes transpareceram nas suas narrativas algumas motivações resultantes dos objetivos que seus alunos buscavam. Essas motivações efetivam a FLV dos professores pesquisados por considerar o aluno não como um ser passivo a receber todo o conteúdo do mestre, mas sim, como um parceiro no seu crescimento profissional ao longo da

carreira. Isso por sua vez, implica um trabalho colaborativo entre docente e discente com vista à realização pessoal de ambos.

Por exemplo, o participante PROF-B alega que uma de suas motivações principais para continuar na carreira docente e procurar se aperfeiçoar cada vez mais são os alunos que valorizam o seu trabalho. Apesar de acreditar que esse tipo de aluno é cada vez mais escasso na escola, ele canaliza esse retorno dos alunos como um motivo para seguir realizado na profissão: “O que me motivou, mesmo, foi o retorno daqueles alunos que vão pra escola com o intuito de estudar, realmente, embora são poucos” (T16).

A PROF-D também narrou se sentir motivada pelo bom retorno que recebe dos alunos, “o que mais me motiva são os bons alunos e o reconhecimento deles” [...] “Não que eu isole os que não querem, eu tento e faço o que eu posso, mas o que me motiva a buscar e preparar as aulas em casa são os bons alunos” (T16). Diante desses registros, é possível inferir que um bom retorno dos discentes perpassa uma relação dialógica entre as partes, a qual procura identificar oportunidades de melhoria e elogios ao trabalho do professor de Língua Portuguesa. Tal reconhecimento de todo o esforço empregado na preparação de uma aula impulsiona o educador a continuar se construindo e repensando sobre práticas que não surtiram o efeito necessário.

Segundo a participante PROF-C, o seu crescimento profissional está atrelado ao que seus alunos anseiam aprender. Para ela, funciona como um indicador no seu horizonte formativo: “Também motiva pela demanda dos alunos, para o meu crescimento, em busca do novo” (T16).

Seguindo a análise, a PROF-D narra uma experiência marcante na carreira e que incentivou a buscar meios para suprir as necessidades formativas dela e de seus alunos. Após ter acompanhado certa turma durante os anos finais do Ensino Fundamental, retornou ao trabalho com eles no Ensino Médio com o estudo da disciplina Literatura. Segundo a entrevistada, “era uma turma que exigia bastante da gente” (T16). Certa dessa característica, sentiu que era a hora de aperfeiçoar seus conhecimentos das obras e escolas literárias. Aqui, outro fator contribuiu para que tomasse a decisão por FLV, o gosto pela literatura. Portanto, observo dois interesses coincidentes: a demanda do aluno por aulas consistentes de Literatura e o gosto da professora pela disciplina. De acordo com suas palavras, o investimento em formação foi possível “Pelos meus alunos, porque eu achava que precisava buscar mais e por eu gostar daquilo” (T16).

Desse modo, a busca pelo conhecimento ocorreu em conjunto com a necessidade de entregar um trabalho qualificado aos seus alunos. Isso nos leva a entender que a sua sala de aula representou um papel fundamental no seu percurso formativo ao longo da vida. Não foi percebido, no decorrer de sua narrativa, que se tratou de uma exigência da escola ou de um plano de ensino imposto por um agente externo. Todavia, o aperfeiçoamento de seus saberes em Literatura ocorreu em paralelo ao reconhecimento das suas lacunas de conhecimento teórico acerca dessa disciplina.

O conhecimento, busca pelo conhecimento... saber mais e muito mais... e passar, não só direcionar pra dar aula em faculdade, em curso superior não, mas passar, ajudar o máximo que puder esses meninos. (PROF-E, T16)

Pesquisador: Você percebe que a sala de aula também te demanda isso?
Ah, com certeza! Sim, com certeza. A gente aprende muito com eles, assim... e vê a necessidade que a gente tem de buscar mais. Porque cada um tem uma dificuldade. (PROF-E, T16)

Mais detalhes com relação ao que a PROF-E adotou para responder a essa inquietação serão tratados na análise da categoria C5 – Agenciamentos.

Outra narrativa que chamou atenção para o tema T16 foi a fornecida pela participante PROF-G. A professora argumenta que um dos deveres da sua profissão é oferecer à classe conhecimentos que façam a diferença na vida cotidiana. Para isso, os exercícios de estudo e aplicabilidade prática da língua portuguesa são tão indispensáveis no seu ponto de vista. Segundo ela, a atualização constante das bases que compõem o ensino da sua disciplina é uma condição de respeito para com seus alunos:

Os alunos. Porque eu sou formada para dar aula. É claro que eles não vão aprender da mesma forma que eu aprendi. Mas eu quero que eles saiam aprendendo o porquê do português, como o português é importante para eles, é a nossa língua! [...] Sempre acontecem mudanças no português. Vou mostrar para meus alunos coisas velhas? Não! Por isso que eu sempre busco coisas novas. (PROF-G, T16)

Para fechar o tema T16, a participante PROF-H elenca, em linhas gerais, que sua motivação para continuar a se formar como professora reside na sadia convivência com seus alunos: “É, realmente, pra eu tentar trabalhar e viver melhor com meus alunos, ter melhor convivência durante o ano letivo” (T16). A categoria C5 abordará com pormenores o que ela adotou para efetivar esse ideal subjetivo.

A categoria C2 englobou o tema T14 – Olhar para os alunos. Esse tema aborda trechos da narrativa que salientam situações durante as quais os professores direcionaram sua atenção aos educandos, mesmo que estes não tenham requerido, explicitamente, tal atitude do docente. Assim, são gestos do professor motivados pela preocupação íntima de realizar um trabalho capaz de contribuir ao crescimento próprio e de seus alunos.

Esse tema esteve presente no relato de 4 professores, em 5 unidades de registro. Tal motivação para a FLV mostrou que os professores pesquisados procuram agenciar meios de formação contínua “Pensando também na melhoria que eu poderia ofertar tanto para mim, como profissional, como para meus alunos” (PROF-B, T14). A PROF-G, por sua vez, diz se sentir motivada por conseguir realizar “[...] uma coisa pra usar com meus alunos” (T14). Para ela, a formação do professor em serviço só tem sentido se for possível aplicar em sala de aula aquilo que aprendeu, portanto, pode-se apontar que essa aplicabilidade prática é um de seus principais impulsionadores para se formar ao longo da vida. Isso fica claro quando ela coloca esse fator como decisivo: “Não é a realidade do aluno, porque eu não penso no que é bom só para mim, eu penso no que será bom para o aluno. E o curso que está disponível, não vai ser bom nem para mim e nem para o aluno. Então, nem resolve eu fazer” (PROF-G, T14).

A PROF-E direciona seu olhar para os discentes com necessidades especiais e se queixa da falta de estrutura da escola para receber, devidamente, esses alunos. De acordo com sua narrativa esse é um problema que precisa ser discutido pela escola, e não apenas por esforços isolados dela e de seus colegas professores. Ela verbaliza que:

A gente é que fica com vontade de ajudá-los mais, por exemplo, uma coisa que o sistema poderia ajudar. Você tem lá uma sala de aula com alunos com deficiência, por que não há recursos externos à sala de aula para ajudar o professor? (PROF-E, T14).

Infiro que a ânsia por ajudar esses alunos é uma inquietação, ainda que tímida, de se mostrar ativa e disposta para minimizar as dificuldades dos alunos especiais na escola regular. Já a participante PROF-F, discorre que um de seus motivos para investir recursos na busca por conhecimento é:

[...] sempre estar buscando o melhor para os nossos alunos, mais conhecimento, formas melhores... porque você entra numa sala de aula e você se depara com alunos com várias dificuldades. Então, por isso que acho essa necessidade de buscar, aprender sempre mais. (PROF-F, T14)

Para os trechos narrativos que expuseram motivações mais subjetivas, dialógicas com fatores familiares e/ou emocionais, fez-se necessário criar o tema T10 – Motivações pessoais para explicar como que as decisões por FLV são embasadas por questões íntimas e singulares ao indivíduo. Foram codificadas 7 unidades de registro na narrativa de 5 participantes.

Dentre elas, a princípio, está a narrativa da PROF-C, a qual diz se motivar como professora ao colocar-se no lugar de professora dos seus próprios filhos. Assim, a participante usa como parâmetro o laço extremamente pessoal entre mãe e filhos para nortear seu relacionamento com o alunado. A visão familiar também notável no discurso da PROF-G que, inclusive, credita sua formação docente como um dos exemplos para seus filhos.

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 até por eles, pela educação deles. (PROF-G, T-10)

Por sua vez, a participante PROF-D declara que sua motivação para se construir continuamente como professora reside no sentimento de autocobrança, traço característico da sua personalidade. Além disso, há a convicção pessoal de ofertar excelência no trabalho, independente das situações adversas: “O que me motiva é a minha cobrança interior, porque eu acho que devemos dar o melhor da gente em tudo que a gente vai fazer, por mais que seja desgastante e não reconhecido” (PROF-D, T-10).

Um dos fatores motivacionais que inquietaram a PROF-F foi o sentimento de solidão que marcou suas primeiras experiências na escola. Por não ter recebido orientações precisas com relação a seus deveres na instituição escolar, a participante buscou uma formação a nível de pós-graduação para compreender as funções do supervisor/orientador.

Pois é... no caso da de supervisão, foi mesmo saber como que o supervisor, ou o orientador podia ajudar o professor. Sabia que o orientador tinha que orientar, mas ninguém me orientava e eu me sentia dessa forma, então, foi isso que me motivou a fazer este... (PROF-F, T10)

Detalhes acerca desse agenciamento serão objeto de discussão da categoria C5. No entanto, destaco aqui que tal provocação surgiu em um período no qual ela dispunha de pouca

experiência para tentar descobrir a maneira como deveria conduzir seu trabalho, talvez, fruto da dissociação existente entre a universidade e a escola, como explanado na categoria C1. Por último neste tema, a PROF-G cita um traço pessoal que contribui para seu crescimento profissional em busca do conhecimento: a curiosidade. “Eu sempre fui uma menina muito curiosa, eu sempre busco” (PROF-G, T10).

Além das motivações de ordem subjetiva, há também aquelas que se referem à busca por conhecimento técnico demandado pelo exercício da profissão do docente de Língua Portuguesa. São conhecimentos na área de gramática, literatura, interpretação e produção textual que os professores precisam apresentar na prática da profissão e que, às vezes, não foram adequadamente trabalhados na graduação.

Para a análise dessas questões, tem-se o tema T17- Motivações profissionais/técnicas na busca por FLV, que contou com a inclusão de 5 professores e 7 unidades de registro. Início com a narrativa do PROF-B que, após ter concluído que o programa literário estudado ao longo da graduação não foi suficiente para internalizar o conhecimento necessário para atuar no Ensino Médio, procurou preencher essa lacuna com os estudos na pós-graduação em Ensino de Gramática e Literatura Brasileira.

Dentre outras razões que me fizeram fazer a pós foi o sentimento de que eu estava com pouca bagagem de conhecimento e uma questão de responsabilidade em sala de aula, eu senti que eu tinha que buscar algo a mais que a faculdade não me proporcionou durante esse período do curso de Letras. (PROF-B, T17).

O docente reconhece que se identifica mais com aspectos gramaticais de ensino do que com os estudos literários. Por essa razão, decidiu aumentar seus conhecimentos na área de literatura com o objetivo de aperfeiçoar seu trabalho: “Eu me identifico muito mais com sintaxe do que com literatura, é o que eu gosto e estudaria sempre. Mas, por uma questão de responsabilidade, é preciso buscar, preparar uma boa aula” (PROF-B, T17).

A participante PROF-C, por sua vez, preocupa-se com as constantes alterações que acometem o mundo da educação e do trabalho: “Sou motivada a buscar conhecimento pelas constantes mudanças a que somos submetidos, tudo é muito mutável e por isso, não podemos ficar sem nos atualizar” (T17). De acordo com o referencial teórico, trata-se de uma demanda externa ao indivíduo, entretanto, no decorrer da sua narrativa foi percebido, conforme registrado em notas de campo, que, ao seu ver, ela não percebe essa situação específica como

uma imposição, mas sim como mudanças naturais no curso daquilo que ensina. Sendo assim, estudos adicionais são necessários para compreender novas formas de lecionar e o que lecionar.

Uma atenção voltada para a didática foi notada na narrativa da PROF-D. A participante considera fundamental para o professor, desenvolver habilidades ligadas à liderança e manejo de turma no dia a dia. Para ela, é uma tarefa até mesmo mais difícil do que o próprio conteúdo:

Em todos os quesitos, tanto no conteúdo, quanto na didática, da forma de trabalhar com os meninos, porque a parte do conteúdo, a gente estuda e é mais fácil, mas o mais difícil é a questão da didática, o jeito de você conduzir a turma, liderar e prender a atenção dos meninos... (PROF-D, T17)

Em outro relato, novamente, a necessidade por aperfeiçoar o conhecimento nos estudos literários foi registrada. Diz respeito à narrativa da PROF-E. Ciente do nível de exigência de uma turma de Ensino Médio com a qual trabalhou, percebeu que os conhecimentos de que dispunha até o momento poderiam ser ampliados para qualificar seu trabalho ainda mais. Portanto, iniciou uma série de estudos com uma professora especialista em Literatura na cidade de Belo Horizonte. Segundo ela, foi uma motivação de ordem técnica e que foi muito bem atendida, haja vista que preserva um bom apreço à disciplina Literatura, com suas interfaces com as escolas literárias, estilos de época e influência artística.

