

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

GABRIEL SILVA DE OLIVEIRA

**CONHECIMENTO PRÁTICO PROFISSIONAL E PRÁTICO PESSOAL:
EXPERIÊNCIAS QUE VIVI/VIVO SÃO AS HISTÓRIAS QUE ME CONSTITUEM
PROFESSOR**

**UBERLÂNDIA – MG
2017**

GABRIEL SILVA DE OLIVEIRA

**CONHECIMENTO PRÁTICO PROFISSIONAL E PRÁTICO PESSOAL:
EXPERIÊNCIAS QUE VIVI/VIVO SÃO AS HISTÓRIAS QUE ME CONSTITUEM
PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Tema: Formação de professores de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Dilma Maria de Mello.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48c
2017

Oliveira, Gabriel Silva de, 1990
Conhecimento prático profissional e prático pessoal: experiências
que vivi/vivo são as histórias que me constituem professor / Gabriel
Silva de Oliveira. - 2017.
104 f. : il.

Orientadora: Dilma Maria de Mello.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.102>
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Pragmatismo - Teses. 3. Professores de
português - Formação - Teses. 4. Professores - Experiências - Teses. I.
Mello, Dilma Maria de. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

GABRIEL SILVA DE OLIVEIRA

**CONHECIMENTO PRÁTICO PROFISSIONAL E PRÁTICO PESSOAL:
EXPERIÊNCIAS QUE VIVI/VIVO SÃO AS HISTÓRIAS QUE ME CONSTITUEM
PROFESSOR**

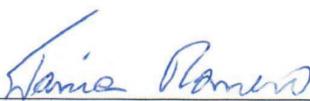
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

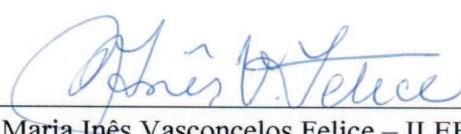
Uberlândia, MG, 31 de julho de 2017

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero – UFLA

Tânia Regina de S. Romero
Professora do Departamento
de Ciências Humanas UFLA



Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice – ILEEL/UFU



Profa. Dra. Dilma Maria de Mello – ILEEL/UFU
Orientadora



Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen – UFV

*Dedico esta dissertação a todos os professores que,
mais que ensinar,
buscam aprender com a sua própria prática.*

AGRADECIMENTOS

A você, caro leitor, que está prestes a dedicar parte do seu tempo à construção de novos sentidos para as experiências narradas nesta dissertação;

À minha orientadora e amiga, Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, não só pelas contribuições teóricas no tocante à pesquisa narrativa, mas também por me mostrar que a formação acadêmica pode extrapolar os limites da universidade;

Aos meus pais, Jackson e Rosirene, pelo apoio incondicional e pelo incentivo que me deram quando decidi seguir a trajetória acadêmica. A vocês dois, com todo amor e respeito, agradeço por tudo que fizeram e continuam a fazer por mim. Espero poder, um dia, retribuir-lhes pelo esforço dedicado em todos os aspectos da minha vida;

À minha doce irmã Angelina, com quem compartilhei, compartilho e espero poder compartilhar, por muito tempo, meus desejos e minhas angústias, meus sucessos e meus fracassos. Obrigado pela parceria, Lina. Saiba que, por muitas vezes, você foi uma das grandes responsáveis por acalmar o coração deste professor em formação;

Aos meus tios, Edvaldo, Fernando e Alex; às minhas tias, Rose-Mayre, Roselaine, Iara e Sidônia; ao meu primo, Guilherme; às minhas primas, Ana Luiza e Alexia; aos meus avôs, Osmar e José de Oliveira; e às minhas avós, Inês e Enid. Muito obrigado, família, por entenderem a minha ausência e, ainda assim, vibrarem comigo pelo meu sucesso;

À amável amiga Betinha, que desde os meus nove anos, zela por mim e por minha irmã como se fossemos seus filhos;

Ao mais-que-amigo Leandro Araujo, que com seus conselhos e com sua companhia, fez com que as minhas madrugadas de escrita fossem menos solitárias e muito mais agradáveis. Obrigado, mais uma vez, por ceder boa parte do seu tempo para que eu pudesse compartilhar contigo das minhas ansiedades profissionais e acadêmicas enquanto lavávamos a louça do jantar;

Aos amigos de infância, Erick, Jânio, Muriel, Lara e Raphael, e às amigas da graduação, Alana, Michele, Claudmila, Geysa e Daryane, que entre um copo e outro, souberam entender o meu recuo quando isso se fez necessário;

Aos amigos que fiz no Mestrado, em especial à Mariama e ao Bruno, pela boa prosa e pelos cafés sob as sombras do campus Santa Mônica;

Aos professores e secretários que atuam no PPGEL, que muito trabalham e se dedicam para o desenvolvimento das pesquisas sobre Linguística e Linguística Aplicada no interior de Minas Gerais;

Ao Prof. Dr. Fernando Zolin Vensz, por ter dedicado seu tempo à leitura do meu trabalho quando da realização do XIII SEPELLA;

À Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, não só pelas contribuições dadas durante minha apresentação no XIV SEPELLA, mas também pela doçura com que trata as questões acadêmicas;

Ao Prof. Dr. William Mineo Tagata, pelos esclarecimentos prestados no exame de qualificação;

À amiga Ma. Geralda dos Santos Ferreira, por ter participado da minha banca de qualificação e por se mostrar sempre tão solícita em ajudar os pesquisadores que enveredam no caminho da pesquisa narrativa;

Aos amigos Samuel e Elaine, por terem sido meus dois grandes parceiros de jornada;

Aos demais membros do GPNEP, por compartilharem suas experiências e por me aconselharem quando as dúvidas insistiam em bater;

À Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, por ter acompanhado minha trajetória investigativa desde o exame de qualificação. Como se não bastasse os esclarecimentos prestados àquela época, ao final da pesquisa, ainda me presenteou com uma linda e sensível arguição;

À Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen, minha “irmã mais velha” de GPNEP, que muito me honrou ao aceitar o convite de integrar a minha banca de defesa;

À Prof. Dra. Tania Regina de Souza Romero, pela leveza com que conduziu sua arguição durante a defesa da minha dissertação. Tania, com toda a certeza, seu fã-clube acaba de ganhar mais um integrante. É uma pena que a tecnologia não tenha permitido que fizéssemos uma foto juntos;

Aos professores e aos alunos da escola estadual onde trabalho, pelos momentos compartilhados dentro e fora dos muros do colégio.

A todos, o meu muito obrigado!
Minha jornada acadêmica e pessoal não teria o mesmo sabor sem vocês...

“Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão”.

(João Guimarães Rosa, 1956).

RESUMO

Nesta pesquisa, baseado nos construtos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CONNELLY; CLANDININ, 2004), busquei entender algumas das minhas experiências de vida e suas possíveis implicações na minha formação docente. Assim, além de pesquisador, fui o único participante direto de pesquisa. Minhas indagações iniciais foram: (i) como as histórias de docência que vivi/vivo constroem o meu entendimento da profissão docente? (ii) como o entendimento das outras pessoas sobre o ser professor interrompe a(s) minha(s) história(s) de docência? Para compor meus textos de campo, optei por me concentrar sobre as experiências vividas antes e depois da graduação em Letras, de forma que as minhas histórias da época de faculdade não foram contempladas. O contexto de minha pesquisa foi a escola estadual onde trabalho como professor efetivo desde agosto de 2015, localizada no município de Monte Alegre de Minas - MG, e meus textos de campo foram interpretados a partir da perspectiva da composição de sentidos (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001). Como fundamentação teórica, amparei-me nas concepções de conhecimento prático pessoal e prático profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1995) e das histórias que nos constituem (CONNELLY, CLANDININ, 1999). Abordei, também, os conceitos de interrupções de histórias (MURPHY, 2004) e de espaço liminal (HEILBRUN, 1999; LUNDBERG, 2000). Ao reviver minhas experiências, discuti não só as minhas próprias concepções de ser professor, mas também o entendimento que as outras pessoas parecem ter a respeito da profissão docente. Ao final, entendi que, ao longo do tempo, minhas histórias na docência foram moldando a minha própria concepção de ser professor, de modo que as experiências que vivi e que continuo vivendo estão fortemente imbricadas com a minha construção de conhecimento prático pessoal e prático profissional.

PALAVRAS-CHAVE: conhecimento prático profissional; conhecimento prático pessoal; histórias que nos constituem; formação de professores; pesquisa narrativa.

ABSTRACT

In this research based on the theoretical-methodological constructs of Narrative Inquiry (CLANDININ, CONNELLY, 2000, 2011, 2015, CONNELLY, CLANDININ, 2004), I sought to understand some of my life experiences and their possible implications in my teaching education. Thus, besides being the researcher, I was the only direct research participant. My initial inquiries were: (i) how do the teaching stories I lived/live build my understanding of the teaching profession? (ii) how does other people's understanding of being a teacher interrupt my teaching story/stories? To compose my field texts, I chose to focus on the experiences that I have lived before and after my undergraduate degree in Languages, so that my stories as an undergraduate student were not contemplated. The context of my research was the public school where I have worked since August 2015. The school is located in Monte Alegre de Minas - Minas Gerais State, and my field texts were interpreted through the Meaning Composition perspective (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001). The theoretical basis for this research were the concepts of personal and practical professional knowledge (CLANDININ, CONNELLY, 1995) and stories to live by (CONNELLY, CLANDININ, 1999). I also discussed the concepts of interrupted stories (MURPHY, 2004) and liminality (HEILBRUN, 1999; LUNDBERG, 2000). As I relived my experiences, I discussed not only my own conceptions of being a teacher, but also the understanding that other people seem to have about the teaching profession. At the end, I understood that throughout the time, my teaching stories were shaping my own conception of being a teacher, so that the experiences that I have lived and have been living are strongly intertwined with my personal practical knowledge and my professional practical knowledge.

KEYWORDS: Professional Practical Knowledge; Personal Practical Knowledge; Stories to live by; Teacher's education; Narrative Inquiry.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBCs – Conteúdos Básicos Comuns

GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

ONU – Organização das Nações Unidas

PAIES – Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior

PMMAM – Prefeitura Municipal de Monte Alegre de Minas

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGEL – Programa de Pós-graduação em Linguística e Linguística Aplicada

SEE-MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Minas

SEPELLA – Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada

SRE-UDI – Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UPU – União Postal Universal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Monte Alegre de Minas	23
Figura 2 – Paróquia de São Francisco das Chagas	24
Figura 3 – Fachada da E.E. JARDINS	26
Figura 4 – Exemplares que compunham a coleção <i>Português Linguagens</i>	28
Figura 5 – Sumário do livro didático do 8º ano da coleção <i>Português Linguagens</i>	29
Figura 6 – Laboratório de informática da E.E. JARDINS	30
Figura 7 – Sala de aula da E.E. JARDINS	31
Figura 8 – Fases do ciclo de vida profissional dos professores segundo Huberman (2000) .40	
Figura 9 – Fases do ciclo de vida profissional dos professores segundo Gonçalves (2009)...43	
Figura 10 – O espaço liminal como um corredor de portas	53
Figura 11 – Banner de divulgação do 46º Concurso Internacional de Cartas da UPU	86
Figura 12 – Foto de António Guterres, secretário-geral da ONU em 2017	88
Figura 13 – Alunos no laboratório de informática da E.E. JARDINS	89
Figura 14 – Alunos produzindo seus textos em sala de aula.....	91

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Caracterização do município de Monte Alegre de Minas 25

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Por que eu quis pesquisar a minha prática docente?	15
CAPÍTULO I: O caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa	20
1.1. Pesquisa Narrativa: uma perspectiva diferente de entender a experiência.....	20
1.2. Contexto de pesquisa.....	23
1.3. Eu, professor, pesquisador e partipante de pesquisa	31
1.4. Procedimentos de composição dos textos de campo	32
1.5. A composição de sentidos dos textos de campo.....	33
CAPÍTULO II: Dialogando com algumas teorias que abordam a docência	35
2.1. Um breve panorama sobre o exercício da docência no Brasil.....	35
2.1.1. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores	39
2.2. Diferentes olhares sobre a construção do conhecimento prático profissional docente	45
2.3. A interrupção de histórias e o espaço liminal	51
CAPÍTULO III: Contando histórias e compondo sentidos das experiências	55
3.1. Ser professor é ser autoritário e/ou dominar todo o conteúdo?	55
3.2. Ser professor é ser menos?	63
3.3. Ser ou não ser professor?	70
3.4. Minha interação com os alunos	76
3.5. A primeira tentativa de transformação da minha prática docente	85
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
APÊNDICE – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE	100
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO: POR QUE EU QUIS PESQUISAR A MINHA PRÁTICA DOCENTE?

Inicialmente, quando me decidi por ingressar no curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, eu buscava entender os fatores que podiam interferir na permanência dos professores de Educação Básica em ambiente escolar, sobretudo em contexto de escola pública. Àquela época, o *puzzle*¹ que despertou meu interesse pelo assunto foi a observação de que, desde que eu começara a me preparar para atuar no magistério, costumava ouvir algumas pessoas, fossem elas professoras ou não, compartilharem histórias que associavam a prática docente ao desencanto, à descrença, à insatisfação e ao dissabor.

Para que eu fosse capaz de problematizar aquela questão, meu projeto inicial previa a participação direta de quatro professores de Educação Básica que atuavam em duas escolas estaduais da cidade de Monte Alegre de Minas, sendo que eu, além de pesquisador, desde o princípio, também seria um dos participantes de pesquisa. Pouco tempo depois de concluir a elaboração do projeto, dediquei-me, então, a convidar os outros três participantes que me ajudariam a compor os meus textos de campo.

Quando cheguei ao colégio onde eu já atuava como professor de Língua Portuguesa, não tive problemas em relação à receptividade dos demais docentes. Talvez por trabalharmos juntos havia algum tempo, assim que souberam da realização da pesquisa, os colegas que abordei mostraram-se dispostos a colaborar no que fosse necessário, sem apresentar nenhuma restrição. Porém, ao visitar a outra escola, encontrei muita resistência por parte de alguns profissionais. Já no primeiro encontro que tivemos, assim que começamos a conversar, alguns deles me disseram que concordavam em participar, desde que a pesquisa não lhes desse muito “trabalho”. Assim como Telles (2002), hoje, entendo que os obstáculos que alguns pesquisadores ainda encontram quando se propõem a realizar suas investigações em ambiente escolar podem dificultar o intercâmbio entre a escola, a sala de aula e a universidade.

Temendo que as barreiras impostas pelo segundo grupo de professores pudessem atrasar a realização do meu trabalho, decidi-me, então, por restringir meu contexto de pesquisa à escola estadual onde eu estava lotado, já que ali eu tivera maior adesão dos meus colegas docentes. Assim, comecei a compor meus primeiros textos de campo com o auxílio de outros três professores que trabalhavam comigo, sendo um de Língua Inglesa, um de História e um de Geografia.

¹ Segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 74), “[a] pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente, associada ao *puzzle* (enigma) da pesquisa, denominado, por alguns, como problema de pesquisa ou questão de pesquisa”.

No entanto, quando comecei a compartilhar as nossas experiências nas reuniões de orientação, percebi que as narrativas que eu tinha não davam margem para promover as discussões inicialmente pensadas, mas abordavam, sobretudo, aspectos relacionados à minha própria prática docente. Enquanto participava dos encontros semanais do GPNEP², fui entendendo que, antes de concentrar a minha atenção na perspectiva que os outros professores tinham a respeito da sua atuação em contexto escolar, seria importante voltar o meu olhar para a minha constituição enquanto profissional do magistério, isto é, para a jornada que eu trilhava enquanto construía meu conhecimento prático profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Após voltar o foco para a minha própria prática docente, comecei a rever, também, meu objetivo de pesquisa. Assim, desenvolvida nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015), a presente investigação teve o objetivo de levantar, descrever e analisar algumas das minhas experiências de vida e suas possíveis implicações na minha formação docente. Minhas indagações iniciais foram:

- (i) Como as histórias de docência que vivi/vivo constroem o meu entendimento da profissão docente?
- (ii) Como o entendimento das outras pessoas sobre o ser professor interrompe a(s) minha(s) história(s) de docência?

Ressalto, porém, que me debrucei exclusivamente sobre as experiências vividas antes e depois da graduação em Letras, de forma que as minhas histórias da época de faculdade não foram contempladas neste trabalho. A razão que me levou a optar por essas duas fases da minha vida encontra-se no fato de que as histórias que vivi quando aluno de Educação Básica foram mais intensas e, portanto, mais marcantes que as da graduação, de modo que, quando comecei a trabalhar como professor, foram as minhas experiências da infância e da adolescência que “moldaram” a minha prática docente. Nesse cenário, além de pesquisador, também fui o único participante direto desta investigação. O contexto de minha pesquisa foi a escola estadual onde trabalho como professor efetivo desde agosto de 2015, localizada no município de Monte Alegre de Minas, e as experiências aqui compartilhadas foram

² Liderado pela Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, o Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, do qual faço parte desde 2015, investiga o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2001, 2015) no contexto da formação de professores.

interpretadas a partir da perspectiva de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001) sobre a composição de sentidos.

Após expor meu objetivo de pesquisa e minhas indagações, bem como o participante e o contexto no qual minha investigação foi desenvolvida, passo, agora, a compartilhar alguns trabalhos que abordam questões referentes ao(s) conhecimento(s) que os professores podem construir em diferentes contextos educacionais. Esclareço, no entanto, que não me concentrei em levantar todas as pesquisas que falam sobre a formação docente. Debrucei-me apenas sobre alguns trabalhos que abordam, especificamente, questões relativas ao trabalho docente na perspectiva do conhecimento profissional e do conhecimento prático profissional.

Em termos de conhecimento profissional docente, a partir da realização de pesquisa qualitativa, enquadrada nos estudos de caso, Silva (2015) dedicou-se a investigar a sua própria prática em turmas de Educação Infantil entre os anos de 2014 e 2015. Embora não aborde o conceito de conhecimento prático profissional na perspectiva de Clandinin e Connelly (1995), entendo que o trabalho desenvolvido pela autora traz importantes contribuições a respeito dos saberes que podem ser construídos pelos docentes enquanto desempenham o seu trabalho em contexto de sala de aula. Em consonância com Fullan e Hargreaves (2001), que entendem que a profissão docente não pode ser solitária, ao interpretar as gravações de suas aulas, Silva contou com o auxílio de uma “amiga crítica”. Ao final da investigação, a pesquisadora e sua amiga crítica chegaram à conclusão de que o processo auto-supervisivo pode ser fundamental para a construção do conhecimento profissional docente por possibilitar que os professores tenham um maior entendimento de si mesmos, bem como do papel que eles podem desempenhar na escola e na sociedade atuais. Por fim, com relação à presença da amiga crítica, a autora também concluiu que esse auxílio assumiu uma posição muito importante no processo de questionamento, reflexão e reorganização do seu próprio desempenho docente.

Além de Silva (2015), autores como Telles (2004), Messias (2009), Fiuza (2013) e Colmanetti (2016) também lançaram seus olhares sobre as formas como os profissionais do magistério constroem seus saberes e/ou suas identidades em termos de docência a partir da(s) experiência(s). No entanto, diferente do que fizera Silva, esses pesquisadores recorreram à questão teórica do conhecimento prático profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1995) para desenvolverem suas investigações.

Em artigo publicado pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Telles (2004), por exemplo, discute os resultados aos quais chegou a partir de pesquisa realizada com oito graduandas em Letras de uma universidade estadual brasileira. Ao longo dos três anos nos quais realizou sua investigação, a partir dos construtos teóricos da pesquisa narrativa, o autor

analisou as histórias contadas por suas participantes, buscando entender a maneira como as suas experiências de vida anteriores estavam relacionadas com a construção de suas próprias identidades como professoras. Ao final, baseado no conceito de histórias que nos constituem (CONNELLY; CLANDININ, 1999), Telles percebeu que as identidades profissionais de suas participantes estavam apoiadas, sobretudo, em histórias familiares, pedagógicas, de aprendizado de línguas estrangeiras e de profissionalização.

Já Messias (2009), em sua tese de doutoramento, analisou a forma como os professores de Língua Portuguesa construíam seus conceitos de gêneros orais e como eles implementavam práticas didáticas de produção desses textos em suas aulas, buscando salientar, também, as paisagens pelas quais aqueles docentes transitavam e como essas mesmas paisagens interferiam na construção do seu conhecimento prático pessoal e prático profissional. Para a realização de sua pesquisa, a autora retornou ao mesmo colégio no qual desenvolvera sua investigação durante o mestrado (MESSIAS, 2002), localizada no interior do estado de São Paulo, e contou com a participação direta de três professores de Língua Portuguesa, de uma coordenadora pedagógica e de alguns alunos da instituição. Além de se reunir com os participantes periodicamente, Messias também aplicou questionários e realizou algumas entrevistas, observando, ao final, que os docentes participantes viviam uma série de conflitos metodológicos e conceituais que, segundo a autora, dificultavam as práticas didáticas de produção de gêneros orais conscientes e produtivas.

Outra pesquisadora que abordou os conceitos de conhecimento prático pessoal e prático profissional dos professores foi Fiúza (2013). Ao realizar sua investigação, a autora buscou compreender os processos de formação vividos por ela e por outros três docentes de Língua Espanhola em contextos de educação “formal e não formal”, inicialmente entendidos como as circunstâncias nas quais os professores frequentam ou não um curso de graduação em Letras. Ao compor, juntamente com seus participantes, os sentidos para as experiências vividas e narradas ao longo de sua dissertação, a autora percebeu que, diferente do que ela pensara inicialmente, sua proposta de estabelecer as fronteiras que separam os processos formais e não formais de formação de professores não se concretizou, uma vez que, no entendimento da autora, “[as] experiências que formam um professor não se restringem somente àquelas vividas na academia, mas incluem também todas as outras vividas ao longo de sua vida” (FIUZA, 2013, p. 100).

Colmanetti (2016), por sua vez, quis entender a construção do seu próprio conhecimento prático profissional enquanto atuava como professora tutora em um curso virtual de pós-graduação, voltado para a formação de docentes que trabalham em contextos de

Educação de Jovens e Adultos. À medida que compunha os sentidos para as suas experiências, a pesquisadora percebeu que o seu conhecimento prático profissional era continuamente construído a partir das relações que ela mesma estabelecia, não só com os alunos do curso de especialização, mas também com os demais professores, com a coordenação, com os profissionais responsáveis pela área de tecnologia da informação e até mesmo com a plataforma na qual o curso estava hospedado. Ainda de acordo com Colmanetti, foi por meio dos seus próprios questionamentos e da troca de experiências que ela conseguiu entender aspectos importantes no que se refere à sua atuação como professora tutora.

Os trabalhos aqui abordados trazem, a partir de perspectivas teóricas e metodológicas diferentes, algumas problematizações a respeito dos saberes que podem ser construídos pelos professores, nos mais diversos contextos educacionais. Enquanto pesquisava sobre essas questões, no entanto, percebi que os próprios integrantes do GPNEP, apesar de discutirem sobre o conhecimento prático profissional, pouco se dedicam a estudar o tema em suas dissertações e teses. Em sua maioria, os membros do grupo buscam entender questões relacionadas à inclusão de alunos com necessidades especiais (OLIVEIRA, 2016; ALMEIDA, 2015; ALMEIDA, 2008) e à aprendizagem mediada por novas tecnologias (FERNANDES, 2014; SILVA, 2014; FERREIRA, 2014). Apenas Fiúza (2013) e Colmanetti (2016) trataram especificamente sobre o conhecimento prático profissional em suas investigações.

Nesse contexto, percebo que o meu trabalho justifica-se não só por ter ampliado o meu entendimento sobre essa questão teórica, mas também porque contribuiu para as discussões que o grupo vinha promovendo em torno do tema. Em termos pessoais, ao reviver as minhas experiências, pude compreender a minha própria prática docente, descobrindo novas possibilidades de interação com os alunos. Por fim, pude entender a forma como a profissão docente frequentemente é interpretada em nossa sociedade.

Em termos de estrutura, além da introdução, meu trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, que está dividido em cinco seções, aborda o caminho teórico metodológico da pesquisa narrativa (CLANDINI; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CONNELLY; CLANDINI, 2004) e apresenta o contexto no qual desenvolvi a minha investigação. No segundo capítulo, exponho e discuto os principais pressupostos teóricos que embasaram o desenvolvimento desta dissertação. Por fim, no terceiro capítulo, narro e componho os sentidos para as experiências que vivi na condição de professor, pesquisador e participante.

CAPÍTULO 1: O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA NARRATIVA

O presente capítulo é dedicado à apresentação do caminho teórico-metodológico que sustentou o desenvolvimento de minha pesquisa. Na primeira seção deste capítulo, abordo a concepção de pesquisa narrativa segundo as formulações de Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) e Connelly e Clandinin (2004). Nas três seções seguintes, exponho, respectivamente, o contexto desta pesquisa, os participantes e os procedimentos adotados para a composição dos textos de campo. Por fim, na quinta seção, exploro o conceito de composição de sentidos (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001), perspectiva que adotei para entender as experiências vividas e narradas nesta investigação.

