

LIFELONG LEARNING E O ATO DE NARRAR COMO ELEMENTOS MULTIPLICADORES: ESTUDO DE CASO DE UMA CAPACITADORA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

LIFELONG LEARNING AND THE ACT OF STORYTELLING AS MULTIPLIER ELEMENTS: A CASE STUDY OF AN ENGLISH
LANGUAGE TEACHER TRAINING PROGRAM

BAUMANN, Priscila Claudia J. Antunes
priscila@baumann.net.br
CEETEPS, São Paulo, Brasil

SALVANINI, Adriana
adriana.salvanini@cellep.com
CEETEPS, São Paulo, Brasil

RAMIREZ, Rodrigo Avella
roram1000@hotmail.com
CEETEPS, São Paulo, Brasil

SILVA, Fabio Lopes
fabio.silva8@cpspos.sp.gov.br
CEETEPS, São Paulo, Brasil

Resumo: Em uma sociedade cada vez mais global e interconectada, que tem na língua inglesa seu principal meio de comunicação acadêmica, tecnológica, científica, comercial e profissional, isto é, sua língua-franca (ILF), as demandas por formação continuada estão em crescimento. E justamente neste contexto de *lifelong learning*, reside o objetivo deste estudo em apresentar e analisar a trajetória profissional de uma professora de língua inglesa que atualmente atua na formação de professores de inglês. Por meio de uma abordagem biográfico-narrativa, baseada nos estudos de Christine Delory-Momberger, Alheit, Sacristán, dentre outros, adota-se uma entrevista semiestruturada, em profundidade, com uma professora cuja trajetória de três décadas de experiência na docência, contribui para a reflexão e a constituição identitária desta professora como formadora de formadores. Os resultados da análise da entrevista indicam que por meio de sua trajetória biográfica, singular, outros docentes e aspirantes a formador de professores podem encontrar sentido e ressignificar suas próprias aprendizagens ao longo da vida.

Palavras-chave: Narrativa Autobiográfica; Formação do Formador; *Lifelong Learning*.

Abstract: In an increasingly global and interconnected society, where English is the main means of academic, technological, scientific, commercial, and professional communication, in other words, its língua franca (LF), the demands for continuous education are on the rise. It is precisely within this context of *lifelong learning* that the objective of this study resides: to present and analyze the professional trajectory of an English language teacher who currently works in teacher training programs. Through a biographical-narrative approach, based on the studies of Christine Delory-Momberger, Alheit, Sacristán, among others, a semi-structured, in-depth interview is adopted with a teacher whose three-decade journey in teaching contributes to the reflection and identity formation of this teacher as a trainer of trainers. The results of the interview analysis indicate that through her unique biographical trajectory, other educators and aspiring teacher trainers can find meaning and redefine their own *lifelong learning* journeys.

Keywords: Autobiographical Narrative; Teacher Training; *Lifelong Learning*.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo utiliza a língua inglesa como o principal idioma na comunicação internacional, pois conecta povos, países e nações, na esfera do mercado de trabalho, cultura, economia e vida em sociedade. Nota-se então, a importância de se pensar na formação docente dos professores de língua inglesa com cautela e fazer com que esse educador tenha e desenvolva uma prática docente contextualizada e efetiva.

Para o formador de professores, passa a ser de extrema importância se pensar a formação docente do professor de inglês baseado em seu contexto histórico, na sua vivência, além do caráter social em que ocupa na sociedade, uma vez que:

O professor de língua estrangeira é um profissional, sim, que atua em uma área com características próprias, que fogem às demais áreas nas quais se situam outras profissões. Porém, vejo o professor de língua estrangeira antes de tudo como um educador, e, portanto, tudo o que se aplica ao educador também se aplica a ele (Leffa 2001, p. 28).

Faz-se necessário, portanto, entender a concepção de formação com que se deseja trabalhar. Não existe uma única e correta forma de se ensinar inglês, ou qualquer outro idioma. Certo é que todas têm, ou terão, forte implicação no trabalho e na formação docente (Ramirez 2014, p.60). E por consequência, no trabalho do formador deste docente.

Este artigo tem a finalidade de entender como uma professora, formadora de professores de língua inglesa, constitui sua identidade como formadora de professores ao narrar sua trajetória biográfico-profissional. Quais os aprendizados que traz em sua bagagem do período de docência? Quais desafios têm enfrentado em sua prática como formadora de professores?

E, como neste artigo parte-se da premissa de que as identidades profissionais na contemporaneidade são constituídas em um contexto de *lifelong learning*, qual o potencial multiplicador da narrativa desta professora?

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste referencial teórico discute-se o papel de língua-franca instituído à língua inglesa no mundo contemporâneo e sua interface com o conceito de aprendizagem ao longo da vida.

A ascensão da língua inglesa à condição de língua internacional traz mudanças paradigmáticas para seu ensino; algumas já estão em andamento, outras em fase de implementação e outras ainda não passam de construtos acadêmicos.

Uma dessas mudanças paradigmáticas seria o intensificado processo de globalização que vem a fortalecer o papel de destaque da língua inglesa, que concomitantemente a este processo de integração econômica, política e cultural, vem a ocupar o status de “Língua Franca”, tornando-se a língua mais utilizada para intercâmbio informacional entre os povos. Para Rajagopalan (2013), a conceituação da língua inglesa como Língua Franca é múltipla, sendo atualmente considerada como

língua de contato, isto é, aquela que inclui falantes tanto não nativos quanto nativos que usam um idioma para comunicarem entre si. O autor (Rajagopalan, 2013, p. 158-159) salienta que “no mundo globalizado em que vivemos, conhecer um pouco da língua inglesa significa ter melhores oportunidades de estudo e emprego [...]”.