Então, eu procurei uma professora que foi professora de cursinho do meu sobrinho, sobrinho do meu marido, que fazia para Medicina e hoje já é formado. Então, ela era professora de cursinho e... assim, muito bem conceituada, mesmo. (PROF-E, T17)

Mais detalhes com relação à sua percepção dessas aulas de Literatura serão tratados na categoria C5. Para fechar este tema, a participante PROF-F, citou de modo geral, que suas motivações técnicas residem na busca de “mais conhecimento. Eu queria adquirir mais conhecimento” (T17). Já o relato da PROF-H coincidiu com o da PROF-C no momento em que afirma sentir necessidade de atualização dos assuntos que circundam a língua portuguesa: “e também de ensino, porque eu acho que nunca é demais a gente aprender, ainda mais português que é cheio de novidades” (T17).

O tema T17 contribuiu para confirmar que o ensino da língua portuguesa não é engessado, assim como se critica nos estudos linguísticos. É, antes de tudo, mutável e

suscetível a mudanças sociais e culturais de seus falantes. É importante que o ensino também acompanhe o cenário de transformações. Por isso, os participantes usaram termos como “novidades”, “didática” e “constantes mudanças”, por exemplo, para designar o contexto instável no qual a Língua e suas variações se estabelecem.

Outras motivações foram sentidas em forma de lacunas da formação inicial em Letras, representadas aqui pelo tema T19. São excertos que revelam pontos da licenciatura que não foram bem trabalhados de acordo com o ponto de vista dos professores participantes. Assim, 4 professores discorreram a respeito desse tema, expressado em 6 unidades de registro. O tema T26 é caro a esta pesquisa por fornecer dados capazes de apontar as principais deficiências da formação superior dos integrantes do grupo pesquisado e que se tornaram fatores motivacionais à FLV.

Desse modo, abordo o participante PROF-B que, apesar de ter estudado em uma universidade federal referência na área de Letras, não se sentiu satisfeito com os estudos literários da grade curricular. Ele destaca os estudos da Sintaxe, mas critica a formação em Literatura. Para ele, o suporte teórico estudado nos dois períodos que cursou a disciplina Literatura estava aquém do que a sala de aula exige.

Porque tivemos literatura apenas no primeiro e segundo períodos. Eu achei que foi muito conteúdo, uma vez que esses conteúdos são cobrados na rede pública de ensino, em se tratando de Ensino Médio./ Eu achava, durante todo o curso, que a área de literatura, deixou a desejar um pouco, principalmente literatura brasileira e portuguesa./ Já a literatura não me complementou tanto. (PROF-B, T19)

O mesmo tipo de lacuna também foi registrado na fala da participante PROF-E. Como já apresentado no tema T17, a partir da perspectiva das motivações técnicas, a professora precisou se aperfeiçoar em literatura, um ponto falho na sua graduação, logo, uma dificuldade estrutural da licenciatura. “Pesquisador: Você acha que a literatura deixou a desejar na formação inicial? Participante: Muito!” (PROF-E, T19).

Para a PROF-D, o curso superior não foi satisfatório em relação às tarefas práticas e burocráticas da profissão docente. Ela expõe que não conseguiu interiorizar ou ainda não lembra se tais questões foram devidamente abordadas no curso, o que causou bastante confusão no seu início de carreira, como mostrado na categoria C1.

Não... a gente tem algumas aulas. Quando eu fiz o curso de Letras, eu tive aula de didática e outras aulas que envolviam essa questão de dentro de sala de aula, mesmo. Mas não, acho que não lembrava ou tinha esquecido um pouco. Faltou essa parte aí, de como me organizar melhor pra não acumular trabalho. (PROF-D, T19)

Com relação à PROF-G, três lacunas são citadas na sua narrativa. A primeira delas se refere ao percurso que há entre o plano de aula até a execução da aula e a ausência de direcionamento sobre o que ensinar de acordo com cada ano escolar. A docente esclarece que persiste o distanciamento entre a universidade e escola e isso se reflete no desempenho profissional do egresso do curso de Letras. “[...] o seu projetar uma aula até dar aula. O plano de aula e executar a aula. Na faculdade é um jeito, na hora que você vai fazer e colocar em prática é diferente, porque você está ali sozinha” (PROF-G, T19).

Quanto à segunda lacuna, a participante detalha que novamente esse distanciamento é percebido por não haver uma ligação estreita entre os conteúdos apreendidos na universidade e sua distribuição ao longo da educação básica. O curso de licenciatura, de acordo com sua ótica, deveria nortear o universitário sobre o que ensinar para cada ano escolar, e não apenas instrumentalizá-lo. Em suas palavras: “Ensina teoria de literatura brasileira, literatura inglesa e tudo... mas não ensina qual se deve dar no ensino fundamental e no ensino médio. Não especifica qual conteúdo lecionar” (PROF-G, T19).

Além dessas duas lacunas, ela alude, ainda que brevemente, a um problema que vem enfrentando que é o analfabetismo funcional de alguns alunos e que aponta para a terceira lacuna: a inexistência da aprendizagem de práticas de alfabetização para lidar com esses estudantes. Ou como resume: “[...] o planejamento de aula, executar a aula e a alfabetização para alunos com muita dificuldade” (PROF-G, T19).

Diante das fragilidades expostas no tema T17, não é intenção desta pesquisa indicar as soluções como obrigatórias ou essenciais aos programas de ensino do curso de Letras ou outras licenciaturas. Todavia, a intenção desse tema foi abordar relatos que transpareceram oportunidades de melhoria nas quais os professores se articularam para continuar o plano de formação por toda a vida que se iniciou com a decisão de ser professor.

Prosseguindo para a parte final da análise da categoria C2, apresento os dois últimos temas que evidenciam necessidades coletivas e individuais de FLV, T26 e T7, respectivamente. Entendo aqui como necessidades individuais aqueles anseios próprios de cada pesquisado, em situações específicas de trabalho e que não tecem, necessariamente,

ligações com o corpo docente da escola. Em contraste, as necessidades coletivas se referem a interesses dos professores por ações formativas que contemplam toda a escola. Dessa forma, dois professores verbalizaram a respeito do tema T26, em 3 unidades de registro, ao passo que três participantes se expressaram em torno das necessidades individuais, T7, em 7 unidades codificadas.

Os participantes PROF-A e PROF-F comentaram sobre a necessidade da escola se tornar um ambiente de formação contínua para todos os professores. Em outras palavras, os espaços de tempo destinados ao estudo extraturno deveriam ser ocupados, inclusive, por projetos que contemplam, mais amplamente, a formação contínua, contudo, esse deve ser um esforço coletivo na voz do PROF-A e que ecoa a ideia da escola como espaço da formação de professores (NÓVOA, 2009). Ele justifica sua posição ao argumentar que se trata de uma necessidade de todos e, portanto, o melhor caminho para isso é a parceria entre os colegas. Em complemento, a PROF-F coloca, em linhas gerais, que a formação do professor em serviço deve ser motivo de preocupação de toda a classe.

Mas eu sinto falta de uma formação continuada dentro da escola. [...] A escola deveria ser um espaço formativo para o próprio professor, como formação formal. (PROF-A, T26)

Eu acho que assim... a minha motivação é a necessidade mesmo. Eu acho que todo professor deve ter em mente que ele precisa se atualizar, ele precisa buscar mais conhecimento. E assim, o nosso... a nossa formação quanto professor, eu acho que ela é... tem que ser contínua, porque você está aprendendo sempre. Não existe uma fórmula que você aprenda e pronto, o professor está ali formado! Então, isso aí é ao longo dos anos, ao longo do tempo mesmo. (PROF-F, T26)

Apesar de apenas dois participantes terem tocado no assunto do tema T26, é importante frisar que as preocupações coletivas de formação são projetadas pelos anseios e propósitos dos próprios sujeitos, quando se colocam como protagonistas dos seus planos de crescimento pessoal e profissional. Por conseguinte, reforçam necessidades inerentes à subjetividade deles, portanto, em estreita conexão com o próximo e último tema a ser analisado nesta categoria.

Assim, o tema T7 emergiu de 3 participantes, em 7 unidades de registro. Os relatos desse tema apontam para conhecimentos ou competências que os professores precisam suprir para se sentirem mais completos e realizados no trabalho escolar. A FLV é, portanto, um dos caminhos indicados para responder a essas inquietações particulares. Como, por exemplo, a

PROF-D que sente a “[...] necessidade de fazer alguma atividade diferenciada com uma aluna surda que tenho, mas eu não tenho suporte pra fazer uma atividade em Libras, o estado de Minas não oferece essa formação”. Ou a PROF-E que, em três momentos, expôs a necessidade de se sentir mais segura em literatura:

Então, eu procuro ter segurança naquilo que eu faço. Dificuldade todo mundo tem, eu tenho as minhas. Todos nós temos. Mas, esse entrar na sala de aula, sem o direcionamento, esse não./ A literatura do ensino médio./ Porque eu tive muitos alunos que faziam cursinho, ele tinha duas fontes. Isso, pra mim... eu planejo a minha aula, pra que a gente não seja surpreendida, porque no mundo de hoje, você pode ter uma formação, mas pode ter um aluno na turma que sabe até mais. (PROF-E, T7)

Por sua vez, a PROF-F afirma que a sua inquietação em compreender as funções do supervisor/orientador era, inclusive, uma necessidade pessoal, pois carecia de orientação para articular o plano de ensino da disciplina Língua Portuguesa. Além dessa, ela também alude à necessidade de buscar mais conhecimento linguístico, também como uma necessidade particular, para melhorar o serviço prestado aos alunos que possuem mais dificuldade.

[...] às vezes, quando você está iniciando, você fica meio perdida e assim, eu queria entender qual que era a função do supervisor pra auxiliar o professor./ Agora, depois, eu fui sentindo a necessidade de mais estudos na minha área, mesmo. Foi quando eu fiz a minha especialização em Literatura e Língua Portuguesa./ Então, é aí que você sente essa necessidade. Eu tenho que fazer alguma coisa para ajudar aquele outro que ficou. (PROF-F, T7)

Diante da variedade de aspectos que constituíram os 8 temas pertencentes à categoria C2, infiro que a busca por respostas aos questionamentos pessoais foi a principal força motora que impulsionou esses indivíduos a se movimentarem em direção ao novo e ao melhor para suas carreiras, de acordo com a ótica deles. Esse aspecto converge com a lógica de FLV, sendo que, em análise geral, não foram identificados indícios de obrigatoriedade nas necessidades dos participantes. Ainda percebi que quando algumas exigências externas eram citadas, como no caso do tema T17, referiam-se a mudanças normais no curso da língua portuguesa, o que é muito comum e desejável na ciência. Ademais, a categoria C2 possibilitou indicar as ações dos professores na perspectiva da FLV. Tais ações serão objeto de discussão da categoria C5, como já colocado. No entanto, a próxima categoria, C3, abordará demonstrações de interesses dos pesquisados bem como seu protagonismo no percurso formativo, incluindo seus planos e ideais de FLV.

4.4.3 C3 – Interesse pessoal por formação contínua

A categoria C3 objetiva apresentar e analisar as unidades que registraram interesses subjetivos dos professores pesquisados em torno da FLV. Como estudado no referencial teórico sobre a base desse conceito (FERREIRA 2012, MEIRIEU, 2005; MERLE, 2006; TOMASI, FERREIRA, 2013), o plano de crescimento do sujeito, em caráter pessoal e profissional, pode ser o principal norteador nos momentos de decisão formativa. Isso implica colocar o indivíduo na condição de protagonista do seu próprio processo de formação e, ainda acrescento, na construção identitária dos participantes como professores.

A categoria C3 contou com 3 temas: T11, T23 e T24. O primeiro e mais extenso foi o tema T11 - Centralidade do sujeito na escolha por formação que abrangeu 20 codificações na narrativa de 7 professores. Houve forte presença de termos com foco em primeira pessoa que exprimem a subjetividade do professor, tais como: “priorizo os meus interesses” (PROF-B); “motivação para ter formação vem de mim e não do Sistema Educacional” (PROF-C) e “[...] eu busco por minha conta.”/ “Os meus interesses, com certeza! Eu falo por mim [...]”, como verbaliza a PROF-G.