1.1. PESQUISA NARRATIVA: UMA PERSPECTIVA DIFERENTE DE ENTENDER A EXPERIÊNCIA

Buscando compreender as minhas experiências como professor de Educação Básica, adotei o paradigma teórico-metodológico da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CONNELLY; CLANDININ, 2004). Para entender essa perspectiva, recorro às formulações de Connelly e Clandinin (2004), para quem a pesquisa narrativa é, antes de tudo, uma forma particular de ver e compreender as experiências que vivemos.

Narrativa é o fenômeno estudado na pesquisa. Pesquisa narrativa, o estudo de experiências como história, então, é primeiro e principalmente uma forma de pensar sobre a experiência. Pesquisa narrativa como uma metodologia insere uma visão do fenômeno. Usar a metodologia de pesquisa narrativa é adotar uma visão particular da experiência como fenômeno estudado (CONNELLY; CLANDININ, 2004, p. 2 – tradução de MELLO, 2005).

A partir do meu entendimento de Connelly e Clandinin (2004), vejo que o pesquisador narrativo não se distancia das experiências vividas, ou seja, não se preocupa em observá-las como um *outsider* (MELLO, 2005). Muito pelo contrário, por entender que a subjetividade está entrelaçada com as suas próprias ações, os pesquisadores que adotam esse paradigma teórico-metodológico buscam compreender suas experiências a partir do(s)

papel(éis) que eles mesmos exercem ao vivenciá-las. Nesse sentido, ao desenvolver esta investigação, na qual atuei como professor-pesquisador-participante, não me preocupei em promover a separação entre o eu-pesquisador e o eu-participante de pesquisa.

Connelly e Clandinin (2004) apontam, também, para o aspecto tridimensional da pesquisa narrativa. A esse respeito, de acordo com os autores, nós, pesquisadores narrativos, precisamos orientar nossas investigações a partir de três aspectos fundamentais: temporalidade, sociabilidade e lugar. No que se refere à temporalidade, Connelly e Clandinin entendem que nossas experiências estão inseridas em determinado espaço de tempo, ou seja, acontecem em um período temporal específico. Contudo, na perspectiva dos autores, ao descrevermos uma experiência, precisamos considerar não apenas o seu tempo presente, mas também o passado com o qual ela se relaciona e o futuro no qual pode se projetar. Sobre a sociabilidade, Connelly e Clandinin (2004) asseveram a respeito da necessidade de nos atentarmos para as pessoas que estão envolvidas na experiência, bem como para as condições sociais e pessoais vividas por todos que dela compartilham. Por fim, Connelly e Clandinin (2004, p. 10) entendem o lugar como sendo “as divisas concretas específicas, físicas ou topológicas, nas quais a pesquisa e os eventos ocorrem”³.

Com relação ao aspecto tridimensional da investigação narrativa, percebo que as nossas experiências acontecem em um tempo específico, com pessoas específicas e em lugares específicos. Se alterássemos algum(ns) desses componentes (tempo, pessoas envolvidas ou lugar), pode ser que as nossas experiências não acontecessem da mesma forma. Então, buscando entender algumas das minhas experiências educacionais a partir do aspecto tridimensional, comecei a me questionar: Que tipo de professor eu seria caso trabalhasse exclusivamente em escolas privadas? Se eu ministrasse aulas em outra época e tivesse outros alunos, como seriam minhas experiências na escola? E se eu não tivesse os professores que tive na Educação Básica, quais teriam sido as minhas referências com relação à docência? Esclareço que não vou responder a todas essas questões, tendo em vista o fato de que esse não é o objetivo desta pesquisa. Contudo, entendo que a elaboração dessas perguntas pode facilitar a minha compreensão a respeito do aspecto tridimensional da pesquisa narrativa.

De acordo com Clandinin e Connelly (2015), outro aspecto que diferencia a pesquisa narrativa das várias outras perspectivas teórico-metodológicas é a adoção de uma linguagem menos canônica no texto acadêmico. No entendimento de Mello (2005), essa característica pode contribuir para a diminuição das fronteiras que geralmente separam o público em geral

³ By place we mean the specific concrete, physical and topological boundaries of place where the inquiry and events take place.

do conhecimento que é produzido pelos pesquisadores na academia. Afinal, uma vez sendo elaborado para a compreensão de diferentes interlocutores, o texto acadêmico poderá ser lido por quem por ele se interessar, independente do fato de os leitores pertencerem ou não ao meio acadêmico.

Em termos de justificativa e de relevância de uma pesquisa narrativa, Clandinin e Huber (2007) propõem a existência de três modalidades de justificativas possíveis: uma justificativa pessoal, uma prática e outra social e/ou teórica. Na primeira delas, o pesquisador narrativo começa justificando sua investigação no contexto de suas próprias experiências de vida, partindo de suas tensões e de seus interesses pessoais. A justificativa prática, por sua vez, guarda relações com a vida prática e cotidiana das pessoas e/ou de determinada atividade profissional. Por fim, a justificativa social está associada à preocupação que o pesquisador precisa ter com questões relacionadas ao meio em que vive, bem como com as contribuições que sua investigação pode proporcionar à vida social. Ainda segundo Clandinin e Huber, a justificativa social pode ou não vir acompanhada de uma justificativa teórica. Nesses casos, a justificativa teórica está relacionada à ampliação de construtos teóricos relativos ao campo disciplinar no qual a pesquisa se aplica.

Considerando as três justificativas existentes na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa, entendo que a minha justificativa pessoal teve início com o desânimo que eu mesmo sentia pela docência na Educação Básica, fato que me levou algumas vezes a cogitar a possibilidade de mudar de profissão. Já a minha justificativa prática encontra-se no fato de que esse desânimo pelo magistério costuma fazer parte da vida prática de vários outros professores iniciantes, sobretudo entre os que exercem a docência em escolas da rede pública. Por fim, como justificativa social, entendo que a leitura do meu trabalho poderá contribuir para que outros professores que atuam no Ensino Fundamental também possam se interessar não só pelas questões relacionadas com a sua formação profissional, mas principalmente pelos aspectos que norteiam a sua prática docente.

Para Connelly e Clandinin (2004), uma pesquisa narrativa pode ser desenvolvida de duas formas: por meio do contar de histórias (*telling*) e/ou da vivência de histórias (*living*). Segundo os autores, a pesquisa com foco no contar de histórias acontece quando o pesquisador reúne experiências de um passado anterior ao início da pesquisa. Já a pesquisa ancorada na vivência de histórias ocorre quando o pesquisador vivencia as experiências junto com seus participantes de pesquisa, se for o caso, ao mesmo tempo em que desenvolve sua investigação. Em ambos os casos, depois de contar suas histórias do passado ou de vivenciar uma experiência enquanto realiza a pesquisa, o pesquisador dedica-se à composição de

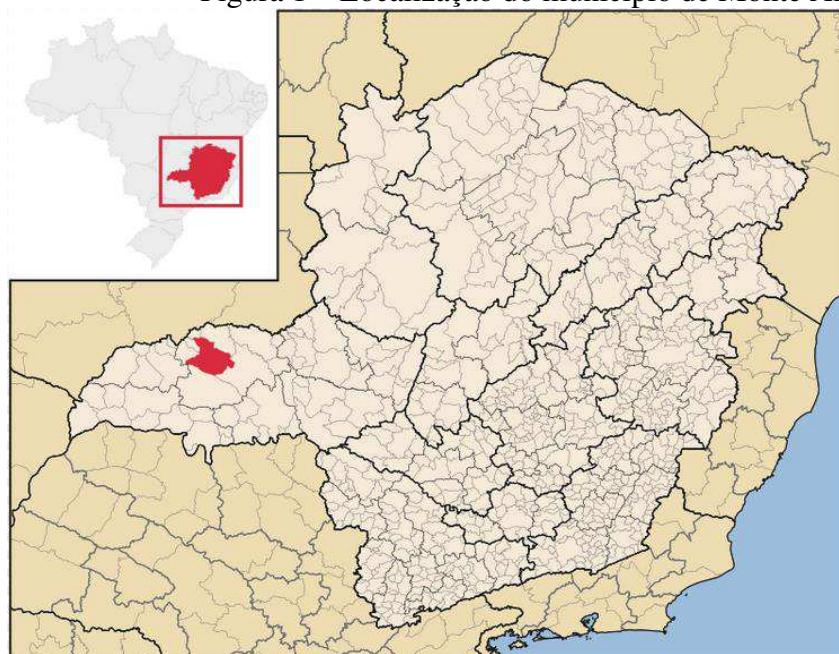
sentidos dos seus textos de campo. Em minha investigação, desenvolvo uma pesquisa narrativa caracterizada tanto pelo contar de histórias quanto pela vivência de histórias, uma vez que meus textos de campo partem não apenas de histórias reconstruídas de memória, que descrevem momentos de minha vida anteriores à realização desta investigação, mas também de algumas das minhas experiências na docência, vividas durante a realização desta pesquisa.

Depois de abordar algumas das principais características da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa, bem como a forma como esses aspectos foram entendidos no desenvolvimento de minha investigação, dedico as próximas três seções à descrição do contexto no qual minha pesquisa foi realizada, do participante e dos procedimentos de composição dos textos de campo.

1.2. CONTEXTO DE PESQUISA

Minha pesquisa teve como contexto uma escola pública da rede estadual da cidade de Monte Alegre de Minas (MG). Conforme apresentado na Figura 1, esse município está localizado geograficamente na região do Triângulo Mineiro.

Figura 1 – Localização do município de Monte Alegre de Minas



LEGENDA:

***Canto superior esquerdo:**
Em vermelho, a localização do estado de Minas Gerais no mapa do Brasil.

***Imagem central:**
Em tom mais claro, o estado de Minas Gerais ampliado.
Em vermelho, a localização do município de Monte Alegre de Minas.

Fonte: Wikipedia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Monte_Alegre_de_Minas>. Acesso em: 10 out. 2016.

De acordo com dados da prefeitura da cidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE ALEGRE DE MINAS, 2016), o surgimento do povoado que daria origem à Monte Alegre de Minas remonta ao início do século XIX, mais especificamente ao período compreendido entre os anos de 1810 e 1820, quando uma numerosa família, chefiada por Martins Pereira, passava pela região rumo ao atual estado de Goiás. Viajando em caravana, um de seus membros adoeceu gravemente, o que forçou a família a parar por alguns meses na região onde hoje está situado o município. Diante da ausência de remédios e maiores cuidados médicos àquela época, o chefe da expedição, devoto fervoroso de São Francisco das Chagas, prometeu a construção de uma capela em homenagem ao Santo de Assis caso o enfermo alcançasse a cura. Com a obtenção da graça, resolveram aguardar por mais um tempo até que a promessa fosse finalmente cumprida. Em função da importância que a figura de São Francisco das Chagas exerceu no surgimento da cidade, o santo, além de nomear a paróquia local, é considerado o padroeiro do município.

Figura 2 – Paróquia de São Francisco das Chagas



Fonte: Prefeitura Municipal de Monte Alegre de Minas. Disponível em: <<http://www.montealegre.mg.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Na Tabela 1, apresento algumas informações para a caracterização do município.

Tabela 1 – Caracterização do município de Monte Alegre de Minas

Área	IDHM 2010	Faixa do IDHM	População (Censo 2010)
2598,34 km ²	0,674	Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699)	19.619 hab.
Densidade demográfica	Ano de instalação	Microrregião	Mesorregião
7,55 hab/km ²	1870	Uberlândia	Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba

Fonte: Atlas Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/monte-alegre-de-minas_mg>. Acesso em: 10 out. 2016.

Para atender a sua população de quase 20 mil habitantes, na época da realização desta pesquisa, Monte Alegre de Minas contava com 11 escolas públicas de Educação Básica, sendo quatro estaduais e sete municipais. Os quatro colégios pertencentes à rede estadual estavam localizadas na área urbana e integravam a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia (SRE-UDI), órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e que centralizava todas as atividades administrativas e pedagógicas das escolas da região. Além das instituições estaduais, o município também oferecia a Educação Básica por meio da rede municipal de ensino, que contava com sete colégios, sendo três na zona urbana e quatro em áreas rurais.

Para que eu pudesse atuar na condição de professor-pesquisador-participante desta pesquisa, optei pela escola estadual na qual eu trabalhava como Professor de Educação Básica de Língua Portuguesa, doravante denominada E.E. JARDINS⁴. Assim, o critério que norteou a definição do contexto da minha investigação foi, antes de tudo, permitir que eu pudesse acumular as funções de pesquisador e participante desta pesquisa.

Dedicada exclusivamente ao Ensino Fundamental Regular (1º ao 9º ano), o espaço físico da E.E. JARDINS era composto por oito salas de aula, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala compartilhada pelo diretor e pelo supervisor, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de atendimento educacional especializado, uma cozinha, um refeitório e dois banheiros. Em seu mobiliário, todas as salas de aula tinham uma lousa, ventiladores de teto e carteiras recém-adquiridas para os alunos. A única quadra de esportes da escola começou a ser reformada no ano de 2015, mas teve a obra interrompida em meados de 2016 por falta de verbas. Em função da carência de salas disponíveis, o espaço da

⁴ A fim de preservar a identidade da instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada, adotei o pseudônimo E.E. JARDINS para nomeá-la no decorrer desta pesquisa. O pseudônimo faz referência às árvores e às flores que compõem a entrada principal da escola.

biblioteca também era compartilhado com o departamento de pessoal da escola. Na Figura 3, apresento uma imagem da fachada principal da instituição.

Figura 3 – Fachada da E.E. JARDINS



Fonte: Acervo da instituição de ensino.

Localizada na região central da cidade, ao final do ano de 2016, a escola contava com 243 alunos matriculados no Ensino Fundamental⁵. Desse total, 55 frequentavam o Ensino Fundamental I, composto por turmas do 1º ao 5º ano, e 188 o Ensino Fundamental II, que atendia aos alunos de 6º ao 9º ano. Os discentes do Ensino Fundamental II assistiam às aulas no período matutino, enquanto os do Fundamental I tinham aulas na parte da tarde.

O Ensino Fundamental I era composto por cinco turmas, sendo que cada turma era dedicada a um ano de escolaridade diferente. Nesse nível de ensino, a média de ocupação era de aproximadamente 15 alunos por sala. No turno vespertino, as aulas aconteciam de segunda a sexta, das 12h30 às 16h55, com intervalo de recreio entre as 15h e as 15h15. Todos os docentes responsáveis por atender a esse público eram graduados em Pedagogia e tinham contrato temporário com a escola.

Já os alunos do Ensino Fundamental II estavam divididos em oito turmas, sendo duas de cada ano de escolaridade. Assim, quando da realização desta pesquisa, a escola dispunha de duas turmas de 6º ano, duas de 7º, duas de 8º e duas de 9º. Cada uma das oito turmas era

⁵ As informações relativas à organização pedagógica e administrativa da instituição de ensino foram obtidas por mim em visita feita à secretaria da escola em dezembro de 2016.

composta por aproximadamente 30 alunos e o critério para a divisão de turmas de um mesmo ano de escolaridade era aleatório. As aulas do turno matutino aconteciam de segunda a sexta-feira, das 7h às 11h25, sendo que cada aula tinha duração de 50 minutos. Entre a terceira e a quarta aula da manhã, alunos e professores tinham um intervalo entre as 9h30 e as 9h45.

Em seu corpo docente, a escola contava de 13 professores de Ensino Fundamental II, sendo três de Língua Portuguesa, dois de Matemática, dois de Ciências, dois de Geografia, um de História, um de Língua Inglesa, um de Educação Física, um de Ensino Religioso e um de Artes. Desse total, apenas dois professores de Língua Portuguesa compunham o quadro de servidores efetivos; todos os demais tinham sido contratados no início do ano letivo em função da inexistência de servidores efetivos para ocuparem esses cargos.

No que se refere à formação acadêmica desses docentes, todos os que atuavam no Ensino Fundamental II tinham, no mínimo, licenciatura plena na disciplina que ministravam. Além da graduação, no momento da realização desta pesquisa, um dos professores já tinha concluído curso de Mestrado Acadêmico e outros dois docentes estavam prestes a defender suas dissertações.

Além dos professores, na escola também trabalhavam o diretor, um supervisor, dois bibliotecários, três técnicos-administrativos, seis auxiliares de serviços gerais, um tradutor/intérprete de Libras e dois professores de atendimento educacional especializado.

Para realizar esta pesquisa, defini como contexto específico as turmas de Ensino Fundamental II nas quais eu atuava como docente de Língua Portuguesa entre os anos de 2016 e 2017. No ano de 2016, ministrei aulas para duas turmas de 6º ano e uma de 9º ano. Já em 2017, atuei como professor em uma turma de 6º e outra de 8º ano.

A fim de cumprir com a carga horária específica da disciplina de Língua Portuguesa, ao longo dos dois anos nos quais realizei esta pesquisa, eu ministrava um total de seis aulas semanais em cada uma dessas turmas, sempre de segunda a quinta-feira. Desde que assumi o meu cargo na E.E. JARDINS, eu contava com uma folga às sextas-feiras para me dedicar exclusivamente às atividades referentes à pós-graduação.

Antes de iniciar o ano letivo com os alunos, seguindo as orientações da direção da escola, eu elaborava os meus planejamentos anuais para as turmas com base nos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs)⁶, orientações disponibilizadas pelo Governo do Estado de Minas Gerais que objetivam estabelecer os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridos pelos alunos da Educação Básica. Além dos CBCs, quando da elaboração dos

⁶ Os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental estão disponíveis no link <http://migre.me/wHGyu>.

planejamentos anuais, eu também considerava os conteúdos sugeridos pelos livros didáticos que nós, professores, adotávamos a partir dos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Para o componente curricular de Língua Portuguesa, à época da realização desta pesquisa, os professores da E.E. JARDINS utilizavam as obras da coleção *Português Linguagens*, da Editora Saraiva. Conforme apresentado na Figura 4, de autoria dos professores William Roberto Cereja e Thereza Cochard Magalhães, a coleção contava com um livro específico para cada ano de escolaridade do Ensino Fundamental II.

Figura 4 – Exemplares que compunham a coleção *Português Linguagens*



Fonte: PNLD Editora Saraiva. Disponível em: <<http://pnld.editorasaraiva.com.br/obra/portugues-linguagens-2/>> Acesso em: 28 abr. 2017.

Os livros da coleção *Português Linguagens* eram compostos por quatro unidades diferentes, que traziam temáticas relacionadas ao contexto das crianças e dos adolescentes, tais como a infância e o humor, por exemplo. As unidades, por sua vez, estavam divididas em três capítulos, que abordavam a leitura e a produção de textos, além de questões de natureza ortográfica e gramatical. A fim de ilustrar a divisão esquemática das obras que compunham a referida coleção, na Figura 5, apresento a primeira página do sumário do livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental.

Figura 5 – Sumário do livro didático do 8º ano da coleção *Português Linguagens*

SUMÁRIO

Acesse aqui o Manual
do Professor Multimídia

CAPÍTULO 1

Fábio M. Salles/FolhaPress

CAPÍTULO 2

Alexandre Camanho

Roberto Wegard

UNIDADE 1

Humor: entre o riso e a crítica

Infância perdida

<i>O menino, Chico Anysio</i>	12
Estudo do texto	
Compreensão e interpretação	13
A linguagem do texto	15
Leitura expressiva do texto	15
Cruzando linguagens	16
Trocando ideias	17
Produção de texto	
O texto teatral escrito (I)	17
Para escrever com expressividade	
O discurso citado (I)	23
O texto, o contexto e o discurso	24
O discurso citado	24
A língua em foco	
O sujeito indeterminado	28
O sujeito indeterminado na construção do texto	32
Semântica e discurso	33
Divirta-se	
	34

O humor vai à mesa

<i>Sopa de macarrão, Domingos Pellegrini</i>	35
Estudo do texto	
Compreensão e interpretação	37
A linguagem do texto	39
Leitura expressiva do texto	39
Trocando ideias	39
Ler é diversão	40
Produção de texto	
O texto teatral escrito (II)	41
Para escrever com expressividade	
O discurso citado (II)	43
A língua em foco	
A oração sem sujeito	47
Verbos impessoais	48
A oração sem sujeito na construção do texto	50
Semântica e discurso	51

Fonte: ISUU PDF DOWNLOAD. Disponível em: < http://issuu-download.tiny-tools.com/pages.php?doc_id=160609193747-96437866e44244f2f8ed0f0e5cc7aa0e > Acesso em: 16 mai. 2017.

29

De acordo com o meu planejamento anual, eu trabalhava uma unidade a cada bimestre, na expectativa de concluir as quatro unidades ao final do ano letivo. Antes de iniciarmos cada uma delas, costumávamos assistir juntos a um filme relacionado à temática dos capítulos. Nessas ocasiões, íamos sempre para o laboratório de informática da escola, que contava com 15 microcomputadores conectados à internet e um Datashow. Depois de assistirmos ao filme, ainda no laboratório, promovíamos também uma discussão sobre o tema para que pudéssemos compartilhar as nossas opiniões a respeito do assunto que era tratado. Na Figura 6, apresento uma imagem do laboratório de informática da E.E. JARDINS.

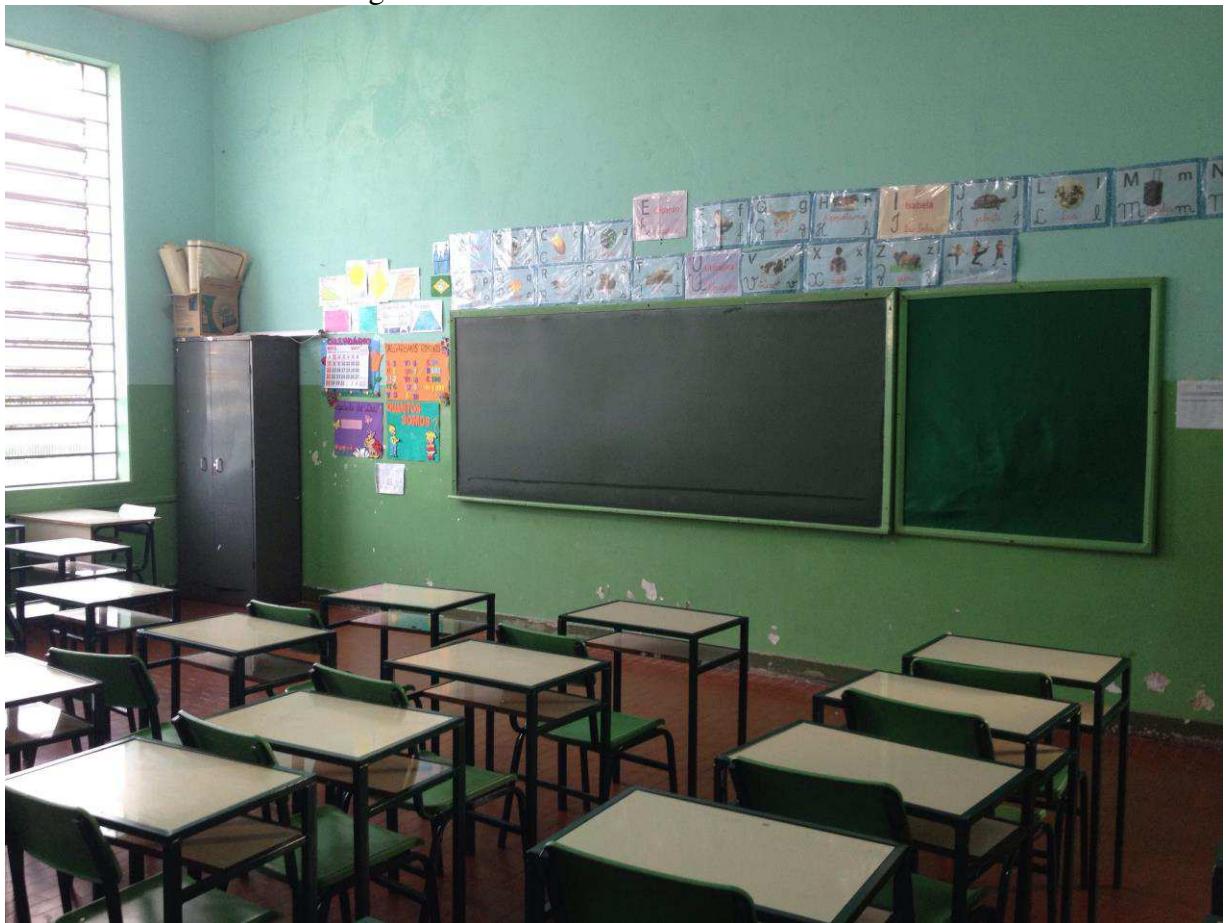
Figura 6 – Laboratório de informática da E.E. JARDINS



Fonte: Foto feita pelo pesquisador-participante em maio de 2017.

