



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
Universidade Federal de Uberlândia  
Instituto de Letras e Linguística  
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos



JÉSSICA TEIXEIRA DE MENDONÇA



**“FALA, PROF!: PROFESSORES EM DIÁLOGO (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO”:  
UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA CONTADO PELO VIÉS DA  
AUTOETNOGRAFIA**

Uberlândia/MG  
2021

JÉSSICA TEIXEIRA DE MENDONÇA



**“FALA, PROF! PROFESSORES EM DIÁLOGO (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO”:  
UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA CONTADO PELO VIÉS DA  
AUTOETNOGRAFIA**

Tese de Doutorado apresentado 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 Doutor em Estudos Linguísticos

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas

Uberlândia/MG  
2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M539 2021	<p>Mendonça, Jessica Teixeira de, 1988- "Fala, prof!": Professores em diálogo (re)pensando a Educação" [recurso eletrônico] : Um curso de formação continuada contado pelo viés da autoetnografia / Jessica Teixeira de Mendonça. - 2021.</p> <p>Orientadora: Fernanda Costa Ribas. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.75">http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.75</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. Ribas, Fernanda Costa, 1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos  
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br


**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese - PPGEL				
Data:	Quatro de novembro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	08:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	11723ELI005				
Nome do Discente:	Jéssica Teixeira de Mendonça				
Título do Trabalho:	"Fala, prof!: Professores em diálogo (re)pensando a Educação": um curso de formação continuada contado pelo viés da autoetnografia				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Políticas de ensino e de formação de professores de línguas no Brasil: reflexões e ações à luz dos estudos sobre letramentos				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU); William Mineo Tagata (UFU); Fabrício Tetsuya Parreira Ono (UFMS); Igor Vinícius Lima Valentim (UFRJ); e Fernanda Costa Ribas (UFU), orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Fernanda Costa Ribas, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2021, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Igor Vinicius Lima Valentim, Usuário Externo**, em 04/11/2021, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Presidente**, em 04/11/2021, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/11/2021, às 11:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabício Tetsuya Parreira Ono, Usuário Externo**, em 07/12/2021, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3143680** e o código CRC **DAF0539B**.

## AGRADECIMENTOS

A mim mesma que tive um trabalho terrível em escrever tudo isso.

Aos professores do “Fala, prof!”.

À Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas, minha orientadora.  
Pelo diálogo ao longo desses quatro anos.

Aos professores:

Profª Drª Cristiane Carvalho de Paula Brito, Prof. Dr. William Mineo Tagata, Prof. Dr.  
Fabrício Tetsuya Parreira Ono e Prof. Dr. Igor Vinicius Lima Valentim.  
Pela leitura de minha tese e por estarem presentes em minha banca de defesa.

À Universidade Federal de Uberlândia.  
Por me oportunizar me formar constantemente de forma gratuita.

Aos meus alunos, de ontem, da E. M. Dr. Gladsen Guerra de Rezende, de hoje, do Instituto  
Federal do Mato Grosso, e aos de amanhã.  
Que causaram/causam tudo isso.

*Na minha formatura em 2010 finalizei dizendo “E a jornada começa agora...”*  
*Na finalização de minha dissertação em 2015 finalizei com “...e a jornada continua!”*  
*E agora na defesa de minha tese em 2021 eu digo “A jornada (não)termina.”*  
*(Jéssica Teixeira de Mendonça)*

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Fernanda Costa Ribas  
Professora Associada  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
Orientadora

Profª Drª Cristiane Carvalho de Paula Brito  
Professora Associada  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. William Mineo Tagata  
Professor Associado  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono  
Professor Adjunto  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof. Dr. Igor Vinicius Lima Valentim  
Professor Associado  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