A PROF-D relatou, em 5 momentos, sua posição no processo formativo, chamando atenção para sua vontade de melhorar o serviço prestado aos alunos e contrastando com as condições que ela percebe receber do estado:

[...] 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.** (PROF-D, T11)

Nesse sentido, a PROF-E declarou, em 5 momentos da entrevista, a preocupação que mantém com os seus interesses nas escolhas formativas e também apontou indícios de insatisfação quanto às políticas educacionais, em referência ao que diz sobre o trabalho político, na última unidade de registro:

Dizia a ela (à professora particular de Literatura) que eu tinha um imenso prazer em buscar./ Pesquisador: A escola te influenciou na decisão de buscar essa formação? Participante: Não. **Era uma coisa minha mesmo.**/ Eu senti que eu precisava e eu queria passar para eles coisas melhores./ Por gostar da profissão, por ninguém... por gostar, mesmo, do que eu faço./ [...] então esse gostar é pessoal, você vê isso no professor, tem diferença, você sente que aquilo faz parte da vida dele. Gosta, se

empenha, busca.../ **O meu, o meu interesse!** Porque se eu for olhar de acordo com que vem, a gente faz igual político que deixa o paletó na cadeira e sai. (PROF-E, T11)

Ao serem interrogadas com relação aos seus interesses formativos, as participantes PROF-F e PROF-H também se posicionaram autônomas no processo inerente a cada uma, o que torna seus dizeres bem semelhantes:

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)

Pesquisador: Houve alguma influência do sistema ou da escola ou foi uma decisão sua? Não, eu que decidi./ Pesquisador: Você se considera autônoma nessa busca? Sim./ É uma preocupação minha mesmo. (PROF-H, T11)

No decorrer dos relatos do tema T11, ficou evidente a centralidade que os sujeitos ocuparam em situações de escolha e decisão sobre o que querem aprender. Diante disso, é possível inferir que uma das características gerais do grupo pesquisado é a autonomia pela qual conduzem o processo formativo, haja vista que 87,5% dos participantes verbalizaram claramente esse protagonismo. Apenas o PROF-A não foi inserido neste tema. Entretanto, conforme registrado em notas de campo, ele demonstrou, em linhas gerais, que também observa primeiramente os seus interesses de formação para assim procurar meios que possam suprir suas necessidades de formação. Com isso, este tema contribuiu para confirmar as expectativas contidas nos objetivos da pesquisa, apontando que os professores de Língua Portuguesa da cidade selecionada exercem a FLV, até mesmo sem terem ciência do termo, e se projetam continuamente em função de suas convicções sobre o que é uma educação de qualidade prezada pelo município.

Desse modo, foi esperado que os docentes dialogassem comigo sobre projetos futuros de formação, assim como suas perspectivas a respeito do que seria ideal à formação deles. Esses relatos ocorreram de fato e foram direcionados ao tema T23 – Planos/Ideal de FLV. A metade deles apresentou tópicos que correspondem ao tema T23, em 7 unidades de registro.

Este tema, em especial, faz ecoar a ideia de Merle (2006) e Ferreira (2012) que entendem a formação como parte essencial do projeto de crescimento do indivíduo, no seu preparo para o futuro, tanto na esfera pessoal quanto na profissional. Desse modo, o PROF-A exprime o desejo de realizar uma pós-graduação presencial, como o principal projeto citado

na entrevista: “Desde que eu saí da faculdade, meu sonho é fazer pós-graduação, mas eu quero fazer presencial” (T23). O motivo que o levaria a investir nessa formação, segundo ele, “É melhorar como profissional. Melhorar como profissional” (T24). A PROF-C, sendo já pós-graduada, cogita a possibilidade de “fazer Pedagogia”, a fim de ampliar o escopo de trabalho.

A vontade de fazer uma pós-graduação presencial foi também citada pela PROF-E e coloca o mestrado como ponto ideal de formação, como reforça a preposição “até”: “tenho vontade de fazer, ainda, uma pós presencial”. / “[...] hoje eu estou com 53 anos, mas eu sempre tive vontade de ter continuado, ido até o mestrado” (T23). Por fim, a PROF-G se expressa em torno de três projetos profissionais, intimamente relacionados com seus anseios pessoais, a pós-graduação, Libras e o intercâmbio: “eu quero fazer minha pós ainda”./ “Libras. Eu queria ter. Eu vou fazer! Eu sei que o governo não oferece, mas eu vou fazer”./ “Eu quero aprofundar em inglês também, fazer meu intercâmbio que é o meu sonho!” (T23).

Todavia, barreiras para a realização dos projetos mencionados foram abordadas e serão analisadas nesta pesquisa no tema T22, que compõe a categoria C6 – Dificultadores. No entanto, observo que tais ideais emergem de reflexões que os docentes fazem sobre suas faltas, inseguranças ou, até mesmo, emanam da procura por autorrealização pessoal, como sublinho o caso do intercâmbio (PROF-G) e da pós-graduação, necessariamente, na modalidade presencial (PROF-A, PROF-E).

Assim, fecho a categoria C3 ressaltando que ela contribuiu para compreender que a FLV está presente na agenda de preocupações dos professores pesquisados. Concluo, diante das narrativas, que eles se reconhecem como agentes primordiais da própria formação e tecem planos embasados naquilo que consideram ideal de FLV, o que converge e se articula com o ideal de autorrealização pessoal. Desse modo, é interessante estudar a maneira que eles percebem o processo formativo ao longo da vida do professor por meio de suas opiniões a respeito do que conhecem sobre formação contínua docente. Essa análise é matéria de investigação da próxima categoria.

4.4.4 C4 – FLV no ponto de vista do professor

No decorrer da pesquisa, houve o cuidado para não se aprofundar em explicações a respeito do conceito de FLV, a fim de que os participantes pudessem narrar livremente sobre os pontos que consideram fundamentais na formação contínua do professor em serviço. Dito

isso, no momento da entrevista semiestruturada, foi proposto que eles expusessem o seu ponto de vista a respeito desse tipo de formação e que é abordada aqui como FLV. Logo, os relatos em torno da categoria C4 se dividiram em dois temas, T4 - Consequências da ausência de formação contínua e T12 - Importância da FLV na carreira docente. Este contou com 11 unidades, ao passo que aquele, apenas 1 unidade. Essa desproporcionalidade conduz ao entendimento de que os participantes compensaram a preocupação da ausência pelo destaque que dão à sua importância, conferindo maior interesse em apresentar as razões pelas quais continuam o trabalho de formação iniciado na licenciatura.

Sendo assim, 7 participantes contribuíram para com o tema T12. Termos adjetivadores como “essencial”, “necessário”, “extrema importância”, dentre outros foram sensíveis nas narrativas deles, conforme transcrito:

A formação contínua é essencial na vida de qualquer professor, de qualquer docente. Não quer dizer que você se formou que vai ficar estagnado, é preciso continuar acompanhando as evoluções, as exigências dos programas, a cada ano está mudando, então a gente tem que estar por dentro dessas mudanças./ 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)

Vejo como **necessário para acompanhar mudanças.** (PROF-C, T12)

É de extrema importância, é muito importante. **Eu acho que a gente deve sempre buscar, não só os professores, mas também todas as profissões.** (PROF-D, T12)

A necessidade... **Por a gente se deparar com alunos que estão ao tempo todo buscando, a gente também precisa.** E ser surpreendido por algumas situações. (PROF-E, T12)

Agora, o estudo... acho que não tem como você ser um professor e não estudar continuamente. O professor tem que estar sempre buscando, sempre estudando, acho que isso aí é do dia a dia do professor./ Então, eu acho que é uma coisa que você tem que fazer continuamente, todos os dias, mesmo./ Então, isso aí é ao longo dos anos, ao longo do tempo mesmo. Então, é por isso essa necessidade de sempre estar buscando, sempre estar estudando mais, porque você está se formando como um educador ao longo da vida./ **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)

Eu acho que a **necessidade do professor é buscar sempre o conhecimento.** (PROF-G, T12)

Então eu acho que a gente tem que se adaptar, **tanto procurando formação como essa que eu fiz e vai nos ajudar e também mentalmente,** eu tentar adaptar meu psicológico para a realidade do que tá acontecendo. (PROF-H, T12)

Conforme se pôde observar pela leitura das transcrições acima, os professores pesquisados verbalizaram a importância da FLV na carreira, conferindo peso e relevância indiscutíveis. As abordagens se fundamentaram pelas necessidades de compreenderem o mundo dinâmico da educação, na busca por novidades nas práticas de ensino, na relação entre o estudo e a profissão docente, que na narrativa da PROF-F deve ser constante na vida e no trabalho do professor, bem como uma resposta à adaptação da realidade, com alunos novos, desafios diferentes e que exigem posturas diferentes, como se percebe na fala da PROF-H. A ausência dessa preocupação está ligada à sensação de estagnação profissional, de acordo com o PROF-A: “E se você não fizer isso, você vai ficar para trás. Você não vai conseguir acompanhar o que o mercado de trabalho te pede” (T4).

Diante disso, chamo atenção para o relato da PROF-E, a qual mais uma vez se direcionou para seu aluno não como ser passivo no processo de ensino e aprendizagem, mas sim como um ator ativo e questionador em sala de aula, que está atento ao que o professor ensina. Como ela expôs na narrativa oral, ter trabalhado com alunos do Ensino Médio que dispunham de outras fontes de conhecimento, os cursos pré-vestibular e pré-enem, provocou-a para que se dedicasse mais ao estudo da Literatura. Portanto, isso não significa que, necessariamente, tenha aprendido algo inédito, no entanto ela consolidou e ampliou saberes dessa disciplina que foram trabalhados na licenciatura em Letras. Essa experiência confirma o entendimento de FLV de Ferreira (2012, p. 66), quando exprime que a FLV “está assentada sobre o desejo de se encontrar no acesso ao conhecimento”.

Apresentada a relevância que os participantes conferem à FLV, segundo suas opiniões e valores, avanço para a parte que trata das ações que esses professores têm agenciado para conseguir responder a interações narradas nas categorias C1 e C2, principalmente.

8.4.5 C5 - Agenciamentos

A categoria C5 foi criada com o objetivo de ajudar a responder à pergunta de pesquisa desse trabalho no que diz respeito ao “como se forma continuamente o professor de Língua Portuguesa da cidade pesquisada?”. Ou seja, por meio de quais atitudes eles conseguem se desenvolver no trabalho e na vida?

Não se trata de respostas previsíveis ou superficiais. Isso porque, as escolhas formativas que os docentes tomam ao longo da vida são as mais variadas possíveis, perpassando meios formais - como cursos de pós-graduação, extensão universitária ou capacitações - até os meios informais de formação, como troca de experiências, estudos independentes e pesquisas utilizando as TDICs. Sendo assim, a presente categoria contou com 6 temas, T15, T18, T25, T28, T29, T30, os quais evidenciaram, em ampla medida, os meios utilizados. Some-se que os agenciamentos demonstraram o fluxo ininterrupto da relação triangulada entre professor, aluno e conhecimento.

Dito isso, material didático em geral, excluindo o livro didático, foi o objeto abordado pelo T15, em 2 participantes, por 3 unidades de registro. O PROF-B agencia, a princípio, dois materiais disponíveis, um CD pedagógico que, a partir dele, produz outros materiais e a gramática à parte, a qual faz questão de que os alunos portem.

Eu tenho um CD que tem diversos conteúdos de literatura, de redação, oficinas, muito material didático que nos permite montar apostilas. / [...] além do material disponibilizado pelo estado que é o livro didático, a gente conscientiza que os alunos tenham uma gramática à parte. (PROF-B, T15)

Segundo anotações em notas de campo baseadas nas declarações do professor, esses materiais o auxiliam no estudo contínuo da língua portuguesa, reforçando teorias estudadas na graduação. Assim, ele também desenvolve outra habilidade, de elaborador do próprio material, uma vez que seleciona, recorta e remonta textos para trabalhar com seus alunos, por meio do material digital adquirido por ele e que permite esse tipo de trabalho.

A PROF-E continua sua busca por formação em Literatura também nas leituras de material paradidático, conforme exposto: “Nos próprios livros, quando há matéria, há literatura, nos livros de literatura paradidáticos” (T15).

Já o tema T29 tratou, especificamente, da relação que o professor estabelece de formação com o livro didático. Este é um material presente no contexto de trabalho de todos os participantes. Para eles, o livro didático auxilia na medida em que atualiza saberes técnicos adquiridos na formação inicial, oferecendo notas explicativas e a própria explicação do conteúdo que também é objeto de estudo dos alunos. O tema T29 foi extraído da narrativa de 5 professores, com uma unidade de registro para cada.

Assim, o PROF-A contrapõe as críticas que o livro didático recebe e o benefício que ele confere à sua prática de trabalho e formação, “Sabe... às vezes, o livro didático é muito

criticado pelo seu uso exacerbado, mas eu faço do livro didático um norte, uso muito aula expositiva [...]” (T29). O PROF-B cita que além da pós-graduação que cursou procura inovar pelo material didático que utiliza, em especial o livro e a PROF-E é categórica ao afirmar que os livros didáticos ajudam na formação.

As PROF-F e PROF-H vão além nas explicações e concedem ainda mais peso ao livro didático na FLV docente ao detalharem seu uso:

Sim, com certeza! Aquelas orientações que vem no final do livro, acho muito importante, tem muita coisa legal, ajuda bastante. (PROF-F, T29)

Pesquisador: Livro didático?