Após a ida ao laboratório, minhas aulas voltavam a acontecer dentro do ambiente de sala de aula. Conforme apresentado na Figura 7, as carteiras seguiam a disposição tradicional, organizadas em filas e voltadas para a lousa. Em todas as turmas, os lugares ocupados pelos alunos estavam definidos nos mapas das salas, organizados pelos próprios professores e afixados em uma das paredes. Durante as minhas aulas, exceto nas ocasiões em que eu propunha algum trabalho em grupo, essa organização costumava ser mantida.

Figura 7 – Sala de aula da E.E. JARDINS



Fonte: Foto feita pelo pesquisador-participante em maio de 2017.

Diariamente, antes de entrar em cada uma das salas, eu tinha o costume de elaborar um plano para nortear a minha prática. Assim como acontecia com o planejamento anual, minhas aulas também eram pautadas majoritariamente nos conteúdos e nos exercícios propostos pelo livro didático que os alunos recebiam, sobretudo quando meu foco era o estudo da gramática normativa.

1.3. EU, PROFESSOR, PESQUISADOR E PARTICIPANTE DE PESQUISA

Nesta pesquisa, além de pesquisador, atuei também como participante direto de pesquisa e me denomino professor-pesquisador-participante. Tenho graduação em Letras, com habilitação em Português (concluída em 2013) e em Inglês (concluída em 2014). No ano

de 2014, finalizei também um curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Enquanto realizava esta pesquisa, eu integrava o quadro de servidores efetivos da E.E. JARDINS desde agosto de 2015, ano em que fora nomeado para o cargo de Professor de Educação Básica de Língua Portuguesa após ter sido aprovado em concurso público. Por atuar exclusivamente com alunos do Ensino Fundamental II, desde que assumi meu cargo na instituição, minhas aulas aconteciam no turno matutino.

Minha carga horária na escola era de 27 horas semanais, sendo 18 horas/aula e 9 horas destinadas ao cumprimento de atividades extraclasse, como preparação de planos de aula, participação em reuniões pedagógicas ou lançamento de notas, por exemplo. Seguindo as orientações da SEE-MG, dessas 9 horas de atividades desempenhadas fora do ambiente de sala de aula, 4 horas e meia eram cumpridas nas dependências da escola e as outras 4 horas e meia restantes ficavam a meu critério.

Antes de ser nomeado para o cargo de professor na E.E. JARDINS, exerci pontualmente a função de docente nos ensinos Fundamental, Médio e Técnico em alguns colégios públicos e particulares de Monte Alegre de Minas e de Uberlândia. Ademais, enquanto realizava esta pesquisa, além de trabalhar na E.E. JARDINS, eu também atuava como docente em cursos de graduação presenciais e na pós-graduação a distância, ambos oferecidos por uma faculdade privada da cidade de Uberlândia.

Além de mim, professor-pesquisador-participante, minha investigação também contou com a participação indireta dos alunos matriculados nas turmas em que eu trabalhava na E.E. JARDINS. A faixa etária desses discentes variava dos 11 aos 14 anos de idade. Em função do seu histórico de reprovação, alguns deles estavam fora dessa faixa, mas nenhum extrapolava os 18 anos. No que se refere ao seu perfil socioeconômico, a maioria pertencia à classe média-baixa. A fim de preservar as identidades das pessoas que compartilharam comigo das minhas experiências, esclareço que todos os nomes que aparecem no decorrer deste trabalho são fictícios.

1.4. PROCEDIMENTOS DE COMPOSIÇÃO DOS TEXTOS DE CAMPO

Para Clandinin e Connelly (2015), em uma pesquisa narrativa, é possível a utilização de diferentes instrumentos de pesquisa para a composição dos textos de campo.

Exploramos o uso de histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, cartas, conversas, entrevistas de pesquisas, histórias de família, documentos, fotografias, caixas de memórias, e outros artefatos pessoais-sóciais-familiares e as experiências de vida – todos instrumentos que podem resultar em valiosos textos de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 134).

Diante dessa gama de possibilidades que a pesquisa narrativa nos apresenta, a composição dos textos de campo utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa deu-se, predominantemente, a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: fotografias, caixas de memórias, observação das minhas próprias aulas, notas de campo, diários que redigi sobre a minha prática, além de consultas aos meus planejamentos anuais, aos meus planos de aula diários, aos materiais que eu utilizava durante as aulas e às atividades que eu propunha aos alunos.

As fotografias e as caixas de memórias foram importantes para que eu pudesse (re)contar algumas das minhas histórias reconstruídas de memória, principalmente as que versam sobre as minhas experiências como aluno de Educação Básica nas escolas onde estudei. De acordo com Clandinin (2013), em pesquisa narrativa, o termo reconstrução de memória designa a composição de narrativas a partir da retomada das lembranças que temos de nossas experiências passadas. Já os demais instrumentos de pesquisa descritos no parágrafo anterior, tais como as notas de campo e os diários, foram utilizados no decorrer da minha experiência como professor na E.E. JARDINS, enquanto realizava minha investigação.

À medida que a pesquisa avançava, meus textos de campo foram ganhando a forma de narrativas, as quais possibilitaram que eu compusesse os sentidos das minhas próprias experiências. Na seção seguinte do presente capítulo, trato especificamente dessa perspectiva de análise, que, para mim, constitui-se como uma nova forma de entender as experiências vividas.

1.5. A COMPOSIÇÃO DE SENTIDOS DOS TEXTOS DE CAMPO

Nesta pesquisa, meus textos de campo foram interpretados a partir da perspectiva apresentada por Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001), denominada *composição de sentidos*.

Segundo Mello (2005, p. 105), no processo de composição de sentidos, a interpretação é “resultante da interação entre os textos de campo e a interferência da visão de mundo do pesquisador”. Nesse sentido, entendo que os olhares que podem ser lançados sobre as experiências vividas e narradas no decorrer de uma pesquisa estão implicados com a forma como o pesquisador vê a si mesmo, bem como com a maneira como ele se coloca no mundo.

Conforme a perspectiva apresentada por Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001), podemos chegar a diferentes “verdades” quando interpretamos uma experiência, uma vez que, de acordo com a composição de sentidos, os textos de campo podem ser entendidos a partir de diferentes ângulos, dependendo da(s) posição(ões) ocupada(s) pelo pesquisador e/ou pelos participantes da pesquisa. As experiências vivenciadas durante uma aula, por exemplo, podem ser observadas e analisadas sob o prisma do professor responsável pela disciplina, do diretor da escola onde as aulas acontecem, do aluno que se senta à frente na sala ou do que decidiu sentar-se na última carteira.

Entretanto, também entendo que tentar abarcar todas as interpretações possíveis para uma mesma experiência não se configura como um dos objetivos do pesquisador narrativo. Nesse sentido, segundo Mello (2005, p. 106):

[...] fazer escolhas faz parte do processo de composição de sentidos. A cada escrita e reescrita, volta aos textos de campo, discussão em grupo, escolha do tipo de texto a ser escrito, por exemplo, o pesquisador tem a oportunidade de refletir e rever suas interpretações. O processo de composição de sentidos provoca uma reflexão profunda e contínua, pela qual o pesquisador não só comprehende e interpreta os textos de campo de sua pesquisa, como também questiona e reflete sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo (MELLO, 2005, p. 106).

Para Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001), em uma pesquisa pautada nessa perspectiva, sempre poderão existir ângulos que não foram explorados, ou seja, sentidos que podem não ter sido construídos quando da interpretação dos textos de campo. Ao compor os sentidos das experiências, o que o pesquisador narrativo faz é construir algumas das interpretações possíveis para as histórias experienciadas, reconhecendo, no entanto, a possibilidade de que outras interpretações também sejam possíveis.

Encerrado o capítulo metodológico, dedico o próximo capítulo à apresentação da fundamentação teórica que me auxiliou no desenvolvimento de minha pesquisa. Nele, apresento e discuto não só algumas das perspectivas relacionadas à formação e ao exercício da docência no Brasil, mas também diferentes abordagens para a construção do conhecimento prático profissional dos professores (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

CAPÍTULO 2: DIALOGANDO COM ALGUMAS TEORIAS QUE ABORDAM A DOCÊNCIA

Neste capítulo, apresento e discuto a fundamentação teórica para o desenvolvimento de minha investigação. Na primeira seção deste capítulo, baseado em autores como Celani (2001), Oliveira e Figueiredo (2013) e Pereira (2015), traço alguns apontamentos a respeito do exercício da docência no Brasil. Em seguida, em uma subseção, apresento duas sistematizações possíveis para o *Ciclo de Vida Profissional dos Professores* (HUBERMAN, 1989; 2000; GONÇALVES, 2009), ambas baseadas na percepção que os docentes têm de si mesmos conforme o seu tempo de atuação em sala de aula. Na segunda seção, a partir de diferentes perspectivas, exploro a construção do conhecimento prático profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1995). Para finalizar este capítulo, em sua última seção, abordo os conceitos de interrupção de histórias (MURPHY, 2004) e de espaço liminal (LUNDBERG, 2000) ou liminalidade (HEILBRUN, 1999).

2.1. UM BREVE PANORAMA SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO BRASIL

Quando o assunto em questão é a profissão docente no Brasil, sobretudo no que se refere ao contexto da Educação Básica nas escolas públicas, percebo que já se tornou um clichê a reprodução quase automática de histórias que apontam para o seu lado mais obscuro, negligenciando, muitas vezes, o que de bom tem sido feito pelos profissionais que atuam nessas instituições. Afinal, quem de nós nunca ouviu alguém falando sobre os baixos salários pagos aos profissionais da educação ou a respeito das condições de trabalho às quais uma parte dos professores é submetida?

Por outro lado, a despeito dessas histórias, vejo que os meios de comunicação de massa, atendendo muitas vezes a interesses particulares, costumam dedicar longas reportagens e campanhas institucionais à construção de uma imagem distorcida do educador brasileiro, associando os profissionais da educação a uma figura quase maternal. No meu entendimento, essa associação equivocada pode acelerar ainda mais o rompimento das fronteiras que separam a profissão docente do trabalho voluntário, perpetuando a noção de que o professor

precisa trabalhar exclusivamente em função do amor que sente pela profissão, sem se importar com as suas condições de trabalho.

A respeito do status conferido ao exercício da docência no Brasil, Celani (2001) pondera que o trabalho do professor, em alguns casos, ainda é tido como uma simples ocupação, chegando a ser considerado como um não-trabalho, um mero passatempo para mulheres que não querem dedicar-se exclusivamente aos afazeres domésticos e veem na escola uma possibilidade de ocuparem melhor o seu tempo. Pimenta (2002, p. 29), por sua vez, reconhece que a profissão de professor tem sido “pautada em características missionárias, de instinto maternal, paciência e abnegação e de baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório”. Diante desse cenário, Assis-Peterson e Silva (2010), Celani (2001), Oliveira e Figueiredo (2013), Pereira (2013) e Pimenta (2002) já argumentaram em trabalhos anteriores que a docência há muito deixou de ser vista pelos jovens como uma boa escolha profissional por ser incapaz de assegurar boa renda e um status social considerável.

Estabelecendo uma comparação com outras categorias profissionais, Oliveira e Figueiredo (2013) apontam para o caráter vocacional que ainda permeia a opção pela docência. Segundo os autores:

[A] docência consiste em um trabalho árduo, cuja recompensa não é muito satisfatória. E aqueles que nela insistem são tidos como dotados de dom e/ou guiados pelo pensamento sensível de acionar a mudança pessoal necessária no mundo, acreditando, sobretudo, que possuem esse dever social (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013, p. 126).

No que se refere às competências que nos são atribuídas, Pereira (2015) observa que, apesar da situação degradante à qual alguns docentes brasileiros ainda se submetem, a nós sempre é outorgada a responsabilidade de zelar pelo futuro do país. Segundo a autora, ao mesmo tempo em que a sociedade “espera que a educação ‘salve o Brasil’, transforme a sociedade e leve o país ao progresso, [...] o professor é desvalorizado e os papéis a ele atribuídos são, no mínimo, contraditórios” (PEREIRA, 2015, p. 25).

É justamente nesse cenário, como sinalizado no início desta seção, que percebo a disseminação de velhos chavões que associam a figura do professor a uma espécie de missionário do saber, que trabalha em função do amor que sente pelos alunos e, em última análise, pela vocação que tem para a arte de ensinar. Mas será que a vocação e/ou a necessidade de cumprirmos com o nosso dever social são os únicos responsáveis pela nossa atuação nas escolas?

Particularmente, não vejo o exercício do magistério como uma vocação em virtude do caráter religioso que essa ideia parece trazer consigo, uma vez que, para mim, o uso da palavra vocação parece soar como se a escolha profissional viesse como uma resposta a um possível “dom espiritual” anterior. No entanto, entendo que a profissão docente pode, sim, ser vista como uma resposta às necessidades que a sociedade apresenta, desde que essa condição não sirva de pretexto para justificar o seu baixo prestígio profissional e/ou a baixa remuneração paga a alguns professores (PIMENTA, 2002; OLIVEIRA; FIGEIREDO, 2013).

Uma vez compreendendo a docência como uma profissão, livre de qualquer conotação vocacional ou filantrópica, parece importante problematizar o nosso próprio processo de escolha profissional. Segundo Enge (2004, p. 9):

[O] que geralmente é denominado de “escolha profissional” é, na verdade, um processo complexo e contínuo, através do qual os indivíduos buscam, constantemente, compatibilizar suas próprias aspirações e desejos com as oportunidades do mercado de trabalho.

A partir do meu entendimento de Enge (2004), vejo que, no momento de escolher uma profissão, parece caber ao indivíduo a tarefa de associar os seus desejos pessoais com as oportunidades profissionais oferecidas pelo mercado de trabalho. Quando da minha opção pela carreira docente, certamente fiz esse exercício. Entretanto, percebo que tentar promover essa associação à qual se refere Enge (2004) nem sempre é uma tarefa fácil, uma vez que a ela parecem estar associadas não só questões de ordem financeira, mas também aspectos emocionais e afetivos.

Para quem opta por ingressar em um curso de licenciatura, parece fundamental ter em mente que “tornar-se professor não é um processo linear de sobreposição de anos de estudo e anos de prática, mas um ciclo interminável de ações e transformações nas maneiras como o docente vê a si e ao mundo e se posiciona em relação a isso” (PEREIRA, 2015, p. 27). Ainda a respeito da não linearidade da formação docente, recorro às formulações de Hayama (2008, p. 37), para quem “a transição do papel de aluno para o de professor certamente não ocorre assim que se obtém o diploma de formado ou que se dá a primeira aula”. Assim, de acordo com as contribuições apresentadas por Pereira (2015) e Hayama (2008), entendo que não existe um momento exato a partir do qual nós, professores, interrompemos o nosso processo de formação e iniciamos a nossa vida profissional. Muito pelo contrário, conforme argumentam Szundy (2012) e Pereira (2013), a formação docente é um processo de natureza contínua e experiencial.

Hayama (2008) também problematiza algumas das possíveis razões que podem levar os professores recém-graduados a entrarem ou não na profissão. Segundo a autora, a decisão de atuar em sala de aula não se restringe exclusivamente ao ambiente de trabalho, entendido como a escola em si, mas pode estar relacionada também à esfera pessoal de cada um de nós. Nesse momento, “entram em jogo não apenas o interesse por determinada área de atuação, mas também limitações financeiras, oportunidades profissionais e o medo do desemprego” (HAYAMA, 2008. p. 26). Nesse sentido, entendo que uma pesquisa que se propõe a estudar o exercício do magistério precisa extrapolar os muros da escola. Na minha perspectiva, daí vem a importância de compreender as minhas próprias histórias de vida, meus medos, minhas angústias e os (des)caminhos que percorri até a sala de aula.

Sob esse prisma, Oliveira e Figueiredo (2013), por exemplo, ao analisarem as narrativas de 88 licenciados em Letras, observaram que nenhum dos participantes optou por seguir a carreira como docente. Diante desse resultado, os pesquisadores elencaram os principais motivos que entendem ter levado esses profissionais a não exercerem o magistério. São eles: (i) a insegurança e a instabilidade no serviço, consequências de situações em que o profissional possui contrato temporário; (ii) as más condições de trabalho; (iii) o não reconhecimento da importância da carreira, que implica em falta de respeito social e na sala de aula; (iv) a baixa remuneração paga aos profissionais da educação; (v) a grande quantidade de competências exigidas do professor, não só no âmbito linguístico e didático, mas também quanto às relações interpessoais e afetivas.

Além das cinco razões apresentadas por Oliveira e Figueiredo (2013), percebo que outras circunstâncias também podem interferir na decisão dos professores recém-graduados de entrarem ou não em ambiente escolar, tendo em vista que essa escolha pode estar intimamente relacionada com as histórias de vida desses profissionais. Além disso, nem todos os recém-graduados em um curso de licenciatura passam necessariamente por essa situação: ao mesmo tempo em que alguns licenciados não sabem se querem ou não ser professores, pode ser que outros, após concluírem a graduação, nem pensem em exercer outra profissão que não a docência.

Diante de todos os apontamentos feitos até aqui, vejo que a escolha pela carreira docente e a entrada, ou não, em ambiente escolar “envolvem muito mais do que apenas vocação ou vontade de ser professor” (PEREIRA, 2015, p. 29). Além desses dois fatores, estão em jogo também questões de ordem pedagógica, identitária e político-social da educação como um todo e, no meu caso, do ensino de línguas, especificamente (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2010; OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013; PEREIRA, 2013).

Na próxima seção deste capítulo, apresento duas perspectivas diferentes para a sistematização da carreira dos professores que, após a conclusão da licenciatura, optaram pelo exercício da docência (HUBERMAN, 1989; 2000; GONLÇALVES, 2009). Em comum, ambas as perspectivas têm o objetivo de identificar as principais fases pelas quais nós, professores, podemos passar enquanto exercemos o nosso ofício em sala de aula.

2.1.1. O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Analisar a vida profissional de uma dada área de atuação pode trazer uma série de benefícios em curto e em longo prazo, principalmente para os profissionais que atuam na referida área. Dentre outras vantagens, estudos dessa natureza podem favorecer a identificação dos caminhos percorridos ao longo da carreira, bem como das possibilidades de atuação que essa área do conhecimento oferece. Além disso, também podem fazer com que se conheçam melhor as dificuldades, as potencialidades e as oportunidades que são oferecidas pela profissão (ARAÚJO *et al.*, 2015).

Segundo Nóvoa (1992), em se tratando especificamente da profissão docente, pesquisas pautadas nesse viés podem contribuir não apenas para que se consiga traçar um panorama da carreira, mas principalmente para buscar alternativas de otimização do ensino, além de melhores condições de atuação para os professores. Assim, ao problematizar aspectos relacionados à minha própria prática profissional, optei por dedicar uma subseção específica deste capítulo a algumas das perspectivas que propõem uma sistematização para a carreira docente (HUBERMAN, 1989; 2000; GONLÇALVES, 2009).

A partir de uma pesquisa realizada com 160 professores de ensino secundário, Huberman (1989) sistematizou o que ficou conhecido como *Ciclo de Vida Profissional dos Professores*, um dos modelos mais referenciados pelos pesquisadores que se dedicam ao estudo da trajetória da carreira profissional docente (GODTSFRIEDT, 2015). Com base em diferentes aspectos, o autor buscou levantar as percepções que os profissionais do magistério têm de si mesmos ao longo do tempo, desde a profissionalização até o alcance da estabilidade profissional, evidenciando os principais estágios pelos quais os docentes podem passar no decorrer de suas carreiras.

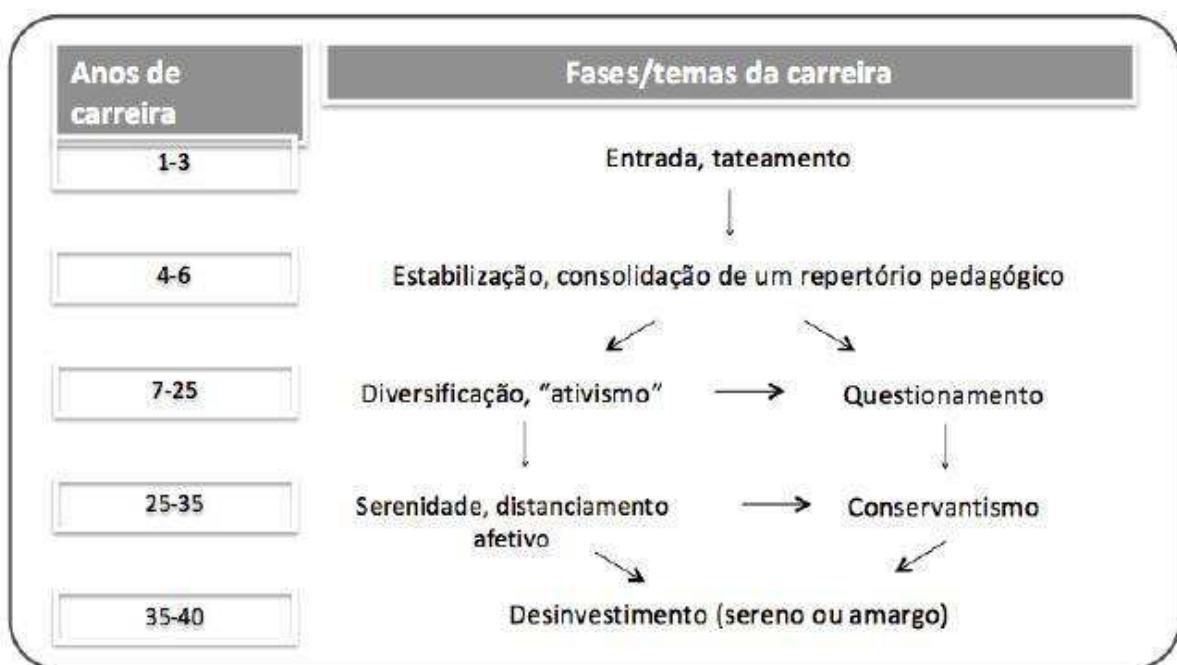
Embora a princípio essa sistematização possa parecer demasiadamente engessada, já que se baseia no estabelecimento de algumas fases que podem ser vividas pelos profissionais

da educação, Huberman (2000) aponta para a necessidade de que a entendamos como passível de alterações. Assim, mais que determinar um caminho linear e progressivo a ser seguido por nós, professores, Huberman (2000) contentou-se em identificar os pontos em comum pelos quais podemos passar no decorrer de nossas vidas profissionais, o que não significa que, ao longo da carreira, necessariamente transitemos por todos eles. Nas palavras do autor:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo, e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticarem a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidente, alteração política, crise econômica) (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Esquematicamente, Huberman (2000) traça o ciclo de vida profissional dos professores conforme ilustrado na Figura 8:

Figura 8 – Fases do ciclo de vida profissional dos professores segundo Huberman (2000)



Fonte: ARAÚJO *et al.*, 2015, p. 95.

Na perspectiva de Huberman (2000), a primeira fase corresponde ao período que vai da introdução à carreira até os três primeiros anos de docência. De acordo com o autor, esse período pode ser marcado por dois processos: o de *sobrevivência* e o de *descoberta*. O primeiro deles corresponde às dificuldades que podemos enfrentar na realização do nosso

trabalho rotineiro, como, por exemplo, a multiplicidade de tarefas, nossos conflitos e nossas dúvidas. Já o processo de descoberta diz respeito ao entusiasmo que sentimos por finalmente sermos professores, após tantos anos de dedicação, e à energia e disposição que temos para enfrentar as dificuldades e as responsabilidades advindas do exercício da profissão.

Ainda segundo Huberman (2000), na primeira fase, “com muita frequência, [...] os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Ou seja, para o autor, o entusiasmo que muitas vezes sentimos ao ocuparmos o espaço da sala de aula pode amenizar as dificuldades pelas quais passamos ao exercer a nossa profissão.

A etapa seguinte, que vai dos 4 aos 6 anos de experiência profissional, pode ser marcada pela estabilização e pela consolidação de um repertório pedagógico particular (HUBERMAN, 2000). Segundo Huberman, nessa fase, começamos a construir nossa própria identidade profissional, o que pressupõe um maior comprometimento e uma crescente autonomia em nossas decisões. Nas palavras do autor, essa fase “precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente” (HUBERMAN, 2000, p. 40). Sendo assim, Huberman entende que o professor dedica um tempo maior ao exercício da docência, definindo a sua própria prática profissional. Além disso, a inquietação diante da sobrevivência, típica da fase anterior, perde força, abrindo espaço para a preocupação com os resultados do ensino.

O terceiro estágio é o que possui o maior tempo de duração, indo dos 7 aos 25 anos de exercício. Nesse momento, segundo o autor, os professores começam a se lançar em uma série de experiências, testando novas metodologias, diversificando o material didático utilizado nas aulas, experimentando novas formas de avaliação e modificando outros aspectos da sua prática (HUBERMAN, 2000). Por essa razão, de acordo com Huberman (2000, p. 42), “os professores, nesta fase de suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas”.