Outra mudança paradigmática decorrente de um mundo em constante transformação e mudança a impactar a formação dos formadores seria a aprendizagem ao longo da vida, ou, *lifelong learning*.

Nas duas últimas décadas, os debates que envolvem a educação têm, com grande frequência, apontado a educação, a escola e o professor ora como grandes culpados, ora como “salvadores”. A estes agentes educacionais é imputada tanto a responsabilidade pelas mazelas, como os elogios pelos feitos transformadores em busca de uma sociedade com melhor qualidade de vida. De acordo com Alheit (2006), neste cenário, nos debates sobre políticas de formação, o conceito de aprendizagem ao longo da vida tomou uma dimensão estratégica e funcional.

A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos), por exemplo, publicou um relatório com o título: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005), em português, “Professores importam: atraindo, desenvolvendo e mantendo professores eficientes”

Existe atualmente um volume considerável de pesquisa que indica que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos. Existem também consideráveis evidências de que os professores variam em sua eficácia. As diferenças entre os resultados dos alunos às vezes são maiores dentro da própria escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente, e não é possível para qualquer um ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo (OCDE, 2005, p. 12).

Deste trecho do relatório da OCDE, observa-se a preocupação em tornar a profissão docente mais interessante e atrativa, e não apenas em nível de formação inicial, mas especificamente em nível de formação continuada, uma vez que o trecho já faz menção à professores em atuação nas escolas.

O termo “*Lifelong Learning*”, mencionado no estudo a seguir Chapman; Aspin (2001), procura significar o conceito de aprendizagem ao longo da vida em uma perspectiva na qual a escola seria o *locus* de aprendizagem, por excelência, para o professor.

A consciência de que embora se comece a perceber que a escola não é a principal fonte de aquisição de conhecimento, ela está se convertendo em instituição fundamental na socialização da população jovem. A ideia de que os caminhos de aprendizagem entre as escolas e as instituições de ensino superior, os trabalhadores desse setor e outros provedores de educação, terão um alto impacto na formação de relações entre a escola e a comunidade. A necessidade de promover a ideia da escola como comunidade de aprendizagem e como centros de aprendizagem ao longo da vida (Chapman; Aspin 2001, p. 133 apud Silva et.al, 2022, p.5).

A formação continuada de professores, na história da educação brasileira esteve comumente ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de se manter uma educação

permanente que permitisse uma atualização dos conteúdos escolares conforme parâmetros curriculares em curso (Alvaro-Prada; Campos Freitas; Freitas, 2010). A aprendizagem da docência não se dá de forma linear, mas é construída por um conjunto de determinações sociais que expressam os espaços que foram importantes na constituição das disposições a ensinar. A formação continuada deve ser pensada e planejada como um aprendizado que possa ser compartilhado, e como espaço aberto para que o professor possa discutir os problemas cotidianos e em conjunto com outros colegas possam transformar em novas metodologias e concepções operacionais

O discurso dominante é o de que o professor deve aprender ou buscar conhecimentos ao longo da sua vida. O trecho da OCDE analisado anteriormente, evidencia a necessidade de se realizar profundas transformações nos sistemas educacionais atuais diante dos desafios impostos na contemporaneidade.

Por outro lado, existe uma dimensão que desafia o discurso hegemônico sobre formação ao longo da vida. Conforme Alheit (2006, P. 184) “O rótulo elogioso de *Lifelong Learning Society* não faz desaparecer, de nenhum modo, os mecanismos de seleção e de exclusão do” antigo” sistema de formação. Ele se contenta em encobri-lo e talvez até o agrave”.

O autor cita uma segunda dimensão sobre estudos de formação ao longo da vida, cujo foco reside nos aspectos individuais da aprendizagem que não se restringem a atos situados de indivíduos particulares, mas que considera a aprendizagem como (trans)formação de experiências, de saberes e de estruturas de ação na inscrição histórica e social dos modos-de-vida individuais (Alheit, 2006, p.185)

De acordo com Alheit e Hernades-Carrera (2018) nesta dimensão da experiência biográfica, distinções analíticas, como as que existem entre aprendizagem formal, não formal e informal não são necessariamente claras. Pelo contrário, por meio da estruturação da experiência na história de vida, a biografia ressignifica os saberes experienciais institucionais, e socialmente construídos pelo profissional.

Illeris (2009) sintetiza em seu livro as ideias de Alheit sobre aprendizagem ao longo da vida, ao dizer que o interesse, a motivação e a emoção conduzem à aprendizagem, e desse modo, ao desenvolvimento pessoal (Illeris, 2009, p. 4). A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma estratégia que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas.

Delory-Momberger resgata a expressão de Alheit e Dausien “o mundo interior do mundo exterior (2000, p. 276) para explicar que a dimensão socializadora da atividade biográfica e seu papel desempenhado na compreensão de si e na estruturação de uma coelaboração de si e do mundo social, evidenciando a dupla operação da atividade biográfica: “ela é ao mesmo tempo e

inseparavelmente aquilo porque os indivíduos se constroem como seres singulares e é por isso que se produzem como seres sociais”.

Não seria a educação afinal um processo feito, essencialmente, por atores, historicamente situados em contextos econômicos, sociais, políticos, regionais-global, culturais, linguísticos, entre outros? O entrelaçamento dessas relações passa a constituir a educação, e sobretudo, a ação-formação docente.

E é precisamente neste contexto que surge o foco deste artigo, que reside nos aspectos biográficos da aprendizagem do adulto professor. Fala-se tanto em aprendizagem ao longo da vida, pois de que vidas estamos falando? Ao focarmos na aprendizagem biográfica, a biograficidade ganha destaque, isto é, a reflexão sobre as experiências vividas, dentro de um recorte temporal, espacial e analítico.