Participante: Sim... ganhei coleções 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)

Os dois primeiros temas desta categoria já demonstraram que o professor pode conseguir formar-se utilizando meios com os quais mantém contato diário e que essa formação ocorre concomitantemente com os deveres da profissão, como preparo das aulas e elaboração de material didático para os alunos. No entanto, há muitas outras possibilidades citadas no transcorrer das narrativas.

Uma delas se faz presente no apoio que os professores mais jovens recebem dos profissionais experientes e refere-se ao tema T28. É um tema diretamente ligado à proposta P2 – Profissão – de Nóvoa (2009, p. 5) quando argumenta que a formação de professores deve se deslocar para o interior da profissão, ou seja, “deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. Trata-se, nesse sentido, de um tipo de formação informal por meio de conversas e aconselhamentos que visam à melhoria do serviço docente. Muitas dificuldades que os egressos da licenciatura enfrentam já foram vivenciadas pelos professores atuantes há mais tempo. É um tipo de auxílio que não pode ser negligenciado pelo fato de resultar da troca de ideias, promovendo a interação entre o corpo docente.

Dessa forma, 3 participantes, em 7 unidades de registro, explicitaram que essa ajuda recebida pelos colegas foi fundamental na construção identitária deles, refletindo a pluralidade de vozes e de práticas que compõem a formação dessa identidade ao longo dos anos (ECKERT-HOFF, 2008). Sendo assim, o PROF-A destaca a relação amigável que

mantinha com seus professores universitários e os ex-professores da educação básica e que, já no início da carreira, tornaram-se colegas de trabalho na mesma escola. Ainda, é possível afirmar que eles foram marcantes na formação da sua identidade como professor à medida que lhe auxiliavam a encontrar seu próprio jeito de trabalhar:

Como eu era muito amigo dos meus ex-professores, eles me ajudavam muito, me davam conselhos e assim fui tentando encontrar o meu tom./ Além disso, eu tive uma professora que era um ser humano magnífico. Tudo que eu precisava, eu buscava com ela e ela me fornecia na hora! Eu tive essa sorte, tanto no Fundamental quanto no Ensino Médio, quando percebi a acolhida dos meus ex-professores e o auxílio dos meus professores da faculdade. (PROF-A, T28)

A narrativa da PROF-D também marcou a relevância que a interação entre os colegas de profissão representa na prática, principalmente, nos primeiros desafios profissionais. Ela não se limitou aos professores, contava, inclusive, com a ajuda dos demais funcionários e da supervisão escolar.

[..] 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)

É interessante sublinhar que a escola, em conjunto, deve trabalhar não só para o sucesso dos alunos, mas também para o sucesso dos professores do ponto de vista profissional. Assim como os PROF-A e PROF-D narraram, esses momentos são indispensáveis para a formação de um bom professor e a cultura organizacional da escola deve ser uma facilitadora desse processo. Outro exemplo disso é contado pela PROF-G que, diante de alunos do Ensino Fundamental 2 que mal sabiam ler e escrever, procurou ajuda com as colegas pedagogas em busca de conhecimento e atividades na área de alfabetização. Como a escola que trabalha atualmente possui o Ensino Fundamental 1, não foi difícil encontrar ajuda. Tudo isso pautado pelo valor de excelência no trabalho, inspirado em uma ex-coordenadora da universidade:

Mas eu tive uma coordenadora muito boa no curso de Letras, excelente, eu me lembro de ela falar uma coisa comigo, que numa sala de aula, você tem que ser não só uma professora, você tem que ser mãe, amiga, pra depois você ser uma professora, porque existem alunos de vários jeitos. Então, não me esqueço dessas

palavras./ São professoras, fizeram Pedagogia, Normal Superior, elas foram formadas pra isso. Já o meu caso, no curso de Letras, não. (PROF-G, T28)

Tais experiências emanaram de interrogações que os professores perceberam no cotidiano, urgentes e que demandavam respostas imediatas. O aprendizado dessas questões e a aplicabilidade dele na realidade representam a ideia de Ferreira (2012, p. 66) quando entende que “o aluno só se formará se encontrar as respostas aos problemas que emergem da situação por ele vivida”.

Prosseguindo com a análise, os participantes narraram outros agenciamentos, em caráter informal, para suprir as necessidades formativas, conforme trata o tema T30. Além dos agenciamentos já citados, 7 professores expuseram suas principais e mais práticas fontes de conhecimento do dia a dia quando precisam se atualizar ou reforçar conhecimentos inerentes à disciplina de Língua Portuguesa.

Como se trata de um tema que abrangeu vários tipos de agenciamentos, em 26 unidades de registro, apresento-os em forma de quadro:

Quadro 3 - Tema T30 – Prática diária de Formação Informal

Participante	Agenciamentos
PROF-A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consegui preencher esta lacuna com a prática. 2. Então, logo fui pegando os livros e estudar, tentando praticar aquelas teorias. 3. Essa ajuda também foi fundamental para preencher esses espaços que sentia da graduação. 4. Foi aí que coube à minha parte de estudar mais ainda, para aprender a matéria para passar com segurança, porque quando o aluno te vê inseguro, ele não te respeita. 5. Mas de acordo com minhas leituras na faculdade, percebi que as coisas devem andar juntas, então, continuei lendo meus autores de teoria e continuei buscando conhecimento dos conteúdos que eu achava que estava fraco e isso me melhorou até como ser humano. 6. Ultimamente venho utilizado muito a internet. Eu procuro muito. 7. Procuro primeiro nos meus livros.
PROF-C	<ol style="list-style-type: none"> 8. Faço parte de um grupo de mídia digital. 9. [...] pelo autor de uma gramática que acompanho e o admiro muito. Nesse grupo vamos tirando nossas dúvidas e compartilhando experiências e muitos materiais. 10. Também busco apoio em material de estudo e didático no Portal do Instituto Avaliar, do servidor, dentre outros como sites da área. No Portal do Servidor e no Instituto Avaliar, sinto mais segura em usá-los 11. Utilizo muito aulas postadas no <i>YouTube</i>. Faço também cursos on-line.
PROF-D	<ol style="list-style-type: none"> 12. Eu buscava com pessoas experientes, lia algum livro que falava sobre disciplina e prender a atenção do alunado. 13. A minha busca era com pessoas mais experientes e leituras. 14. Também os livros de autoestima, autoajuda e incentivo... porque eu saía totalmente desmotivada e através da leitura eu me sentia melhor e mais segura. 15. Gosto muito de palestras no <i>YouTube</i>, conversas com pessoas de mais experiência, há profissionais com 20, 30 anos de trabalho e que já passaram por diversas situações.

	16. Agora, eu gosto muito de assistir a palestras, assistir àquelas mensagens de autoajuda e incentivo. Aquilo para mim faz falta, acaba levantando o astral, as mensagens religiosas também, 17. Se eu quiser aprender alguma coisa de libras, eu tenho que ir pra internet e procurar.
PROF-E	18. Nas dificuldades, alguma coisa que eu não sei... eu leio e peço também opiniões. 19. Esses estudos... leitura, as capacitações das quais eu falei, mas a gente não tem isso mais. Concursos que eu fiz...
PROF-F	20. Eu acho que mais é tecnologia da comunicação, hoje em dia a gente usa muito a internet, leituras também com certeza... 21. De forma geral, sites ligados à educação, da própria SRE, do PAAE que me ajudaram muito, têm muitas questões diferentes que trabalham muitas habilidades, gosto muito de acessar o site do PAAE, hoje é SIMAVE. 22. [...] eles colocam o gabarito e eles justificam, isso também auxilia o professor.
PROF-G	23. Mas o que que eu fiz? Fui pesquisando, fui me atualizando, estudando gramática. 24. Estudos independentes, leituras... é direto isso. No Google também, eu adoro procurar.
PROF-H	25. O estudo deve ser diário, eu praticamente, todos os dias, eu estudo. 26. [...] igual te falei... estudo em casa, leio muito... diariamente... utilizo mais livros.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em geral, pode-se compreender que a prática de estudo está presente no discurso de todos os entrevistados. Como era esperado, a internet se destacou por ser uma plataforma rápida, ao alcance dos professores e com o uso potencializado pelos *smartphones*. O site de vídeos *YouTube* e os portais e sites educativos, como da própria Superintendência Regional de Ensino (SRE), também desempenham papel importante na FLV dos participantes. Além disso, há as leituras independentes que fornecem informações para resolver problemas de sala de aula.

Em suma, a apresentação do tema T30 buscou apresentar quão variadas são as estratégias que os pesquisados agenciam para manter corrente o fluxo de conhecimento e a preparação para a rotina de trabalho. Faz-se importante comentar que a internet e as leituras em livros físicos produzidos por teóricos são as principais recorrências entre os relatos, o que induz à conclusão de que ambas são complementares, sendo que é necessário filtrar as informações publicadas na web para que se materializem na prática como conhecimentos sólidos. Parece-me, diante do quadro, que os professores compreendem isso e buscam se construir aproveitando o que dispõem de mais próximo, mas sem negligenciar a credibilidade que as fontes convencionais oferecem.

Além das práticas cotidianas que os participantes consideram como ações formativas, há as práticas de formação contínua. Estas estão ligadas a programas de pós-graduação *lato sensu*. No questionário objetivo, aplicado na primeira fase de coleta de dados, do total de 8 professores, 5 responderam ter realizado ao menos uma pós-graduação, no entanto, 3 incluíram a pós nas suas narrativas. Dentro desses 5, 2 narraram experiências em outros tipos de cursos, como as capacitações oferecidas pelo governo estadual de Minas Gerais.

Nesse contexto, mediante a lacuna na área da Literatura que o PROF-B sentiu, tratada na categoria C2, procurou uma pós-graduação capaz de lhe proporcionar as respostas das quais precisava. Segundo ele, partindo de uma necessidade íntima, com vista ao seu próprio desenvolvimento: “Já a literatura não me complementou tanto. No entanto, eu tive que fazer uma pós-graduação em Literatura Brasileira [...]” (T18).

Já a PROF-F, no início da carreira, passando por momentos durante os quais se via sozinha e sem orientação sobre os procedimentos do seu trabalho, como analisado na categoria C2, agenciou uma pós-graduação em Supervisão e Orientação Escolar para se inteirar nas funções de cada cargo da escola, bem como seus deveres, “Então, eu fiz a pós de supervisão, orientação e inspeção, na verdade, pra me ajudar a entender um pouco isso” (T18). Não se tratou, necessariamente, de uma lacuna da graduação em Letras, contudo, foi uma interrogação emergente logo nos primeiros contatos com a instituição escolar na posição não mais de estagiária, mas de professora regente de disciplina.

Assim como os dois últimos participantes, a escolha por uma pós-graduação foi citada pela PROF-H como um agenciamento adequado para lhe ajudar com a dificuldade de compreender seus alunos, em relação ao comportamento, interesse e objetivos escolares. Segundo ela, era difícil se colocar no lugar do seu aluno para tentar entender o que ele sentia, bem como seus motivos para agir de modo indisciplinado. Para ela, o fato de conviver com alunos que viviam em um contexto de vida diferente do seu a provocou a mudar de comportamento para com eles, assumindo uma conduta mais acolhedora e firme ao mesmo tempo. A pós-graduação em Psicopedagogia foi fundamental para isso.

Além dessa, ela também cursou pós em Linguística para ampliar seus conhecimentos em língua portuguesa. Em outra modalidade de formação, os cursos de capacitações oferecidos pelo estado de Minas Gerais foram marcantes na narrativa da PROF-G como experiência formal de formação, mas serão analisados com mais detalhes pelo tema T25.

Outra experiência interessante aos objetivos desta pesquisa diz respeito a um curso preparatório para concurso público que a PROF-H realizou. Segundo sua narrativa, foi uma oportunidade de formação que ela mesma não esperava, pois, a intenção ao se matricular era ser aprovada no concurso público: “Um curso que eu estava fazendo para o concurso, eu nem imaginei que ele ia me auxiliar pra dar aula e me ajudou muito. Interpretação e compreensão de texto, me clareou demais e hoje eu passo para minhas turmas” (T18).

O contato com os professores do curso, em especial uma que ficou marcada em sua memória, propiciou-lhe conhecimentos que ela utiliza até o atual momento na sala de aula. Some-se a isso que pelo fato de ter cursado Letras em sua integridade na modalidade EaD, não estabeleceu laços de convivência presencial com seus professores universitários. Logo, o curso preparatório realizado pouco depois da conclusão da graduação mostrou-lhe a relação fecunda que existe entre professor e aluno, a qual ela transpôs para sua realidade de professora da educação básica.

Por meio desses relatos, entendo que os momentos informais e formais de formação não se excluem, mas se complementam à medida que proporcionam habilidades para lidar com problemas urgentes ou outros estruturais que demandam tempo e quebra de paradigmas construídos no transcorrer da formação inicial. Isso porque, em todos os casos citados neste tema, os professores buscaram respostas para questões associadas à prática docente, essa atitude representa a ideia de FLV (FERREIRA, 2012; MERLE, 2006).