## Resumo

Nesta pesquisa, você terá a oportunidade de conhecer uma história de formação continuada para professores da rede pública, que visou investigar os possíveis momentos de formação crítica propiciados nesse curso. Essa história será investigada tendo por base a autoetnografia como abordagem metodológica. Nesse sentido, esta pesquisa, de cunho qualitativo, interpretativista e autoetnográfico teve como objeto de estudo e investigação um curso de formação continuada para professores intitulado “Fala, prof! – Professores em diálogo (re)pensando a Educação”. Esse curso contou com a participação de vinte professores, além de mim, de diferentes contextos da escola pública, bem como diferentes áreas de atuação, que se reuniram semanalmente por um período de cinco meses no espaço de uma universidade pública, para se engajarem em processos reflexivos sobre si, enquanto docentes. Por este trabalho ter sido construído sob o viés metodológico da autoetnografia, o objeto de estudo será apresentado tendo por base as minhas interpretações sobre ele. Isso, pois, a autoetnografia é um método de pesquisa qualitativa que permite ao pesquisador escrever sobre o seu estudo de uma forma personalizada, valendo-se de suas experiências, ou de suas interpretações sobre elas, para compreender uma prática social. Um dos propósitos da autoetnografia é reconhecer o vínculo complexo que há entre o pessoal e o cultural, para isso, respaldo-me nos teóricos que discutem sobre a autoetnografia, como Adams, Ellis e Jones (2013), Anderson (2006), Anderson e Glass-Coffin (2013), Biancalana e Santos (2017), Bochner e Ellis (2000, 2006), Cano e Opazo (2014), Chang (2008) e Versiani (2005), bem como autores que integraram em suas pesquisas a autoetnografia como procedimento metodológico, sendo eles Araújo (2018), Bottura (2019), Caetano (2017), Ono (2017) e Paiva (2018). Para que fosse possível as interpretações que trago neste estudo, tive como instrumentos de pesquisa gravações em áudio dos encontros e suas respectivas transcrições e um registro escrito produzido pelos professores. A formação pretendida pelo curso foi investigada tendo por base reflexões que emergiram das interações entre os professores, procurando problematizar em que sentido essas propiciaram momentos de criticidade. Nessa perspectiva, trago autores dos estudos do Letramento Crítico (LC), como Duboc (2012, 2018), Jordão (2006, 2007, 2013, 2018), Mattos (2011, 2018), Menezes de Souza (2011a, 2011b) e Monte Mór (2007, 2013, 2018a, 2018b), bem como autores da Linguística Aplicada Crítica, como Pennycook (1998, 2001, 2006) e da formação crítica de professores, como Liberali (2015), para respaldar minhas interpretações. Mobilizo, assim, os conceitos de *Habitus interpretativo*/ Expansão de perspectivas, Concepção de Língua(gem), Ler-(se)lendo e Atitude Curricular nas Brechas, propostos por pesquisadores do LC. Por fim, espero que esta tese sensibilize os professores a serem autoetnógrafos de suas práticas docentes, entendendo a autoetnografia para além de uma abordagem metodológica, mas concebendo-a como uma forma de se posicionar perante si mesmo, os outros e o mundo. Desejo que os docentes, com os questionamentos que possam ser suscitados deste estudo, compreendam como sua subjetividade, crenças, desejos e medos afetam e influenciam as suas interpretações sobre suas vivências. Além disso, almejo que a formação crítica seja fomentada nos cursos de formação de professores, para que assim tenhamos maiores possibilidades de desenvolvermos uma educação crítica para/com os nossos alunos e, com isso, muni-los de uma postura crítica necessária para a sua existência feliz para/com/no mundo.

