

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA  
CAMPUS JAGUARI

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

PRISCILA SANDRA RAMOS DE LIMA

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO MEMORIAL COMO DISPOSITIVO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Jaguari  
2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA  
CAMPUS JAGUARI

PRISCILA SANDRA RAMOS DE LIMA

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO MEMORIAL COMO DISPOSITIVO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de  
Especialização em Gestão Escolar no  
Campus Jaguari – RS como requisito  
para obtenção do título de Especialista  
em Gestão Escolar.

Orientador(a): Prof. Dr. Lucas Martins Flores

Jaguari  
2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA  
CAMPUS JAGUARI

O (A) orientador (a), Prof. (a). Dr. Lucas Martins Flores e o (a) pós-graduando (a) Priscila Sandra Ramos de Lima, abaixo assinados, cientificam do teor do Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Gestão Escolar.

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO MEMORIAL COMO DISPOSITIVO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Elaborado por

Priscila Sandra Ramos de Lima

como requisito para a obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar

Prof. Dr. Lucas Martins Flores (Orientador)

Priscila Sandra Ramos de Lima (Estudante)

Jaguari  
2023

# A produção do gênero memorial como dispositivo de formação continuada de professores de língua estrangeira

Priscila Sandra Ramos de Lima<sup>1</sup>

Lucas Martins Flores<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo foi desenvolvido no contexto do curso de especialização em Gestão Escolar na modalidade Educação a Distância (EaD) do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) – *Campus Jaguari/Rio Grande do Sul (RS)* e tem por objetivo apresentar uma proposta metodológica para a formação continuada de professores de língua estrangeira por meio da elaboração do gênero discursivo memorial. Fundamentamo-nos para a construção dessa pesquisa nos estudos de Bastos e Ribeiro (2019), Bakhtin (2003), Gauthier (2006), Josso (2010), Miccoli (2007), Passeggi (2008; 2010; 2021), e Tardif (2002). Metodologicamente, valemo-nos da abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica. Como resultado de nossa pesquisa, desenvolvemos uma sequência formativa com o uso do dispositivo memorial de formação dividida em cinco fases: acolhida, escuta e diálogo com os professores de língua inglesa; introdução à abordagem História de Vida e ao gênero memorial; apresentação da situação-problema e por fim, organização, reescrita e partilha dos memoriais. Concluímos que escrever uma narrativa de vida materializada em um memorial é uma experiência formadora e transformadora que instaura autorreflexão e aprimoramento da prática docente de professores de língua inglesa.

**Palavras-chave:** Memorial. Formação continuada. Professores de língua estrangeira.

## 1 Introdução

Desde a sua fundação na Escola de Chicago, em 1920, a técnica de pesquisa qualitativa História de Vida é amplamente utilizada no campo das Ciências Humanas, Sociais e Educacionais (Chizzotti, 2006). Devido a sua natureza multidisciplinar, a História de Vida ultrapassou os limites da técnica de pesquisa e tornou-se uma abordagem teórico-metodológica (Nóvoa e Finger, 1998; Josso, 2010; Delory-Momberger, 2014) consistente que privilegia informações e dados da vida pessoal de sujeitos sociais por meio da análise de fontes documentais (cartas, diários, memoriais, relatos escritos) e do discurso oral (entrevistas narrativas, testemunhos, relatos orais).

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Jaguari. E-mail: [priscila.2022202392@aluno.iffar.edu.br](mailto:priscila.2022202392@aluno.iffar.edu.br).

<sup>2</sup> Professor(a) Orientador(a), da área de Letras - Inglês/Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Jaguari. E-mail: [lucas.flores@iffarroupilha.edu.br](mailto:lucas.flores@iffarroupilha.edu.br).

No campo da Educação, a História de Vida, também denominada como narrativas de vida ou método autobiográfico possui grande relevância na academia como caminho investigativo e formativo de professores em formação inicial e continuada. No Brasil, a trajetória de vida e formação de docentes é trabalhada, de modo crítico e reflexivo, nos cursos de graduação em Pedagogia, mas são muitas vezes desconsideradas em cursos de licenciaturas específicas das áreas de Linguagens, Exatas e Ciências, assim como em cursos de formação continuada em nível de extensão/aperfeiçoamento.