Para Delory-Momberger (2016), esse processo é nomeado como biografização, que “surge como uma hermenêutica prática, um quadro de estruturação e significação da experiência exercendo-se uma forma constante na relação do homem com sua vivência e com seu ambiente social e histórico”. A biograficidade permite a elaboração de novas estruturas de experiências educativas, culturais, profissionais. É a esse potencial...

... de formação contido na lógica da construção biográfica da experiência e da ação que se reúnem – ao menos no nível das intenções declaradas – as políticas e os conceitos pedagógicos do *Lifelong Learning* (Alheit, 2006, p.186).

Jarvis (2006) define aprendizagem como um processo que tem em conta as componentes do indivíduo – o corpo e a mente, mas também afirma que o processo de transformação de experiência em um novo conhecimento, capacidade e atitude é uma construção do *self*, ou seja, da própria pessoa.

ABORDAGEM BIOGRÁFICO-NARRATIVA

Para a elaboração deste artigo, fizemos uso do percurso metodológico pautado nos estudos de Delory-Momberger, Bueno, Bragança, e outros autores que estudaram em profundidade o uso de histórias de vida em formação e narrativas formativas. Realizamos uma entrevista escrita com uma profissional que atuou durante mais de quinze anos na docência da língua inglesa em instituições privadas e, após destacar-se com a obtenção de certificados internacionais, recebeu o convite para atuar como formadora de docentes.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Delory-Momberger (2016), a pesquisa biográfica introduz a dimensão temporal e, mais especificamente, a temporalidade biográfica, definida como “uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem”. Para a autora, o entendimento da dimensão biográfica deve ser visto como uma acumulação e integração das experiências, partindo de uma hermenêutica que vislumbra a trama narrativa como um modo de apreensão e de inteligibilidade da vida.

Falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade biográfica. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em “experiência” (Delory-Momberger, 2016, p. 137).

Ao definir a abordagem biográfico-narrativa como fundamento metodológico para a elaboração deste artigo, consideramos o potencial formativo e social implicado na formação de formadores.

Na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação – de forma a dar forma e sentido – da experiência vivida. A trama narrativa tem então uma dimensão performativa: ela age, ela produz a ação, e a ação que ela produz interfere no texto (produto da atividade narrativa), mas também interfere no agir humano a que se refere no texto (Delory-Momberger, 2016, p. 141).

Para Delory-Momberger (2016), narrar é a modalidade de discurso que mais se aproxima da relação entre o tempo, a ação e a experiência dos indivíduos. O simples ato de narrar uma história, gera o poder de efetivação do que é narrado, e esse é o principal combustível para acender o interesse pelas narrativas em pesquisas biográficas.

ENTREVISTA

Aplicou-se neste estudo a abordagem biográfico-narrativa por meio de uma entrevista. A entrevista foi realizada no período entre 18/03/2023 a 29/03/2023. Para este artigo, utilizaremos o pseudônimo Ana Malone para identificar a entrevistada. Ana é formada em Letras (Português-Inglês), possui três pós-graduações em língua inglesa e dez certificações voltadas para profissionais de língua inglesa. Atuou como docente por 30 anos e há 15 anos desempenha o papel de formadora de professores de língua inglesa em renomadas escolas de idiomas da cidade de São Paulo.

A entrevistada recebeu as perguntas elaboradas pela pesquisadora, construídas de maneira semiestruturada, na qual foi permitida a possibilidade de incluir informações que a entrevistada considerasse importantes, assim como foi permitida que a redação do texto ocorresse da forma em que Ana sentisse maior conforto para responder. As perguntas foram elaboradas com o objetivo de conhecer a trajetória profissional da professora em questão, que atualmente trabalha com a formação de professores de língua inglesa, e compreender sua leitura de mundo em relação às histórias de vida em formação e ao trabalho em comunidades de práticas docentes. Os dados da entrevista coletados são analisados a seguir.

ANÁLISE DA ENTREVISTA

Ana Malone inicia seu texto afirmando que a docência sempre foi sua escolha profissional. Isso revela que a prática docente tem o poder de inspirar o alunado e que o papel de educador envolve sim, um grande prestígio, embora muitos autores apontem a situação precária que os profissionais da educação encontram para exercer sua profissão.

Sou professora. Sempre quis ser professora e esta é uma das identidades mais fortes e presentes que eu tenho. Brincadeira favorita de criança: brincar de escolinha. Ensinava plantas, bonecas, pedras, dava lição de casa, dava bronca... se os seres inanimados aprenderam alguma coisa, não sei dizer. Acho que não. Mas este querer ser professor sempre esteve comigo. Achava meus professores o máximo, eles sabiam tanta coisa, do meu ponto de vista. Enfim, fui ser professora!

A contextualização realizada por Ana evidencia o que Delory-Momberger (2011) define como fazer o “trabalho do romancista”: organizar, ordenar, vincular acontecimentos de forma a interpretar e outorgar sentidos ao que é vivido. Através deste trabalho, é possível “dar forma de história a nossa existência e nossa experiência, a partir de um estado informe” (Delory-Momberger, 2011, p, 341). Neste trecho também se evidencia a trajetória bem linear de formação de Ana Malone. Quis ser professora e foi estudar para isso. Em muitos casos, professores de inglês iniciam suas atividades profissionais e depois buscam uma formação inicial (graduação), que passa então a ser considerada como formação continuada.

A seguir, é possível observar a constituição da autoestima profissional da entrevistada, que, ao longo de sua trajetória como docente, percebeu, através de diversos resultados, que sua atuação profissional apresentou destaques positivos.