Por última abordagem desta categoria, apresento o tema T25 - Experiências internas de formação contínua – estado de MG. As 6 unidades de registro para esse tema versaram entre críticas e experiências positivas. Segundo os participantes, eles não desprezam o conhecimento que pode ocorrer nesses programas de formação, até porque é uma oportunidade de troca de experiência com professores de outras cidades, contudo, criticam que os cursos de capacitação são escassos e com objetivos pouco claros, sendo que reforçam ideias das quais eles não compartilham:

Inclusive, as formações que eu já fui e que foram poucas, e olha que eu já tenho mais de 10 anos como professor, se eu fui a duas ou três foram muitas, são chamadas de capacitações. **Mesmo assim foram para colocar dentro da cabeça da gente o que eles estavam querendo impor de cima para baixo.** (PROF-A. T25)

Eu tenho pouca experiência, mas o pessoal que trabalha há mais tempo fala que antes o estado fornecia capacitações para trabalhar com determinado tipo de aluno. (PROF-D, T25)

Então, são coisas... lógico que você aprende muito ali, você aprende com o próprio colega que está lá participando, mas ele está ali. **Mas, ele tem como visão de construção de conhecimento? Eu não acredito muito nisso não.** Eu acho que ele (o estado) dá isso como se alguma coisa estivesse faltando. Mas, eles falam (discurso do estado) dessas capacitações como se estivessem ajudando a buscar o conhecimento. A gente vai na capacitação, é toda uma situação, CBC, coloca lá que tem que fazer isso... tem que fazer aquilo... e o sistema deles em si é ao contrário./ Aí quando você tem um número que você não atingiu e viu lá na capacitação, alguém chega e diz que não se pode reprovar todos eles, se você reprovar vai para a superintendência e eles vão querer saber o porquê. Isso é incoerente. (PROF-E, T25)

Apesar de o tom geral dos relatos em torno das experiências internas de formação ter sido de crítica, a PROF-G demonstra bom aproveitamento da sua participação. Expressou que foi uma experiência muito proveitosa, mas não citou detalhes sobre o que foi tratado ou estudado.

Por fim, a categoria C5 apresentou um extenso conjunto de escolhas formativas que os professores agenciaram ao longo da vida. Logo, infiro que os meios informais e rotineiros agenciados para formação como material didático, estudos e leituras independentes, cooperação entre colegas de trabalho e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) são apropriadas, em certa medida, para responder a questões que exigem respostas mais práticas e rápidas. Em contrapartida, o agenciamento de meios formais está relacionado mais a desvios estruturais de formação, os quais são trabalhados com prazo maior, porque se originam de problemas mais complexos e que, portanto, exigem maior preparação e dedicação. Decerto, ambas são indispensáveis à FLV, pois proporcionam o acesso ao conhecimento necessário a problemas emergentes da prática social e profissional desses sujeitos.

Contudo, esses agenciamentos e outros planos de FLV são barrados por obstáculos que os professores encontram na rotina da profissão. São desses dificultadores que a próxima categoria irá tratar.

4.4.6 C6 - Dificultadores

As ações formativas, de modo geral, requerem tempo e dedicação de quem se decide por elas, pois não correspondem a apenas estar matriculado em cursos de pós-graduação, extensão universitária ou mesmo em estudos independentes, mas sim, a ser atuante e

comprometido com os objetivos pessoais e profissionais que circundam a escolha por se formar.

Por essa razão, os participantes contaram as principais dificuldades que enfrentam e que até mesmo os impossibilitam de investir tempo e recursos financeiros na formação contínua. Esta categoria contou com um único tema, T22 – Desafios à FLV, em 21 unidades de registro. Como se trata de informações específicas e com recorrências nas narrativas, decidi esquematizá-las em forma de quadro e, posteriormente, comentar as mais frequentes:

Quadro 4 - T22 – Dificultadores à FLV

Participante	Principais dificuldades para se dedicar à FLV
PROF-A	Financeiros e tempo , pretendia fazer o mestrado logo após a graduação, mas foi compelido pelas obrigações do dia a dia. Além desses, a distância física a instituições de ensino superior também é considerada pelo fato de desejar fazer uma pós-graduação presencial, o que não é ofertada em seu município.
PROF-B	Tempo . Segundo o docente, a disciplina de Língua Portuguesa exige muita dedicação na correção de atividades, ortografia, produção textual, dentre outras atividades que são mais cobradas do professor de Português.
PROF-C	Tempo, carga horária pesada de trabalho , tendo que conciliar os compromissos profissionais e familiares.
PROF-D	Administração do tempo . Muitas tarefas inerentes ao professor de Português que acabam sendo trabalhadas em casa, o que dificulta a busca por novas metodologias de trabalho.
PROF-E	Tempo . Para ela, o fator financeiro fica em segundo plano, mas sente que a contagem de tempo de serviço faz com que o professor se preocupe em apresentar dias de trabalho no início do ano letivo para concorrer nas oportunidades de designação e manter o posto de trabalho no ano seguinte. Além do tempo, há a falta de reconhecimento pelo esforço empregado nas ações formativas que impossibilita de colocar em prática o que foi apreendido nos momentos de formação.
PROF-F	Tempo , por ter que trabalhar em dois cargos. Para ela, o desafio reside na conciliação que precisa existir entre trabalho e família, mas sem deixar de estudar.
PROF-G	Financeiros e falta de incentivo do governo estadual.
PROF-H	Tempo , pelo trabalho do professor compreender uma série de atividades burocráticas que comprometem o tempo disponível fora da escola. De acordo com sua opinião, o foco do trabalho docente deveria se direcionar mais ao aluno do que a questões burocráticas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os mais citados, é notório que o fator tempo ocupou a centralidade nas narrativas, no entanto, os participantes apresentaram diferentes justificativas para essa

dificuldade, são elas: carga de trabalho específica do professor de Língua Portuguesa, conciliação com a vida pessoal e a contagem de tempo como elemento de diferenciação na concorrência com os professores em momentos de seleção.

O aspecto tempo também está relacionado com a política salarial do professor brasileiro. Recebendo remuneração aquém do valor social que representa, o professor precisa trabalhar em mais de um turno ou mais de uma escola para conseguir manter uma renda satisfatória. Soares (2002, s/p) comenta sobre essa necessidade de extensão da carga horária quando afirma que “Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar”. Assim, não consegue se dedicar à FLV do modo como considera ideal, uma vez que precisa aumentar o número de horas-aula em função do salário.

Outras dificuldades como distância física de instituições de ensino superior e desmotivação também são importantes nas narrativas dos participantes PROF-A e PROF-E, respectivamente. Esta porque reconhece que deve investir em formação contínua, mas percebe que é difícil colocar em prática os novos saberes advindos da formação, como os próprios colegas dela questionam; e aquele por desejar realizar uma pós-graduação presencial, contudo, não consegue. Em virtude do tamanho da sua cidade, não há faculdades que ofereçam esse tipo de curso. Como disse na entrevista, além da questão financeira, não conseguiria viajar para fazer uma pós por causa da carga de trabalho que precisa cumprir.

Sendo assim, são barreiras que impedem o desenvolvimento docente e que afetam os alunos e o sucesso da educação. Como sugerido pelos próprios professores, algumas medidas poderiam minimizar os efeitos dessas dificuldades tratadas nesta categoria e serão abordadas no tema T20, categoria C8. Por enquanto, esta pesquisa segue para a próxima categoria para apresentar os benefícios provenientes dos agenciamentos dos participantes.

4.4.7 C7 – Efeitos

Ao longo da categoria C1 e, especialmente, da categoria C3, foram investigados alguns desafios ou questionamentos que os participantes levantaram a respeito das suas primeiras experiências formativas e profissionais, motivações e inquietações à FLV, lacunas da licenciatura, necessidades individuais e coletivas de formação. Esses tópicos revelaram

pontos que precisaram de ajustes ou de mais conhecimento para o exercício da profissão em paralelo com o projeto de vida em “ser professor”.

Com isso, os participantes narraram, como registrado pela categoria C5, o que eles agenciaram para responder a esses problemas que emergiram das práticas sociais e profissionais deles (FERREIRA, 2012; MERLE, 2006). Logo em seguida, ao serem interrogados a respeito do retorno desses agenciamentos, iniciou-se uma série de relatos que descreveram os benefícios que eles reconheceram como resultado da formação contínua, em outras palavras são as respostas que obtiveram a partir dessas interrogações que demandaram ações formativas ao longo da vida.

Assim, a categoria C7 tem por objetivo apresentar os benefícios ou competências profissionais que esses professores adquiriram por meio da FLV e que apontam para o objetivo geral desta pesquisa. Desde já, considero importante salientar que, em nenhum caso, ganhos salariais foram encontrados, o que fortalece a hipótese de que o professor de Língua Portuguesa, da localidade pesquisada, busca se formar por necessidades próprias, para se tornar um profissional e ser humano melhor.

Desse modo, a categoria C7 englobou 4 temas, são eles T6, T8, T13 e T27. O tema T6 – Realização pessoal no trabalho agrupou trechos narrativos que demonstraram satisfação dos participantes após terem se dedicado à FLV. Em específico, apenas a PROF-E explicitou que se sente realizada devido ao fato de ter buscado ajuda para compreender melhor a disciplina de Literatura quando precisou lecioná-la no Ensino Médio: “Isso é satisfatório, principalmente naquela matéria que eu busquei... isso é satisfatório” (T6). A professora citou como exemplo a aprovação de um aluno na universidade que se sentiu muito grato a ela. Ele a reconheceu como fundamental na aprovação, principalmente porque não gostava das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura antes de suas aulas.

Outra importante contribuição da FLV foi o pensar e repensar (T8) sobre a conduta de sala de aula, o que indica uma atitude reflexiva sobre a maneira que o professor se constrói no ambiente de trabalho, bem como a relação com os alunos, por meio do olhar pessoal dele. As professoras PROF-D, PROF-E e PROF-H narraram sobre isso. A primeira e a segunda abordaram a mudança de resposta quanto à indisciplina escolar e a terceira comentou sobre a mudança de comportamento na relação com seus alunos após ter passado por uma pós-graduação que fez justamente para compreender a realidade do estudante e a forma como ele reage a ela na escola:

Com a questão da disciplina, eu cheguei a seguinte conclusão: no início eu chegava muito brava, gritava com os meninos e depois de um tempo eu percebi que o meu silêncio atraía o silêncio dos meninos. Então, hoje em dia eu evito gritar. Com a experiência que eu adquiri e com a busca que fiz, fui estudando os estilos, o que eu podia fazer com cada aluno. (PROF-D, T8)

Aí... Teve uma reunião e quando chegou minha vez falaram que eu explicava muito bem, que eu sabia explicar a matéria muito bem, mas, quanto à disciplina, que eu descontrolava, que eu falava muito, que eu não conseguia... aí, eu parei, pensei... e nisso entrou o recesso. E daí, daquele dia em diante eu pensei: É assim? Aluno quer é disciplina! Ele quer! Ele pede isso! Então, você tem que enfrentar. Eu já voltei com outra postura. (PROF-E, T8)

O tempo todo. Até hoje a gente percebe. Ontem mesmo eu comentei com algumas colegas... eu cheguei e havia três meninas dormindo... e ainda falei com elas que se fosse antes de eu fazer o curso, eu ia chegar, gritar com elas, xingar, chamar atenção e achar que era total desinteresse delas, que elas não gostavam da minha aula, que a aula tava desinteressante e ainda ia me culpar... “Ah... tá dormindo é porque minha aula não está sendo interessante para elas”... aí eu acordei elas, conversei com elas, perguntei o que estava acontecendo e cada uma me explicou o motivo... conversei e disse que a aula de hoje é importante, vou explicar matéria nova, então, levanta a cabeça, lave o rosto, volta... e assim elas fizeram. Então, assim, reflete todos os dias, agora eu tenho essa percepção. (PROF-H, T8)

Além dessa mudança de postura, há também a reflexão sobre as práticas de ensino, assim como relata o PROF-A (T27). À medida que o professor repensa sobre sua aula, desenvolve a criticidade em relação ao seu próprio trabalho, contribuindo para o êxito das práticas pedagógicas. Esse também é um importante movimento advindo da FLV, a partir do momento durante o qual o docente adquire mais conhecimento e autocrítica:

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)

Essas reflexões são importantes para manter o professor em constante formação, fazendo com que ele amplie as experiências exitosas e corrija os desvios. Ademais, os benefícios que a FLV pode oferecer são diversos e variam em função do projeto de cada indivíduo. Sendo assim, o próximo tema, T13 – Benefícios da FLV na prática de ensino, aborda as melhorias, novas práticas de ensino e/ou competências que os docentes perceberam na rotina de trabalho e que creditam às ações formativas que desenvolveram ao longo da vida. Esse tema esteve presente na narrativa de 7 professores, em 23 unidades de registro.