O professor é um profissional detentor de diversos saberes (Tardif, 2002; Gauthier, 2006) que está em constante processo de formação e transformação. Sua trajetória de vida, formação, experiência docente e saberes se entrelaçam ao seu fazer docente com as leis, documentos oficiais e currículos que normatizam e orientam a educação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cabe à União, Estados e Municípios, especificamente às secretarias de educação municipais e estaduais, a responsabilidade de ofertar programas de formação continuada para profissionais do magistério da educação básica da rede pública em efetivo exercício. Geralmente, esses programas e cursos são excessivamente teóricos e ministrados por profissionais com expertise profissional e acadêmica que muitas vezes, estão desconectados da realidade de sala de aula e das atividades desenvolvidas pelo professor do ensino básico (Bastos e Ribeiro, 2019).

O governo, suas chefias e os próprios professores têm consciência que a sua formação nunca está terminada (Alarcão, 2007). Todavia, é necessário pensar em caminhos e estratégias formativas que considerem a realidade do professor e a escola como um organismo vivo, dinâmico, autônomo, formador e transformador com foco no desenvolvimento humano.

O presente estudo foi desenvolvido no contexto do curso de especialização em Gestão Escolar na modalidade Educação a Distância (EaD) do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) – *Campus Jaguari/Rio Grande do Sul (RS)*. Nossa pesquisa se alinha à perspectiva dos estudos da Gestão Escolar pelo fato da escola ser um espaço formativo, reflexivo, aprendente e qualificante, não apenas para os alunos, mas também para os que nela trabalham (Alarcão, 2007). Dentre as várias atribuições, responsabilidades e papéis desempenhados pelo gestor escolar de natureza administrativa, financeira, político-institucional e pedagógica está o de propiciar formação continuada aos professores, para que esse possa ser um

facilitador e colaborador na promoção do desenvolvimento e aperfeiçoamento do corpo docente o qual lidera, orienta e faz parte. Oliveira, Libâneo e Toschi (2005, p. 374) dizem que “a proposição e a coordenação de atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores” é uma das atribuições do coordenador pedagógico.

Quando fazemos um recorte com foco no contexto dos professores de língua estrangeira do Ensino Fundamental e Médio, a situação torna-se ainda mais crítica, devido à fatores como: carga horária reduzida desse componente curricular; turmas numerosas; materiais didáticos escassos e inadequados (Moita Lopes, 1996); a inexistência de cursos de aperfeiçoamento voltados para docentes para o uso da língua estrangeira; crenças limitantes (Miccoli, 2007), entre outros desafios.

Nesse sentido, entendemos que a abordagem teórico-metodológica autobiográfica se configura como um caminho formativo, (auto)reflexivo, alternativo e frutífero de formação continuada para docentes da educação básica em atividade. Baseado nos estudos de Bastos e Ribeiro (2019), Bakhtin (2003), Gauthier (2006), Josso (2010), Miccoli (2007), Passeggi (2008; 2010), e Tardif (2002), o presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta metodológica para a formação continuada de professores de língua estrangeira por meio da elaboração do gênero discursivo memorial a ser realizada no espaço escolar.

Para tanto, o artigo está estruturado da seguinte forma: revisão teórica, percurso metodológico, resultados e discussão e considerações finais.

## **2 Revisão teórica**

O memorial de formação é um texto escrito da esfera acadêmica de caráter autobiográfico, por meio do qual “[...] se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si” (Passeggi, 2010, s/p.). A partir da escrita de si, o sujeito distancia-se de si mesmo e passa a construir-se através da linguagem, tomando consciência de suas representações, concepções, crenças, valores, práticas e papéis. É um exercício de autorreflexão, autoconsciência, maior compreensão de sua história, experiências, formação e projetos. A escrita do memorial não transforma os fatos vividos, mas proporciona um novo olhar, uma outra perspectiva de análise de nossa trajetória de vida de

ação-reflexão-ação (Schön, 1992, 2000).

Ao longo dos anos, os memoriais têm tido uma dupla função: avaliativa e formativa. A partir de suas finalidades, Passeggi (2008, 2010, 2021) divide o memorial autobiográfico em duas modalidades: o memorial acadêmico e o memorial de formação. Muitas universidades utilizam tal gênero como instrumento de avaliação de candidatos a concursos públicos para a carreira docente, ascensão funcional, seleção de candidatos para cursos de pós-graduação e trabalho de conclusão de curso de graduação e de mestrados profissionais na formação de professores. Além disso, o memorial também é uma ferramenta pedagógica, uma atividade de autoanálise a partir da narrativa de vida, empregada na formação inicial e continuada de docentes.