Por outro lado, Huberman entende que o profissional pode tomar um caminho diferente: ao invés de se inserir no espaço da diversificação, pode começar a se questionar sobre as alternativas que possui, dedicando-se a uma análise de sua vida como um todo, principalmente dos objetivos que já atingiu e dos que ainda pretende atingir (HUBERMAN, 2000). Cheio de interrogações, esse período pode ser considerado como o momento do “pôr-se em questão”, no qual o docente faz uma revisão da sua vida profissional, questionando-se inclusive acerca da continuidade ou não na carreira. Na perspectiva do autor, em alguns casos, essa indagação pode vir, dentre outros fatores, da monotonia da vida cotidiana em sala de aula

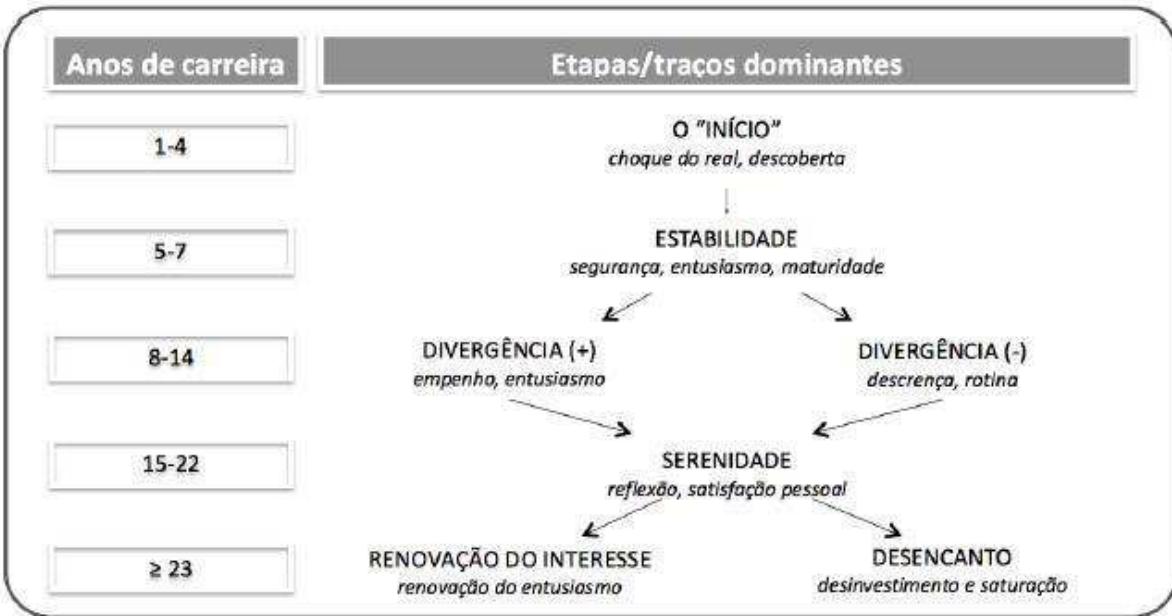
e/ou do desencanto decorrente de sucessivos fracassos na prática docente (HUBERMAN, 2000).

A penúltima fase do ciclo proposto por Huberman, que vai dos 25 aos 35 anos de trabalho, dependerá do caminho seguido no estágio anterior. Se o professor passou pela fase do *diversificar*, inicia-se, então, o processo de serenidade, caracterizado pela diminuição da vulnerabilidade diante da avaliação dos que o rodeiam e pela reconciliação entre o “eu ideal” e o “eu real”, ou seja, pela aceitação de si mesmo diante do que se foi capaz de fazer até aqui e do que ainda pode ser feito daqui em diante. Entretanto, se no estágio anterior o professor viveu etapa do *questionar*, agora se inicia a fase do conservantismo, marcada por lamentações, nostalgia do passado e resistência a mudanças (HUBERMAN, 2000).

O quinto e último estágio descrito por Huberman é o do desinvestimento, que corresponde ao período no qual o professor, ao se ver perto da aposentadoria, deixa de investir na carreira. Essa etapa, que se desenvolve entre os 35 e os 40 anos de experiência, caracteriza-se pelo progressivo abandono das atividades profissionais. Ainda segundo Huberman (2000), a saída do professor pode ser serena ou amarga, dependendo do percurso realizado nas fases anteriores.

A partir dos estudos de Huberman (1989; 2000), outros pesquisadores, reconhecendo a relevância do tema, também se debruçaram sobre a análise do ciclo de vida profissional dos professores (JESUS; SANTOS, 2004; GONÇALVES, 2009). Analisando os resultados obtidos em pesquisa realizada com 42 docentes, Gonçalves (2009) propôs uma nova sistematização, que também se baseou no estabelecimento de cinco estágios diferentes. Na Figura 9, Araújo *et al.* (2015) ilustram o modelo apresentado por Gonçalves (2009).

Figura 9 – Fases do ciclo de vida profissional dos professores segundo Gonçalves (2009)



Fonte: ARAÚJO *et al.*, 2015, p. 96.

Assim como em Huberman (2000), Gonçalves (2009) entende que as duas primeiras fases estão relacionadas, respectivamente, com o período de ingresso na carreira docente, marcado pelas descobertas e pelas tensões que geralmente enfrentamos nos primeiros anos de experiência, seguido pela fase de estabilização, quando começamos a dominar as atividades relativas à nossa área de atuação. Em Gonçalves (2009), o tempo de duração de cada uma dessas duas fases também não apresenta muita diferença se comparado ao que fora apresentado por Huberman (2000).

Contudo, as diferenças entre as sistematizações de Huberman (2000) e de Gonçalves (2009) começam na terceira fase. De acordo com Gonçalves (2009), essa etapa pode ser caracterizada pelo que ele mesmo chamou de *divergências*, as quais, ainda na perspectiva do autor, podem assumir naturezas positivas ou negativas. As divergências positivas, de acordo com Gonçalves, correspondem ao empenho e ao entusiasmo que podem permear a prática do professor quando do exercício da docência. Por outro lado, as divergências negativas são marcadas pela descrença em relação ao exercício do magistério, bem como pelo cansaço do professor diante da rotina da sala de aula. Para Gonçalves (2009), essa fase tem duração média de 6 anos, outra diferença significativa se considerarmos a duração proposta por Huberman (2000), para quem a mesma fase pode durar 18 anos.

Independentemente do caminho seguido no estágio anterior, na perspectiva de Gonçalves (2009), a quarta etapa, que vai dos 8 e os 14 anos de experiência, corresponde ao

período de serenidade. Nessa fase, o professor pode ter a oportunidade de refletir a respeito da sua própria prática profissional, sendo que essa reflexão pode ou não vir acompanhada pela satisfação pessoal.

Por fim, Gonçalves (2009) entende que na quinta etapa, vivida a partir dos 23 anos de experiência profissional, os professores podem assumir dois caminhos diferentes. Para o autor, essa fase da carreira docente pode ser marcada tanto pela renovação do interesse e do entusiasmo pelo ambiente escolar, quanto pelo desencanto diante do exercício da profissão, quando alguns docentes começam a demonstrar sinais de cansaço e saturação ao se verem bem próximos da aposentadoria.

Considerando a perspectiva apresentada por Huberman (2000), entendo que, enquanto eu realizava esta pesquisa, minhas experiências encontravam-se predominantemente na primeira fase, mas não exclusivamente. Em alguns momentos, apesar do pouco tempo de experiência profissional que eu tinha, percebo que a minha prática docente também parecia coadunar com o conservantismo, que corresponde ao quinto e último estágio do ciclo (HUBERMAN, 2000). Isso porque, tendo em vista algumas das minhas experiências anteriores como aluno de Educação Básica, eu ainda acreditava que o ensino do passado, além de parecer mais produtivo, poderia apresentar maiores resultados.

Ao analisar as duas perspectivas exploradas nesta seção, entendo que, apesar da sua relevância, elas ainda apresentam algumas lacunas que precisam ser consideradas. Em primeiro lugar, vejo que ambas aparentemente desconsideram qualquer relação existente entre a carreira profissional docente e as histórias de vida que extrapolam os limites da sala de aula. Em suas formulações, tanto Huberman (2000) quanto Gonçalves (2009) parecem não levar em conta nossas experiências anteriores como alunos, por exemplo, nem as relações que mantemos fora do ambiente escolar e que podem estar associadas com a nossa prática docente, tais como nossas vivências em contexto familiar e/ou social.

Além disso, apesar de conferirem certa flexibilidade a suas sistematizações, as formulações apresentadas por Huberman (2000) e por Gonçalves (2009) pareceram-me muito rígidas e generalizadoras, desconsiderando a possibilidade de que outras fases também possam existir. Segundo Huberman, por exemplo, entre os 35 e os 40 anos de experiência profissional, os professores começam a viver a fase do desinvestimento, quando deixam de investir em suas carreiras em virtude da aproximação da aposentadoria. Porém, as professoras Maria Antonieta Alba Celani (PUC/SP, Brasil) e D. Jean Clandinin (Universidade de Alberta, Canadá) são exemplos de docentes que, apesar de atuarem há muito tempo no magistério, ainda contribuem, com entusiasmo e produção, para o desenvolvimento da educação.

Contudo, entendo que essas fragilidades não diminuem a importância das contribuições de Huberman (2000) e de Gonçalves (2009) para os estudos relativos à carreira dos profissionais da docência. Em minha pesquisa, a partir delas, pude compreender não só a minha própria prática docente, mas também o percurso que eu tenho trilhado desde que comecei a exercer a profissão de professor. Ademais, o conhecimento e a problematização dessas duas perspectivas também foram relevantes ao possibilitarem que eu conseguisse ressignificar as minhas expectativas para o futuro na carreira docente.

Depois de abordar as sistematizações que Huberman (2000) e Gonçalves (2009) propuseram para a carreira dos profissionais do magistério, dedico a próxima seção a diferentes perspectivas que discutem a construção do conhecimento prático profissional dos professores. Assim, na próxima seção deste capítulo, considerando contribuições de autores como Dewey (1938; 2011), Clandinin (1985), Clandinin e Connelly (1995), Schön (1991, 1992a, 1992b), Fenstermacher (1994) e Elbaz (1983), tento problematizar o conhecimento que nós podemos construir a partir da nossa prática diária em sala de aula.

2.2. DIFERENTES OLHARES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PRÁTICO PROFISSIONAL DOCENTE

Para mim, ainda parece ser muito comum o compartilhamento de enunciados que reproduzem a existência de um abismo entre as teorias que são estudadas nos cursos de licenciatura e o exercício diário da docência, corroborando a falsa ideia de que essas duas esferas ocupam, por natureza, lados completamente opostos na construção do nosso conhecimento prático profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1995). No decorrer das minhas experiências como docente em escolas das redes pública e privada, não raras foram as ocasiões nas quais ouvi colegas dizerem que “o que encontramos na escola em nada corresponde ao que estudamos na faculdade” ou “na teoria, o que os livros sobre Educação nos apresentam é muito bonito; quero ver na prática, quando somos obrigados a lidar com quase quarenta alunos em uma mesma sala de aula”.

Observando a forma como eu encarava o imaginado binômio teoria-prática, antes de aprofundar minhas leituras a respeito dos tipos de conhecimento que são construídos pelos profissionais do magistério, algumas vezes insisti em reproduzir veementemente assertivas como as apresentadas no parágrafo anterior. Hoje, a partir das contribuições de Dewey (1938;

2011), Clandinin (1985), Clandinin e Connelly (1995), Schön (1991, 1992a, 1992b), Fenstermacher (1994) e Elbaz (1983), percebo que teoria e prática não podem ser vistos como conhecimentos diferentes e/ou distantes, mas como saberes implicados, que caminham juntos na construção do nosso conhecimento prático profissional.

Na perspectiva de Schön (1991), esse distanciamento entre teoria e prática referido por muitos profissionais tem suas raízes no modelo da racionalidade técnica, surgido em meio à corrente positivista do século XIX. Segundo o autor, esse modelo epistemológico, também conhecido como “epistemologia positivista da prática”⁷ (SCHÖN, 1991, p.31), caracterizou-se por conceber que “a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, tornada rigorosa pela aplicação da teoria e de técnicas científicas⁸ (SCHÖN, 1991, p. 21).

Assim, na epistemologia positivista da prática, o exercício de uma profissão negligenciava a interferência de quaisquer fatores que extrapolassem os conhecimentos científicos e técnicos relativos a determinada esfera de atuação, tais como elementos de ordem contextual, pessoal, afetiva e social (SCHÖN, 1991). No contexto da sala de aula, a relação existente entre o professor e seus alunos, por exemplo, bem como o conhecimento das necessidades que a escola apresenta eram deixados em segundo plano. Nessa perspectiva, o professor seria, portanto, um técnico encarregado de transmitir para os seus alunos todo o conhecimento científico que ele acumulara a respeito da disciplina que leciona.

Contudo, o modelo da racionalidade técnica foi duramente criticado por Schön (1991), tendo em vista seu caráter redutor e incompleto. Foi então que, em oposição a esse modelo epistemológico, o autor sugeriu o que ele mesmo chamou de epistemologia da prática.

Se o modelo da racionalidade técnica é incompleto na medida em que não contempla as competências práticas que situações “divergentes” exigem, procuremos, em seu lugar, uma epistemologia da prática implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais desenvolvem em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e de conflito de valores⁹ (SCHÖN, 1991, p. 49).

⁷ Technical Rationality is the Positivism epistemology of practice.

⁸ According to the model of Technical Rationality – the view of professional knowledge which has most powerfully shaped both our thinking about the professions and the institutional relations of research, education, and practice – professional activity consists in instrumental problem solving made rigorous by the application of scientific theory and technique.

⁹ If the model of Technical Rationality is incomplete, in that it fails to account for practical competence in “divergent” situations, so much the worse for the model. Let us search, instead, for an epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict.

De acordo com a proposta de Schön, as experiências vividas na prática passam a exercer um papel fundamental no exercício de uma atividade profissional. Por conseguinte, componentes como o contexto, a afetividade e a realidade social do lugar onde a atividade é desenvolvida são finalmente trazidos para o centro da discussão. Nessa perspectiva, no caso específico do magistério, os professores precisam conduzir a sua prática profissional a partir do entendimento da realidade dos alunos e do local onde ministra suas aulas.

Baseado na observação de que a prática configura-se como o componente fundamental a partir do qual conduzimos nossa atividade profissional, Schön (1991, p. 49) chega ao que reconhece como sendo as três modalidades do conhecimento prático: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Em comum, como pude perceber, todas essas variantes partem da ação em si mesma, tomando-a como elemento basilar para a construção do conhecimento prático.

Outro pesquisador que se dedicou ao estudo dos tipos de conhecimento construídos pelos profissionais do magistério foi Fenstermacher (1994). Em suas formulações, Fenstermacher discute sobre a existência de dois tipos fundamentais de conhecimento que estão mutuamente implicados: o conhecimento formal e o conhecimento prático.

Na perspectiva do autor, o conhecimento formal, ao qual associa o conhecimento proposicional, estaria relacionado aos saberes teóricos de determinado campo disciplinar, construídos e consolidados a partir de pesquisas acadêmicas que recorrem a “métodos convencionais, quantitativos ou qualitativos, pretendendo proporcionar graus de significância, validade, generalização e intersubjetividade comumente aceitos” (FENSTERMACHER, 1994, p. 8). Também denominado como conhecimento científico, o conhecimento formal precisa ser “justificado de tal forma que vá além do contexto, situação ou período de tempo imediatos” (FENSTERMACHER, 1994, p. 28).

Diferente do que acontece com o conhecimento formal, o conhecimento prático, segundo Fenstermacher (1994), está implicado com as condições contextuais a partir das quais ele é construído. Em sua teorização, o autor assim define o conhecimento prático:

Circunscrito à situação ou contexto onde nasce e pode ou não ser susceptível de expressão, escrita ou oral, imediata; [...] [que] se relaciona geralmente com o saber fazer as coisas, com o saber o lugar e tempo certo para as fazer, e com o ser capaz de ver e interpretar acontecimentos relacionados com as ações que realizamos (FENSTERMACHER, 1994, p. 12).

Assim como em Schön (1991), na perspectiva de Fenstermacher (1994), o conhecimento prático também está relacionado aos saberes que podem ser construídos por

meio das ações que realizamos na nossa prática profissional, seguidas pelas reflexões que geralmente acompanham essas ações. Desse modo, para Fenstermacher, diferente do que acontece com o conhecimento formal, o conhecimento prático assume um caráter de natureza muito mais situacional e contextual, sendo construído nas/pelas experiências vividas pelos professores.

Todavia, ainda segundo Fenstermacher (1994), apesar das diferenças ora apresentadas, o conhecimento formal e o conhecimento prático não podem ser encarados a partir de um ponto de vista dicotômico, isto é, não podem ser vistos como mutuamente excludentes. Na verdade, o autor reconhece que esses dois tipos de conhecimento mantêm entre si uma estreita relação, o que nos impede de mobilizar apenas um deles (FENSTERMACHER, 1994).

Elbaz (1983) também entende a experiência como uma das fontes de conhecimento dos profissionais do magistério. Em estudo realizado a partir das vivências de uma professora israelense entre os anos de 1976 e 1978, a autora observou que sua participante de pesquisa exercia um papel muito mais ativo e autônomo na escola onde trabalhava. Então, buscando entender o tipo de conhecimento construído por aquela professora ao exercer a sua profissão, Elbaz (1983) dedicou-se a investigar o conhecimento prático de sua participante.

Este conhecimento engloba experiência em primeira mão dos estilos de aprendizagem dos alunos [dos seus] interesses, necessidades, capacidades e dificuldades, e um repertório de técnicas de ensino e de competências para a gestão da aula. O professor conhece a estrutura social da escola e o que ela exige [...], bem como a comunidade a que a escola pertence e tem uma sensibilidade daquilo que será ou não aceito por ela (ELBAZ, 1983, p. 5).

Nesse sentido, Elbaz (1983) também outorga ao conhecimento prático um caráter de natureza experiencial, ou seja, o professor constrói seu conhecimento prático com base nas experiências que vive com seus alunos, com os outros professores com os quais se relaciona, com a prática pedagógica e com o contexto social no qual a escola está inserida.

Porém, ainda na perspectiva da autora, isoladamente, as experiências do professor não são suficientes para a construção do conhecimento prático. Para Elbaz (1983), o conhecimento prático também está diretamente relacionado com outros tipos de conhecimento, que vão desde os específicos da área que ele leciona até os saberes que tem no tocante ao processo de aprendizagem, passando também por outras áreas, como a Sociologia e a Psicologia, por exemplo. A todos esses saberes que se relacionam com o conhecimento

prático, Elbaz (1983) chamou de conhecimento teórico, que podem ser associados ao que Fenstermacher (1994) denominou conhecimento formal.

Assim, de acordo com Elbaz (1983), o conhecimento prático “é informado pelo conhecimento teórico do professor” (ELBAZ, 1983, p. 5), isto é, o nosso conhecimento prático é construído por meio da relação entre as nossas experiências e o nosso conhecimento teórico. Portanto, a autora entende que as experiências são tidas como uma das fontes de conhecimento prático, mas não podem ser vistas como a única, uma vez que a ela também estão relacionadas outras fontes.

Ao abordarem a construção do conhecimento prático profissional dos professores, Clandinin e Connelly (1995) o fazem por meio do estabelecimento da metáfora da “paisagem”, entendida como o conjunto formado pelo espaço, pelo tempo e pelas relações que atravessam os eventos relativos ao exercício da docência. De acordo com os autores, quando estamos em uma sala de aula, somos parte integrante de uma paisagem que se constitui a partir dos diferentes contextos que ali se encontram, contextos esses que se referem ao do professor, do diretor, dos alunos e da escola como um todo. Na perspectiva de Clandinin e Connelly (1995), não só a nossa prática docente, mas também o conhecimento prático profissional que construímos, estão implicados com esses diversos contextos que compõem a paisagem ali estabelecida.

Segundo Dewey (1938; 2011), a fim de entendermos nossas próprias experiências, é preciso considerar o princípio da continuidade experiencial. Na perspectiva do autor, “o princípio da continuidade da experiência tanto toma algo das experiências passadas, quanto modifica de algum modo as experiências que virão” (DEWEY, 2011, p. 36). Portanto, com base em Dewey (1938; 2011), Clandinin e Connelly (1995) entendem que os diferentes contextos que integram a paisagem da sala de aula não se restringem ao evento da aula em si, mas consideram também as experiências trazidas por todos os que fazem parte da referida paisagem.

Diferente do que fizeram Fenstermacher (1994) e Elbaz (1983), Clandinin e Connelly (1995) não reconhecem a separação tradicional dos conhecimentos do professor em teórico e prático, mas entendem que nós, docentes, construímos um tipo particular de conhecimento a partir da junção das nossas características pessoais, de nossas próprias experiências e de nossa formação acadêmica. Para Clandinin e Connelly (1995), esse conhecimento, ao qual denominam conhecimento prático pessoal, é, ao mesmo tempo, prático, experiencial e modelado pelos valores do professor.

O que queremos dizer por conhecimento de professores é um corpo de convicções e significados, conscientes ou inconscientes, que surgem da experiência (íntima, social e tradicional) e que são expressas na prática de uma pessoa [...]. É um tipo de conhecimento que surge das circunstâncias, práticas e vivências que tiveram importância afetiva para a pessoa em questão. Portanto, a prática é parte do que indicamos como conhecimento prático pessoal [...] quando percebemos a prática, percebemos o conhecimento prático em funcionamento (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 7 – tradução de COMANETTI, 2016).

Nessa perspectiva, o conhecimento construído pelos professores, portanto, deixa de ser visto como algo que lhes é exterior, passando a assumir um caráter individual. Ademais, justamente em virtude de sua natureza experiencial, esse conhecimento é considerado como transitório e passível de alterações no decorrer das experiências vividas em sala de aula (CLANDININ, 1986).

A partir das formulações de Clandinin e Connelly (1995), entendo que conhecimento prático profissional e conhecimento prático pessoal estão mutuamente implicados, tendo em vista que, de acordo com os autores, a prática docente está diretamente relacionada às características pessoais do professor, bem como com suas histórias de vida, suas experiências profissionais e sua formação teórica. Por isso, ao realizar esta pesquisa, considerei a construção do meu conhecimento prático profissional a partir da relação que esse conhecimento guarda com meu conhecimento prático pessoal.

Ao pensarem sobre a construção do conhecimento prático profissional e prático pessoal dos professores, Connelly e Clandinin (1999) abordam, também, o conceito de *stories to live by*, que corresponde a uma concepção narrativa para a questão da(s) identidade(s). Em um de seus trabalhos, Telles (2004) traduziu esse conceito como “histórias pelas quais vivemos”. No entanto, em minha investigação, buscando acentuar a natureza que essas histórias podem assumir na constituição identitária dos docentes à medida que eles constroem o seu próprio conhecimento prático profissional, adoto a tradução proposta por Bengezen (2017), que se refere a esse termo como as “histórias que nos constituem”. De acordo com Connelly e Clandinin (1999), as histórias que nos constituem são:

[C]onstruções narrativas que adquirem formas no desenrolar de nossas vidas e que podem, como é comum acontecer com tais construções, se solidificar em entidades fixas (uma construção narrativa imutável), ou então continuar a crescer e a se transformar. Essas construções podem ser (e quase certamente o são), múltiplas, dependendo das situações de vida nas quais a pessoa se encontra (CONNELLY; CLANDININ, 1999, p. 95 – tradução de TELLES, 2004).

Para Connelly e Clandinin (1999), as histórias que nos constituem são compostas a partir das experiências que vivemos ao longo de toda a nossa vida, tanto no passado quanto no presente, e podem atuar nos processos de construção das nossas identidades, nos mais diferentes aspectos. Nesse sentido, conforme salienta Telles (2004), ao abordarem o conceito de histórias que nos constituem, Connelly e Clandinin entendem que a identidade está relacionada a questões particulares das experiências de cada um de nós, tais como nossa própria história de vida, nossas memórias e os acontecimentos que marcaram a nossa existência.

Em se tratando especificamente da identidade profissional docente, segundo Clandinin, Downey e Huber (2009), as histórias que nos constituem estabelecem a ligação entre o conceito de conhecimento prático pessoal e as paisagens do conhecimento profissional, vividas dentro e fora da sala de aula. Ainda segundo Telles (2004), nessa perspectiva, a identidade profissional é entendida como um conjunto de princípios, isto é, marcas existenciais que, juntas, são referências para a prática do professor. É nesse cenário que percebo que as minhas experiências anteriores, vividas antes mesmo de eu imaginar um dia tornar-me professor, podem assumir um importante papel na construção da minha própria identidade profissional.

Após abordar algumas questões relativas à construção do conhecimento prático profissional dos profissionais do magistério, a próxima seção é dedicada à apresentação dos conceitos de interrupção de histórias (MURPHY, 2004) e de espaço liminal (LUNDBERG, 2000) ou liminalidade (HEILBRUN, 1999).