**Palavras-chave:** formação de professores, autoetnografia, formação crítica.

## Abstract

In this research study, you will have the opportunity to know a story of continuing education for public school teachers, which aimed to investigate possible moments of critical education provided in this course. This story will be investigated based on autoethnography as a methodological approach. In this sense, this qualitative, interpretative and autoethnographic research had as its object of study and investigation a continuing education course for teachers entitled "Fala, prof! – Teachers in dialogue (re)thinking Education". This course was attended by twenty teachers, besides me, from different public school contexts, as well as different areas of expertise, who met weekly in the space of a public university for a period of five months, to engage in reflective processes about themselves, as teachers. As this work was built under the methodological bias of autoethnography, the object of study will be presented based on my interpretations of it. Therefore, autoethnography is a qualitative research method that allows researchers to write about their study in a personalized way, making use of their experiences, or their interpretations about them, to understand a social practice. One of the purposes of autoethnography is to recognize the complex link that exists between the personal and the cultural, and for this, I rely on theorists who discuss autoethnography, such as Adams, Ellis and Jones (2013), Anderson (2006), Anderson and Glass-Coffin (2013), Biancalana and Santos (2017), Bochner and Ellis (2000, 2006), Cano and Opazo (2014), Chang (2008) and Versiani (2005), as well as authors who have integrated autoethnography in their research as a methodological procedure, namely Araújo (2018), Bottura (2019), Caetano (2017), Ono (2017) and Paiva (2018). In order to make the interpretations that I bring in this study possible, I had as research instruments audio recordings of the meetings and their respective transcriptions and a written record produced by the teachers. The education intended by the course was investigated based on reflections that emerged from the interactions between teachers, seeking to problematize in what sense they provided moments of criticality. In this perspective, I rely on authors from Critical Literacy (CL) studies, such as Duboc (2012, 2018), Jordão (2006, 2007, 2013, 2018), Mattos (2011, 2018), Menezes de Souza (2011a, 2011b) and Monte Mór (2007, 2013, 2018a, 2018b), as well as authors from Critical Applied Linguistics, such as Pennycook (1998, 2001, 2006) and critical teacher education, such as Liberali (2015) to support my interpretations. I refer to the concepts of interpretive habitus/expansion of perspectives, concept of language, reading and self-reading and curriculum cracks, proposed by CL researchers. Finally, I hope that this thesis encourages teachers to be autoethnographers of their teaching practices, understanding autoethnography beyond a methodological approach, but conceiving it as a way to position oneself, others and the world. I hope that based on the questions that may be raised in this study, teachers understand how their subjectivity, beliefs, desires and fears affect and influence their interpretations of their experiences. In addition, I hope that critical education is promoted in teacher education courses so that we have greater possibilities to develop a critical education for/with our students and, therefore, provide them with a critical posture necessary for their happy existence with/in the world.

**Key words:** teacher education, autoethnography, critical education

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Concepção Curricular da Rede Municipal de Ensino – RME .....	43
Figura 02 – Montagem: Site “Fala, prof!”, página do <i>Facebook</i> e local dos encontros.....	45
Figura 03 – Exemplo dos memes apresentados no encontro.....	77
Figura 04 – Pensamentos Filosóficos presentes na Sociedade Moderna.....	81
Figura 05 – Noções Filosóficas da Linguagem que podem promover ‘Expansão Interpretativa’ .....	83
Figura 06 – Pluralidade.....	86
Figura 07 – Desnaturalização.....	88
Figura 08 – Desconstrução.....	88
Figura 09 – Valores Institucionais.....	89
Figura 10 – Perspectiva Situada.....	123

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 01</b>	
O CAMINHO ESCOLHIDO PARA SE CONTAR ESSA HISTÓRIA: A AUTOETNOGRAFIA .....	19
1.1 “A gente escreve o que ouve, nunca o que houve” .....	20
1.2 Outros estudos que constituem o meu .....	35
<b>CAPÍTULO 02</b>	
“FALA, PROF!” SOB O MEU OLHAR: MINHAS INTERPRETAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	40
2.1 Minhas expectativas para o “Fala, prof!” .....	40
2.1.1 ... que proporcionasse uma formação crítica .....	41
2.2 O “Fala, prof!” .....	44
2.3 Afinal, de que “crítico” estamos falando? .....	53
<b>CAPÍTULO 03</b>	
EPISÓDIOS DO “FALA, PROF!”: A FORMAÇÃO CRÍTICA EM CENA .....	71
3.1 “O tapa na cara” .....	72
3.2 “O recado foi dado” .....	95
3.3 “A gente está olhando pra dentro de nós mesmos” .....	111
3.4 “E eu olhei pra mim: Leituras de mim mesma” .....	132
<b>CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS</b> .....	148
Referências Bibliográficas .....	152
Anexos.....	159
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	159
Texto “Escutatória” .....	161

## INTRODUÇÃO

Começo a escrita desta tese com muita coragem e tentando me lançar a tantos pensamentos, reflexões e teorias nas quais me deparei ao longo desses quatro anos de doutoramento. Todas essas reflexões, vindas de tantos estudos, leituras e investigações do contexto ao meu redor me fazem perceber, entender e escrever a minha pesquisa da forma que a farei nesta tese. No entanto, torna-se fundamental recordar e apresentar os caminhos que me levaram a esta pesquisa.