Nesse contexto, compreendemos o memorial como um gênero discursivo secundário híbrido (Bakhtin, 2003), assim como um dispositivo autotransformativo, no qual seu processo de produção é uma atividade discursiva, social e cultural em que o sujeito narra a sua história, reflete sobre ela, convoca, mobiliza e seleciona recordações-referências (Josso, 2010) a serem reveladas, aprendizados, narrativas que lhe são contadas, narrativas criadas pelo próprio sujeito e a construção do seu projeto em devir (Passeggi, 2008, 2021).

Desse modo, a narrativa de vida é um processo exotópico, ou seja, o narrador ao falar de si se situa em um lugar exterior de seu eu para ter uma visão e consciência de sua própria vida, transformando-se em personagem. Entretanto, individualmente o sujeito não seria capaz de se ver por inteiro. Ele necessita do excedente de visão dos outros para completar-se, pois “[...] a história dessa vida pode estar na boca das pessoas; minha contemplação de minha própria vida é apenas uma antecipação da recordação dessa vida pelos outros, pelos descendentes [...]” (Bakhtin, 2003, p. 143).

A narrativa de uma vida traz o embate de diferentes vozes, as posições ideológicas e as relações dialógicas que orientam as trajetórias de vida e formação e a visão do sujeito sobre si, sobre os outros e sobre a vida. A construção da consciência que o sujeito tem de si ocorre através do olhar e das palavras dos outros. Por estar fora dos limites da visão do sujeito situado em um determinado contexto espacial e temporal, o outro tem a capacidade de enxergar imagens e mundos que não lhe são acessíveis. Por isso, precisamos do olhar dos outros para nos preencher, revelar fatos que desconhecemos em nós e dar sentido às nossas

experiências de vida.

A biografia e a enunciação da biografia estão diretamente ligadas ao mundo real e imediato que pertence ao seu autor e à personagem (mundo da alteridade), por isso não podem ser fechadas e nem concluídas, opondo-se sempre ao ato de acabamento. Na construção da biografia, o autor apenas dá forma e continuidade ao que já foi alicerçado pela vida (Bakhtin, 2003). Além disso, durante a escrita da narrativa de sua vida, o autor/narrador/personagem toma consciência de sua história através da linguagem, tem a oportunidade de refletir e avaliar as suas ações, sentimentos, valores, ideologias e crenças, pensar sobre a importância e o papel dos outros na sua biografia, de modo a possuir a chance de tomar novos rumos em sua trajetória de vida e formação que está em processo.

Ao desenvolver sua narrativa de formação, o sujeito está vivendo uma experiência formadora por automaticamente tal exercício levá-lo ao autoconhecimento e questionamento de suas identidades, escolhas, inércias e dinâmicas. Por isso, relatar e escrever recordações é, em sua essência, uma experiência formadora/transformadora, na qual o sujeito realiza ponderações no presente, rememorando o passado para mudar o seu futuro. Pactuamos com Josso (2010, p. 202) quando ela declara que: “[...] o ato de escrever uma narrativa de vida, centrada na formação, constitui um espaço de reflexão e de conceitualização que pode existir por si mesmo.”

As recordações são aquilo do que está guardado na memória, lembranças de pessoas, lugares, experiências, situações, eventos, encontros decisivos e norteadores na efetivação de mudanças que moldam uma trajetória de vida e formação. Sobre as recordações-referências, Josso (2010, p.37) diz que:

A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (o saber-fazer e os conhecimentos) serve, daí para frente, quer como uma referência a numerosíssimas situações do gênero, quer como acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade.