Posto isso, o PROF-B relatou que um de seus trabalhos mais abrangentes que desenvolve atualmente no Ensino Médio foi inspirado em uma prática de ensino que

participou na pós-graduação em Linguística. Trata-se de um estudo das classes gramaticais utilizando letras de música. O professor narra que trouxe esse trabalho para seus alunos do segundo ano, observando as condições reais da escola e do nível de ensino, e conseguiu uma notável mobilização dos alunos para apresentar trabalhos de qualidade técnica e criativos.

A PROF-C relata que hoje tem “mais segurança ao trabalhar com texto, principalmente no desenvolvimento das habilidades de interpretação de texto, propriamente ditas” (T13). A PROF-D, que no início da sua narrativa disse que o começo da carreira foi marcado pela dificuldade com a organização do material e a indisciplina, narra que esses problemas não interferem tanto quanto antes, porque sua mudança de comportamento refletiu nos alunos e no modo como organiza suas tarefas.

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. (PROF-D, T13)

Assim como a PROF-D, a PROF-E reconhece a melhoria que adquiriu na profissão, em especial na literatura em decorrência dos seus estudos com uma professora particular, e na disciplina escolar, proveniente das reflexões que realizou nas férias sobre a avaliação que recebeu dos alunos logo quando começou a trabalhar. Essas eram duas oportunidades de melhoria que estiveram presentes na sua narrativa oral e que puderam ser desenvolvidas por meio da FLV.

Primeira coisa é a segurança que me trouxe, por entrar na sala de aula. A partir do momento que o aluno me fazia uma pergunta, eu teria condições de respondê-lo, com segurança, e também via que ele ficava satisfeito com a resposta./ Então, o que eu estou sentindo depois disso que eu fiz foi primeiro a segurança de passar aquilo que eu tinha certeza de que eu sabia... e satisfazê-lo. / Pulso, ter pulso. Hoje, graças a Deus, não tenho maiores problemas com disciplina. (PROF-E, T13)

A professora foi clara ao afirmar que esses dois benefícios ocorreram porque ela os buscou por iniciativa própria. Esse comportamento também reforça a ideia de que é autônoma e busca se formar para, continuamente, responder a problemas que emanam do exercício da profissão.

Nesse contexto, percebe-se que os benefícios relatados pelos professores não são sentidos, exclusivamente, por eles, mas também pelos alunos e por toda a comunidade escolar, assim como narra a participante PROF-F. Ao contar sobre uma de suas experiências exitosas, lembrou-se de uma aluna com muita dificuldade na leitura e na escrita. É um desafio para os professores, não só de Língua Portuguesa, lidar com alunos semialfabetizados na segunda fase do Ensino Fundamental, pois, é esperado que eles dominem as habilidades de leitura e escrita para se aprofundarem em outros estudos.

Assim, a PROF-F se valeu dos conteúdos que estudou na pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para ajudar essa aluna. Mais um indicador de que quando o profissional alinha seus objetivos pessoais com os profissionais, consegue adquirir bons resultados com o conhecimento alcançado.

Acho que assim... a gente sente o tempo todo, porque, por exemplo, você tem uma dificuldade em ajudar um aluno que tem maior dificuldade na leitura, por exemplo, às vezes é aquele aluno que está com defasagem, mesmo. Ele está semialfabetizado, então, aquilo ali me ajudou um pouco, a entender como que eu vou trabalhar a leitura com esse menino./ A leitura dela era truncada, aquela leitura que não desenvolvia. Então, eu acho que isso aí me ajudou, a especialização me ajudou a trabalhar com essa aluna./ E essa menina tinha muita dificuldade, ela conseguiu desenvolver bastante... era uma parte mais de alfabetização mesmo que a gente fazia com ela./ Ao final, ela saiu daqui conseguindo ler bem melhor, já conseguia formular textos. (PROF-F, T13)

Vale dizer que esse foi um trabalho conjunto dos professores, cada qual contribuindo com a sua disciplina em torno de um objetivo comum: recuperar a referida aluna no que tange à alfabetização. Com certeza, esse esforço catalisou o resultado esperado e a principal beneficiada foi a própria estudante. Tal atitude em conjunto dos professores chama atenção para o que Nóvoa (2009, p. 7) propõe como “P4 – Partilha”. Para o autor, a formação docente deve favorecer o trabalho em equipe dos profissionais, sublinhando a relevância dos planos educativos da escola.

A PROF-G também havia exposto sua necessidade em continuar o trabalho de alfabetização dos seus alunos. Uma das estratégias mais assertivas para isso foi recorrer a suas colegas pedagogas a fim de aprender técnicas ou receber material adequado para trabalhar em sala de aula, proposta P4 de Nóvoa (2009). Seu principal eixo de trabalho nesse sentido foi intensificar a prática de leitura e, assim, envolver aqueles estudantes mais críticos. Além disso, ela relacionou outra dificuldade que possuía: o planejamento das aulas.

Leitura! E está fazendo efeito sim! Tem muito teste ortográfico que eu dei no início do ano e que me mostrou uma grande melhora. Essa busca com as colegas de pedagogia está me ajudando muito nisso./ Agora está bem melhor, porque consigo ver a defasagem de cada um e pra fazer o meu planejamento, ficou melhor, porque eu vou buscar aquilo que o aluno está precisando mais. Aí eu faço meu planejamento nesse ideal, na defasagem de cada aluno. (PROF-G, T13)

Em sua oportunidade, a PROF-H comentou sobre dois benefícios advindos da FLV. O primeiro deles foi a respeito do relacionamento interpessoal com os alunos, o que fez com que ela conseguisse se aproximar e compreender melhor a realidade e as respostas que os estudantes dão em sala de aula e, conseqüentemente, seus conflitos com a disciplina:

[...] aí fiz uma pós em psicopedagogia. Foi muito importante para minha formação e me clareou./ [...] e pra mim foi excelente a pós-graduação nesse sentido, pra eu poder entender melhor os meus alunos, tentar compreender pra eu tentar ter um melhor convívio com ele./ [...] a Psicopedagogia, fiz clínica e institucional, me clareou nisso, a entender que a realidade deles é diferente da minha, portanto, as atitudes deles serão diferentes da minha. Outra coisa que o curso de pós-graduação me ajudou bastante foi a questão da disciplina. Aprendi que o jeito que eu lido com eles reflete muito no jeito que eles vão lidar comigo./ [...] depois que eu fiz a pós, fui entendendo que eu tinha que lidar com eles de um modo diferente e não pegar os problemas deles pra mim. (PROF-H, T13)

Em todos esses casos, notou-se a preocupação dos participantes em relação aos seus alunos e a suas práticas profissionais em sala de aula com o objetivo de promover o sucesso do estudante na carreira escolar. Assim, os objetivos pessoais de formação se construíram à medida que o alunado manifestava também suas necessidades de formação. Isso possibilita apontar que, assim como Freire (2017) advoga, a atitude reflexiva do professor em serviço é o ponto central da sua formação contínua, pois, por intermédio dela identifica as oportunidades de crescimento e articula com seus alvos pessoais.

Portanto, os benefícios estudados nesta categoria conseguem responder aos questionamentos da pesquisa, demonstrando, no caso dos participantes, que a FLV promove o desenvolvimento de competências profissionais. Tal afirmação se justifica pelo fato de o sujeito se tornar proativo ao reagir eficazmente frente a problemas inesperados e desestabilizadores da rotina de trabalho (PIRES, 2002) e que não necessariamente foram tratados na licenciatura em Letras.

Ademais, apresento a seguir o estudo da última categoria de análise deste trabalho. Por meio dela, os professores verbalizaram as impressões que têm do sistema estadual de ensino e

dos esforços que o estado de Minas Gerais tem direcionado para a formação contínua dos educadores, dentre outros temas.

4.4.8 C8 - Sistema de ensino e FLV

Esta categoria tem por intenção fornecer informações capazes de confirmar ou não o último objetivo específico desta pesquisa. Ou seja, inferir se é possível, por meio do ponto de vista dos participantes, conciliar os interesses formativos do estado com os deles próprios. Para isso, organizei a presente categoria em torno de 5 temas: T1, T2, T3, T20 e T21.

Início pelo tema T1 - Reconhecimento positivo do estado na formação docente. Esse tema contou com o relato da PROF-F que reconhece como positivas as ações do governo estadual no que tange à continuidade da formação docente. Atualmente, mesmo não contendo o tipo de curso que ela gostaria de fazer, disserta que o conhecimento proporcionado pelos cursos de capacitação e outros são bem-vindos, que sempre há algo novo para aprender:

Então, eu acho que coincide sim, não em tudo, mas de certa forma, sim./ [...] lógico que eu queria fazer outras coisas que ele (o estado) não oferece, mas os que ele oferece eu gostaria de fazer sim./ [...] não acho que os do estado sejam menos importantes. (PROF-F, T1)

A participante PROF-F, ao comentar sobre a oferta de cursos aos professores pelo estado de Minas Gerais, expressa que há interesses de formação dela que se alinham com os objetivos dos cursos oferecidos pelo estado “[...] pelos que eu já vi, que a diretora coloca aqui pra nós, eu acho que não distancia.” (T2).

Todavia, opiniões semelhantes (T1 e T2) não foram percebidas nas falas dos demais participantes. Ao contrário, o tom mais sensível foi de crítica à oferta de programas de capacitações para docentes, como por exemplo, a PROF-G: “Às vezes, tem cursos que eu quero fazer, mas o estado não oferece”./ “São cursos de gestão educacional, área financeira da escola, eu me interesso pelo aluno” (T2). Diante disso, ausência de tais elementos positivos representa um dos primeiros indicadores de que não há o reconhecimento das ações formativas planejadas pelo estado a seus professores. Essa questão é preocupante e se aprofunda no tema T21 – Desalento com o sistema de ensino. Este mais frequente do que o T1. Os participantes narraram que não se sentem motivados pelo estado a investir recursos na

formação contínua, haja vista que não possuem incentivos para tal. Entretanto, projetam os seus objetivos com base nas suas aspirações pessoais e nas demandas do alunado.

Escolhi a palavra desalento⁶ para registrar o sentimento de desânimo ou descrédito dos professores para com o estado. Os professores demonstraram revolta com o tratamento que recebem do governo estadual, trataram da escassez de cursos específicos para eles e afirmam, claramente, que as ações formativas ao longo da vida partiram por autonomia deles próprios.

Olha só, não valorizam o profissional da educação, desmotivam o aluno a querer aprender de verdade. Não investe adequadamente na formação. Em nível estadual, as coisas melhores que existiam estão sendo tiradas, entendeu?! (PROF-A, T21)

Muitos têm interesse, mas o apoio do estado deixa a desejar para que realizem essa formação contínua, que seja uma pós ou até mesmo um mestrado. O estado não tem interesse e não facilita isso para os professores. Muitos têm interesse, mas não fazem por falta de recursos./ Às vezes, a gente se prepara tanto, estuda tanto tempo na faculdade, ou fez pós ou mestrado, alguns têm, embora sejam poucos, às vezes a gente se prepara tanto para ofertar o melhor ao aluno, mas como o aluno já sabe que o sistema vai passá-lo automaticamente, ele não valoriza a preparação que o professor fez, ou a pós, ou a formação contínua, ou até mesmo o mestrado./ **Se fosse pra partir do estado, eu não teria feito nem a minha pós ainda, eu que corri atrás dos meus objetivos, algo que despertou em mim para ampliar minha bagagem como docente.** (PROF-B, T21)

A clientela exige novas formas de trabalhar o conteúdo e o estado não nos fornece condições físicas e tecnológicas para isso./ **O estado não fornece condições ideais para a atualização necessária, então precisamos buscar recursos por nossos meios.**/ Não vejo interesses que coincidem. O sistema, muitas vezes, traz mudanças tendo como o foco não o aluno, como deveria ser, mas outros interesses políticos. (PROF-C, T21)

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.../ [...] se for olhar a situação que o professor passa hoje em dia, vou ser sincera, com a questão do descaso do estado, é... a questão... tudo vem do estado, o salário atrasado, o salário baixo, as leis que amparam os alunos o tempo todo e não tem leis que amparam os professores, porque o professor sofre desgaste psicológico, ele sofre desgaste físico pra conseguir dar aulas em turmas muito cheias como hoje./ Então, se a gente for olhar esses pontos negativos, você não busca nada. Você não busca crescer, não busca aperfeiçoar em nada e fica ali, naquela mesmice de sempre, eu penso assim. (PROF-D, T21)

Por parte do estado, é um interesse incoerente. Porque, se diante das capacitações que eu te falei ou com interesse da formação continuada, que a gente possa buscar,

⁶ Segundo o site Dicio – Dicionário On-line de Língua Portuguesa a palavra desalento significa “Ausência de alento; condição da pessoa que expressa falta de alento; que demonstra desânimo; abatimento ou esmorecimento”. Disponível em < <https://www.dicio.com.br/desalento/>>. Acesso em 30 jun. 2019.

depois entrar num curso, buscar cada dia mais, mas... **que motivação é essa que a gente busca tanto e chega no final a gente não tem o direito de exercê-la na sala de aula?**/ Agora, o que que eles fazem, acontecem as provas externas e a nota da escola cai, de quem é a culpa? Do professor, aí arrumam capacitações, gastam muito dinheiro com isso. (PROF-E, T21)

Mas, eu busco, eu corro atrás, porque se eu depender só do estado, eu acho que eu não seria uma boa professora. (PROF-G, T21)

O sistema... eu sou muito revoltada com ele. (PROF-H, T21)

Houve a intenção de negritar parte dos trechos transcritos para evidenciar o senso autônomo dos pesquisados para inserirem a FLV como uma de suas preocupações centrais na carreira, pois, mesmo não recebendo os devidos incentivos do estado, estão dispostos a buscar conhecimento e se formarem como profissionais ativos e comprometidos com a profissão. Embora conscientes de que não haverá progresso financeiro significativo, as inquietações da rotina de trabalho e a necessidade de buscar respostas os provocam a crescer como educadores do serviço público estadual.