E com o tempo, e sem humildade, fui me destacando como professora no ensino de inglês. Não que eu tenha percebido isso por mim mesma. Acredito que, por muitos anos, eu não tinha consciência que fazia um bom trabalho. Era um ponto cego para mim e talvez para os outros que me orientavam e chefiavam (sim! Na época tínhamos chefes e não líderes ou gestores). Porém, os resultados começaram a vir por outras vias. Comecei a me destacar em exames, certificações e diplomas internacionais e, como temos a tendência de validar tudo o que vem de fora porque acreditamos que é melhor, os olhos da chefia começaram a se voltar mais para a minha prática em sala de aula.

Para analisar esta etapa relatada por Ana, os estudos de Imbernón (2022) se fazem necessários. Para o autor, “a maior parte do professorado recebe poucas devolutivas sobre a sua atuação na sala de aula e, algumas vezes, manifestam a necessidade de saber como estão enfrentando a prática diária para aprender a partir dela” (Imbernón, 2022, p. 27). O trecho da entrevista evidencia que durante um grande período tanto a entrevistada quanto sua chefia não mensuravam a qualidade do trabalho desempenhado, e que a devolutiva tão esperada veio somente a partir do momento em que a entrevistada se destacou em avaliações externas que, por seu livre desejo, foram realizadas e validaram sua atuação como docente.

Assim que Ana foi convidada para trabalhar como formadora de docentes, seu relato evidencia que enfrentar o desafio proposto foi seu maior combustível para buscar mais aperfeiçoamento profissional: foi em busca de especializar-se, de apresentar trabalhos em congressos nacionais e internacionais, buscou dialogar com colegas formadoras, e, os valiosos *feedbacks* dos professores que passaram por suas formações: “Mais relevante ainda para minha formação de capacitadora foi o *feedback* dos professores capacitados”.

Bragança (2012) referencia Josso (2002) para explicar este desdobramento ao se trabalhar as histórias de vida:

...como busca da compreensão biográfica da formação, por meio de um trabalho que coloca ênfase nos momentos da vida que se constituíram em efetivas experiências de formação, priorizando-se uma narrativa global da vida; e a colocação de abordagens biográficas no sentido do desenvolvimento de projetos específicos de formação, por meio de uma perspectiva experiencial e/ou tematizada (Bragança, 2012, p. 53).

Ao relatar sua experiência como formadora, Ana destaca que seu início na função apresentou dificuldades relacionadas à ausência de formação específica para atuar como formadora de docentes: “No início da minha função de capacitadora de professores, eu tinha uma linha de trabalho direta e focada no “faça isso, faça aquilo que dá certo”. Mizukami (2005-2006), em seus estudos, afirma que não há uma preparação formal para o formador, e muitas vezes cabe à instituição na qual o profissional atua conceber a formação do formador e verificar se esta contempla os planos de desenvolvimento da instituição.

A entrevistada reforça a ideia de que a identidade profissional se constitui ao longo da trajetória de vida.

Para mim, não há dúvida. A identidade de formador(a) não só se constitui ao longo de nossa jornada profissional e pessoal, mas é também inacabada.

Mizukami (2005-2006) denomina esse fenômeno como processo continuado de autoformação:

Concebe-se aqui formação do formador como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores (Mizukami, 2005-2006, p. 3).

Ana relata a relevância da compreensão do papel do formador e dos estudos contínuos para a realização de um trabalho coerente e que garanta a qualidade de ensino: “O conforto do conhecimento técnico e acadêmico me dá segurança para exercitar minha função, mas preciso ir além”. Neste momento de sua narrativa, é notável seu esforço em buscar conhecimentos para além de suas atividades cotidianas, revelando a aplicação do conceito de aprendizagem ao longo da vida e sua complexidade. Para Alheit (2006), esta é uma demanda da contemporaneidade, que é pautada em incertezas:

O desenvolvimento das trajetórias de vida é, conseqüentemente, muito menos previsível hoje do que em épocas passadas. E mais do que isso: a pressão para tomar decisões sempre novas, para mudar continuamente de orientação, é interiorizada de maneira mais ou menos clara pelos próprios indivíduos (Alheit, 2006, p. 184).

Mizukami (2013) expressa a complexidade do processo de aprendizagem ao longo da vida na formação docente, que vai muito além dos esforços investidos na formação inicial e nos primeiros anos de prática profissional:

Aprender ao longo da vida implica mudanças de teorias pessoais, de valores, de práticas, de maneira que é função da formação inicial ajudar esses futuros professores a compreenderem esse processo e a conceberem a profissão não reduzida ao domínio de conceitos de uma área específica. Implica, igualmente, o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometimento, investigação da própria atuação, disposição de trabalhar com os pares avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interagem (MIZUKAMI, 2013, p. 28).

Neste contexto, os profissionais que atuam na formação profissional de língua inglesa se deparam não apenas com os desafios inerentes à sua função, mas também de gerenciar as dúvidas relacionadas ao contexto histórico no qual estamos situados. Ana destaca em seu depoimento que a formação continuada que ela realiza possui um papel primordial para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula destes professores, pois as formações iniciais não preparam o professor para enfrentar a realidade da sala de aula de uma escola de língua inglesa: “Ademais, é um trabalho necessário e primordial no contexto atual no qual, cada vez mais, a capacitação inicial e contínua do professor de língua inglesa é insuficiente para ensino de qualidade”.