Ao destacar os conceitos do saber-fazer e conhecimentos imbricados nas recordações-referências, Josso (2010) nos remete aos estudos de Tardif (2002) e

Gauthier (2006) que refletem acerca dos saberes específicos que constroem a identidade e a prática profissional do docente. A trajetória de formação para o trabalho e as atividades próprias da docência são caracterizadas por uma série complexa e diversificada de saberes que vão muito além do domínio e capacidade de construção de conhecimentos. Tardif (2002, p.54) diz que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Tardif (2002) classifica os saberes docentes como: saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais. Os saberes da formação profissional são o conjunto de conhecimentos legitimados cientificamente, institucionalizados e organizados por meio de métodos e técnicas transmitidos em cursos de formação inicial e/ou continuada. Os saberes disciplinares são aqueles reconhecidos e identificados por diferentes campos científicos do conhecimento construídos e acumulados ao longo da história da humanidade como Linguagens, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Biológicas, entre outras. Os saberes curriculares é o conhecimento que os professores adquirem ao se apropriarem de currículos e programas escolares. E por fim, os saberes experienciais são aqueles resultantes da prática profissional docente “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (Tardif, 2002, p. 38).

Tardif (2002) compreendeu, identificou, classificou e caracterizou os saberes relacionados à atividade profissional dos professores. Nessa esteira de pensamento, Gauthier (2006) corrobora, reafirma e amplia a concepção dos saberes docentes e a relação existente entre eles destacando a legitimação e a institucionalização desses saberes que passaram a ser reproduzidos e controlados por instituições que promovem a formação inicial de professores.

Ao refletir acerca dos saberes experienciais para a transformação de perspectivas e de vivências no ensino e na aprendizagem de língua inglesa, Miccoli (2007) realizou um estudo com alunos e professores e elencou uma série de categorias experienciais que revelam a complexidade da trajetória, formação e prática docente de professores de língua inglesa em escolas regulares, sejam elas públicas ou particulares. Miccoli (2007) classifica as experiências em dois tipos: as experiências diretas (advindas das vivências em sala de aula) e as experiências

indiretas (originadas fora do ambiente escolar, mas que influenciam o contexto da sala de aula).

As experiências diretas se subdividem em três categorias: as experiências pedagógicas, as experiências sociais e as experiências afetivas. As experiências pedagógicas são as responsabilidades, atribuições, escolhas, decisões e adaptações feitas pelo professor em sala que se subdivide em outras cinco subcategorias: a) abordagem ao ensino de inglês em sala de aula; b) material didático; c) dificuldades na integração das quatro habilidades; d) uso de novas tecnologias; bem como e) avaliação da aprendizagem. As experiências sociais representam o processo de interação do professor com os alunos e turmas fragmentadas em outras quatro subcategorias: a) o papel do professor; b) experiência com o estudante de LI; c) experiências na interação com estudantes; d) experiências com indisciplina na sala de aula. As experiências afetivas se referem aos sentimentos que afloram no contexto da aula em relação ao idioma, alunos e professores fracionadas em duas subcategorias, que são: a) experiências de motivação, interesse ou esforço e b) experiências de frustração (Miccoli, 2007).

Miccoli (2007, p.51) afirma que: “as experiências indiretas se repartem em duas categorias, a saber: experiências contextuais e experiências conceituais”. As experiências contextuais englobam vivências dentro e fora da sala de aula, que são as seguintes subcategorias: a) experiências extra-institucionais; b) experiências institucionais; c) turmas grandes; d) turmas heterogêneas; e) experiência do tempo (o pouco tempo destinado ao ensino de LI no currículo escolar). O conjunto de crenças construídos pelos professores de LI delineiam a categoria experiências conceituais e seu conjunto de subcategorias: a) é impossível o ensino comunicativo em sala de aula; b) é difícil o uso de LE em sala de aula; c) alunos iniciantes são mais motivados; d) alunos mais proficientes têm que ser separados.

No quadro a seguir, apresentamos os fundamentos e categorias teóricas que sustentam a nossa proposta de sequência formativa.

Quadro 1 – Categorias teóricas que embasam a nossa proposta de sequência formativa.