Em 2013, iniciei como professora de inglês da rede municipal de Uberlândia e desenvolvi neste contexto a minha pesquisa de Mestrado. Essa pesquisa se voltava para os meus próprios alunos da rede municipal e o meu interesse com ela era de integrar tecnologias digitais às minhas aulas de inglês (MENDONÇA, 2015). Esse interesse se deu, pois, ao começar a trabalhar na escola municipal, eu me surpreendi com as tecnologias digitais disponíveis na escola. Algo que, baseado em minhas crenças e dizeres do senso comum, eu não encontraria.

Na minha escola, no momento de minha chegada, havia dois laboratórios de informática, climatizados, com 18 computadores em excelente estado, com acesso à internet via *wi-fi* e, em um dos laboratórios, havia uma lousa interativa. Dessa forma, na ocasião do mestrado, eu, como professora de inglês do Ensino Fundamental II, desenvolvi com os meus alunos de 9º ano, ao longo de um semestre, aulas com a utilização de tecnologia digital. Ao final do Mestrado, eu conversei com a gestão da escola e pedi para apresentar os resultados de minha pesquisa aos colegas professores. Isso, pois, eu concluí que os resultados obtidos foram positivos. Nas aulas com a utilização das tecnologias digitais, os alunos se engajavam mais, não havia problemas de disciplina, eu deixei de ser o foco da aula e a pessoa que mais enunciava, os alunos interagiam entre eles a fim de desenvolver as atividades propostas, além de eu perceber que as minhas aulas haviam se tornado momentos de aprendizagem prazerosos, tanto para os alunos quanto para mim.

Ao compartilhar com eles sobre essa experiência, muitos colegas chegaram até mim deslumbrados com o trabalho que foi desenvolvido. Eles compartilharam dúvidas e anseios sobre como eu havia conseguido desenvolver aulas como aquelas. Eles afirmaram ter vontade de fazer algo parecido, mas que se sentiam inseguros e sozinhos para se arriscarem a novas práticas.

Com isso, senti que nós, professores, temos vontade de fazer algo novo, de repensarmos a nossa prática, de nos desafiar a fazer algo diferente daquilo que fazemos há anos, mas que

por medo, insegurança ou não perceber apoio nos outros colegas preferimos continuar com as mesmas aulas; afinal, fazer o mesmo não nos desafia, não nos traz inseguranças.

Eu não esperava aquele tipo de recepção por parte dos meus colegas; não imaginei que compartilhar com eles da minha experiência suscitaria tantos depoimentos e desabafos. Como aluna do mestrado, tendo a oportunidade de estudar e estar em um ambiente privilegiado como é a academia e, por vezes, tão distante da escola real, eu não me senti satisfeita em apenas trocar algumas palavras com os meus colegas sobre a prática que desenvolvi com os meus alunos. Eu queria mais.

Eu queria que os meus colegas professores, assim como eu, tivessem a oportunidade de poder compartilhar os seus anseios, as suas dúvidas, os seus lamentos, além de receber apoio para os seus desejos, os seus desafios, os seus projetos e idealizações em executar algo diferente em suas aulas. Vi o compartilhar de nossas experiências e anseios como positivo, na medida que

o conhecimento existe coletivamente, ninguém pode dizer que tem um saber melhor do que o do outro, ou mais útil ou mais verdadeiro. Ele é igual em todos esses aspectos; difere apenas na complementação. O que o indivíduo sabe não é igual ao que o outro sabe – e nem totalmente diferente – é um complementar, como as partes de um quebra-cabeças (LEFFA, 2001, p. 08).