Esse tipo de comportamento é o que caracteriza a FLV ao demonstrar que os professores investigados se colocam como protagonistas do percurso formativo, decidindo sobre o que querem aprender, definindo seus objetivos e projetos. Além disso, esse comportamento é citado também como uma espécie de dever social que a comunidade escolar espera do educador, nesse caso, alinhado com os seus anseios, como narra a PROF-F: “[...] mas de certa forma eu acho que a sociedade em si, não só os diretores e supervisores, cobram da gente... a sociedade como um todo, os pais... os alunos, eu acho que num todo você se sente cobrada de uma certa forma” (T3 - Referência a fatores externos).

Em paralelo aos relatos de desalento com o sistema de ensino, 4 participantes criticaram a falta de incentivo que recebem do estado e sugeriram melhorias, tema T20 - Críticas/sugestões de melhoria.

Talvez, se não fosse uma coisa tão imposta, fluiria naturalmente, porque eu vejo que os professores daqui se preocupam realmente com o aluno. **Só de ser obrigado, já desmotiva**, há uma preocupação real com o aluno da nossa parte. O que falta de verdade é o apoio de verdade para nosso trabalho. (PROF-A, T20)

Em minha opinião, deveria ampliar o número de aulas e que o sistema mudasse, para colocar um professor específico para essas áreas. 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)

Não oferece mais atualmente, pelo que eu saiba. Eu acho que não há mais interesse em oferecer os cursos pra gente. **Acho que a educação deve ser prioridade e não é.**/ Eu acho que deveria ter a questão da capacitação... (PROF-D, T20)

[...] sabe o que eu queria que o governo investisse em nós professores, acho que todo professor deveria ter esse curso: Libras./ Não estou falando que o governo é ruim também não, mas acho que ele deveria investir mais no professor, acreditar mais no professor./ **Se o governo investisse e acreditasse mais no professor, não haveria tanto abandono de aluno na escola.** Acho que o aluno iria gostar muito mais da escola, porque o professor teria muito mais pra passar para o aluno. (PROF-G, T20)

De modo geral, os participantes criticaram a falta de investimento e de incentivos que recebem como servidores estaduais. Conforme exposto, o estado não demonstra preocupação com a formação de seus professores e isso reflete no aprendizado dos alunos, como acredita a PROF-G. Para o PROF-B, a organização do cargo do professor de Língua Portuguesa deveria ser revista em função do volume de conteúdo de gramática, produção textual e estudos literários que hoje são ministrados por um mesmo professor. De acordo com ele, isso sobrecarrega o docente e dificulta a separação de tempo para a FLV. A PROF-D, por sua vez, critica o tratamento que a educação pública recebe e desconhece a existência de programas de formação contínua para sua classe.

Em suma, a categoria C8 reforça a ideia de que os professores, por mais autônomos que sejam, esperam que o governo estadual trabalhe com a intenção de oferecer um cenário favorável ao desenvolvimento da carreira. Isso porque, como registrado em notas de campo, o incentivo do estado de Minas Gerais como agente responsável pela educação é fundamental para que o docente se sinta motivado a estabelecer para si alvos cada vez mais desafiadores, uma vez que obteria ganhos financeiros e melhoria da qualidade de vida, equivalendo-se às profissões mais prestigiadas na atualidade.

Por fim, não foi possível afirmar que a FLV diminuiu o hiato existente entre os objetivos pessoais dos participantes e os interesses do sistema de ensino no qual estão inseridos, pois, apenas um participante visualizou essa possibilidade no contexto atual. No entanto, concluo que tais respostas contribuíram para apontar que a autonomia é uma característica pessoal de todos os profissionais pesquisados, sendo que ficou evidente em várias unidades de registro a centralidade dos seus interesses como determinante na tomada de decisão. Assim, apesar de problemas tão estruturais não só na educação estadual, mas em âmbito nacional, é possível demarcar que o sucesso da educação pública perpassa,

indubitavelmente, a existência de programas formais de formação oferecidos àqueles que estão na ponta do processo de ensino e aprendizagem, os professores da educação básica.

Diante das análises apresentadas, o próximo capítulo vai tratar das considerações finais deste estudo investigativo. Antecipo que as conclusões buscaram responder aos objetivos da pesquisa, uma vez que direcionaram a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo da dissertação, apresento minhas principais impressões da análise do conteúdo categorizado no capítulo anterior. Minha intenção inicialmente foi a de estruturá-lo com as respostas para os objetivos traçados ainda na fase de planejamento. Dissertar sobre eles me leva a refletir a respeito das implicações pedagógicas que o presente trabalho oferece para a educação brasileira de modo geral e, especificamente, para minha linha de pesquisa – Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia – e para os Estudos de Linguagens. Tais implicações encontram-se na parte final dessas considerações. Considero importante informar ao leitor que as minhas conclusões a respeito de todas as categorias estão presentes na análise de cada uma delas e que, aqui, discorro em relação às mais sensíveis ao meu ver.

4.1 Respostas aos objetivos da pesquisa

De início, é necessário recordar quais foram os objetivos específicos que nortearam as intenções desta pesquisa. O primeiro deles é: *Identificar a relevância que o professor confere à sua formação contínua e o conjunto de motivações, ações e agenciamentos que impulsionam o docente à busca de formação ao longo da vida e carreira.*

Esse objetivo se desdobra em dois em função dos objetos do verbo identificar, relacionados à relevância da formação contínua e ao conjunto de motivações, ações e agenciamentos do professor para ela. Certamente, é possível inferir que os docentes participantes reconhecem a importância da FLV nas suas carreiras. Ainda que não explicitamente tenham conhecimento do conceito central desta pesquisa, consideram que a autonomia para gerir suas próprias escolhas formativas são indispensáveis para se sentirem realizados na profissão. Segundo exposto no estudo da categoria C4, a ausência do estado para oferecer oportunidades de formação em serviço sinaliza para que os próprios professores

busquem, por conta própria, meios de suprir suas necessidades formativas. Todavia, conforme eles mesmos narraram, essa ausência interfere negativamente no sucesso das suas ações, haja vista a jornada de trabalho extensa que possuem e que, muitas vezes, estende-se aos horários de lazer e dos convívios social e familiar. O governo de Minas Gerais como empregador desses professores e responsável pela educação pública estadual deveria, no nosso ponto de vista, oferecer condições favoráveis para o desenvolvimento de competências do professor em serviço, o que ocorre muito deficitariamente no entendimento dos informantes.

No entanto, percebi que os professores investem tempo em estudos independentes, sobretudo utilizando as TDICs, livros didáticos e compartilhamento de vivências com professores mais experientes. Dentre essas motivações, chamou-me atenção a personalidade da resposta da PROF-C quando relata ter a preocupação de planejar suas aulas como se fosse a aula que ela daria para seus próprios filhos. Além disso, em caráter formal, participam de programas de capacitação ofertados pelo estado e agenciam cursos de pós-graduação. Suas motivações para isso residem no interesse de oferecer à turma um ensino de qualidade, corresponder às aspirações do alunado e às suas próprias como profissionais reflexivos da educação pública.

O segundo objetivo específico procurou: *Apontar os desafios enfrentados pelos docentes pesquisados para a construção de um professor crítico e agente de reflexões e mudanças*. Essas dificuldades convergem para os fatores que dificultam o investimento na FLV e foram analisados na categoria C6. Apesar de ser um fator comum a todas as profissões, o “tempo” foi preponderante nas narrativas, e em seguida, fatores de ordem financeira e a ausência de incentivos na carreira, ambos relacionados. Como coloca Soares (2002), para que o professor consiga ter uma vida relativamente estável, precisa se desdobrar em jornada dupla e até tripla de trabalho, portanto, não tem tempo de se atualizar e conhecer novas propostas de trabalho. Trata-se de um ponto previsível e que influi diretamente na qualidade do serviço prestado, uma vez que a má condição salarial obriga o professor a dedicar mais tempo a execução da aula e menos tempo à preparação e ao estudo contínuo que a profissão requer, justamente em um contexto social marcado por atualizações conceituais constantes.

O terceiro objetivo específico buscou: *Destacar o papel da FLV como caminho capaz de consolidar competências e de minimizar hiatos entre as perspectivas dos professores e do sistema de ensino*. Foi na busca dessa questão que mais me surpreendi. Esperava ouvir que os professores diminuíssem as distâncias entre os seus interesses e os interesses, que eles

reconhecem, do estado de MG por meio dos agenciamentos da formação em serviço. No entanto, deparei-me com um cenário oposto. Mesmo investindo tempo e recursos na FLV, os participantes narraram que não há interesses em comum com o estado, exceto pela fala da PROF-F que relativizou ao declarar que, de certo modo, há sim o que se aproveitar das oportunidades oferecidas pelo estado, apesar de não serem a maioria. Antes da coleta de dados, acreditava que havia sim hiatos de interesses, mas que eles seriam supridos pela busca de formação, agenciando inclusive, as oportunidades oferecidas pelo estado, mesmo que raras.

Porém, foi marcante na voz deles que os interesses pessoais de formação são os principais motivadores do desenvolvimento profissional. Além disso, demonstraram que não se sentem realizados com as propostas de formação que, eventualmente, recebem do estado.

Desse modo, procurei, na fase de planejamento da pesquisa, elaborar esses três objetivos específicos com a intenção de me conduzirem ao entendimento do objetivo geral que é: *Investigar as maneiras de formação do professor ao longo da vida, partindo da sua autonomia e capacidade de agenciamento sobre o que ele deseja aprender e identificar os benefícios desta FLV nas suas práticas pedagógicas por meio de narrativas.*

A investigação dos dados, apresentada no capítulo anterior, revelou que os professores de Língua Portuguesa da cidade selecionada reconhecem as limitações impostas pela falta de reconhecimento da profissão, salários incompatíveis com a função social docente e a pesada carga de trabalho. São condições externas a seus interesses de formação e que absorvem boa parte da energia que poderiam empregar nos seus planos de desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, confirmaram que há uma série de exigências do estado direcionadas a eles que pouco contribuem para a autonomia e senso crítico. Trata-se de regras impostas hierarquicamente que limitam a atuação e as escolhas de trabalho do professor. Uma delas é a falta de clareza nas políticas públicas estaduais de progressão anual do aluno que, segundo os docentes, contribui para desestimular o estudante a se esforçar e, conseqüentemente, desestimula os próprios educadores a se dedicarem à FLV.

Indubitavelmente, isso prejudica a autonomia e a capacidade de agenciamento do servidor. Todavia, é possível atentar para os esforços notáveis que eles desenvolvem, exemplarmente, para se sentirem realizados no trabalho, fazendo com que esse sucesso se reflita no principal alvo do seu trabalho: o aluno. Para tal, conforme exposto ao longo das análises, as ações informais de formação, aquelas que ocorrem no dia a dia da profissão, como o trabalho em equipe da escola e comunidade escolar, reconhecimento das falhas,

compreensão das demandas dos alunos e busca por resolução de problemas, tão caras a Nóvoa (2009) foram, em síntese, as mais agenciadas. Embora a formação em pós-graduação seja essencial e desejada por eles, as dificuldades financeiras e de gestão do tempo são barreiras para alcançarem esse fim, mas não os impediram de agenciar outros meios mais práticos, como os estudos independentes, parceria com professores experientes, aulas particulares e pesquisas na TDICs como estratégias para preencher lacunas deixadas pela formação inicial na universidade.

Logo, eles puderem sentir os efeitos dessas escolhas na prática de sala de aula, conforme foi analisado na categoria C7, incidindo, sobretudo, naquelas dificuldades iniciais da carreira. Esses reflexos melhoram a qualidade do serviço educacional prestado e demonstram que a escolha por formação não desenvolve apenas o professor, mas sim, colabora para o crescimento dos seus próprios alunos, sendo que o docente passa a viver aquilo que ensina e, portanto, tornando-se um exemplo para os estudantes.

Destaco ainda, a pertinência da metodologia aplicada nesta pesquisa, uma vez que proporcionou uma visão geral dos dados e condições para analisá-los em seus detalhes mais peculiares, desde a sistematização das informações até as interpretações e inferências. A escolha pela Análise de Conteúdo de Bardin (2016) combinada com o uso do *software* MaxQda potencializou o trabalho de análise por atribuir maior praticidade e confiabilidade. Com isso, parto para parte final deste capítulo, a fim de apresentar as implicações deste estudo.