2.3. A INTERRUPÇÃO DE HISTÓRIAS E O ESPAÇO LIMINAL

Refletindo sobre as minhas histórias no exercício da docência, recordei-me de dois conceitos com os quais eu já trabalhara em 2008, quando realizava pesquisa de iniciação científica. O primeiro deles é o de interrupção de histórias (MURPHY, 2004), seguido pelo de espaço liminal (LUNDBERG, 2000) ou liminalidade (HEILBRUN, 1999). Assim, nesta seção, dedico-me à exploração desses dois conceitos, bem como à forma como eles foram utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

Na perspectiva de Murphy (2004), a interrupção de histórias surge quando, ao vivermos histórias entrelaçadas, a tomada de consciência dessa condição pode provocar em

nós uma profunda inquietação, capaz de fazer com que começemos a considerar a possibilidade de essas histórias já não poderem continuar sendo vividas da mesma forma como vinham sendo experienciadas até aquele momento. Ao vivermos essa situação, é comum que passemos por um momento de forte tensão, provocado principalmente pela necessidade que sentimos de optar entre uma dessas histórias entrelaçadas (MURPHY, 2004).

Ao abordar o conceito de interrupção de histórias, Murphy (2004) apresenta a seguinte definição:

Histórias interrompidas surgem da nossa compreensão da história original, colocada ao lado de uma nova história. No momento em que experimentamos a tensão entre essas duas histórias, podemos optar por continuar a vivê-las ou não dali em diante¹⁰ (MURPHY, 2004, p. 85 – tradução minha).

Em alguns casos, segundo Murphy (2004), a interrupção de histórias pode fazer com que nós nos coloquemos em um espaço liminal (LUNDBERG, 2000), também conhecido como liminalidade (HEILBRUN, 1999). Heilbrun (1999, p. 35) entende a liminalidade como “a condição de mover-se de um estado para outro sob condições que, por definição, são instáveis”¹¹.

A partir da definição apresentada por Heilbrun, vejo o espaço liminal como uma espécie de zona fronteiriça que divide as diferentes histórias entrelaçadas que vivemos. A transposição entre um lado e outro dessas fronteiras pode vir acompanhada por uma forte instabilidade, que parece aumentar ainda mais a tensão e a vulnerabilidade vividas por quem se encontra nessa circunstância.

Na iniciação científica, quando estudei pela primeira vez essa perspectiva, o meu entendimento sobre a liminalidade deu-se de uma forma bastante reduzida. Àquela época, condicionado a ver o mundo a partir de uma perspectiva binária, o espaço liminal pareceu-me uma região fronteiriça que dividia apenas duas histórias, desconsiderando todas as demais experiências que podemos viver ao mesmo tempo. Metaforicamente, acreditava que estar no espaço liminal correspondia à condição de colocar-me no vão de uma porta que divide dois ambientes e, uma vez ocupando esse lugar, sentir-me angustiado ao ter que escolher entre um deles.

¹⁰ Interrupted stories arise from our understanding of the original story placed alongside the new story. In the tension we experience between the two we must attend or choose not to attend, but in that moment we attend never-the-less.

¹¹ The condition of moving from one state to another under conditions which are, by definition, unstable.

Hoje, percebo que, ao encarar o espaço liminal de forma binária, acabei reduzindo toda a complexidade típica das nossas experiências. Afinal, nossas tensões nem sempre (ou quase nunca) ficam restritas a apenas duas alternativas. Muito pelo contrário, ao vivermos nossas experiências, vemo-nos diante de uma vasta quantidade de possibilidades que podem, por sua vez, desdobrar-se em infinitas outras.

Foi então que, retomando a imagem da porta inicialmente pensada para exemplificar o espaço liminal, tentei reformulá-la para, enfim, ampliar a minha compreensão. Assim, ao invés de uma única porta, que permite apenas a passagem de um lado para outro, hoje percebo que as experiências podem ser encaradas como uma espécie de corredor, no qual estão dispostas inúmeras portas, conforme ilustra a Figura 10.

Figura 10 – O espaço liminal como um corredor de portas



Fonte: Restaurant Branding Roadmap. Disponível em <<https://restaurantbrandingroadmap.com/transform-a-boring-dining-room-into-a-memorable-experience-8-tips-to-bring-a-restaurant-space-to-life/>> Acesso em: 10 mar. 2017.

Dependendo da opção que eu fizer, ao abrir a maçaneta e entrar por uma dessas portas, pode ser que eu me depare com um novo corredor, no qual se apresentam várias outras portas. Ao mesmo tempo, a decisão de ter aberto uma delas não me impede de voltar atrás e tentar entrar por outra(s) porta(s). Dessa forma, entendo que as nossas experiências de vida podem nos levar de um lado para outro, para trás e para frente, num movimento constante de abertura e fechamento de portas.

Contudo, no entendimento de Murphy (2004), a interrupção de histórias e o espaço liminal nem sempre caminham juntos. Em alguns casos, pode ser que vivamos uma interrupção de histórias sem que necessariamente tenhamos que passar pelo espaço liminal. Para Murphy, isso pode acontecer quando transitamos entre uma história e outra sem nos darmos conta dessa passagem.

É importante notar também que é bem possível mudar de história sem experimentar um momento de liminalidade. Isso ocorre quando alguém se encontra com uma história alterada e tenha pouca ou nenhuma lembrança de quando a mudança ocorreu. Isto sugeriria que nenhuma interrupção tinha ocorrido ou que era uma interrupção tão pequena a ponto de não ser observada. (MURPHY, 2004, p. 291 – tradução minha).¹²

Ainda segundo Murphy (2004), é possível reverter essa situação de instabilidade e vulnerabilidade, típicas da liminalidade. Para isso, segundo o autor, é necessário tomar alguma atitude a fim de recobrar a estabilidade e deixar de ocupar o espaço liminal, ainda que de forma provisória. Entendo que essa retomada da estabilidade pode acontecer quando, por exemplo, tentamos ressignificar nossas próprias experiências de vida, entendendo os possíveis sentidos das histórias que vivemos.

Portanto, vejo que a realização desta pesquisa pode ser entendida como a minha tentativa de deixar o espaço liminal. Ao desenvolvê-la, vejo que tive a oportunidade não só de rever a minha própria prática docente, atribuindo novos sentidos à maneira como vinha exercendo a minha profissão, mas também de buscar recobrar, mesmo que temporariamente, a minha estabilidade emocional e profissional.

Após discutir as questões teóricas que foram relevantes para o desenvolvimento de minha investigação, apresento, a seguir, o terceiro capítulo de minha pesquisa. Nele, à medida que conto minhas histórias, tento compor os sentidos possíveis para as experiências que vivi na condição de professor-pesquisador-participante.

¹² It is important to note too that it is quite possible to shift one's story to live by and not experience a liminal moment. This occurs when one finds oneself with an altered story to live by and little or no recollection of when the shift occurred. This would then suggest that no interruption had taken place or that it was so small an interruption as not to be noticed.

CAPÍTULO 3: CONTANDO HISTÓRIAS E COMPONDO SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo, apresento as histórias que narram a minha relação com a docência e os sentidos que compus para as experiências que vivi na condição de professor-pesquisador-participante desta pesquisa. Ao narrar e compor os sentidos para as minhas próprias experiências, optei por dividi-las em cinco blocos diferentes, organizados por temas. Como sinalizado no capítulo metodológico, esclareço, também, que os meus textos de campo são de natureza híbrida, já que foram compostos pelos dois tipos de pesquisa narrativa: a partir do contar de histórias e da vivência de histórias (CONNELLY; CLANDININ, 2004).

3.1. SER PROFESSOR É SER AUTORITÁRIO E/OU DOMINAR TODO O CONTEÚDO?

As histórias deste primeiro bloco foram reconstruídas de memória (CLANDININ, 2013) e narram algumas das experiências que vivi na infância e na adolescência. Na primeira delas,uento como eram as minhas aulas com Dona Palmatória, que foi minha professora na 3^a série do Ensino Fundamental.

O quartel general da 3^a série

Em 1999, ano em que cursei a 3^a série do Ensino Fundamental, fui aluno de Dona Palmatória. Sempre ríspida e muito grosseira, seus quase um metro e oitenta de altura e seu tom de voz rouco e forte eram capazes de intimidar até mesmo os alunos tidos como os mais indisciplinados da escola.

Em função dos muitos anos que já se passaram desde aquela época, guardo poucas recordações de como eram as suas aulas. Contudo, lembro-me bem que a nossa sala costumava ser tranquila e silenciosa, já

que, temendo possíveis punições, nenhum de nós tinha coragem de fazer qualquer tipo de bagunça. Assim, enquanto explicava os conteúdos na lousa ou nos passava alguma tarefa, Dona Palmatória dificilmente interrompia seu raciocínio para nos chamar a atenção.

Como aluno, apesar do medo que eu sentia, gostava de assistir às suas aulas. Acho até que consegui aprender muita coisa na 3ª série, principalmente em se tratando da tabuada de multiplicação. Ao final do ano, como recompensa pelas minhas boas notas, lembro-me que cheguei a receber um pôster do Mickey Mouse como presente de Dona Palmatória.

Na mesma época em que fui aluno de Dona Palmatória, lembro-me que eu brincava de ser professor com algumas amigas da rua onde eu morava. Naquele tempo, depois de chegarmos da escola, nós nos reuníamos na casa de Amanda, que ficava a poucos metros da minha casa. Na narrativa *Brincando de ser professor na escolinha da rua*, conto como foi aquela experiência.

Brincando de ser professor na escolinha da rua

Remontando alguns acontecimentos da minha infância, datados do período que compreende a segunda metade da década de 1990 e os primeiros anos da década seguinte, lembro-me que, na rua onde morava, cresci ao lado de uma porção de crianças da mesma faixa etária. No total, éramos quase 10, sendo eu o único garoto da turma.

Naquela época, nós nos reuníamos com certa frequência para brincarmos de escolinha na casa de uma delas, a Amanda. A casa onde Amanda morava com seus pais era bastante simples, mas espaçosa o suficiente para que fizéssemos daquele lugar a "nossa escola". Nossas "aulas" aconteciam em um cômodo separado da casa, uma espécie de despensa onde eram guardados os mantimentos da família. Assim, ao lado de sacos de arroz e litros de óleo, dispusemos todo o nosso mobiliário

escolar, composto por uma lousa, três ou quatro carteiras, um armário velho e uma mesa para o professor.

A minha função na brincadeira era sempre a mesma: eu era o professor da turma. Na nossa escola, nunca ocupei o lugar de aluno. Antes de nos encontrarmos, porém, eu tinha o cuidado de preparar todo o material necessário para que os "meus alunos" pudessem utilizar. Com a empolgação típica de uma criança de 10 anos, juntava minhas poucas moedas e ia à papelaria do bairro para fazer cópias aleatórias de desenhos para colorir, continhas para resolver e textos para copiar, seguidos de questões de interpretação. Na minha imaginação, eu desempenhava o papel de um professor de 1^a à 4^a série, atual Ensino Fundamental I, única referência docente que eu tinha àquela época.

Na tentativa de imitar alguns professores do colégio estadual onde eu estudava, entre uma tarefa e outra, eu batia repetidas vezes sobre a mesa para que os demais ocupantes da sala fizessem silêncio. De vez em quando, chegava a mandar um ou outro para a sala do castigo, que ficava no cercadinho abandonado do cachorro. É claro que o "castigado" quase nunca cumpria com a minha punição e logo voltava a se juntar a nós.

No meio de toda aquela bagunça, corriamos e gritávamos de um lado para outro da despensa, ignorando o risco de derrubar os itens da prateleira. Quando a mãe de Amanda ouvia o barulho, interrompia a nossa brincadeira, obrigando-nos a procurar outra coisa para fazer, de modo que, ao final, as atividades que eu tinha preparado quase sempre ficavam para a próxima aula.

Outra docente que não me sai da memória é Dona Pamonha, que foi minha professora de Geografia quando eu cursava a 6^a série do Ensino Fundamental. No entanto, diferente do que acontecia com Dona Palmatória, Dona Pamonha parecia não ter o menor controle sobre a sala de aula.

A desordem nas aulas de Geografia

Em meados do mês de julho de 2002, quando eu cursava a 6ª série do Ensino Fundamental, conquistei meu "primeiro emprego" em um escritório de contabilidade da minha cidade. Para que eu pudesse trabalhar no turno vespertino, meus pais precisaram pedir a minha transferência para uma escola que oferecia a 6ª série no turno matutino.

Quando comecei a frequentar a nova escola, vi que eu já conhecia todos os professores, exceto Dona Pamonha, que ministrava aulas de Geografia. Antes mesmo que eu pudesse conhecê-la pessoalmente, cheguei a ouvir algumas vezes pelos corredores da escola que Dona Pamonha era tida como "a professora que não conseguia dar aulas".

Logo nas primeiras aulas de Geografia, pude perceber que os boatos que corriam a respeito da professora pareciam se confirmar. Enquanto Dona Pamonha estava na sala, meus colegas sequer a deixavam falar. Em certas ocasiões, antes mesmo do início da aula, alguns deles já se levantavam de suas carteiras, enquanto outros começavam a atirar bolinhas de papel de um lado para o outro.

Ao longo daquele ano letivo, não me recordo de nenhuma aula de Geografia que tenha sido proveitosa. Quando tentava apresentar algum conteúdo, Dona Pamonha não ia além de alguns aspectos físicos do território brasileiro. Dia após dia, o máximo que fazíamos durante os 50 minutos de aula era colorir mapas dos estados e das regiões do país.

No início, assustei-me com aquela situação. Afinal, a mim não parecia nada comum o fato de alguns alunos promoverem tamanha algazarra na presença de um professor em sala de aula. Ademais, em casa, meus pais sempre me educaram no sentido de que, independentemente da situação, eu deveria respeitar e obedecer aos meus professores. No entanto, com o passar do tempo, acabei cedendo e comecei a integrar a turma da bagunça. Lembro-me que, certa feita, fizemos inclusive uma musiquinha em "homenagem" à Dona Pamonha. Na

letra, narrávamos a história de um possível casamento entre ela e um morador de rua da cidade.

Quando foi nossa professora, Dona Pamonha não tomava nenhuma providência diante daquela situação. De vez em quando, o máximo que ela fazia era colocar um ou outro aluno para fora da sala. Nos casos mais extremos, também chamava algum representante da direção da escola para tentar contornar o problema. Porém, no dia seguinte, tudo voltava a acontecer novamente.

Além da Dona Palmatória e da Dona Pamonha, também fui aluno do Prof. Cabeça, que ministrou aulas de História para a minha turma nos dois primeiros anos do Ensino Médio.

Meu professor de História que sabia de tudo

Entre os anos de 2005 e 2006, cursei os dois primeiros anos do Ensino Médio na mesma escola particular onde eu estudava desde a 7ª série do Ensino Fundamental. Naqueles dois anos, tive aulas com quem considero ter sido meu melhor professor de História, o Prof. Cabeça.

Pelo fato de ele também trabalhar em outras cidades da região, as aulas de História aconteciam em horários diferentes das outras disciplinas. Assim, sempre às terças-feiras, após participarmos das aulas da manhã, às 19h, voltávamos para a escola a fim de assistirmos às duas aulas do Prof. Cabeça.

Suas aulas, além de muito interessantes, eram cheias de detalhes. Confesso que sempre me interessei pelos conteúdos da disciplina, mas aquelas aulas de História pareciam mais fascinantes que o normal. O que mais me chamava a atenção, contudo, era que todo o conteúdo discutido vinha das próprias elucubrações do professor, sem a utilização de sequer um recurso tecnológico. O livro didático que a escola adotava era deixado de lado, pois o Prof. Cabeça sabia tudo "de cor". Ao longo de quase duas

horas de aula, eu ficava ali, quase hipnotizado diante de tamanho conhecimento.

Em meados de janeiro de 2007, pouco tempo antes do início do ano letivo, recebi a notícia de que a minha escola não mais ofereceria o 3º ano do Ensino Médio. Diante disso, juntamente com meus pais, tomei a decisão de me mudar para Uberlândia para concluir aquela etapa dos meus estudos, pois não quis voltar a conviver no contexto da escola pública estadual. Desde então, não mais mantive contato com meu professor de História que fez história na minha vida.

Ao recontar as experiências desta seção, comecei a levantar algumas questões a respeito da(s) paisagem(ns) que pode(m) ser estabelecida(s) em uma sala de aula (CLANDININ; CONNELLY, 1995), principalmente no que se refere aos possíveis papéis a serem assumidos por cada um dos integrantes dessa(s) paisagem(ns). Questionei-me, por exemplo, a quem pertence esse espaço? Ao professor ou aos alunos? Ademais, a sala de aula é o espaço de quê? De silêncio ou de interação? Foram justamente essas as tensões que nortearam a composição dos sentidos das experiências aqui problematizadas.

Quando foi minha professora na 3ª série do Ensino Fundamental, Dona Palmatória parecia entender a sala de aula como uma propriedade sua. Assim sendo, quase que por extensão, nós, alunos, éramos tidos por ela como seus subordinados. Se fizéssemos as tarefas e permanecêssemos em silêncio, recebíamos presentes. Se não, éramos severamente punidos. Além disso, a partir de uma perspectiva de ensino behaviorista, para Dona Palmatória, parece que a única interação possível em uma sala de aula era o professor falando e os alunos ouvindo, de forma que qualquer outro modelo que fugisse desse padrão era entendido como bagunça ou desordem.

Apesar do meu entendimento atual de que as suas aulas não estimulavam a nossa criatividade, durante o tempo em que vivi minha experiência com Dona Palmatória, para mim, que sempre cumprira com todos os meus compromissos escolares à risca, sua prática docente não apresentava nenhum problema. Muito pelo contrário, àquela época, via que suas aulas contribuíam em muitos aspectos para a minha aprendizagem, principalmente nos conteúdos relativos à disciplina de Matemática.

Foi mais ou menos naquele período, enquanto cursava a 3^a série do Ensino Fundamental, que vivi a experiência narrada na história *Brincando de ser professor na escolinha da rua*. Ao assumir o meu papel de professor, mesmo que de brincadeira, tentei copiar o modelo seguido por Dona Palmatória, justamente por entender que aquela era a “maneira correta” de um professor se portar diante dos seus alunos. Quando brincávamos de escolinha na casa de Amanda, por exemplo, nem sempre os castigos que eu impunha aos que compartilhavam comigo daquele espaço vinham como consequência de uma “desordem”. Contudo, eu já estava tão acostumado ao fato de que os professores tinham que esbravejar, que me achava na obrigação de fazê-lo repetidas vezes, mesmo sem nenhum motivo aparente.

Assim que comecei a ter aulas com Dona Pamonha, tive ainda mais “certeza” de que Dona Palmatória estava “coberta de razão” quando fazia da sala de aula seu próprio quartel general. Afinal, além de não conseguir ministrar os conteúdos específicos da disciplina de Geografia, via que Dona Pamonha sequer era capaz de manter a ordem na sala de aula. Ao longo do ano em que fui seu aluno, por muitas vezes, cheguei a sentir pena diante do que fazíamos com nossa professora de Geografia, o que me fez vê-la, por consequência, como um “modelo errado” de professor.

Ao rever a minha experiência com Dona Pamonha, no entanto, percebo que ela provavelmente estava tentando adotar uma concepção de ensino diferente da que era seguida por Dona Palmatória, justamente por entender que a sala de aula não é uma propriedade do professor. Contudo, talvez por não saber exatamente o que fazer, minha professora de Geografia da 6^a série tenha se colocado sobre o espaço liminal (LUNDBERG, 2000), vivendo suas próprias tensões no tocante ao exercício da docência à medida que construía seu conhecimento prático profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Já no Ensino Médio, quando fui aluno do Prof. Cabeça, deslumbrei-me com tamanha “sabedoria”. Embora eu ainda não pensasse em ser professor, vê-lo falar tão naturalmente sobre os principais acontecimentos da história, sem consultar nenhuma fonte, fez-me querer ser igual a ele na vida cotidiana. Hoje, vejo que o Prof. Cabeça seguia uma concepção de ensino puramente conteudista, pautada, sobretudo, na memorização dos aspectos relativos ao componente curricular de História. Diferente do que eu imaginava naquele período, entendo que o conhecimento não pode ser mensurado pela quantidade de informações que conseguimos acumular no decorrer da nossa vida escolar e/ou acadêmica, mas está relacionado, sobretudo, à capacidade que temos (ou não) de responder aos problemas que a vida cotidiana nos apresenta.

Em meio a todas aquelas experiências que vivi quando fui aluno de Educação Básica, entendo que fui construindo a minha própria concepção do que era ser professor. Assim, tão logo concluí a graduação em Letras e comecei a atuar como docente, temendo que as minhas aulas fossem iguais às de Dona Pamonha, eu quis manter a disciplina e a ordem na sala de aula, como fazia Dona Palmatória. Ao mesmo tempo, com o desejo de que os meus alunos também me considerassem um *expert* em Língua Portuguesa, tentei seguir os passos do Prof. Cabeça, como se eu fosse capaz de saber todo o conteúdo e os meus alunos pudessem ficar hipnotizados diante do meu conhecimento, assim como eu ficava nas aulas de História do Ensino Médio.

Nesse sentido, a partir da perspectiva de Connelly e Clandinin (1999), vejo que as quatro experiências compartilhadas neste primeiro bloco são algumas das histórias que constituíam a minha identidade profissional docente. Além disso, percebo, também, o quanto minhas histórias de aluno e de professor se entrecruzavam, de forma que a construção do meu conhecimento prático profissional estava imbricada com meu conhecimento prático pessoal (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Porém, enquanto compunha os sentidos de todas essas tensões, percebi que a sala de aula não pode ser entendida como um espaço de silêncio, mas de interação, quando professores e alunos têm a oportunidade de construírem o conhecimento por meio do diálogo e da prática. Afinal, no entendimento de Dewey (1938; 2011), a aprendizagem dá-se a partir da experiência, ou seja, para que os alunos consigam construir o seu conhecimento, é preciso que eles produzam algo significativo, e não fiquem apenas ouvindo as explanações do professor. Além disso, com relação à rigidez do professor diante dos alunos, percebo, também, que “[a] autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se” (FREIRE, 2007, p. 92-93).

Foi assim que, no que se refere à minha admiração inicial por Dona Palmatória e pelo Prof. Cabeça, percebi que as concepções de ensino adotadas por eles nem sempre (ou quase nunca) contribuem para a construção de conhecimento, tanto por parte dos discentes quanto dos docentes. Por outro lado, ao invés de sentir pena de Dona Pamonha, hoje, entendo que, por meio de sucessivas tentativas, ela estava tateando as diversas possibilidades de interação possíveis em uma sala de aula à medida que construía seu conhecimento prático profissional.

3.2. SER PROFESSOR É SER MENOS?

A partir das experiências desta seção, que foram vividas após eu concluir o curso de Letras, comecei a discutir “os olhos” com o quais uma parcela da sociedade ainda vê o exercício da docência. Na primeira narrativa, compartilho uma experiência que vivi assim que assumi o meu cargo efetivo na E.E. JARDINS.

As boas-vindas ao professor recém-chegado

Era agosto e o segundo semestre letivo do ano de 2015 acabara de começar. Juntamente com o semestre, começava também uma nova fase da minha vida profissional: após ser aprovado em um concurso público promovido pelo governo do estado de Minas Gerais, naquela primeira segunda-feira do mês, eu iniciava o meu trabalho como professor efetivo de Língua Portuguesa na E.E. JARDINS.

Com a energia renovada pelo recesso do mês anterior, esperava ver alunos e professores animados com o início do semestre. Porém, ao contrário do que eu imaginara, a maioria do corpo docente mostrava certo desânimo, já que poucos pareciam realmente dispostos a trabalhar. Os cumprimentos nada afetuosos que recebi de alguns colegas pelos corredores da escola e as falas desmotivadoras que ouvi na sala dos professores antes do início das aulas ilustravam a insatisfação que muitos pareciam sentir por estarem outra vez na escola.

Encerradas as três primeiras aulas da manhã, a sirene convidava todos para o recreio. Aos poucos, os docentes chegavam à sala dos professores e começavam a tomar os seus lugares em torno de uma grande mesa de madeira. Assim como fazem os alunos, também nós, professores, adoramos aproveitar os quinze minutos de intervalo para conversarmos uns com os outros.

Durante aquele recreio, parei por alguns minutos para observar alguns dos meus colegas. Divididos em pequenos grupos, falavam sobre quase tudo: os acontecimentos da telenovela, o assalto na loja de perfumes do centro da cidade, os produtos em promoção na campanha mais recente de uma indústria de cosméticos... Raramente, um ou outro comentava sobre o desempenho dos alunos nas disciplinas que ministrevam. E quando o tema era esse, o assunto quase sempre acabava com comoventes histórias de sofrimento, acompanhadas do desejo de se "livrar" de vez da sala de aula.