<b>Categorias da abordagem teórico-metodológica autobiografia</b>	<b>Saberes docentes Tardif (2002)</b>	<b>Categorização de experiências de professores de língua inglesa Miccoli (2007)</b>
---	---------------------------------------	--

Passeggi (2010), Josso (2010)		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativa de vida e formação;</li> <li>• Alteridade;</li> <li>• Exotopia;</li> <li>• Memorial;</li> <li>• Recordação-referência;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes da formação profissional;</li> <li>• Saberes disciplinares;</li> <li>• Saberes curriculares;</li> <li>• Saberes experienciais.</li> </ul>	<p><b><u>Experiências diretas:</u></b></p> <p><b>-Experiências pedagógicas;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) abordagem ao ensino de inglês em sala de aula;</li> <li>b) material didático;</li> <li>c) dificuldades na integração das quatro habilidades;</li> <li>d) uso de novas tecnologias;</li> <li>e) avaliação da aprendizagem.</li> </ul> <p><b>-Experiências sociais;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) o papel do professor;</li> <li>b) experiência com o estudante de LI;</li> <li>c) experiências na interação com estudantes;</li> <li>d) experiências com indisciplina na sala de aula.</li> </ul> <p><b>-Experiências afetivas;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) experiências de motivação;</li> <li>b) interesse ou esforço;</li> <li>c) experiências de frustração.</li> </ul> <p><b><u>Experiências indiretas:</u></b></p> <p><b>-Experiências contextuais;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) experiências extra-institucionais;</li> <li>b) experiências institucionais;</li> <li>c) turmas grandes;</li> <li>d) turmas heterogêneas;</li> <li>e) experiência do tempo.</li> </ul> <p><b>-Experiências conceituais;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) é impossível o ensino comunicativo em sala de aula;</li> <li>b) é difícil o uso de LE em sala de aula;</li> <li>c) alunos iniciantes são mais motivados;</li> <li>d) alunos mais proficientes têm que ser separados.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Fundamentados nessas categorias teóricas sintetizadas no quadro acima e inspirados no modelo de Sequência Formativa (SF) para a formação continuada de professores por meio da autoconfrontação concebida por Bastos e Ribeiro (2019), propomos na seção de resultados e discussão uma SF voltada para a formação de professores de língua estrangeira de escolas regulares por meio do dispositivo memorial de formação. A SF de Bastos e Ribeiro (2019) é dividida em três fases,

com diferentes movimentos e objetivos específicos nos quais colocam o professor como protagonista de um processo metacognitivo de análise e reflexão sobre sua própria experiência e prática docente, reconhecendo suas potencialidades, possibilidades e limites de seu ofício.

### **3 Percurso metodológico**

A presente pesquisa consiste em um estudo bibliográfico (Gil, 2002), de caráter descritivo-reflexivo, no qual adotamos a abordagem qualitativa (Minayo, 1994). “[...] A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...]”, ou seja, está interessada em analisar ideais, concepções, valores, crenças e motivações. (Minayo, 1994, p. 21).

No que se refere ao método, isto é, quanto aos procedimentos de geração dos dados da pesquisa, utilizamos a abordagem bibliográfica metapesquisa. Mainardes (2018, p. 304) define a metapesquisa “[...] como uma estratégia para a análise sistemática das pesquisas de determinado campo ou temática.”. Apoiamo-nos também nos entendimentos teórico-metodológicos construídos por Josso (2010) sobre a abordagem biográfica em seus seminários anuais de Histórias de Vida em Formação para a elaboração de nossa proposta de SF.

### **4 Resultados e discussão**

Acerca dos cursos de formação para docentes, concordamos com o posicionamento de Bastos e Ribeiro (2019, p.173) quando afirmam que “há um distanciamento entre o que foi ensinado na graduação ou em cursos de aperfeiçoamento direcionados a educadores e a demanda real de sala de aula”. No âmbito do ensino básico público, muitas das formações ofertadas aos professores de língua materna e estrangeira pelas secretarias estaduais e municipais, quando existem, são percebidas e recebidas como uma obrigação, algo irreal, difícil de se aplicar ou apenas um meio de garantir certificações para progressão horizontal na carreira docente. Geralmente, os programas de formação continuada são padronizados, aligeirados, pragmáticos e objetivam ensinar novas metodologias, tecnologias, soluções prontas ou visam melhorar lacunas de aprendizado que

serão aferidas em avaliações externas tendo em vista bons índices educacionais.