4.2 Implicações do estudo

No decorrer das leituras sobre as quais me debrucei e das narrativas que ouvi, deparei-me com questões relacionadas ao conhecimento que em geral são desconsideradas ou negligenciadas nas políticas públicas e nas pesquisas com foco na formação e na aprendizagem ao longo da vida, como, por exemplo, a própria formação contínua de professores dentro da escola. Por conseguinte, é na direção da valorização dos agenciamentos informais que aponto as últimas considerações desta pesquisa. É preciso abrir espaço na agenda dos gestores do sistema educacional estadual para se discutir a importância da escola na formação de professores, sobretudo nesta pesquisa, a FLV. Mas, para que ocorra de fato, é necessário pensar numa cultura de cooperação entre os professores, para favorecer o que

Nóvoa (2009) entende como devolver a formação de professores aos professores e que aqui, mediante as inferências que apresentei na análise dos dados e ao estudo do referencial teórico, estendo à formação contínua que toma como principal motivação o desejo do sujeito professor em aprender, em outras palavras, a própria Formação ao Longo da Vida.

Assim, quero enfatizar que a criação de incentivos para desenvolver o professor dentro do seu próprio local de trabalho pode contribuir para consolidar a formação integral do cidadão brasileiro como um dos deveres do Estado estabelecidos pela atual Constituição Federal

Todavia, de modo algum, o Estado, na sua função de gestor, pode se eximir da responsabilidade republicana de facilitar e fomentar a entrada de professores em programas de formação em pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, em universidades públicas e privadas, com o intuito de inseri-los no mundo da produção científica no campo educacional, formando-os como pesquisadores para alinhar a prática ao conhecimento produzido nas universidades. Essa atitude, certamente, contribuirá para preencher os espaços que separam a formação inicial de professores e a prática de sala de aula. Decerto, essa formação de professores pesquisadores dentro da educação básica estadual é uma importante implicação para futuros estudos sobre a FLV, uma vez que incide na carreira do educador já atuante.

Não obstante, acredito que esta pesquisa contribuiu para os Estudos de Linguagens, tendo em vista a minha linha de pesquisa, especificamente na necessidade de buscarmos valorizar e favorecer a autonomia formativa do professor de Língua Portuguesa como um profissional capacitado para formar jovens com habilidades e competências linguísticas requeridas no mundo social e do trabalho. É, portanto, uma relação dialógica, pois, professores bem formados, reflexivos e autônomos conseguem ensinar as várias formas de Linguagens de modo mais eficaz do que o esperado. Trata-se de desenvolver os estudos linguísticos na educação básica com profissionais de excelência com o objetivo de formar cidadãos conscientes da sua função social e críticos na sociedade brasileira em prol do desenvolvimento do país.

Ademais, finalizo meus dizeres evidenciando essa necessidade da nossa nação e destacando a nobre tarefa de ensinar inerente a todos os professores que, apesar de tantas adversidades, esforçam-se para cumpri-la. É preciso, em primeiro lugar, reconhecer com práticas visíveis e não com discursos romantizados ou políticos o seu legítimo prestígio na vida da criança, do jovem e do adulto brasileiro.

REFERÊNCIAS

AHEARN, L. M. Language and agency. **Annual Review of Anthropology**. v. 30, p. 109-37, 2001.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

_____. **Qualitative research in education: An introduction to theory and methods** (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

CARVALHO, Ana Isabel Machado. **Desenvolvimento profissional de professores: Especificidades na transição para a Formação de Adultos**. 2014. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Formação de Professores – Universidade de Lisboa, p. 27-28, Lisboa: 2014. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18427/1/ulfpie047304_tm.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

CHALHUB, Samira. **Funções da Linguagem**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/> > Acesso em: 02 mai 2019.

Dicionário Houaiss Conciso. Instituto Antônio Houaiss, organizador. São Paulo: Moderna, 2011, p. 99.

DUARTE, Carina Sofia Barata. **Análises das necessidades de formação contínua de professores de Educação e Formação**. 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ciência de Educação - Área de Especialização em Formação de Professores, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

DUGUÉ, Elisabeth. A lógica da competência: o retorno ao passado. In: TOMASI, Antônio de Pádua Nunes (Org). **Da Qualificação à Competência**. Campinas: Paripus, 2004.

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. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente.** Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Luiz Sanches; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; NETO, Samuel de Souza. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JUNIOR, João Batista Bottentuit; COUTINHO, Clara Pereira. **A educação a distância para a formação ao longo da vida na sociedade do conhecimento.** Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7056/1/EAD.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica – do projeto à implementação.** Porto Alegre: Artmed, 2008, cap. 6 A ética na pesquisa.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se.** São Paulo: Loyola, 2002.

LIMA, Valéria Scomparim de. Considerações sobre a Formação Continuada de Educadores. In: PONTES, Aldo; et al. **Educação e Formação de professores, reflexões e tendências atuais.** São Paulo: Zouk, 2004.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

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

_____, 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. **Rev Esc Enferm USP**, p. 193-199, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1992. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph. Análise de Conteúdo e Pesquisa na área de educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6479/6383>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórica-prática**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2008.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/pdf/2017/09/3-A-IMPORT%C3%82NCIA-DA-FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf>>. Acesso em: 21 de out. 2019.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências**. Tese (Doutorado) - Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa, 2002. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/1004/1/pires_2002.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

RICOEUR, P. **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, v. 3, Campinas: Pontes Editoras, p. 13-17, 2010.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da Análise de Conteúdo como uma ferramenta para pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SILVERMAN, D. **Interpretação de Dados Qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Cap. 8: Pesquisa qualitativa confiável e Cap. 9: Ética na pesquisa, p. 245-299.

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.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: 06096918.2.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 21 de fevereiro de 2019.

Prezado(a) _____,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA (FLV) NA DOCÊNCIA: narrativas de vida que evidenciam desejos e interesses do professor rumo à consolidação de competências profissionais. Este convite se deve ao fato de você ser professor (a) da educação básica, o que é critério de inclusão para a participação na pesquisa.

O pesquisador responsável pela pesquisa é _____, RG: _____, mestrando em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. A pesquisa refere-se ao estudo de narrativas de vida para compreender como que o professor se forma ao longo da vida e em quais situações ele sente os benefícios dessa formação em suas práticas pedagógicas. O objetivo geral, portanto, é verificar os processos pelos quais os docentes se formam ao longo da vida. Já os específicos são: identificar as competências profissionais desenvolvidas por meio desse percurso formativo do professor já experiente, verificar as motivações pessoais e profissionais propulsoras da FLV e destacar os benefícios sentidos entre a relação de formação e autonomia docente. Esta pesquisa se justifica pelo fato de considerar a FLV como importante instrumento para o desenvolvimento da educação de modo geral, com professores mais conscientes e reflexivos sobre suas estratégias de ensino, sempre se colocando no centro dos seus planos de formação pessoal e profissional. Estão previstas as seguintes formas de participação por parte dos informantes/participantes na investigação que correspondem a duas etapas de coleta/geração de dados da pesquisa:

Primeira etapa - Questionário objetivo sobre o perfil profissional e entrevista para conduzir o professor a refletir sobre sua história de vida (narrativas escritas);

Segunda etapa - Coleta de narrativas orais (gravadas em áudio).

Todas as formas de participação apontadas são voluntárias. Além disso, você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, sempre com propósitos de publicação científica ou educativa. Saiba, portanto, que, em hipótese alguma, haverá identificação de qualquer informante da pesquisa na divulgação de seus resultados.

Espera-se que você contribua com este trabalho fornecendo narrativas de vida relacionadas, exclusivamente, à sua formação ao longo da vida. Essas narrativas serão avaliadas a fim de conceder informações a respeito dos dispositivos que o sujeito professor utiliza para se construir constantemente como profissional. Seus relatos são livres de qualquer pressão por parte do pesquisador para afastar o risco de desconforto. Não haverá benefícios ou vantagens diretas ao participante, assim como qualquer tipo de remuneração ou gratificação.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista),

inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;

- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pelo pesquisador, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Faz-se necessário informar também que o risco que esta pesquisa apresenta ao participante diz respeito ao possível desconforto e constrangimento que pode surgir ao se levar em consideração a pessoalidade dos dados coletados além do cansaço físico e mental em função do tempo dedicado às entrevistas. Entretanto, o pesquisador, a fim de minimizar esses riscos, assume o compromisso de ser o mais breve possível, atentando-se exclusivamente aos objetivos da pesquisa.

Como benefício, o participante contribuirá, a partir do seu relato autobiográfico, com o debate a respeito da formação contínua e com a promoção da autonomia nas suas escolhas formativas ao longo da vida.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: _____, telefone _____, pessoalmente ou via postal para Rua _____, número _____, Bairro _____, _____-MG, CEP _____.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:<<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no

horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO

Eu, _____,
abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador:

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20____.

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

PERFIL PROFISSIONAL

1. Você realizou qual(is) licenciatura(s)?

2. Qual(is) disciplina(s) você leciona hoje?

3. Em qual(is) cidade(s) você trabalha no momento atual?

4. Em qual instituição se formou na graduação?

5. Qual modalidade?

() Presencial

() Ensino a distância

6. Quantos anos de experiência em sala de aula?

7. Há quanto tempo você terminou sua formação inicial?

8. Quantos anos de experiência em sala de aula?

9. Possui algum curso de pós-graduação e/ou capacitação na sua área de atuação? Se sim, qual (is)?

10. Você, atualmente, está matriculado(a) em algum curso de formação contínua? Se sim, qual (is)?

11. Atualmente, atua em qual rede?

() Pública

() Particular

() Pública e particular

12. No total (escola particular e pública) qual é sua carga horária (hora/aula) semanal?

APÊNDICE C – SEGUNDA ETAPA DA COLETA DE DADOS: Roteiro do questionário semiestruturado com base nos objetivos da pesquisa

OBJETIVOS:

Objetivo geral

- Investigar as maneiras de formação do professor ao longo da vida, partindo da sua autonomia e capacidade de agenciamento sobre o que ele deseja aprender e identificar os benefícios desta FLV nas suas práticas pedagógicas por meio de narrativas.

Sabemos que as ações formativas que apreendemos (agenciamos) ao longo da nossa carreira podem ocorrer em qualquer momento e situação das nossas vidas. Por essa razão, buscamos meios de preencher lacunas deixadas no decorrer de nossa formação inicial para responder a problemas imprevisíveis que surgem na rotina do trabalho docente, dentro ou fora da sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa.

- a. Dito isso, caro professor, relate sobre seus momentos dedicados à formação na profissão (formais e/ou informais). Em que situações ocorreram/ocorrem na sua vida? Qual foram suas principais motivações para isso?

Em meio à resposta, procurar identificar se essas motivações partiram do próprio sujeito ou do sistema de ensino.

- b. Como ou em quais situações você percebeu os efeitos desses momentos formativos na sua atuação profissional? Poderia citar um exemplo?

A resposta à questão b busca fornecer informações a respeito dos benefícios que a FLV confere ao professor.

Objetivos específicos

- Identificar a relevância que o professor confere à sua formação contínua e o conjunto de motivações, ações e agenciamentos que impulsionam o docente à busca de formação ao longo da vida e carreira;

- a. Como você observa a relevância ou a necessidade dos momentos de formação contínua? Quais são suas principais motivações para investir tempo e/ou recursos financeiros na sua formação como professor já atuante?

A insistência sobre os motivos pelos quais o professor se forma se justifica pela necessidade de verificação da presença ou ausência da autonomia em suas escolhas formativas.

- b. Quais tipos de formação você já utilizou ou está utilizando (canais/agenciamentos) para suprir essa necessidade de formação? (cursos, capacitações, eventos da área, tecnologias da comunicação, estudos independentes, leituras...)

A partir dessa pergunta, espero listar os principais meios de formação para, posteriormente, verificar coincidências entre as narrativas de todos os participantes.

- Apontar os desafios enfrentados pelos docentes pesquisados para a construção de um professor crítico e agente de reflexões e mudanças.

Quais são os desafios e/ou dificuldades que você enfrenta para conseguir dedicar-se, da maneira que você considera ideal, à formação ao longo da sua vida e carreira?

A minha expectativa com essa questão é elencar as principais barreiras à FLV e, posteriormente, verificar coincidências entre as narrativas de todos os participantes.

- Destacar o papel da FLV como caminho capaz de consolidar competências e de minimizar hiatos entre as perspectivas dos professores e do sistema de ensino.

No seu ponto de vista, quais são os interesses educativos e/ou formativos do sistema de ensino que coincidem com os seus. E quais se distanciam? Quais interesses você prioriza na busca por formação contínua, os do sistema de ensino ou os seus próprios?

Averiguar se o professor tem consciência de que suas escolhas formativas perpassam esses dois agentes (sistema de ensino e sujeito). Além disso, verificar qual deles é determinante na sua escolha. Caso a resposta seja por seus interesses pessoais ou das necessidades dos seus alunos, confirmarei minha hipótese inicial.