De repente, um bom dia tímido ecoou porta adentro. Olhei para o lado e vi que se tratava de uma das minhas antigas professoras do Ensino Fundamental. Assim que me viu, estranhando a minha presença, perguntou-me se eu estava trabalhando na escola. Respondi que sim, que acabara de começar no novo emprego.

Depois de me dar os parabéns, minha ex-professora e agora colega de trabalho argumentou que aquilo não era pra mim. Intrigado, perguntei o porquê. Imediatamente, outra professora tomou o turno de fala para si e disse que a carreira docente há muito deixou de ser atrativa. Cansado de tantas lamentações, não resisti e deixei a sala dos professores.

Outra experiência bastante similar aconteceu quando a mãe de um amigo questionou-me a respeito da minha escolha profissional.

Dezembro também é tempo de (re)pensar nossas escolhas

E de repente é dezembro: época de reencontros, mesa farta e confraternizações. Amigos que moram fora e que não se veem há anos voltam a se encontrar. Parentes dos quais sequer nos lembrávamos chegam de súbito e passam a dividir a mesma ceia. Nessas ocasiões, depois de (re)feitos os vínculos diluídos pelas distâncias, tanto amigos

quanto parentes passam a falar sobre tudo, absolutamente. Casamentos feitos ou desfeitos, filhos que nasceram e/ou cresceram, carreira profissional pela qual cada um optou: todos esses assuntos vêm à tona, e quando menos nos damos conta, estamos colocando nossas vidas sob o crivo dos recém-chegados.

No final de 2015, uma velha amiga dos tempos de escola veio passar as festas de final de ano com a sua família em Monte Alegre de Minas, minha cidade natal. Assim que soubemos que ela viria, fizemos questão de providenciar um churrasco de recepção, de modo que pouco antes do réveillon, com o porta-malas do carro carregado, estávamos pegando a estrada rumo à fazenda da mãe de outro amigo, que também estudara conosco.

Chegando lá, acomodamos as compras, dividimos os quartos em que cada um dormiria e tratamos de nos reunir em torno de uma mesa, sob a sombra de um pé de manga. Enquanto conversávamos, começamos a nos lembrar dos tempos de escola: quem beijava quem escondido dos pais, quem eram os "nerds" da sala, quem eram os que tinham mais dificuldades nas disciplinas... Enfim, fizemos o que a maioria dos grupos de amigos faz quando se reencontram.

Ao ouvir o nosso assunto, a mãe do anfitrião, que era a proprietária da fazenda, aproximou-se de onde estávamos e me agradeceu pelo fato de eu sempre ter ajudado o seu filho nas tarefas escolares. Confesso ter ficado um pouco constrangido com aquela situação, pois não estava preparado para ouvir agradecimentos com um copo de cerveja entre os dedos.

Em seguida, começamos a falar sobre as carreiras profissionais que cada um de nós seguiu. Minha amiga recém-chegada formou-se em Agronomia. O Aurélio, filho da dona da casa, graduou-se em Veterinária. Eu fui o único que optou por seguir a carreira docente.

Naquele momento, a mãe do nosso amigo disse não acreditar que eu, que sempre tivera tamanha facilidade nas disciplinas estudadas na escola, tivesse me tornado professor. Segundo ela, meu histórico escolar

era suficientemente capaz de me fazer um renomado médico, um competente advogado ou, quem sabe, um ilustre engenheiro. Enfim, ela parecia convicta de que eu devesse ter escolhido qualquer outra profissão que fosse, de acordo com os seus conceitos, "melhor".

Na hora em que ouvi aquele comentário, nem pensei muito na resposta que poderia dar. Simplesmente retruquei sua consideração com um "mas eu me tornei professor porque eu quis! Justamente por ser tão inteligente, pude escolher a carreira que queria seguir." Em seguida, dei mais um gole no copo de cerveja e mudamos de assunto. Naquela noite, antes de dormir e já sob o efeito do álcool, fiquei pensando na possibilidade de ter sido um pouco grosseiro com a anfitriã. Justamente com ela, que parecia tão feliz em nos receber em sua casa.

Depois de atuar por algum tempo no magistério, como acontece com a maioria dos professores, comecei a rever alguns dos meus antigos alunos. Na narrativa *Gabriel, você ainda é professor?*, conto como foi um desses reencontros.

Gabriel, você ainda é professor?

Em um sábado ensolarado, como costumo fazer pelo menos duas vezes por semana, fui ao barbeiro para aparar os pelos da barba. Isso já fazia parte da minha rotina, uma vez que não é tarefa fácil barbear-me em casa, principalmente quando o barbudo opta por mantê-la emoldurando as curvas do rosto.

Como havia muitos clientes aguardando para serem atendidos, tratei de ocupar o meu lugar nas cadeiras de madeira que compunham o ambiente para esperar a minha vez de sentir a lâmina delinejar o limite dos pelos. Folheei algumas revistas e jornais, mas nada parecia capaz de prender a minha atenção por mais de alguns minutos. Então, passei a

observar o movimento da rua, como se isso diminuísse o tédio em esperar pela atenção do barbeiro.

De repente, vi que André, que fora meu aluno em 2014, passava diante da barbearia e me reconheceu. Chamando-me pelo nome, entrou e sentou-se do meu lado. Lembro-me que ministrei aulas na sua sala quando ele cursava o oitavo ano do Ensino Fundamental, época em que eu substituía uma professora de Língua Portuguesa que saíra em licença maternidade.

Segundo os padrões escolares, André era um bom aluno. Comprometido com as atividades, entregava os trabalhos no prazo e tinha o caderno completo e caprichado, além de participar ativamente das discussões que promovíamos em sala de aula. Talvez por isso, nossa relação foi sempre proveitosa. Lembro-me que André também era bom nos desenhos; antes de começarmos as aulas, ele sempre me mostrava suas produções artísticas mais recentes.

Na barbearia, enquanto conversávamos, perguntei qual série ele estava cursando, ao que me respondeu que acabara de ingressar no Ensino Médio. Prossegui o assunto, questionando se estava gostando da nova escola. André disse que sim, estava gostando da escola, dos colegas e dos professores, mas que ainda sentia muita saudade da sua época de Ensino Fundamental.

Ao final, pouco antes de se levantar, ele me perguntou se eu ainda era professor. À primeira vista, aquela parecia ser uma pergunta simples, que admitia somente duas respostas: SIM ou NÃO. Respondi que sim, continuava ministrando aulas de Língua Portuguesa, só que em outra escola. Conversamos mais um pouco e nos despedimos. Pela porta, pude vê-lo cruzar a rua e seguir adiante, até perdê-lo de vista.

Após ser atendido pelo barbeiro, voltei para casa e comecei a pensar sobre o que André e eu tínhamos conversado. A princípio, nosso assunto parecia ter sido banal, mas a pergunta feita por ele pouco antes de nos despedirmos não saía da minha cabeça. Naquele momento, para mim, ela representava muito mais que uma simples indagação sobre a

minha carreira profissional. A colocação daquele advérbio, o “ainda”, parecia pressupor que, mais cedo ou mais tarde, seria necessário que eu deixasse a sala de aula. Será que é isso?!

Com base nas três narrativas que compõem este segundo bloco temático, comecei a me questionar a respeito da maneira com que muitos ainda veem o exercício da docência. Ao reviver aquelas experiências, percebi que, socialmente, as pessoas parecem considerar que os cursos de licenciatura, se comparados aos cursos tidos como de “primeira linha”, como é o caso da Medicina, da Odontologia e das Engenharias, por exemplo, ainda são inferiores. Dito de outro modo, parece-me que quem opta pela carreira docente ainda recebe o status de “menos”, em oposição aos profissionais que, historicamente, são vistos como “mais”.

Nas duas primeiras narrativas, intituladas *As boas-vindas ao professor recém-chegado* e *Dezembro também é tempo de (re)pensar nossas escolhas*, foram meus interlocutores que pareciam entender que ser professor não é uma boa opção profissional, principalmente para quem foi um “bom aluno” durante a sua vida escolar. No entanto, percebo que não eram apenas eles que pensavam daquela forma. Em alguns momentos, o olhar que eu mesmo lançava sobre a profissão que eu escolhera seguir parecia ser bastante similar. Na experiência *Gabriel, você ainda é professor?*, por exemplo, entendo que foi a minha interpretação para a pergunta feita pelo meu ex-aluno que me levou a ver minha atuação na Educação Básica como uma atividade passageira, que deveria ser exercida até que eu conseguisse algo “melhor” e “mais produtivo” para fazer.

De acordo com a concepção de interrupção de histórias (MURPHY, 2004), ao reviver aquelas experiências, percebo que tive minhas histórias de ser professor interrompidas, ora por meus interlocutores, ora por mim mesmo. Como consequência, coloquei-me, então, sobre o espaço liminal (LUNDBERG, 2000), quando me vi diante de uma série de tensões. Assim, antes de discutir os possíveis sentidos que podem ser atribuídos a essa concepção que interpreta a docência como “menos”, chamo a atenção para algumas dessas tensões que identifiquei.

Revendo o posicionamento das pessoas com as quais convivi, em um primeiro momento, causou-me estranhamento perceber que até mesmo alguns profissionais que atuam na Educação Básica, como foi o meu caso e o das professoras que compartilharam comigo da experiência narrada na história *As boas-vindas ao professor recém-chegado*, parecem carregar

essa concepção de que ser professor é ser “menos”. A partir desse entendimento, pergunteme, por exemplo, o porquê de continuarmos a trabalhar nas escolas. Se parecemos tão insatisfeitos com o nosso ofício, por que não tomamos a decisão de mudar de profissão e seguir outra carreira que, segundo as nossas convicções, seja melhor e mais rentável? Esclareço, aqui, que meu objetivo não foi encontrar respostas para essas perguntas. Contudo, percebo a importância de pensarmos a respeito dessas questões para que consigamos, quem sabe, entender melhor a construção do nosso conhecimento prático profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Além disso, perceber a não aceitação das pessoas diante da minha escolha profissional só porque eu fora considerado um “bom aluno” durante o tempo em que frequentei a Educação Básica fez-me pensar, também, a respeito dos possíveis indivíduos que, segundo o consenso da sociedade, são os “mais indicados” para exercerem o magistério. Diante dessa nova tensão, comecei a me questionar: quando as pessoas dizem que os “bons alunos” não podem se tornar professores, ser professor, então, é pra quem? Ao contrário do que pareciam pensar meus interlocutores, entendo que qualquer um pode se tornar professor, inclusive os alunos que tiveram boas notas na escola regular. Afinal, para mim, quando um indivíduo opta por seguir sua carreira na docência, ele precisa, primeiramente, gostar de estudar.

Por outro lado, ressalto, também, que o fato de uma pessoa não ter tido boas notas na escola regular não implica que ela não possa optar pelo magistério. Se determinado indivíduo não foi considerado um “bom aluno”, não quer dizer que ele não entenda os conteúdos e/ou não seja estudioso em outra fase de sua vida. Pode ser que essa pessoa apenas não esteja adaptada ao sistema tradicional da escola, que geralmente reconhece como único modelo de interação aquele pautado em aulas expositivas, nas quais apenas os professores costumam falar.

Outro aspecto a ser discutido diz respeito ao entendimento que as pessoas (não) têm quando falam sobre determinados assuntos. Ao reviver minha experiência com a mãe de meu amigo, por exemplo, comecei a me questionar sobre o que a fazia pensar daquela maneira. Pelo que eu sabia a seu respeito, ela nunca fora professora. Então, que entendimento da profissão docente ela tinha para criticar a minha opção pelo magistério? Nesse sentido, em algumas ocasiões, percebo que as pessoas desconhecem o tema sobre o qual se propõem a comentar, desconsiderando, inclusive, os possíveis efeitos de sentido que suas elucubrações podem suscitar no(s) seu(s) interlocutor(es).

A partir de todas essas tensões, comecei a pensar sobre as possíveis razões que nos levam a considerar a docência como “menos”. A princípio, como discutido no capítulo destinado à fundamentação teórica, percebo que o caráter pejorativo com que muitos insistem em ver o exercício do magistério pode estar relacionado com a perspectiva apresentada por Celani (2001), segundo a qual nossa carreira ainda é tida, em alguns casos, como um não-trabalho, isto é, um mero ofício para quem busca ocupar o seu tempo ocioso.

Não bastasse o fato de ser vista como uma “simples” ocupação, percebo, também, que esse “menos” pode estar associado ao fato de que uma parcela da sociedade ainda entende a docência como uma missão (PIMENTA, 2002) e/ou como uma vocação (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013). Como também problematizado no capítulo teórico desta dissertação, entendo que lançar esse olhar sobre o professor pode acentuar ainda mais o desprestígio da profissão, já que essa perspectiva parece aproximar o nosso trabalho a um ofício quase voluntário, sem a menor necessidade de ser valorizado financeiramente. Ora, pensando o professor como o profissional que pode contribuir para a formação dos seus alunos, como ele pode ser “menos”?

Ao contrário do que possa parecer, esclareço que, quando chamo a atenção para a importância que nós, professores, podemos assumir na construção do conhecimento em sala de aula, não entendo que a docência, ao invés de ser vista como “menos”, deva ser considerada como “mais”. Na verdade, ao promover essa discussão, vejo que as profissões não precisam ser categorizadas a partir de um ponto de vista binário. Ao desempenharmos as nossas tarefas, independente de quais sejam elas, buscamos contribuir, cada um à sua maneira, para o desenvolvimento e para o bem-estar da sociedade. Nessa perspectiva, a docência passa a ser vista como uma profissão tão importante quanto qualquer outra.

3.3. SER OU NÃO SER PROFESSOR?

Quando optamos por seguir uma profissão, é comum que passemos por um bocado de tensões. Assim, neste bloco de narrativas experiências, compartilho a minha trajetória de escolha pela docência e as expectativas que eu parecia ter em relação ao meu futuro profissional.

E agora, qual profissão eu quero seguir?!

Desde muito jovem, minha primeira opção de curso superior era Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo. Por volta dos 15 anos de idade, eu já parecia convicto de que o meu futuro seria atuando como repórter na redação de um jornal. Ainda na adolescência, cheguei até a criar um jornalzinho impresso, o Jornal Madagascar, que circulava entre os membros da família e alguns amigos mais próximos.

Por ter estudado desde a 7ª série do Ensino Fundamental em colégios particulares, fui acostumado a ouvir meus professores incentivarem o meu ingresso em uma universidade pública. Assim, tão logo comecei a planejar a minha carreira profissional, descartei de imediato a possibilidade de pagar por um curso superior.

Com esses dois ideais bem delineados, o de cursar Jornalismo em uma universidade que fosse pública, ainda em 2005, prestes a concluir o primeiro ano do Ensino Médio, inscrevi-me para a primeira etapa do PAIES (Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior), processo seletivo seriado promovido àquela época pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). No PAIES, os estudantes submetiam-se a uma avaliação ao final de cada ano do Ensino Médio para que, após concluírem as três fases que compunham o processo, pudessem optar por um dos cursos de graduação oferecidos pela universidade.

Na primeira etapa, depois de um longo ano de muito pregar e dedicação, obtive uma nota considerável, fato que também se repetiu na etapa seguinte, realizada ao final de 2006. Em 2007, ano em que finalmente faria a prova da terceira e última fase daquele processo seletivo, vi-me diante de um dos meus mais graves impasses. Para finalizar a minha inscrição, era necessário assinalar uma opção de curso, mas a UFU, contrariando as minhas expectativas, ainda não oferecia a graduação em Jornalismo.

Comecei, então, a analisar as possibilidades que eu tinha, pois não queria desperdiçar a chance de ingressar na universidade através do

PAIES. Dentre todos os cursos que a UFU dispunha na época, o que mais pareceu aproximar-se do meu objetivo inicial foi o curso de Letras. Afinal, àquela altura, eu parecia certo de que, em última análise, uma graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa poderia propiciar-me os subsídios linguísticos necessários para me tornar um jornalista no futuro. Até mesmo meus pais e alguns dos meus amigos, quando perguntados por mim sobre qual decisão eu deveria tomar, diziam não terem dúvidas de que o curso de Letras parecia ser o melhor caminho.

Às vésperas do encerramento das inscrições, acabei formalizando a minha escolha pelo curso de Letras. No entanto, não desisti de imediato da minha primeira opção, de forma que, naquele mesmo ano de 2007, inscrevi-me também para os vestibulares de Jornalismo da UFG (Universidade Federal de Goiás) e de uma instituição privada do Triângulo Mineiro que oferecia bolsa integral para o primeiro colocado de cada curso. Ao final, fui aprovado em primeiro lugar para o curso de Letras e em terceiro lugar para o curso de Jornalismo na universidade privada, colocação que não me beneficiava com a obtenção da bolsa integral. Na UFG, obtive a aprovação na primeira fase do processo seletivo, mas não consegui ser classificado entre as vagas oferecidas após a realização da segunda fase.

Já no início de 2008, com os resultados dos vestibulares em mãos, decidi finalmente adiar por um tempo o desejo de me tornar jornalista. Matriculei-me, então, no curso de Letras da UFU, tendo em mente a ideia de que esse curso poderia me ajudar a realizar futuramente aquele que parecia ser o meu projeto de vida. Entretanto, com o passar do tempo, fui mantendo contato com alguns professores na graduação que me inspiraram de tal forma que comecei a admitir enfim a possibilidade de atuar como professor, chegando ao ponto de abandonar a ideia de ingressar em outro curso de graduação.

Na sala dos professores, os docentes costumam compartilhar muitas histórias, não é mesmo?! Na narrativa *Eu quero mesmo é ser professor universitário*, narro uma experiência que vivi com uma das minhas colegas de trabalho na E.E. JARDINS.

Eu quero mesmo é ser professor universitário

Por volta das 6h50 de uma quinta-feira, eu atravessava a praça principal de Monte Alegre de Minas rumo à E.E. JARDINS para ministrar as minhas cinco últimas aulas daquela semana. Ali, antes de o sinal soar, pude ver alguns alunos sentados nos bancos, aguardando pelo início das aulas.

Cruzando os portões da escola, como sempre faço, fui até a sala dos professores para pegar o material da primeira aula. Cumprimentei todos os colegas e aproveitei os últimos cinco minutos antes do sinal para tomar uma xícara de café. Às 7h em ponto, iniciei minha jornada de trabalho e continuei alternando entre uma sala de aula e outra até as 11h25, hora em que a sirene anuncia o final das aulas do dia.

Assim que as aulas acabaram, voltei à sala dos professores e me encontrei com uma colega docente. Depois de conversarmos sobre a nossa programação para o fim de semana, meio que naturalmente, o assunto foi ganhando contornos profissionais quando começamos a falar sobre as expectativas que temos em relação à nossa profissão.

Na ocasião, ela me falou que não pensava em ministrar aulas por muito tempo, já que tinha outra fonte de renda. Contou-me que pretendia continuar atuando no magistério por mais alguns anos, mas não se imaginava em sala de aula para o resto da vida. Eu, por outro lado, disse que gostava de ser professor, mesmo não me interessando muito pelo público infanto-juvenil.

Antes mesmo que eu pudesse concluir a minha fala, minha colega de trabalho perguntou-me se o que eu queria, na verdade, era atuar como professor universitário. Sem pestanejar, respondi que sim, que achava

mesmo que meu grande objetivo era, quem sabe um dia, conseguir ser aprovado em um concurso público para professor em uma instituição de Ensino Superior.

Já em casa, peguei-me pensando na possibilidade de eu estar reduzindo a minha atuação no Ensino Fundamental a uma espécie de trampolim para alcançar aquilo que eu mesmo defini como sendo meu objetivo profissional. Afinal, quando fui perguntado pela minha colega na sala dos professores a respeito das minhas expectativas na docência, respondi com tamanha veemência que até mesmo eu fiquei surpreso.

A partir das duas experiências contadas nesta seção, voltei os holofotes para o meu próprio processo de formação acadêmica e profissional. Ao discorrer sobre esses aspectos, tentei rever os caminhos que trilhei até aqui e que ainda pretendo trilhar enquanto vou construindo o meu conhecimento prático profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

Revivendo as minhas experiências do passado, percebo que, quando tomei a decisão de ingressar no curso de Letras, eu não pensava em investir na minha carreira como professor. Àquela época, meu único objetivo com relação àquele curso de licenciatura era de que, no futuro, os saberes que fossem construídos na universidade pudessem fornecer os subsídios que eu julgava serem necessários para a minha formação como jornalista.

Hoje, contudo, vejo que, mesmo tendo interrompido a minha história de ser jornalista (MURPHY, 2004), em alguns momentos, eu ainda parecia não estar certo sobre a minha opção pelo exercício da docência na Educação Básica. Nesse contexto, entendo que voltei a passar pelo processo de interrupção de histórias, dessa vez, com relação às minhas experiências de ser professor. Foi justamente em meio a todas aquelas tensões, provenientes de uma sucessão de histórias interrompidas, que me coloquei novamente sobre o espaço liminal (LUNDBERG, 2000).

Recobrando a metáfora inicialmente pensada para ilustrar a liminalidade (HEILBRUN, 1999), vi-me, então, diante de uma infinidade de portas, sem saber ao certo qual(is) delas abrir. Cada uma daquelas portas apresentava uma opção diferente, o que me fazia pensar nas diversas possibilidades que eu tinha no tocante ao meu futuro profissional. Continuava atuando como professor de Educação Básica ou seguia investindo na minha

carreira rumo ao Ensino Superior? Na dúvida, optei por continuar ocupando o espaço liminal enquanto vivia as minhas experiências.

Ao pensar sobre o meu objetivo de ser professor em uma universidade, mais uma vez, percebi que eu parecia diminuir a minha atuação no Ensino Fundamental ao posto de uma ocupação passageira, que continuaria a ser exercida até que eu conseguisse atingir o meu propósito. Antes de ser indagado a respeito dos meus anseios profissionais, poucas vezes tinha pensado sobre essa forma tão reducionista de encarar a minha profissão. Quando concluí a graduação, iniciei meu curso de mestrado meio que naturalmente. Hoje, porém, percebo que, ao fazer minha inscrição em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, minhas aspirações futuras pareciam incluir o abandono da atuação na Educação Básica.

Cabe ressaltar, todavia, que não vejo como sendo ruim a definição de metas para as nossas carreiras profissionais. O problema encontra-se no fato de não haver dedicação aos afazeres da profissão enquanto tentamos atingir os nossos objetivos. No meu caso, foi justamente isso que me incomodou, interrompendo, mais uma vez, minhas histórias em termos de docência. Enquanto planejava meu futuro, parece que eu não estava disposto a desenvolver o meu trabalho na escola pública.

Retomando, em partes, as discussões desenvolvidas na seção anterior, percebo que, quando eu pensava em ser professor universitário, na verdade, meu objetivo talvez fosse o de ocupar o lugar de “mais”. Ou seja, ainda que continuasse atuando em contexto de sala de aula, eu parecia querer receber o status de “professor universitário”, como se esse seguimento profissional ocupasse uma posição de destaque frente aos docentes de Educação Básica.

No entanto, como também discutido na seção anterior, entendo que essa atribuição de valores “positivos” e “negativos” às profissões é discutível. Um professor universitário não pode ser visto como “mais” só porque atua em contexto de Educação Superior. Ao mesmo tempo, como posso atribuir conotação de “menos” aos professores de Educação Básica, que criam as oportunidades para que os alunos ingressem no universo da linguagem, por exemplo?

Apesar das angústias pelas quais passei e ainda passo a partir da vivência das minhas experiências, entendo que essas tensões não são ruins. Muito pelo contrário, percebo que é justamente nesse processo contínuo de interrupção de histórias e de colocação sobre o espaço liminal que vou construindo o meu conhecimento prático profissional e vivendo as histórias que me constituem como professor (CONNELLY; CLANDININ, 1999).

3.4. MINHA INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

Nas três seções anteriores, compartilhei e discuti algumas das experiências que vivi antes de me tornar professor e, em outros casos, mesmo já atuando como docente, concentrei-me em experiências vividas fora da sala de aula. Agora, viro o foco para a minha própria prática docente, compondo os sentidos para as minhas experiências como professor em diferentes contextos educacionais.

Minha estreia como professor: o trabalho com adultos

Pouco tempo depois de concluir a graduação em Letras, comecei a trabalhar como professor de Língua Portuguesa. Entretanto, diferente do que geralmente acontece com grande parte dos professores recém-formados, não iniciei a minha carreira profissional pela Educação Básica. Antes mesmo de atuar em escolas de ensino regular, recebi um convite para ministrar aulas de Língua Portuguesa Instrumental para alunos do 4º período de um curso técnico em uma instituição particular de ensino de Uberlândia. Na verdade, não foi exatamente um convite, já que fui eu que me ofereci para preencher a vaga que estava disponível.

Divergências terminológicas à parte, o fato é que, em outubro de 2013, poucas semanas após receber o certificado de conclusão do curso de Letras, por volta do meio-dia, ouvi meu telefone tocar. Atendi formalmente à ligação e, quando ouvi a voz do outro lado da linha, logo a reconheci. Era um velho amigo que, naquela época, trabalhava como coordenador pedagógico dos cursos técnicos da faculdade em questão.