É necessário destacar que não temos a intenção aqui de invalidar, desqualificar ou diminuir tais propostas, mas entendemos que é preciso que os gestores, técnicos educacionais e formadores considerem a realidade e os desafios da sala de aula, os diversos saberes e experiências docentes e possam criar condições de trilhas formativas que levem o professor a posição de protagonista o conduzindo a refletir sobre seu fazer docente, enxergar possibilidades, ressignificar crenças, representações, superar desafios inerentes a profissão e transformar de modo genuíno a sua prática, a sua sala de aula e a sua carreira. Ao desempenhar o papel de formador (Oliveira, Libâneo e Toschi, 2005), o gestor escolar deve compreender a escola como um espaço formativo, reflexivo, que gera conhecimento para si própria como escola específica (Alarcão, 2007) e para a rede de ensino que faz parte. Alarcão (2007) destaca que é necessária uma mudança paradigmática sobre a escola de modo reflexivo e dialógico para se analisar os problemas, frustrações, sucessos e fracassos, tendo em vista o progresso e desenvolvimento dos docentes e discentes, melhoria da qualidade do ensino e serviços prestados.

Muitos são os problemas enfrentados pelos professores de língua estrangeira, que dentre esses estão: “carga horária reduzida (duas aulas semanais de 50 minutos); um grande número de alunos por turma (média de 40 alunos por turma); [...] ausência de material instrucional extra além do livro” (Moita Lopes, 1996, p. 132), entre outros. Ao categorizar as experiências de professores de língua inglesa coletadas em programas de formação continuada com implicações para o ensino e pesquisa, Miccoli (2007) nos ajuda a compreender a complexidade, os desafios e as variáveis envolvidas no contexto da sala de aula de língua estrangeira do ensino básico de escolas públicas e particulares.

A língua inglesa é provida de um grande prestígio social. Seu valor na sociedade contemporânea para o mundo do trabalho, acadêmico e cultural é reconhecido pelos especialistas e explicitado constantemente nos meios de comunicação. Entretanto, pode-se perceber que enquanto o sistema educacional privado investe pesadamente na qualidade e ampliação do ensino de inglês, educação bilíngue e as escolas de idiomas se proliferam nos quatro cantos do país, o mesmo é desvalorizado nas escolas públicas.

A falta de acesso a esse tipo de conhecimento linguístico é uma falha

grave do governo e pode causar exclusão e desigualdade social, cultivando assim um modelo educacional para as classes oprimidas que perpetua as injustiças. Há uma forte tendência em focar o ensino de leitura de inglês na escola pública, já que essa habilidade é a mais exigida e recorrente no cotidiano de todo estudante para a realização de testes de vestibulares (Moita Lopes, 1996). Porém, a justificativa social para o ensino de LI deve alcançar também os aspectos culturais de sua língua materna e da língua estrangeira estudada, que amplia as visões de mundo sobre si, os outros e as possibilidades de transformação de seu meio e dos caminhos de melhoria na qualidade do ensino é investir na formação continuada dos professores.

Nessa perspectiva, acreditamos que a abordagem teórico-metodológica História de Vida materializada na escrita autobiográfica por meio de memoriais de formação é um dispositivo formativo profícuo com grande potencial de relacionar a teoria e a prática docente e mais próximo da realidade de cada professor. A nossa proposta formativa é inspirada no protótipo de SF de Bastos e Ribeiro (2019) e nos seminários de História de Vida em Formação de Josso (2010).