Outro desafio destacado por Ana é a ausência de formações voltadas especificamente para quem trabalha com formação de professores de línguas:

Pode ser que eu esteja desatualizada, mas cursos ou workshops que discutam o papel do formador não são comuns no mercado. Não vejo discussões, trocas de ideias ou reflexões do formador com colegas. Isto é um grande desafio para se tornar um formador e para se capacitar como capacitador.

Esta é também uma demanda de profissionais que atuam na educação formal, tais como Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola. Muitos são os estudos que evidenciam a importância da formação de gestores educacionais, enfatizando a relevância de trabalhar as experiências vividas cotidianamente, tais como Imbernón (2022), Bragança (2012) e Sacristán (2002), De acordo com Sacristán (2002):

...propor a educação a partir da análise das narrativas é como falar da paisagem de nossos propósitos no horizonte de nossos anseios de progresso para melhorar a sociedade, a cultura e os sujeitos, indicando-nos os caminhos pelos quais devemos procurar que as práticas transcorram. A dimensão teleológica é a diretriz do caminho que vai construindo o que se considera o progresso humano e social (Sacristán, 2002, p. 10).

Para Ana, o caminho encontrado para desenvolver seu trabalho como formadora foi através do diálogo e trocas de experiências com colegas que também atuam na formação:

Foi por meio da colaboração, conversas, discussão e diálogo com colegas formadores que eu comecei a ver outras formas de capacitar professores e de envolve-los mais ativamente no processo de sua formação profissional.

O que Ana nos mostra em seu depoimento é que a construção de sua biograficidade - capacidade de integrar novas experiências às já construídas (Alheit 2009) está ligada ao pensamento desenvolvido por Sacristán (2002), no qual educamo-nos e construímos nosso conhecimento e aquisição

de significado por meio do contato com os outros. Observamos os que os outros fazem e, acima de tudo, conversamos, dialogamos e discutimos, o que para o pensador é decisivo para o desenvolvimento do indivíduo. A experiência é mediada e enriquecida pela interação com outro, formando um entrelaçamento de experiências que nos elevam e nos permitem ampliar a experiência primária ou, como aponta Sacristán (2002), vicária.

Sacristán (2002) enfatiza a importância da comunicação no processo formativo, fundamentando-se em diferentes autores, como Todorov (1999) e Gadamer (2000): “a essência da educação é a comunicação, a mediação” (Sacristán, 2002, p. 42). Cada troca, cada diálogo tem a capacidade de trazer novos significados, e conseqüentemente, novas possibilidades, através de um processo que gera comprometimento e relevância para todos os envolvidos.

Toda essa dinâmica de aprendizagem considera a oralidade como veículo de comunicação e de transmissão por antonomásia: é a fonte mais importante de difusão intersubjetiva de cultura. Algo que não pode ser substituído por tecnologia alguma, embora sua riqueza fique limitada pelo raio de ação em que se pode exercer essa modalidade de se comunicar (Sacristán, 2002, P. 43).

No entanto, é necessário ressaltar que para Ana, as narrativas devem ser utilizadas com intencionalidade: “para suas necessidades formativas, entretanto, o ouvir-falar tem que ser direcionado, analisado e refletido”; o que vai ao encontro com os estudos acerca do uso de histórias de vida e narrativas desenvolvidos por Bueno (2002):

No início deste texto, chamou-se a atenção para a questão da subjetividade enquanto fator que tem desencadeado a busca e a adesão de um número cada vez maior de pesquisadores a estes métodos, especialmente no âmbito da sociologia. Importa agora examinar de que modo e com que perspectivas os estudos autobiográficos têm sido utilizados no campo educacional (Bueno, 2002, p. 21)

Bueno (2002) defende uma concepção do uso das histórias de vida na qual sejam examinadas tanto as histórias de vida e a formação intelectual dos professores em seu sentido amplo, como considerar que “tanto os professores como os futuros mestres são agentes principais desse processo” (Bueno, 2002, p.23), enfatizando o caráter formativo deste método, pois “uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo” (Bueno, 2002, p. 23).

Ana considera que a reflexão acerca das interações entre formador-professor é o caminho para desenvolver uma formação do formador de qualidade no âmbito do ensino de língua inglesa. A entrevistada também valoriza o uso das narrativas formativas como instrumento de capacitação que pode ser utilizada como referência para demais educadores:

Em posse de informações precisas e relevantes para a formação do professor, o formador poderá melhor orientá-lo, guiá-lo e conjuntamente, encontrar as melhores formas de ajudá-lo em sua trilha de aprendizado profissional. Essa informação, se bem organizada, pode servir como um histórico de formação continuada do professor, provendo informações de áreas já exploradas, desenvolvidas e trabalhadas, e moldando a trilha futura, visto que a formação profissional é inacabada.

Bragança (2012) compreende o conceito de formação como uma aliança entre a educação formal e a experiência, e fundamenta sua colocação através dos estudos desenvolvidos por Dominicé (2000), que afirma que as biografias educativas desempenham uma contribuição no entendimento de como ocorre a aprendizagem no adulto. Ela compreende que o trabalho com as histórias de vida na formação de professores compreende um novo movimento para a profissão docente.

Quanto às linhas filosófico-pedagógicas, a perspectiva de trabalho com as histórias de vida, no campo da formação dos professores, situa-se no movimento paradigmático de busca de uma nova epistemologia, de recondução do sujeito e da subjetividade como fundamentais ao olhar para a realidade social, educativa e para a escola e a docência. Desse modo, as linhas de referência mais citadas pela literatura são a fenomenologia, a hermenêutica, o neomarxismo, o existencialismo e o interacionismo simbólico, perspectivas que, em diferentes medidas e contextos, buscam a afirmação de um conhecimento mais “humano” no campo das ciências sociais, conhecimento este fundado na compreensão (Bragança, 2012, p. 73).