Assim que terminamos os cumprimentos iniciais, ele me perguntou se eu não conhecia algum professor habilitado em Letras que pudesse ministrar aulas de Português Instrumental. Tão logo encerrou a pergunta, respondi afirmativamente que conhecia um professor disposto a assumir aquele cargo: EU MESMO. Rimos um pouco da situação e logo tratamos de

marcar uma reunião na sede da instituição para a tarde daquele mesmo dia com o objetivo de acertarmos as condições para a prestação do serviço. Na semana seguinte, estava eu entrando pela primeira vez em uma sala de aula.

Entre o final de 2013 e o primeiro trimestre de 2014, uma vez por semana, eu saía de Monte Alegre de Minas e viajava até Uberlândia para ministrar as minhas três aulas. Como eu ainda não tinha carro próprio na época, a viagem era feita de ônibus, juntamente com os estudantes montealegrenses que frequentavam diariamente as universidades de Uberlândia. Nos dias em que ministrava minhas aulas, saía de casa às 17h e só voltava por volta da meia-noite, sendo que as aulas aconteciam das 19h às 21h45. Todo o restante do tempo, eu passava ou viajando ou esperando.

A remuneração paga pelas aulas não era alta, mas a satisfação profissional que pude sentir naquele momento foi muito grande. Recebia menos de R\$20,00 por cada aula ministrada, o que me rendia aproximadamente R\$240,00 ao final de cada mês. Se a aula porventura caísse em dia de feriado, o valor era sempre descontado.

A sala era bastante numerosa: ao todo, mais de 60 alunos, com idades que variavam dos 18 aos 60 anos, compartilhavam do mesmo espaço. No entanto, apesar da relativa superlotação e das diferentes faixas etárias atendidas, as aulas transcorriam sem nenhuma intercorrência. Nunca foi necessário, por exemplo, chamar pela atenção dos alunos ou convencê-los da importância do que estávamos estudando. Pelo contrário, todos que ali estavam pareciam ter plena consciência de seus objetivos profissionais, bem como dos caminhos que queriam tomar para que conseguissem finalmente atingi-los.

Naquela turma, senti-me realizado pessoal e profissionalmente ao perceber o interesse dos alunos pelos temas que eu apresentava. A cada semana, falávamos sobre modelos comunicativos, técnicas de leitura e escrita e redação oficial, passando também por uma gama de conceitos gramaticais. Somado ao aparente interesse dos discentes, a experiência

de poder conviver com pessoas de uma faixa etária superior à minha, dispostas a mudar suas condições de vida por meio da formação profissional, também me mostrou o quanto pode ser prazeroso atuar como professor.

Após a minha primeira experiência como docente no Ensino Técnico, passei a atuar como professor substituto em algumas escolas municipais da cidade de Monte Alegre de Minas. Nesse novo cenário, comecei a experienciar algumas tensões relacionadas, sobretudo, à forma como eu decidira conduzir as minhas aulas.

Minhas primeiras experiências na Educação Básica: o convívio diário com crianças e com adolescentes

Em 2014, eu trabalhava como servidor público efetivo da Prefeitura Municipal de Monte Alegre de Minas, prestando serviços como agente administrativo na secretaria de uma escola municipal rural que fica às margens de uma das rodovias que cortam o município. De segunda à sexta-feira, sempre às 6h30, eu estava acostumado a pegar o ônibus rumo à escola, chegando de novo em casa por volta de 12h30.

Em uma manhã do mês de abril daquele ano, pouco tempo depois de chegar ao trabalho, recebi uma ligação da sede da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), convidando-me para substituir uma docente de Língua Portuguesa que sairia em licença gestacional. De acordo com a pessoa que falou comigo ao telefone, o município enfrentava dificuldades financeiras que inviabilizavam a contratação de um novo profissional para assumir as aulas durante o afastamento da professora efetiva. Como já era de conhecimento da SEMED que eu concluía a graduação em Letras no ano anterior, acharam conveniente remanejar-me para aquela substituição.

Para desempenhar a função de professor, eu deixaria de trabalhar na secretaria da escola rural e passaria a ministrar aulas em outra escola, situada na zona urbana. O acordo firmado durante a ligação definiu que a diferença salarial entre o meu cargo de origem e o de docente seria pago mediante o acréscimo de algumas horas-extras ao meu salário-base. Ao final do mês, por uma carga horária de 18 horas/aula semanais, receberia algo em torno de R\$1.460,00 líquidos.

Na segunda-feira posterior à data da ligação, assim que cheguei para o meu primeiro dia na nova escola, fui recebido pela diretora em sua sala. Segundo ela, eu ficaria responsável por três turmas de Ensino Fundamental II: uma de 7º, uma de 8º e outra de 9º ano, todas com uma carga horária semanal de seis aulas de Língua Portuguesa. Ao receber os diários de classe, pude ver que a média de ocupação por sala era de aproximadamente 25 alunos, umas com um pouco mais e outras com um pouco menos.

Após reunir-me com a diretora, aproveitei o período antes do início das aulas para conversar com alguns professores veteranos. Durante a nossa conversa, ao saberem que aquela seria a minha primeira experiência na Educação Básica, vários deles me advertiram para a necessidade de, ao entrar nas salas pela primeira vez, adotar uma postura bastante rígida diante dos alunos. De acordo com aqueles colegas docentes, as crianças e os adolescentes geralmente costumam testar a autoridade de seus novos professores, principalmente se estes estiverem ocupando um cargo temporário, como era o meu caso. Por isso, para que eu não tivesse problemas de indisciplina nas salas, seria necessário demonstrar a minha autoridade desde o primeiro dia.

Seguindo as orientações dos "mais experientes", naquele dia, fiz questão de fazer o papel de professor malvado, deixando bem claro aos ocupantes da sala que eu era a autoridade máxima durante os 50 minutos de aula. No decorrer da minha apresentação, disse-lhes que não toleraria nenhum tipo de bagunça e que, caso alguém descumprisse as minhas ordens, sofreria punições. Diante do visível temor dos alunos, encerrei o

meu expediente com a certeza de que o conselho dos meus colegas veteranos parecia ter sido útil.

Durante as primeiras semanas, os alunos sequer saíam de seus lugares. Enquanto eu estava na sala, eles faziam e me entregavam todas as atividades que eu lhes pedia. À medida que o tempo foi passando, porém, a situação começou a mudar. Mesmo com todo aquele terrorismo inicial, passei a enfrentar alguns problemas nas salas, principalmente relacionados à indisciplina e ao desinteresse por parte de alguns deles. Por muitas vezes, tive que interromper as minhas aulas para lhes pedir que ficassem em silêncio e me deixassem explicar a matéria. Lembro-me que não cheguei a cumprir com a ameaça do castigo, mas confesso ter sentido vontade de fazê-lo.

Terminado o período da licença gestacional da professora, fui novamente transferido para outra escola, dessa vez na zona rural, para substituir outra docente de Língua Portuguesa que também se afastara por motivos de saúde. Assim como na primeira substituição, também na escola rural, eu ministraria seis aulas semanais para três turmas de Ensino Fundamental II diferentes: uma de 7º, uma de 8º e uma de 9º ano. O número de alunos por turma, porém, era bastante reduzido. A sala do 9º ano, por exemplo, tinha 14 alunos matriculados.

Na escola da segunda substituição, voltei a repetir o mesmo modelo de apresentação para os alunos. Logo no primeiro dia de aula, coloquei-me outra vez na posição de autoridade suprema da sala. Porém, à medida que as semanas passavam, notei que, diferente do que acontecera na escola municipal da zona urbana, os alunos da zona rural pareciam bem mais "tranquilos". Durante todo o tempo que substituí a professora afastada, não tive problemas com relação à indisciplina. Muito pelo contrário, mesmo apresentando severas dificuldades nos conteúdos específicos da disciplina, a maioria se mostrava interessada pelo que eu apresentava. Além disso, pude perceber que boa parte deles queria corresponder à minha expectativa de contar com alunos atentos e participativos.

Outra experiência que me possibilitou compor sentidos sobre o modelo de aula expositiva aconteceu na E.E. JARDINS, quando um dos meus alunos mostrou-se insatisfeito com o fato de só eu falar enquanto apresentava os conteúdos da disciplina.

Você explica demais, Gabriel

Desde 2016, a cada bimestre, além das avaliações específicas de cada componente curricular, a E.E. JARDINS adotava o simulado para avaliar a aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas. Composto por 20 questões de múltipla-escolha, o simulado era aplicado em um único dia e abrangia os conteúdos trabalhados por todos os professores no decorrer do bimestre.

Em março de 2017, fui o docente responsável por aplicar o simulado para a turma do 8º ano. Na data marcada para a realização da prova, às 8h, distribuí os cadernos de questões para os alunos e frisei que, segundo as orientações da supervisora, eles teriam até as 9h30 para finalizarem aquela tarefa.

Por volta das 9h20, após recolher todas as avaliações, decidi-me por aguardar o sinal para o recreio, já que os 10 minutos que restavam pareciam insuficientes para propor qualquer atividade aos alunos. Contudo, antes de lhes dizer que podiam aproveitar aquele tempo como quisessem, resolvi fazer uma brincadeira com a turma: apontando para o relógio, falei que ainda tínhamos muito tempo de aula pela frente e que nós não iríamos desperdiçá-lo.

Depois de ouvir muitas reclamações, acabei revelando aos alunos que eu estava brincando e que não faríamos mais nada até o recreio. Naquele momento, aproximando-se de mim, um deles falou que minhas aulas eram muito explicativas. Intrigado, perguntei sobre o que ele quis dizer com aquela afirmação. Como resposta, disse-me apenas que,

quando exponho sobre os conteúdos da disciplina, repito muitas vezes a mesma coisa, tornando a aula ainda mais cansativa.

Certa feita, buscando contar com a atenção de todos os ocupantes da sala, decidi-me por acordar uma aluna que dormia enquanto eu corrigia algumas atividades na lousa. Porém, ao que me parece, aquela não foi uma boa escolha...

Eu só queria parecer mais engraçado

Numa manhã nublada, cheguei à E.E. JARDINS e peguei minha agenda para verificar o que planejara para as aulas daquele dia. Ao abri-la, no topo da página, a palavra DEZEMBRO vinha lembrar que o final do ano letivo de 2016 estava cada vez mais próximo.

Quando o relógio marcava 7h, pude ouvir a sirene da escola convidando alunos e professores a assumirem os seus lugares nas salas de aula. De acordo com o meu planejamento, na primeira aula daquela manhã, eu deveria corrigir alguns exercícios sobre o emprego da crase na turma do 9º ano B.

Assim que entrei na sala, após cumprimentar os alunos e colocar o meu material sobre a mesa, pedi-lhes que abrissem os cadernos para que pudéssemos corrigir as atividades. Naquele momento, percebi que alguns deles pareciam indispostos. Mesmo assim, insisti para que acompanhassem os exercícios, já que a prova final estava bem próxima e o emprego da crase certamente seria cobrado.

Após corrigir quatro ou cinco questões seguidas, notei que uma aluna estava deitada sobre a carteira, cobrindo a cabeça com um moletom. Chamei por seu nome algumas vezes, mas ela sequer se mexeu. Diante da ausência de respostas, interrompi a correção e me aproximei sorrateiramente de onde ela estava, sinalizando com uma das mãos para que os demais colegas permanecessem em silêncio.

Quando finalmente cheguei até onde ela parecia dormir, bati violentamente sobre a mesa para acordá-la. Mais que depressa, ela se levantou de sobressalto, esfregando os olhos com as mãos. Com o susto, minha aluna não foi capaz de impedir que a blusa com a qual ela cobria a cabeça durante o sono fosse ao chão. Diante daquela situação, nenhum dos que estavam na sala conseguiu conter o riso.

Recontando as experiências deste bloco, levantei algumas das tensões que vivi enquanto construía a minha relação com os alunos. Como já discutido ao longo deste capítulo, minhas experiências anteriores com relação à docência foram constituindo a minha identidade profissional (CONNELLY; CLANDININ, 1999). Então, assim que comecei a ministrar as minhas aulas, tentei pôr em prática um modelo de interação que satisfizesse o meu objetivo de contar com alunos atentos e comportados, assim como eu fora no passado, quando aluno de Dona Palmatória e do Prof. Cabeça.

Nos diferentes contextos educacionais nos quais eu atuava, percebo que a minha prática baseava-se, sobretudo, no modelo de aula expositiva. Em todas as turmas, independente da idade que os alunos tinham, tão logo eu entrava e tomava o meu lugar, via que o meu papel naquelas paisagens era o de falar durante todo o tempo. Afinal, no meu entendimento, sendo professor de Língua Portuguesa, eu era “detentor” do conhecimento linguístico. Ao ocupar o espaço da sala de aula, a minha função seria, portanto, a de repassar tudo o que eu sabia para os meus alunos.

Quando ministrei aulas para os adultos, o silêncio da sala passava-me uma falsa impressão de que tudo estava transcorrendo conforme eu planejava, já que os meus alunos, além de aparentemente atentos, pareciam aprender “tudo” que “eu lhes ensinava”. Naquela época, cheguei a acreditar que as minhas aulas eram um sucesso e eu, por extensão, era um excelente professor. Hoje, no entanto, pergunto-me se aqueles alunos, de fato, entendiam os conteúdos das minhas aulas. Questiono-me, inclusive, se os assuntos que eu lhes apresentava eram, de fato, relevantes para a vida prática daqueles futuros profissionais. Afinal, naquela ocasião, antes de elaborar o meu planejamento, eu sequer consultei quais eram as suas necessidades.

Ao retomar a minha experiência nos cursos técnicos, percebo que pode ser que meus alunos não estivessem comprendendo absolutamente nada do que eu lhes dizia. Aliás, pode

ser até que eles não estivessem sequer interessados pelas minhas aulas. O silêncio que pairava sobre a paisagem ali estabelecida talvez refletisse a concepção que aqueles discentes tinham do que é uma aula. Acostumados a terem professores como eu, eles provavelmente desconheciam qualquer outro modelo que fugisse da tradicional concepção monológica, na qual os alunos apenas ouvem o que os docentes dizem.

Assim que comecei a conviver com as crianças e com os adolescentes, na perspectiva de Murphy (2004), tive a minha concepção de ensino interrompida pelos meus alunos. O descontentamento das turmas parecia estar estampado nos rostos e nas ações daqueles jovens, de modo que, ao vê-los conversando durante as aulas e/ou dormindo enquanto eu lhes explicava os conteúdos na lousa, percebi que algo parecia não estar indo muito bem. Então, voltando a ocupar o espaço liminal (LUNDBERG, 2000), comecei a pensar sobre o que poderia ser feito para reverter a minha situação. Afinal, o que os meus alunos queriam? O que eu poderia fazer para transformar as minhas aulas?

Enquanto eu vivia todas aquelas tensões, decidi-me por começar tentando modificar a maneira autoritária com que eu me portava diante dos alunos. Todavia, percebo que as minhas primeiras tentativas não foram bem-sucedidas. Como conto na experiência *Eu só queria parecer mais engraçado*, ao ver minha aluna dormindo durante a aula, pensei que, ao assustá-la, eu poderia despertar o riso daqueles discentes e, por consequência, conquistar a audiência daquela turma em função do meu “bom-humor”.

Contudo, hoje, percebo que, ao tomar a decisão de bater sobre a mesa na qual a adolescente dormia, acabei colocando-a em uma situação demasiadamente constrangedora. Agindo daquela maneira, eu negligenciei, por exemplo, os motivos que a levavam a dormir. Talvez, buscando estreitar a minha relação com a turma, seria melhor se eu tivesse conversado com aquela aluna e perguntado se ela estava passando por algum problema. Se a minha postura tivesse sido diferente, quem sabe, além de me aproximar e de conquistar a confiança dos demais educandos, eu poderia ajudá-la, mesmo que momentaneamente, a buscar alternativas para resolver seus eventuais contratemplos.

Enquanto vivia todas aquelas tensões, por muitas vezes, cheguei a dizer que preferia o trabalho com os adultos a ter que ministrar aulas para as crianças e para os adolescentes. Ao compor sentidos das minhas experiências, no entanto, entendo que aquela minha preferência talvez estivesse relacionada ao fato de que uma boa parte dos adultos ainda reconhece uma aula na perspectiva tradicional, assim com eu também reconhecia. Por isso, entendo que o trabalho com os mais jovens pareceu-me inicialmente mais complexo porque interrompeu as minhas histórias de ser professor. Entretanto, percebo, também, que foi justamente quando

comecei a conviver com alunos de menor idade que tive a oportunidade de ressignificar a minha própria concepção de aula, tentando construir novas possibilidades para o meu trabalho e dando mais um importante passo no meu contínuo processo de construção de conhecimento prático profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1995).

3.5. A PRIMEIRA TENTATIVA DE TRANSFORMAÇÃO DA MINHA PRÁTICA DOCENTE

A partir da observação de que as minhas aulas pareciam não satisfazer nem a mim, nem aos meus alunos, pensei que fosse o momento de buscar ressignificar a minha própria prática docente. Assim, nesta última seção, narro e componho sentidos de uma experiência na qual tentei promover uma mudança na maneira como eu pensava e executava a minha prática.

Aprendendo Língua Portuguesa e propondo soluções para os problemas mundiais: a experiência com o gênero "carta"

Depois de muito pensar sobre a minha prática docente e até mesmo me condenar em virtude das minhas atitudes enquanto professor, decidi-me que era necessário promover uma mudança na forma como eu conduzia as minhas aulas. Entretanto, mesmo estando ciente dessa necessidade, tive severas dificuldades ao elaborar uma atividade que pudesse conferir o protagonismo aos alunos. Afinal, eu já parecia demasiadamente acomodado com a rotina das aulas expositivas e com a quietude das turmas enquanto eu explicava os conteúdos do programa.

Enquanto pensava sobre o que eu poderia fazer, lembrei-me de que, em 2016, ao saber que a União Postal Universal (UPU) promovia 45º Concurso Internacional de Redação de Cartas, cujo tema era "Escreva uma carta a você mesmo aos 45 anos", propus aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental que participassem do concurso. Na ocasião, depois de ter apresentado os principais pontos do regulamento, destinei duas aulas

consecutivas para a escrita das cartas. Ao final, após recolher e analisar os textos produzidos, seguindo as regras do concurso, postei as melhores junto aos Correios.

Ao me lembrar daquela atividade, pensei na possibilidade de aplicá-la aos alunos do 8º ano da E.E. JARDINS, uma das turmas com as quais eu trabalhava em 2017. Então, ao acessar o site dos Correios na internet, vi que um novo edital já se encontrava aberto. Na edição de 2017, os candidatos deveriam escrever uma carta com o seguinte tema: "Imagine que você é um(a) assessor(a) do novo Secretário Geral da ONU - Qual é o problema mundial que você o ajudaria a resolver em primeiro lugar e de que forma você o aconselharia para isso?".

Figura 11 – Banner de divulgação do 46º Concurso Internacional de Cartas da UPU



Fonte: INFONET. Disponível em: <<http://www.infonet.com.br/noticias/educacao/ler.asp?id=197175>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

Inicialmente, achei que o tema parecia muito abrangente, principalmente se considerado o fato de que os alunos do 8º ano tinham, em média, 13 anos de idade. Tive medo, por exemplo, de que eles não

entendessem a proposta do concurso ou, talvez, fugissem da ideia proposta. No entanto, apesar dos entraves que eu mesmo parecia ver, decidi-me pela continuidade do meu projeto.

Após superar as barreiras que eu mesmo insistia em imaginar, iniciei a primeira aula da sequência didática expondo qual seria o nosso objetivo ao final daquela atividade. Na ocasião, disse aos alunos que produziríamos uma carta destinada ao novo secretário-geral da Organização das Nações Unidas, propondo possíveis soluções para um problema mundial identificado por eles mesmos.

Ainda na primeira aula, pedi-lhes que, em casa, pesquisassem algumas informações que poderiam ser úteis para a produção das cartas. Não necessariamente nessa ordem, eles deveriam buscar por alguns exemplos do gênero carta e fazer um levantamento a respeito dos principais problemas que assolam a população mundo afora. Para finalizar, precisariam também investigar quem era e o que fazia o secretário-geral da ONU. Para que eu pudesse acompanhar o processo, combinamos que os resultados de suas pesquisas deveriam ser entregues no nosso próximo encontro.

Na manhã seguinte, tive duas aulas consecutivas com a turma do 8º ano. Na ocasião, quando comecei a recolher as pesquisas, notei que a maioria não tinha cumprido com a tarefa que eu pedira na aula anterior. Preferi ignorar esse problema e os levei ao laboratório de informática da escola para que pudéssemos conversar um pouco mais sobre os nossos próximos passos.

Já no laboratório, depois de ligar o computador e o projetor multimídia, perguntei se alguém ali já tinha enviado ou recebido uma carta pelo menos uma vez. Diante da minha pergunta, a maioria respondeu que mantivera contato com o gênero apenas em ambiente escolar, quando a professora de um dos anos anteriores propusera uma atividade de escrita e envio de cartas para os colegas da sala.

Embora não produzissem cartas na vida cotidiana, ao leremos os exemplos levados por alguns deles, todos pareciam reconhecer os

aspectos em comum do gênero. Então, fizemos uma breve revisão a respeito da sua estrutura e do seu funcionamento, identificando as figuras dos interlocutores. Em seguida, conversamos um pouco sobre os diferentes níveis de formalidade que uma carta pode assumir, partindo das posições sociais ocupadas por esses interlocutores. Encerramos nossa discussão identificando quem seriam os remetentes e o destinatário das cartas que eles escreveriam.

Após delimitarmos o contexto de nossas produções, acessei um site que apresentava uma foto de António Guterres, secretário-geral da ONU. Então, dedicamo-nos a conhecer aquele que seria o nosso destinatário. Apesar da minha insistência, nesse momento da aula, poucos foram os que quiseram falar. Mesmo assim, creio que tenhamos conseguido entender quem era o novo secretário-geral ONU e quais eram suas principais atribuições como representante da organização.

Figura 12 – Foto de António Guterres, secretário-geral da ONU em 2017



Fonte: Wikipedia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B3nio_Guterres>. Acesso em: 10 mai. 2017.

Enquanto falávamos sobre António Guterres, percebi que uma das alunas sentada ao fundo da sala conversava e ria freneticamente com uma de suas colegas. Em um primeiro momento, perguntei se as duas tinham alguma contribuição para nos apresentar. Diante da resposta

negativa de ambas, continuei a aula, mas não pude deixar de observar que a continuidade do assunto entre elas parecia incomodar não só a mim, mas também aos demais colegas. Então, por mais duas ou três vezes, voltei a pedir que deixassem o assunto para depois, mas as duas insistiam em ignorar todas as minhas solicitações. Ao final, já irritado, interrompi a aula novamente e requisitei que as duas deixassem a sala.

Figura 13 – Alunos no laboratório de informática da E.E. JARDINS



Fonte: Foto feita pelo pesquisador-participante em março de 2017.

Após a saída das duas alunas, começamos a discutir sobre os principais problemas mundiais na contemporaneidade, tema esse que, de acordo com o regulamento do concurso, precisaria nortear a produção dos textos. Diferente do que acontecera no momento anterior, quando falávamos sobre a biografia do nosso destinatário, quando começamos a conversar sobre o tema das cartas, pude notar uma participação mais ativa por parte dos alunos. A essa altura, eles mesmos foram os

responsáveis por apresentar assuntos como as guerras no Oriente Médio, a recusa de muitos países desenvolvidos em receber os refugiados e até mesmo a atitude do presidente norte-americano Donald Trump de construir um muro separando o território estadunidense do mexicano.

Encerramos a aula às 9h30, quando o sinal indicava o início do recreio. Porém, antes de deixarmos o laboratório de informática, avisei aos alunos que a nossa aula do dia seguinte seria dedicada exclusivamente à escrita das cartas. Por isso, caso eles achassem conveniente, poderiam começar a rascunhar seus textos em casa.

Na aula da manhã seguinte, a quarta dedicada ao desenvolvimento daquela atividade, pedi aos alunos que começassem a escrever os seus próprios textos, aproveitando a minha presença para sanarem as possíveis dúvidas que surgissem. Pouco tempo depois de dizer o que deveria ser feito, fui atropelado por uma série de assertivas do tipo "Professor, eu não sei o que eu escrevo!".

Ao ouvir tantas vezes a mesma pergunta, pensei que devesse ajudar os alunos individualmente. Assim, uma a uma, eu me dirigi às carteiras dos alunos que manifestaram a dúvida e disse: "Pense em todos os problemas que citamos na aula de ontem. Agora, imagine que você é um assessor do novo secretário-geral da ONU e que você tem a chance de ajudá-lo a encontrar os caminhos para resolver todos aqueles problemas. Só que, para isso, você precisa escrever uma carta para ele, identificando o problema e propondo as possíveis soluções..."