Ao pensar que o conhecimento existe coletivamente, temos a possibilidade de desenvolver uma pedagogia culturalmente sensível para o nosso aluno, ao compartilharmos experiências e construirmos em parceria conhecimentos sobre o nosso ambiente de sala de aula e a nossa profissão docente. Eu, particularmente, entendo que a apresentação da minha pesquisa de mestrado possa ter afetado os colegas professores devido ao fato de eu também ser professora. Eu realizei minha pesquisa tendo como cenário a mesma escola em que atuávamos, os mesmos alunos e as mesmas condições de trabalho. Enquanto eu ia apresentando o trabalho aos colegas, percebia em cada olhar, que estavam vendo em mim não apenas uma palestrante ou uma mestranda, mas uma colega de trabalho. Isso foi de fundamental importância para que muitos se sentissem à vontade em conversar a respeito de suas aulas, de seus medos e de suas aspirações. Acredito que a minha posição social – hierarquicamente igual a dos professores - pode tê-los deixado mais confiantes em relação ao compartilhamento de seus medos e desejos, além de mais seguros em relação ao conhecimento que eles já têm e às experiências que já passaram. Assim sendo, vi como aspecto positivo o fato de que eu conhecia um pouco da NOSSA realidade e, tal como esses professores, compartilhava perspectivas e anseios em

comum em relação à aprendizagem dos alunos. Por estar envolvida em um ambiente acadêmico, eu via que poderia contribuir na ligação entre nossa realidade e as discussões e estudos que aconteciam dentro dos muros da universidade. Eu via que isso poderia beneficiar o nosso aluno, principalmente, o nosso aluno da escola pública, de periferia, que era o contexto em que atuávamos.

A crença de que a academia em pouco colabora com a prática pedagógica devido a sua distância com a realidade escolar é muito forte no ambiente da escola. Ao mostrar a minha pesquisa de mestrado tendo sido desenvolvida ali, na nossa escola municipal, os professores começaram a perceber que era possível essa relação: academia – escola. Essa relação não só é possível, como é a razão pela qual a academia existe, pois, “a validade de uma teoria está na sua aplicabilidade a situações práticas” (MOITA LOPES, 2006, p. 164).

Por ter passado por esta experiência com os meus colegas professores de perceber o quanto eles se sentiam sozinhos frente ao desafio da prática docente, eu desejei ofertar um curso de formação continuada para professores da rede pública. Eu sabia que o fato de eu SER professora atuante da rede poderia contribuir para que o professor participante se sentisse mais próximo do curso e das discussões que poderiam suscitar dele. Assim sendo, eu que, a princípio, não me via trabalhando com professores, estava animada e ansiosa para fazer nascer um curso diferente de cursos que nós, professores, costumeiramente experienciamos, pois agora quem estava à frente deste curso era uma colega de profissão.

Em 2017, pleiteei uma vaga ao Doutorado tendo como projeto de pesquisa a oferta de um Curso de Formação Continuada para Professores. O projeto foi aprovado e, em 2018, este curso que foi batizado de “Fala, prof! – Professores em diálogo (re)pensando a Educação” - deixa de ser uma ideia, passa a ser um projeto e depois se torna realidade.

Movida, então, pela necessidade que percebi de um espaço e de momentos em que os professores pudessem se reunir e encontrar no diálogo, na interação e na parceria uma possibilidade de reflexão sobre sua própria prática, propus uma formação continuada que visasse a formação crítica dos docentes, sendo essa formação investigada nesse estudo.

Diante desse cenário, esta pesquisa justifica-se pela importância e relevância em se investigar a formação continuada de professores, promovendo reflexões sobre formatos e abordagens possíveis para que essa formação ocorra, o que, acredito, poderá contribuir para os estudos na Linguística Aplicada (LA). Dessa forma, tem-se como objeto de estudo um curso de formação continuada para professores e, para a interpretação desse curso, inserido no campo da LA, me apoio na pesquisa de caráter qualitativo, em que o “olho do observador” (BORTONI-