Os estudos realizados ao longo da construção deste artigo acerca do trabalho com histórias de vida e narrativa evidenciaram que esta é uma tendência de estudos na área educacional, e que possibilita que os docentes sejam ouvidos e suas experiências sejam consideradas e contextualizadas. Por muitos anos, os estudos relacionados à educação foram concentrados nas mãos dos acadêmicos, que pouco conhecem a realidade da sala de aula. Quando o professor que vivencia cotidianamente uma realidade é ouvido, a assertividade no desenvolvimento da formação continuada é maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a escrita deste artigo, o estudo realizado teve a finalidade de entender como uma professora formadora de professores de língua inglesa constitui sua identidade como formadora de professores ao narrar sua trajetória biográfico-profissional. Ao longo da análise da entrevista, foi possível identificar que sua identidade como formadora encontra-se, de acordo com suas palavras, em formação, pois para Ana este é um processo inacabado. Sua trajetória envolve muita dedicação aos estudos formais, ao obter dez certificações de língua inglesa; muito desejo de oferecer uma formação de qualidade buscar a discussão com pares, como forma de enriquecimento de sua prática como formadora; de prática de escuta ativa ao ouvir o *feedback* dos professores que passaram por suas formações e considerá-los o ponto mais relevante para sua formação como capacitador.

Pode-se mencionar obstáculos no caminho do formador, recorrentes na área de ensino de inglês, entre eles: a baixa qualificação linguística e pedagógica do professorado, que é notável em sua fala quando destaca a importância da formação continuada que oferece aos professores, pois,

com a formação que este professor chega na instituição, não é possível realizar uma atividade docente de qualidade.

É notável em seu depoimento que Ana buscou utilizar todas as suas experiências como professora ao iniciar a capacitação de professores, como um manual de receitas de atividades que deram certo, porém, percebeu que ao conduzir as atividades desta forma, observou—estava realizando seu trabalho a partir de uma linha de trabalho diretiva, e que esta não oferece resultados eficazes. Quando começou a ouvir os professores, dialogar com colegas de trabalho, concluiu que suas formações melhoraram em qualidade, pois com essa perspectiva humanista, os professores passaram a se envolver mais no processo de sua própria formação profissional.

Por fim, em suas “manifestações de si” (Delory- Momberger, 2016), Ana não se esquivou de mencionar os desafios em formar professores de inglês. De seu prisma como formadora, manter-se atualizada e ter uma visão clara de seu papel na orientação de docentes são aspectos centrais e de válida reflexão para seu próprio desenvolvimento profissional.

Cabe os formadores, pois, observar e entender o contexto de seus professores tutelados. Cabe aos formadores, igualmente, e da mesma forma que nos demonstrou Ana, refletir sobre suas histórias e experiências, para que estas se entrelacem com outras narrativas-biográficas, de outros formadores, criando um tecer contínuo de aprendizado para a construção da profissão do formador.

A segunda pergunta que este artigo objetivou responder, acerca do potencial multiplicador para outros profissionais a partir da narrativa singular desta professora, está presente na valorização e na escuta da experiência, que é objeto de vários autores citados para fundamentação deste trabalho. Esta perspectiva está pautada em uma nova epistemologia, que vem crescendo no campo da educação e que tem dado espaço de protagonismo para os docentes, que por muito tempo permaneceram em um contexto de invisibilidade, no qual apenas estudos acadêmicos eram valorizados e replicados, sem nenhuma contextualização com a prática em sala de aula. Assim como Sacristán (2002), também acreditamos que a comunicação e a mediação fazem parte da essência do trabalho pedagógico. Ao se trabalhar as histórias de vida em formação docente, com o objetivo de trocar experiências e de refletir conjuntamente, o processo se torna formativo e valoroso para todos os envolvidos. Com esta pesquisa, concordamos com o que os autores, referenciados em uma epistemologia da prática, defendem sobre o potencial multiplicador da singularidade inerente à abordagem biográfico-narrativa.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, CinaraAline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf> Acesso em: 09 de abril de 2024.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processos de formación y aprendizaje. In: ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina (org.). **En el curso de la vida**. Educación, formación, biografía y género. Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España y Crec, 2007. p. 35-47.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. **The double face of lifelong learning**: two analytical perspectives on a “silent revolution”. *Studies in the Education of Adults*, London, v. 34, n. 1, p. 3-22, 2002.

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

ALHEIT, Peter; HERNANDEZ-CARRERA, Rafael. **La doble visión de la educación permanente**: das perspectivas analíticas. *Linhas Críticas*, Brasília, v.24. 2018. p. 555-581. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19170>. Acesso em: 5 Abr.2024

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2012

BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade. v. 28, n. 1, p. 11-30, 1 jun. 2002.

CHAPMAN, J.; ASPIN, D. **Schools and the Learning Community: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan**. (International Handbook of Lifelong Learning). London: Kluwer, 2001 *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022 <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/ISSN:2675-914455>

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133, 26 ago. 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.

ILLERIS, K. **Contemporary Theories of Learning**: learning theorists... in their own words. London, Routledge, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**. [s.l.] Cortez Editora, 2022.

JARVIS, Peter. **Lifelong learning and the learning society**. London: Routledge, 2006b.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002

LEFFA, V. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras**: construindo a profissão. 2.ed. Pelotas: Educat, 2001

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Pulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino**: Língua e Literatura. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RAMIREZ, R. A. **Histórias de Vida na formação do professor**. São Paulo: CEETEPS, 2014.