Nesse constante movimento de ir e vir de carteira em carteira, a aula acabou sem que eles pudessem apresentar as primeiras versões de seus textos. Pedi-lhes, então, que terminassem seus rascunhos em casa e levassem para que pudéssemos revisar na próxima aula.

Figura 14 – Alunos produzindo seus textos em sala de aula



Fonte: Foto feita pelo pesquisador-participante em março de 2017.

Na manhã do outro dia, comecei a chamar os alunos até a minha mesa para que eu pudesse ler os seus textos, propondo as possíveis alterações que poderiam ser consideradas nas próximas versões. O convite era individual, de forma que eu atendia a um aluno por vez.

Na ocasião, além dos aspectos relacionados à estrutura do gênero carta, como a presença do vocativo, por exemplo, trabalhei uma série de questões gramaticais e ortográficas. Quando achava que a dúvida apresentada por determinado aluno poderia ser compartilhada pela maioria, chamava a atenção dos demais alunos para explicar a questão na lousa. Isso aconteceu, por exemplo, assim que percebi que alguns não diferenciavam a conjunção aditiva "e" da forma verbal "é", ou o pronome demonstrativo "esta" da forma verbal "está". O mesmo foi feito quando me dei conta que alguns alunos não conheciam a diferença entre os quatro "porquês" existentes na língua portuguesa.

Em uma das cartas, deparei-me com uma palavra desconhecida por mim: opulência. Quando perguntei seu significado à autora daquele texto, ela me respondeu que não sabia e que apenas seguira a sugestão de sua mãe. Rimos um pouco daquela situação e, em seguida, peguei meu celular para consultar o seu significado. No dicionário, opulência correspondia ao excesso de riqueza. No contexto da carta que eu tinha em mãos, o que a aluna (ou a mãe dela) parecia querer dizer é que, enquanto muitos ostentam suas riquezas por aí, vários outros vivem em condições de extrema pobreza. Ao secretário-geral da ONU, ela propunha que as desigualdades sociais precisavam ser combatidas, assegurando uma maior distribuição de renda entre as pessoas.

Enquanto realizava o atendimento e propunha o que deveria ser considerado no momento da reescrita, os outros alunos não tinham nada para fazer. Por várias vezes, pedi licença ao aluno que eu estava atendendo para requisitar que os demais colaborassem com a atividade, permanecendo em silêncio. Contudo, não tive sequer uma das minhas solicitações atendidas. Naquele instante, confesso ter sentido medo de perder o controle sobre a situação e ter que interromper de vez o meu trabalho.

Ao final dos 50 minutos daquela aula, consegui atender a pouco mais de 10 alunos, o que me fez dispensar de outras duas aulas para a conclusão da leitura das cartas. Mais uma vez, no entanto, nem todos os alunos levaram seus textos, o que me fez pensar na forma como eu desenvolvera aquela atividade. Será que eles não gostaram? Será que eu não soube conduzir a produção das cartas da melhor forma possível? O que eu deveria feito para que todos participassem do que eu estava propondo?

Como previsto no regulamento do concurso, após propor as alterações, recolhi as últimas versões das cartas com o objetivo de inscrever os alunos na competição. Com a ajuda de outro professor de Língua Portuguesa da escola, selecionamos as duas melhores cartas e,

juntamente com a ficha de inscrição, postamos as produções junto aos Correios.

Como venho discutindo até aqui, desde a minha infância, eu vinha construindo diferentes concepções em torno da docência. No entanto, quando comecei a ministrar aulas na Educação Básica, tive minhas histórias de ser professor interrompidas pelos meus alunos (MURPHY, 2004). Enquanto ocupava o espaço liminal (LUNDBERG, 2000), decidi-me, então, por tentar outras possibilidades para a minha própria prática docente, substituindo as tradicionais aulas expositivas por aulas nas quais meus alunos, sendo autores de seus próprios textos, tivessem a oportunidade de atuar como protagonistas da sua aprendizagem.

Ao reviver a experiência contada nesta seção, vejo que a minha tentativa representou um importante passo no meu processo de construção de conhecimento prático profissional (CLANDININ; CONNELLY, 1995). Afinal, foi a primeira vez que tentei deixar de ocupar o lugar que entende o professor como o “chefe” da sala de aula. Além disso, também foi importante tentar sair do ensino de gramática descontextualizada, pensando em outras formas de possibilitar que o conhecimento pudesse ser construído.

Porém, percebo que aquela experiência apresentou algumas tensões que não podem ser desconsideradas. Ao pensar sobre a atividade que eu proporia, por exemplo, não perguntei sobre os objetivos que os meus alunos tinham, desprezando, mais uma vez, os reais interesses do meu público. Ao sugerir o trabalho com as cartas, não quis saber se aqueles discentes queriam ou não participar do concurso da UPU. Além disso, ignorei o fato de que esse gênero discursivo não é mais tão usual, como pude perceber quando poucos foram os alunos que disseram manter contato com outras pessoas por meio de cartas em sua vida cotidiana. Minha experiência poderia, quem sabe, ter sido mais significativa se eu tivesse vivido todo esse processo de negociação antes de decidir a respeito do gênero que seria produzido.

Outro aspecto relevante e que me chamou a atenção foi que, quando pedi para que os alunos pesquisassem sobre quem era e o que fazia o secretário-geral da ONU, muitos deles não levaram os resultados de suas pesquisas para a escola. No que se refere a essa questão, percebo que, se eu os tivesse levado para o laboratório de informática e pedido que lá fizessem suas pesquisas, talvez a adesão pudesse ter sido maior. Afinal, a escola dispunha de computadores conectados à internet, prontos para serem utilizados. Por que, então, não lancei mão desses recursos? Por que insisti em pedir-lhes que fizessem suas pesquisas em casa?

Além disso, perguntei-me, também, o porquê de eu ter recolhido, em folhas separadas, os textos provenientes de suas investigações. Naquela ocasião, talvez eu estivesse ansioso por ter seus trabalhos em minhas mãos, como se assim eu pudesse “materializar” a aprendizagem daqueles educandos. Hoje, contudo, percebo que desconsidero a possibilidade de que os alunos que entregaram as suas pesquisas na data por mim estipulada podem, às vezes, nem ter lido os textos que encontraram na internet. No ímpeto de cumprir com a tarefa que eu lhes propusera, alguns podem ter apenas copiado integralmente os textos com os quais se depararam, sem saber sequer a respeito do assunto que aquelas páginas tratavam.

Quando fomos ao laboratório de informática para conversarmos sobre os resultados das pesquisas, eu não dei a menor importância ao tempo que os alunos precisavam para se sentirem à vontade e, enfim, compartilharem o que achavam ser relevante. Diante dos primeiros minutos de silêncio, ansioso por ocupar o lugar que eu entendia como sendo meu, assumi imediatamente o turno de fala para mim e, mais uma vez, incorri no modelo de aula expositiva. Provavelmente, pode ser eles precisassem de um pouco mais de tempo para organizarem o seu pensamento. Se eu tivesse controlado um pouco mais a minha ansiedade, talvez meus alunos pudessem ter participado mais ativamente daquela atividade.

Revendo, também, a forma como lidei com as cartas que os alunos produziram, percebo que deixei escapar a possibilidade de incentivar o trabalho em pares. Ao invés de eu mesmo corrigir todos aqueles textos, divididos em duplas, eles mesmos podiam, por exemplo, ter lido as produções uns dos outros. Assim, quem sabe, além de diminuir a minha tensão em mantê-los ocupados, eu estaria promovendo uma aprendizagem colaborativa, quando os discentes teriam a oportunidade de aprender com as dúvidas dos colegas. Na perspectiva de Murphy (2004), entendo que preciso interromper minhas histórias de ver o docente como o único responsável pela aprendizagem discente e, mais ainda, de que é só o aluno que aprende. Preciso, enfim, compreender que a minha função principal na paisagem da sala de aula é de mediador, e não de detentor do saber.

Ao reviver a experiência da expulsão das duas adolescentes que conversavam, entendo que acabei assumindo, em partes, a minha falência como professor. Sem saber como lidar com aquelas alunas, decidi-me por pedir que as duas deixassem o laboratório de informática, numa tentativa de me livrar daquilo que, para mim, parecia ser um problema. Segundo a perspectiva de Dewey (1938; 2011), eu tinha alternativas menos autoritárias e muito mais educativas para tentar viver aquele impasse. Eu poderia, por exemplo, ter perguntado o que as levava a conversar durante a minha explicação. Se eu tivesse optado por esse caminho, teria a oportunidade, por exemplo, de conhecer o entendimento que os meus

alunos tinham de si mesmos e da escola. Contudo, percebo, também, que tudo isso poderia ter sido diferente se eu não tivesse feito daquela experiência uma aula expositiva.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta dissertação, vejo que é chegado o momento de olhar para trás, buscando entender não só a minha jornada investigativa, mas também o que talvez seja possível fazer de agora em diante, em termos profissionais e acadêmicos. Antes de realizar a pesquisa, quando defini meu objetivo de levantar, descrever e analisar algumas das minhas experiências de vida e suas possíveis implicações na minha formação docente, eu queria compreender a maneira como aquelas histórias constituíam a minha identidade profissional como professor. Hoje, percebo que, as experiências compartilhadas neste trabalho foram “moldando” a minha prática docente ao longo do tempo, embora, a princípio, eu não me desse conta.

Desde a infância, antes mesmo de eu optar pelo curso de Letras, fui construindo diferentes concepções do que era a docência. Assim, quando comecei a ministrar as minhas primeiras aulas, tentei ser um professor que fosse convededor das teorias gramaticais da Língua Portuguesa e, sobretudo, mantenedor da ordem e da disciplina na sala de aula. Ao trabalhar com os adultos, por muitas vezes, acreditei que o meu entendimento da profissão estava “certo”, já que, durante as minhas aulas nos cursos técnicos, os alunos pareciam entender tudo o que eu lhes apresentava. Contudo, quando comecei a atuar com os mais jovens, tive aquelas concepções colocadas em xeque pela primeira vez, o que me fez tatear novas possibilidades para a minha prática docente.

Apesar de ter representado um importante passo no meu processo de construção de conhecimento prático profissional, ao compor os sentidos para a experiência com o gênero carta, por exemplo, vejo que continuei a enfrentar uma série de angústias. Hoje, entendo que, independente de quantas forem as tentativas que eu fizer em sala de aula, dificilmente deixarei de viver essas tensões. Diferente do que eu imaginava quando iniciei esta pesquisa, nunca serei um professor “integralmente pronto”. Na verdade, meu conhecimento prático profissional vai sendo construído continuamente por meio de uma sucessão de experiências, que sempre possibilitarão a composição de novos sentidos e, por consequência, o levantamento de possibilidades diferentes.

Então, em relação à minha primeira indagação de pesquisa¹³, entendi que as experiências que vivi e que continuo vivendo estão fortemente imbricadas com a minha

¹³ Como as histórias de docência que vivi/vivo constroem o meu entendimento da profissão docente?

construção de conhecimento prático pessoal e prático profissional. Mais do que isso, foi naquele entremear de histórias, vividas tanto no passado, quando criança e adolescente, quanto no presente, já como professor, que entendi o quanto esses dois tipos de conhecimento estão relacionados.

No que se refere à segunda questão de pesquisa¹⁴, entendi que, por muitas vezes, tive minhas histórias de ser professor interrompidas, ora pelas outras pessoas, ora por mim mesmo. Quando ouvia as outras pessoas colocarem a docência em uma posição inferior, por exemplo, eu me questionava sobre o status conferido pela sociedade à profissão. Em algumas ocasiões, talvez por não estar certo sobre a minha opção pela carreira, cheguei a coadunar com aquela perspectiva que interpreta o magistério como “menos”. Hoje, entendo a docência uma profissão tão prestigiada quanto qualquer outra, já que o binarismo com que muitos entendem as profissões, como se umas fossem “mais” e outras “menos”, pareceu-me discutível.

Também os meus alunos da Educação Básica, ao se mostrarem insatisfeitos com a minha prática docente expositiva, interrompiam a minha concepção tradicional de entender a sala de aula. Então, ao pensar sobre a constituição da minha identidade profissional docente, deparei-me com alguns aspectos que me pareceram importantes do ponto de vista da prática docente. Afinal, será que não existem outras formas de despertar a participação dos alunos sem ser, necessariamente, autoritário? Ao mesmo tempo, será que o professor precisa mesmo memorizar todo o conteúdo para conquistar a admiração dos seus alunos? Será que não existem outros modelos de interação que possam ser mais exitosos no sentido de possibilitar que os próprios discentes construam sua aprendizagem?

Daqui em diante, apesar de entender que essas questões não precisam ser necessariamente respondidas, espero ao menos poder levá-las para a minha prática diária em sala de aula. Afinal, mesmo tendo concluído esta investigação, meu conhecimento prático pessoal e prático profissional não estão prontos e acabados, de modo que, a partir do princípio da continuidade experiencial deweyana, as experiências que viverei daqui em diante continuarão atuando num constante processo de construção, desconstrução e reconstrução dos meus próprios saberes.

Durante o processo do mestrado, aprendi que o professor não é o detentor de todo o conhecimento em torno de determinada área do saber. Além disso, nós, docentes, não precisamos buscar a audiência ininterrupta dos educandos, zelando pelo silêncio em uma sala

¹⁴ Como o entendimento das outras pessoas sobre o ser professor interrompe a(s) minha(s) história(s) de docência?

de aula. Muito pelo contrário, temos de incentivar que os nossos alunos pensem e falem o máximo possível, podendo, assim, construir seu conhecimento por meio da participação ativa em sala de aula. Por isso, volto a ocupar meu lugar na escola com novos olhos, disposto a desbravar caminhos diferentes no tocante à minha prática docente.

Em termos pessoais e acadêmicos, aprendi a lidar com a minha própria ansiedade. Enquanto compunha os sentidos dos textos de campo, por muitas vezes, não respeitei o meu próprio processo de constituição enquanto pesquisador, imaginando que o produto final pudesse surgir num “estalar de dedos”. À medida que levava minhas versões para as reuniões de orientação, fui descobrindo, enfim, que o constituir-se pesquisador requer, sobretudo, paciência e dedicação. Com isso, aprendi, também, a respeitar mais os meus limites, reconhecendo o que sou capaz ou não de fazer em um determinado momento.

Quanto às limitações, percebo que eu poderia ter expandido as minhas buscas por pesquisas que lidam com a formação de professores em outras perspectivas teórico-metodológicas. Assim, quem sabe, eu pudesse ampliar o meu entendimento e as minhas discussões sobre esse aspecto tão importante em termos de identidade profissional docente. Ademais, o meu entendimento a respeito de alguns aspectos da pesquisa narrativa mostrou-se, em partes, ainda um pouco fragilizado. Um desses aspectos diz respeito à linguagem menos canônica com que os pesquisadores narrativos geralmente produzem seus textos de pesquisa. Preocupado em apresentar um texto que, a meu ver, fosse bem elaborado, esqueci-me de associar o saber ao sabor, como sugere Alves (1995).

O fato de eu ter reconhecido apenas no final que uma das instâncias da minha investigação seria as histórias que nos constituem (*stories to live by*) também trouxe algumas limitações com relação às discussões que promovi a respeito dessa questão teórica. Ao mesmo tempo, levou-me a questionar a respeito de como os ciclos de vida profissional dos professores poderiam ser aplicados ao contexto desta pesquisa. Inicialmente, ao explorar a questão dos ciclos, percebo que meu objetivo parecia ser categorizar as minhas experiências e, ao final, concluir em qual ciclo eu estava. Contudo, ao compor os sentidos das experiências vividas, contadas e recontadas, entendi que as discussões em torno da construção do meu conhecimento prático profissional eram muito mais complexas do que eu imaginava, a ponto de impossibilitar aquela categorização linear que parecia me encantar no início do Mestrado.

Assim, em relação às possíveis investigações que podem ser desenvolvidas de agora em diante, vejo que este trabalho apresenta uma série de possibilidades. Em artigos futuros, ou até mesmo no Doutorado, eu talvez possa buscar entender outras tentativas de transformação da minha prática docente, vividas em contextos educacionais diferentes. Talvez

seja interessante problematizar, também, as formas como nós, professores, lidamos com a questão da “bagunça” em sala de aula, já que esse tema pareceu-me recorrente em muitas das minhas experiências. Outra possibilidade seria analisar as histórias que nos constituem de maneira mais aprofundada, ampliando as discussões em torno das relações entre essas histórias e a construção de conhecimento prático pessoal e prático profissional. Por fim, quem sabe eu possa compor sentidos das minhas experiências na graduação, que não foram contempladas nesta dissertação. Mas todas essas possibilidades ficarão para o futuro, porque agora, ainda que no meio do caminho (*in the midst*), é hora de finalizar esta dissertação.

Em meados de 2015, quando iniciei o meu Mestrado, nem pensava que, no meio do caminho, pudesse voltar meus holofotes para a minha própria prática profissional. Àquela época, aparentemente confortável com a maneira como eu vinha conduzindo as minhas aulas, meu interesse investigativo era tão somente o de “desvendar” as possíveis razões que nos levavam a permanecer atuando como docentes em colégios que se dedicam à Educação Básica.

Hoje, no entanto, ao realizar esse movimento de olhar para mim mesmo, percebo que as aulas que eu ministrava pareciam não privilegiar as carências e as necessidades dos meus alunos. E foi o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa, especificamente, com sua maneira particular de entender as experiências, que possibilitou que eu pudesse (re)ver todas aquelas questões, permitindo que as minhas histórias fossem vividas, revividas e, sobretudo, questionadas. Assim, encerro minha dissertação com um poema que escrevi, no qual tentei sintetizar o meu processo investigativo.

Antes, eu parecia não querer reformar a minha prática.

O medo de que a reforma trouxesse mais “problemas” que “soluções”

Fez-me pensar em deixá-la da forma como estava.

Quando me decidi por enfrentar aquela obra, no entanto,

Vê-la sendo (re)construída fez-me perceber que o medo nem sempre é ruim,

De modo que sigo adiante o meu caminho

Nesse canteiro de obras que nunca tem fim...

APÊNDICE – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “CONHECIMENTO PRÁTICO PROFISSIONAL E PRÁTICO PESSOAL: EXPERIÊNCIAS QUE VIVI/VIVO SÃO AS HISTÓRIAS QUE ME CONSTITUEM PROFESSOR” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo os pesquisadores Dilma Maria de Mello e Gabriel Silva de Oliveira realizarem a etapa de observação de aulas de Língua Portuguesa, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

ASSINATURA DO DIRETOR DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. M. de S. **A leitura do mundo por meio dos sentidos**: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ALMEIDA, J. M. de S. **Letramentos e surdez**: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.

ARAÚJO, T. S.; LIMA, F. D. C.; OLIVEIRA, A. C. L. de; MIRANDA, G. J. Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 26, n. 67, p. 93-105, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201512230>

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. “Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé”: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 145-173.

ATLAS BRASIL. **Monte Alegre de Minas, MG**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/monte-alegre-de-minas_mg>. Acesso em: 10 out. 2016.

BENGEZEN, V. C. **As histórias de autoria que vivemos nas aulas de inglês do sexto ano na escola pública**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 21-40.

CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge: a study of teacher's classroom images. **Curriculum Inquiry**, v. 14, n. 4, p. 361-385, 1985. <https://doi.org/10.1080/03626784.1985.11075976>

CLANDININ, D. J. **Classroom practice, teacher images in action**. Londres: The Falmer Press, 1986.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Teachers professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLANDININ, D. J.; DOWNEY, C. A.; HUBER, J. Attending to changing landscapes: shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**. v. 37, v. 2, p. 141-154, 2009.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative inquiry. In: MCGAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P. (Ed.). **International encyclopedia of education**. 3. ed. New York: Elsevier, 2007. p. 436-441.

COLMANETTI, D. P. M. **Narrativas de uma tutora**: entendendo a construção do conhecimento prático-profissional do professor tutor. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity**: stories of educational practice. New York: Teachers College Press, 1999.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Narrative inquiry**: complementary methods for research in education. 3. ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1938.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ELBAZ, F. **Teacher thinking, study of practical knowledge**. Londres: Croom Helm, 1983.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. **On writing qualitative research**: living by words. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

ENGE, J. **Da universidade ao mundo do trabalho**: um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura da USP (1994-1995). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2004.

FENSTERMACHER, G. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. **Review of Research in Education**, Califórnia, v. 20, n. 1, Jan. p. 3-56, 1994. <https://doi.org/10.3102/0091732X020001003>

FERNANDES, G. M. de F. **Era uma vez um professor de inglês recém-formado, um mestrado e um curso de extensão sobre tecnologias digitais**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FERREIRA, G. dos S. **A tecnologia digital e o ensino de língua inglesa: navegando e aprendendo com meus alunos no facebook.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FIUZA, A. C. B. **Histórias de formação de professores de língua espanhola:** caminhos formais e não formais. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que vale a pena lutar?:** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GODTSFRIEDT, J. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 19, n. 2, p. 09-17, mai/ago 2015.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, Portugal, n. 8, p. 23-36, jan/abr. 2009.

HAYAMA, P. M. **Alunos-professores e professores-alunos:** o trabalho em grupo no estágio supervisionado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

HEILRUN, C. **Women's lives:** the view from the threshold. Toronto: University of Toronto Press, 1999. <https://doi.org/10.3138/9781442657557>

HUBERMAN, M. **Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires:** resumé d'une recherche démentielle. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Université de Genève, 1989.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

INFONET. **Educação.** Disponível em: <<http://www.infonet.com.br/noticias/educacao/ler.asp?id=197175>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

ISUU PDF DOWNLOAD. **Amostra - Português Linguagens 8º Ano.** Disponível em: <http://issuu-download.tiny-tools.com/pages.php?doc_id=160609193747-96437866e44244f2f8ed0f0e5cc7aa0e>. Acesso em: 16 mai. 2017.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Revista Educação**, Porto Alegre-RS, v. 27, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2004.

LUNDBERG, A. Journeying between desire and anthropology: a story in suspense. **The Australian Journal of Anthropology**, v. 11, n. 1, p. 24-41, 2000. <https://doi.org/10.1111/j.1835-9310.2000.tb00261.x>

MELLO, D. M. de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MESSIAS, R. A. L. **A oralidade nas aulas de língua portuguesa**: análise de um caso. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2002.

MESSIAS, R. A. L. **Gêneros orais e ensino**: trajetórias da construção do “conhecimento pessoal prático” na “paisagem” escolar. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

MIRANDA, S. C. (Org.). **Educação e diversidade**: múltiplos olhares. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013. p. 111-138.

MURPHY, S. M. **Understanding Children’s Knowledge**: a narrative inquiry into school experiences. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Alberta, Canadá, 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, N. M. de. **Histórias de atendimentos a alunos com necessidades educacionais individuais**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

OLIVEIRA, H. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. O que o “não” nos diz: narrativas de licenciados em Letras que não se tornaram professores. In: OLIVEIRA, H. F.; BICALHO, P. S. S.; MIRANDA, S. C. (Org.). **Educação e diversidade**: múltiplos olhares. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013. p. 111-138.

PEREIRA, P. G. **Docência em língua inglesa nas perspectivas crítica e sócio-histórico-cultural**: as experiências de dois alunos-professores em formação inicial na disciplina de estágio supervisionado. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2013.

PEREIRA, P. G. Ser ou não ser professor de inglês?: as trajetórias de dois professores (ou não) recém-graduados em letras português-inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 24-46, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PNLD EDITORA SARAIVA. **Coleção Português Linguagens**. Disponível em: <<http://pnld.editorasaraiva.com.br/obra/portugues-linguagens-2/>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE ALEGRE DE MINAS. **Histórico do município**. Disponível em: <www.montealegre.mg.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2016.

RESTAURANT BRANDING ROADMAP. **Transform a boring dining room into a memorable experience – 8 tips to bring a restaurant space to life**. Disponível em:

<<https://restaurantbrandingroadmap.com/transform-a-boring-dining-room-into-a-memorable-experience-8-tips-to-bring-a-restaurant-space-to-life/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. Londres: Avebury, 1991.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992a. p. 79-91.

SCHÖN. D. The theory of inquiry: dewey's legacy to education. **Curriculum Inquiry**, v. 22, n. 2, p. 119-139, 1992b. <https://doi.org/10.1080/03626784.1992.11076093>

SILVA, R. B. A. R. da. **Conhecimento profissional docente**: uma experiência de auto-supervisão. Dissertação (Mestrado em Supervisão). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro, 2015.

SILVA, V. E. C. **Histórias de uma professora e o uso da tecnologia digital**: o chat educacional em um contexto de ensino de inglês. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SZUNDY, P. T. C. Zones of conflicts and potentialities in the process of becoming an EFL teacher. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 3, p. 511-531, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000300005>

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TELLES, J. A.. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: UFMG, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

WIKIPEDIA. **António Guterres**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/antónio_guterres>. Acesso em: 10 mai. 2017.

WIKIPEDIA. **Monte Alegre de Minas**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/monte_alegre_de_minas>. Acesso em: 10 out. 2016.