RICARDO, 2008, p. 58) age como um filtro no processo de interpretação do objeto. Por basear-se na minha interpretação do curso de formação continuada, a presente pesquisa também se enquadra no paradigma interpretativista e autoetnográfico. Interpretativista, pois esse paradigma se opõe ao positivismo e ao modelo cartesiano de pesquisa que privilegiam a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos. No viés interpretativista, a observação do mundo não se dá de forma independente “[...] das práticas sociais e significados vigentes. [...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32). O interesse da pesquisa interpretativista não é de se descobrir leis universais por meio de generalizações e estatísticas, mas sim de se estudar uma situação específica com riqueza de detalhes, sem se negligenciar o contexto sócio-histórico no qual a pesquisa se deu. Já a autoetnografia se refere a um processo que, segundo Bossle e Neto (2009, p. 133), sustenta a ideia de “um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito que pesquisa em seu contexto social”. Dessa forma, as minhas vivências enquanto sujeito-pesquisador não só foram consideradas neste trabalho, como também direcionariam as interpretações dos momentos a que me voltei.

Por estar inserida na LA, também considero a minha pesquisa como social, pois na LA “não se pesquisa para explicar uma teoria; pesquisa-se principalmente para resolver um problema e por isso, está-se mais próximo de dar um retorno à sociedade” (LEFFA, 2001, p. 07). Dessa forma, a LA é uma ciência responsiva socialmente.

Além disso, ainda dentro da LA, acredito que o meu trabalho se alinhe ao que Pennycook (2006, p. 74) chamou de Linguística Aplicada Transgressiva. O autor usa o termo transgressivo “para se referir à necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais”. Neste conceito, está inscrita uma agenda política crítica que propõe questionar os conceitos com os quais as ciências lidam.

A ideia de transgressão me foi muito cara ao longo de toda essa pesquisa, pois as teorias transgressivas não somente adentram territórios proibidos, como tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Para Jenks (2003, p. 03), a transgressão “é aquela conduta que destrói as regras e transgride limites [...] A transgressão se torna um tópico primário pós-moderno e responsável”. Percebo que a ideia de transgressão não só desafia os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, como também possibilita modos de pensar outros.

Segundo Jervis (1999, p. 04)

A transgressão é reflexiva, questionando seu próprio papel e o da cultura que a definiu em sua alteridade. Não é simplesmente uma reversão, uma inversão mecânica de uma ordem existente a que se opõe. A transgressão, diferentemente da oposição ou da reversão, envolve hibridização, mistura de categorias e questionamento dos limites que separam as categorias. Não é, em si mesma, subversão; não é um desafio aberto e deliberado ao *status quo*. O que ela faz, contudo, é implicitamente interrogar a lei, apontando não só os específicos, e frequentemente arbitrários, mecanismos de poder no qual a lei se baseia – apesar das pretensões universalizantes –, mas também sua cumplicidade, seu envolvimento com aquilo que proíbe.

A transgressividade na LA tornou-se muito importante para mim ao desenvolver esta pesquisa, como também é um conceito fundamental ao pensarmos o objeto de estudo – um curso de formação continuada. Para bell hooks (1994, p. 13), a noção de transgressão é voltada para os docentes ao se referir aos “professores que tiveram a coragem de transgredir os limites que confinariam cada aluno a uma rota, a uma abordagem de aprendizagem como em uma linha de montagem”. Aqui temos uma imagem de um professor que transgride os limites tradicionais da pedagogia, possibilitando aos alunos se oporem, resistirem e cruzarem os limites opressores dos diversos tipos de dominação, como os de raça, gênero e classe.

Trazer à tona o que eu chamo de “questões invisíveis”, que são aquelas já naturalizadas pelo hábito e pelas tradições culturais, de forma a problematizá-las e propor reconstruí-las a partir de novos posicionamentos resume, a meu ver, uma atitude transgressiva. Nesta pesquisa, tento me assumir nessa atitude, me considerando uma transgressora, ao pensar em diversos pontos: na escolha da minha escrita – em primeira pessoa – me colocando em evidência; na sequência dos capítulos de forma diferente do tradicional gênero “tese”, iniciando pelo capítulo de metodologia, no lugar da fundamentação teórica (que também será apresentada de uma forma transgressiva), o que, para mim, se justifica devido ao contexto da pesquisa e pelo fato de os participantes delimitarem as teorias escolhidas, e não o contrário; nos assuntos que evidencio nesta pesquisa, como desejos, emoções, crenças, expressões faciais e corporais e empatia; bem como na escolha daquilo que considere relevante apresentar aqui.