SACRISTAN, J.G. **Educar e conviver na cultura global**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Apêndice

1. Vc sempre quis trabalhar com formação docente?
2. Como vc iniciou nesta atividade?

Sou professora. Sempre quis ser professora e esta é uma das identidades mais fortes e presentes que eu tenho. Brincadeira favorita de criança: brincar de escolinha. Ensinava plantas, bonecas, pedras, dava lição de casa, dava bronca... se os seres inanimados alguma coisa, não sei dizer. Acho que não. Mas este querer ser professor sempre esteve comigo. Achava meus professores o máximo, eles sabiam tanta coisa, do meu ponto de vista. Enfim, fui ser professora! Profissão escolhida, em uma época que muitos o fazem como uma alternativa assalariada.

Minha ação profissional está inerida em um contexto de aprendizagem formal e, devido à isto e à minha fascinação pela profissão, consigo dizer que fiz e faço um bom trabalho na sala de aula. A formação acadêmica, unida à experiência, me faz boa professora. E com o tempo, e sem humildade, fui me destacando como professora no ensino de inglês. Não que eu tenha percebido isto por mim mesma. Acredito que, por muitos anos, eu não tinha consciência que fazia um bom trabalho. Era um ponto cego para mim e talvez para os outros que me orientavam e chefiavam (sim! Na época tínhamos chefes e não líderes ou gestores). Porém, os resultados começaram a vir por outras vias. Comecei a me destacar em exames, certificações e diplomas internacionais e, como temos a tendência de validar tudo o que vem de fora porque acreditamos que é melhor, os olhos da chefia começaram a ser voltar mais para minha prática em sala de aula. Logo em seguida, fui convidada a trabalhar na formação do docente, já com pelo menos uns 15 anos de experiência em sala de aula. Jamais havia pensado, até porque quem fazia este trabalho tinha uma expertise imensa (como eu via na época!) e eu não me sentia competente para capacitar professores. Pelo desafio profissional, aceitei o posto. E que desafio interessante! Compartilhar conhecimento! A identidade de professora foi maximizada pois tinha meus alunos, tinha meus professores-alunos, e compartilhava os alunos desses professores que eu capacitava. Para mim, mundo perfeito.

Mas, vamos lá, nem tudo é flores, principalmente quando usamos o tempo para nos distanciar e ter um olhar mais crítico sobre o que fazemos. Capacitar professores me sensibilizou ainda mais para a importância de investir em meu conhecimento técnico, linguístico e pedagógico. Fiz isto com afinco – me especializei, participei e apresentei em congressos nacionais e internacionais, sempre irrequieta na busca de conhecimento. Porém, conhecer a fundo o papel do capacitador não estava no meu foco, era uma área muito desconhecida para mim – meu *blind spot*. No início da minha função de capacitadora de professores, eu tinha uma linha de trabalho diretiva e focada no “faça isso, faça aquilo que dá certo”. Hoje, eu tenho a consciência de que eu pouco escutava os professores, fazia-os refletir ou dava autonomia para eles experimentarem. Claro que alguns professores precisam de uma orientação mais diretiva. Isto não deve ser excluído e, tampouco, ser exclusivo. Foi por meio da colaboração, conversas, discussão e diálogo com colegas formadores que eu comecei a ver outras formas de capacitar professores e de envolvê-los mais ativamente no processo de sua formação

profissional. Mais relevante ainda para minha formação de capacitadora foi o feedback dos professores capacitados.

Hoje, após mais de 15 anos na formação e capacitação de professores, entendo que compreender o papel do formador é essencial. O conforto do conhecimento técnico e acadêmico me dá segurança para exercitar minha função, mas preciso ir além. Ajudar professores em seu desenvolvimento contínuo é tarefa árdua, que requer estudo e compreensão da função. Ademais, é um trabalho necessário e primordial no contexto atual no qual, cada vez mais, a capacitação inicial e contínua do professor de língua inglesa é insuficiente para ensino de qualidade.

3. Quais são, a seu ver, os desafios de se tornar uma formadora de professores?

Como formadora, eu consigo listar alguns desafios que só me parecem perceptíveis agora, no olhar em retrospectiva. Em primeiro lugar, acredito ser primordial o formador ter um sólido conhecimento acadêmico e de práticas educativas. Isto não é condição de todos os profissionais que almejam ser capacitadores. Portanto, fazer uma boa reflexão de sua condição como capacitador(a) é importante. Outro ponto, conforme mencionei acima, é entender qual é o papel do formador. Às vezes, nos perdemos no turbilhão de atividades (principalmente as burocráticas) e desfocamos do principal intuito na capacitação de professores, ou seja, ajudá-lo no seu desenvolvimento profissional. O capacitador precisa, igualmente, de tempo e recursos para se capacitar como formador. Pode ser que eu esteja desatualizada, mas cursos ou workshops que discutam o papel do formador não são comuns no mercado. Não vejo discussões, troca de ideias ou reflexões do formador com colegas. Isto é um grande desafio para se tornar um formador e para se capacitar como capacitador.

4. Você acredita que nossa identidade profissional se constitui ao longo de nossa trajetória de vida?

Para mim, não há dúvida. A identidade de formador(a) não só se constitui ao longo de nossa jornada profissional e pessoal, mas é também inacabada.

5. Você acha importante ouvir os professores e suas necessidades formativas? Se sim, o que você faz com essa informação?

Sim. É importante ouvir os professores e entender suas necessidades. Entretanto, essa escuta ativa, por vezes, torna-se lamentações não necessariamente ligadas às necessidades formativas. Devemos ter momentos para as lamentações, não as exclu até porque a jornada do professor é desafiadora e nosso contexto educacional não é respeitoso com o professor. Para suas necessidades formativas, entretanto, o ouvir-falar tem que ser direcionado, analisado e refletido. Em posse de informações precisas e relevantes para a formação do professor, o formador poderá melhor orientá-lo, guiá-lo e, conjuntamente, encontrar as melhores formas de ajudá-lo em sua trilha de aprendizado profissional. Essa informação, se bem organizada, pode servir como um histórico da formação

continuada do professor, provendo informação de áreas já exploradas, desenvolvidas e trabalhadas, e moldando a trilha futura, visto que a formação profissional é inacabada.