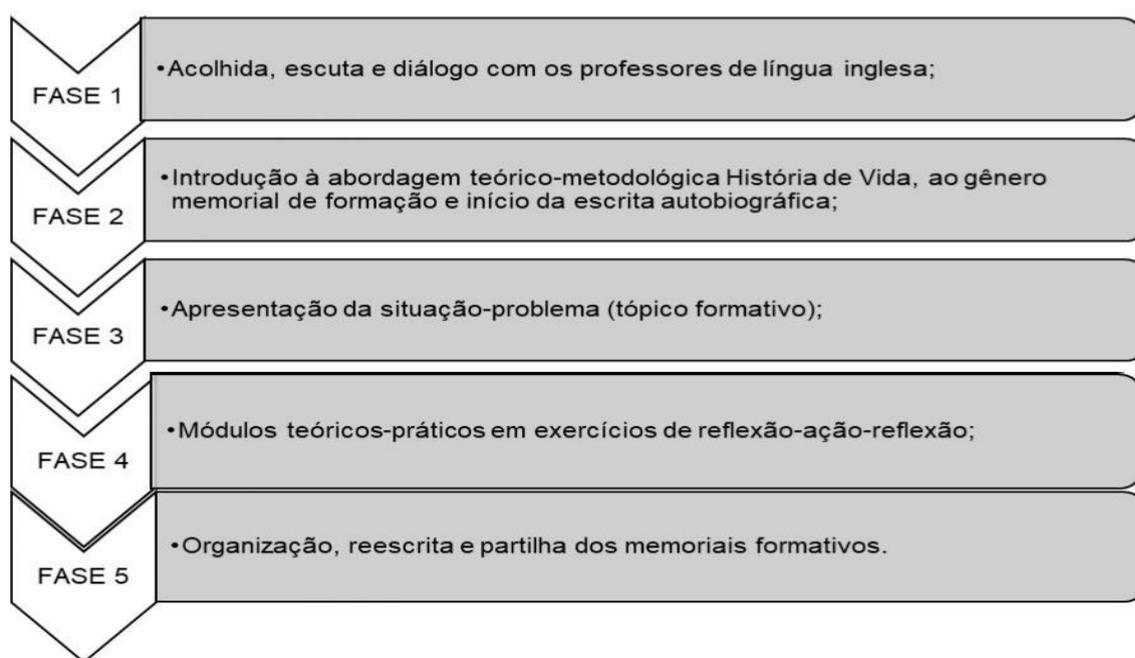
De acordo com Josso (2010), os seminários eram divididos em três fases: 1 – de introdução à construção da narrativa da história de vida, 2 – de produção, compreensão e interpretação das narrativas escritas e 3 – do balanço dos formadores e dos participantes. A partir desse plano, inicialmente, havia uma introdução teórica sobre a temática narrativa de vida na educação de adultos. Depois, sob a orientação do coordenador, os indivíduos trabalhavam na construção de suas narrativas de vida, primeiro oralmente e, depois, por escrito, dando prioridade ao aspecto reflexivo dessa escrita. Finalmente, os trabalhos encerravam-se com as exposições de cada participante.

Assim como o programa de Josso (2010), o projeto formativo de Bastos e Ribeiro (2019) também é composto por fases, que são: apresentação da situação-problema, autoconfrontação, definição dos módulos e por fim, o relato que pode ser oral ou escrito. Inicialmente, o tópico formativo e as demandas são apresentadas aos professores dando-lhes espaço para questionamentos, discussões e reflexões. Em seguida, um ou mais integrantes do grupo formativo teriam suas aulas que abordam a situação-problema gravadas (autoconfrontação) e analisadas, identificando os pontos que merecem atenção para reflexão e aprimoramento. Identificados os pontos a melhorar o grupo determinaria o

número de módulos que irão compor a sequência formativa. E por fim, há o relato (oral ou escrito) a ser compartilhado a fim de rememorar e avaliar a trajetória formativa.

Desse modo, apresentamos a seguir a nossa sequência formativa de produção do gênero memorial como dispositivo de formação continuada de professores de língua inglesa.

**Figura 1 - Fases da sequência formativa de professores de língua inglesa na produção de memoriais de formação**



Fonte: elaboração do próprio autor

Inicialmente, na fase 1, os professores de língua inglesa serão recebidos em um momento de acolhida, escuta e diálogo reflexivo com o propósito de compreender a realidade de sua sala de aula, demandas e desafios, valorizando os saberes experienciais desses docentes. Entendemos que há muitos problemas de natureza coletiva dessa comunidade docente que precisam ser considerados e analisados pelos gestores e formadores.

Posteriormente, na fase 2, os professores serão introduzidos a abordagem História de Vida e ao gênero discursivo memorial de formação destacando suas origens, formas, usos, estrutura e processo de produção. Ainda nesta fase, o professor será convidado a iniciar a escrita de seu memorial e discorrer sobre sua

trajetória de vida e formação, destacando o seu processo de aprendizado da língua inglesa e construção de sua carreira profissional e identidade docente e revelando seus saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Durante todo o percurso dessa sequência formativa, o professor irá registrar suas impressões, aprendizados e considerações em seu memorial formativo. Para nortear a escrita do professor, é necessário que os formadores estabeleçam eixos norteadores previamente (um quadro de questões) com base em fundamentos teóricos pertinentes à formação do professor de língua estrangeira como Celani (2003), Moita Lopes (1996; 2006; 2013), Leffa (2001) e a abordagem autobiográfica.