6. Estaria disposta a explorar ações formativas que envolvam o trabalho colaborativo entre docentes?

Sim. Como formadora de professores, esta ação colaborativa é válida. Me interessa, igualmente, a colaboração entre os formadores.

7. Falar sobre esses temas te ajuda a organizar seus pensamentos de forma a estruturar um plano de ação para o seu próprio desenvolvimento profissional?

Sim, claro. Falar ou escrever sobre meu próprio desenvolvimento como formadora me auxilia na organização de ideias. A clareza de pensamento abre espaços para novas interpretações da minha função. Sempre haverá o ponto cego de nossas próprias necessidades e, por isso, apenas o falar sobre o tema não é suficiente para trazer para o nível da consciência minhas necessidades individuais como formadora. A troca com outros formadores e discussões sobre o tema agregam e ajudam a estruturar um bom plano de desenvolvimento profissional.

Perguntas adicionais:

1. Quais suas práticas docentes no ensino de língua inglesa que mais impactaram a você como docente e que você percebeu os avanços dos alunos?

Há algumas práticas que impactaram a minha formação docente. Vou descrevê-las em retrospectiva.

No início de minha carreira como professora, o planejamento de aulas minucioso, detalhado e descritivo me proporcionavam segurança para ministrar minhas aulas. O tempo de cada atividade, o que eu iria falar, o encadeamento coerente de cada passo da aula, o como iniciá-la e terminá-la, tudo era cuidadosamente planejado. O estudo linguístico também fazia parte deste planejamento, contribuindo para desenvolver o meu conhecimento da língua inglesa.

Esta disciplina e rigor, que perdurou por muitos anos, contribuiu para construir uma ordem de pensamento fluída e coerente na preparação de aulas, que impactava o processo de aprendizado de forma positiva. Com o tempo, me libertei de um planejamento minucioso sem, obviamente, eliminá-lo. Esta prática no início da carreira foi um exercício valioso para entender os pormenores do processo ensino-aprendizado. Hoje, a preparação de aula acontece de forma mais livre, sem as amarras da insegurança, mas influenciada por um processo cuidadoso no início de minha carreira. Dedicar-se a um planejamento de aula amplo, considerando todo o dinamismo da sala de aula, é uma prática docente essencial para o professor e foi fundamental para o início de meu desenvolvimento profissional.

Com o passar dos anos, inclui no meu planejamento práticas que eu considero importantes para minha identidade de professora. Ter um plano de aula e deixá-lo aberto para desvios foi algo incorporado na minha trilha de aprendizado profissional. No início, eu não dava espaço para o

imprevisto. Percebi que ao lidar com o imprevisto, tratá-lo de forma natural e voltar para o plano de forma suave contribui para o aprendizado. Isto está diretamente ligado à uma outra prática que eu valorizo – a personalização e individualização do aprendizado. Considerar os interesses e as necessidades de meus alunos e tê-los como protagonistas do processo de aprendizado é fundamental para mim como professora e para o meu contexto de ensino-aprendizado.

Para ensino de língua inglesa, ter uma compreensão das competências comunicativas impactam a minha prática docente. Ensinar gramática e vocabulário não necessariamente contribui para uma comunicação efetiva. Dessa forma, contextualizar o ensino, lidar com estratégias de aprendizado e garantir um desenvolvimento discursivo coeso e coerente são práticas valiosas para meu eu-docente.

Mais recentemente, estudos de neurociência influenciaram a minha práxis. Entender o funcionamento do cérebro me empodera para melhor ajustar o processo de aprendizado de meus alunos. Por último, e não mesmo importante, a tecnologia é, atualmente, fator influenciador das práticas docentes. Fazer uso de recursos tecnológicos deve ser cuidadosamente inserido na prática do professor, sendo um fator relevante na minha atuação. A introdução de inteligência artificial generativa na prática educacional influencia, de forma disruptiva, a minha atuação. Por outro lado, este incômodo me leva a refletir sobre a minha prática e o processo de aprendizagem, algo que, por si, tenho como princípio fundamental de minha atividade profissional.

2. E quais destas práticas foram compartilhadas em suas formações e receberam feedbacks que se destacam?

A formação inicial do professor de língua inglesa não o prepara de forma ampla para uma boa atuação em sala de aula, levando o formador a atuar para que o processo ensino-aprendizado seja maximizado. Na minha experiência como formadora de professores, as práticas abaixo enumeradas tendem a causar maior impacto na atuação do professor e no processo de aprendizagem.

1. Orientar o professor a fazer um plano cuidadoso e detalhado, pensando em cada passo da aula, na interligação entre eles e, como cada momento da aula está interconectado com um objetivo comunicativo claro.
2. Orientar o professor a construir e desenvolver sua consciência linguística (language awareness) a fim de maximizar o ensino e a aprendizagem. Ajudá-lo na compreensão das competências comunicativas e como aplicá-las na sala de aula.
3. Em momentos de feedback e conversa com o professor, fazê-lo refletir sobre aulas e desenvolvimento profissional, além de buscar alternativas (e melhorias) para sua prática.
4. Orientar e fazer o professor refletir sobre usos de tecnologia em sala de aula que cause impacto e maximize o processo de aprendizagem.