Na fase 3, os professores serão apresentados a situação-problema, isto é, o tópico formativo a ser estudado, considerando as demandas da secretaria de educação e a realidade das escolas, o perfil dos alunos e do professor de língua inglesa. É um momento de reflexão, questionamentos e de elaboração de estratégias possíveis de serem executadas.

A fase 4 é constituída pelos módulos teórico-práticos, em que os professores realizarão um exercício de reflexão-ação-reflexão em um trabalho de aprimoramento da prática pedagógica. A quantidade de módulos pode variar de acordo com o tópico formativo eleito na trilha formativa. Temas como ensino de leitura, *speaking*, avaliação da aprendizagem, uso das novas tecnologias podem demandar mais ou menos tempo de formação, momentos teóricos e práticos.

Por fim, na fase 5, os professores serão convidados ao processo de organização, reescrita e partilha de seus memoriais de formação que traz à tona a interioridade da vida desses atores sociais por meio de concepções, representações de si e do mundo, ideias, sentimentos, valores e projetos (Josso, 2010, p.217).

Sugerimos que essa sequência formativa seja realizada na própria escola a qual o professor trabalha, com encontros periódicos quinzenais ou mensais mediados pelos coordenadores escolares, com duração de seis a oito meses, certificação ao fim do curso e carga horária de 120 horas. Os materiais de estudo e escrita podem ser organizados e compartilhados em plataformas de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) gratuitas como o *Moodle* ou no Google Sala de Aula. O acervo de memoriais a serem produzidos é rico material de estudo, pesquisa, mapa para futuras formações e pode ser publicado em formato de e-

books com o intuito de valorizar a trajetória de vida e formação desses professores autores.

Entendemos que o gestor escolar desempenha um papel de grande relevância na organização e promoção dos processos, tempos e espaços formativos de professores que deveriam ocorrer em sua própria escola, tendo em vista a profissionalização docente. “A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional” (Nóvoa, 2014, p. 173). A liderança escolar, na figura dos gestores, é aquele agente de mudanças que cria e organiza um ambiente propício a transformações, apoia os professores de modo individual e coletivo, auxilia na produção de conhecimentos e na resolução de problemas de modo viável e sustentável.

### **Considerações finais**

Acreditamos e defendemos que a utilização do dispositivo memorial de formação no processo de formação continuada de professores de língua inglesa é caminho produtivo que põe o professor como protagonista de sua formação que desencadeia em um exercício linguístico-discursivo de autorreflexão, autoformação e autotransformação instaurando o seu aperfeiçoamento. Nossa proposta de sequência formativa inverte a ordem convencional do processo de formação continuada ao acolher e considerar os saberes pedagógicos e experienciais que constituem a profissão docente considerando os desafios e possibilidades de mudança condizentes com a realidade da sala de aula do ensino básico no contexto educacional brasileiro.

Além de colocar o professor no centro do processo formativo, também destacamos o papel do gestor escolar enquanto formador, facilitador, articulador, orientador de nossa proposta de sequência formativa a ser executada no próprio espaço escolar tendo em vista a promoção da reflexão, autoformação, autotransformação, valorização dos saberes docentes, desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização docente.

Concluimos que por intermédio da escrita de suas narrativas autobiográficas, os participantes dessa sequência formativa possam tomar por meio de um diálogo interno a consciência do quê, como e do quanto a língua

inglesa e o exercício da docência são significativos em suas vidas no âmbito de sua vida pessoal e na profissional, podendo fazer novas projeções sobre seu projeto de vida e formação.

## Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTOS, R. L. G.; RIBEIRO, P. B. A autoconfrontação como dispositivo metodológico para a formação continuada do professor. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 2, p. 165 - 178, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/546>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

CELANI, M. A. A. **Professores e Formadores em Mudança**. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

JOSSO, M.-C. **A experiência de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*:

LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da Política Educacional: elementos conceituais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/L4GSiqQfPYz4whXWwHYmYqv/#>. Acesso em: 10 out. 2023.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes Limitada, 2011.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.47-86, jan./jul.2007. Disponível em: <http://leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v10n1/02Laura.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN. 2014.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez editora, 2005.

PASSEGGI, M. da C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D. A. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (sem paginação) Disponível em: <https://gestrado.net.br/pdf/118.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais: “cantos de experiência” vivida e em devir. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 10, n. 21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/68281>. Acesso em: 18 out. 2022.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.