Além da LA, também trago como aporte teórico a perspectiva do Letramento Crítico (LC) para interpretar as experiências de formação continuada no curso, apoiando-me em pesquisadores brasileiros, como Duboc (2012, 2018), Jordão (2006, 2007, 2013, 2018), Mattos (2011, 2018), Menezes de Souza (2011a, 2011b) e Monte Mór (2007, 2013, 2018a, 2018b), bem como em um estudioso da linguagem - Pennycook (1998, 2001, 2006). O LC pode ser

entendido como uma prática educacional que visa o questionamento do que já está posto e a ausência de respostas prontas e válidas universalmente. Além desses autores, também fundamento minhas interpretações na perspectiva de formação crítica de Liberali (2015).

O curso de formação continuada intitulado “Fala, prof! – Professores em diálogo (re)pensando a Educação”, que originou esta pesquisa, teve duração de cinco meses e contou com a participação de vinte professores em serviço, em sua maioria da rede pública, da cidade de Uberlândia/MG. A presente pesquisa buscou responder às seguintes indagações: Em que sentido o “Fala, prof!” propiciou momentos de formação crítica aos professores participantes? Como essa criticidade emergiu no decorrer do curso? Será que na tentativa de promover uma formação crítica eu não acabei impondo uma agenda específica aos professores, contradizendo os pressupostos deste tipo de formação, segundo o referencial teórico ao qual tive acesso? Pensando nisso, o objetivo desta pesquisa<sup>1</sup> foi evidenciar se e como foi possibilitada a formação crítica dos professores a partir das práticas e interações experienciadas no curso.

Para desenvolver esta escrita, algumas formatações tradicionais serão alteradas a fim de melhor expressar aquilo que pretendo. Assim, para organização da tese, apresento:

No primeiro capítulo, o processo metodológico escolhido para esta investigação: a autoetnografia. A reflexão e a discussão sobre essa escolha respaldam-se em diversos autores que advogam a favor da autoetnografia como uma forma de se fazer pesquisa na pós-modernidade. A escolha por trazer a metodologia como o primeiro capítulo da tese não foi devido ao acaso; entendo que foi a autoetnografia – metodologia escolhida – que possibilitou chegar às interpretações que tive e que apresento nesta tese.

No segundo capítulo, trago as interpretações as quais cheguei tanto em relação ao planejamento e expectativa para/com o curso de formação continuada, bem quanto a sua realização. Em um primeiro momento, me ateno à interpretação do momento pré - “Fala, prof!”, ou seja, interpreto quais eram as minhas expectativas para o curso e o que poderia estar motivando-as. Em um segundo momento, apresento e reflito sobre alguns episódios do curso, discutindo como as interações propiciadas nesses episódios se relacionaram com as minhas expectativas de se fomentar uma formação crítica no “Fala, prof!”. As interpretações realizadas são permeadas tanto pela minha leitura de mundo, quanto pelos estudos teóricos sobre formação crítica que consultei no decorrer do meu doutoramento.

---

<sup>1</sup> Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE – número 82069517.4.0000.5152, tendo os participantes assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo anexo.

No terceiro capítulo, apresento as Considerações Não Finais deste trabalho de pesquisa. “Não Finais”, pois de acordo com as considerações que serão realizadas nesta tese, entendo não haver um ponto final para tal processo, mas sim, momentos de fechamento de ciclos que, conseqüentemente, iniciam outros.

## **CAPÍTULO 01**

### **O CAMINHO ESCOLHIDO PARA SE CONTAR ESSA HISTÓRIA: A AUTOETNOGRAFIA**

Neste capítulo, apresento e discuto a minha escolha metodológica pela autoetnografia. Início por meio da apresentação das concepções que permeiam essa corrente metodológica, refletindo sobre como essas concepções serviram a mim enquanto pesquisadora. Para isso, tenho como respaldo autores como Biancalana e Santos (2017), Bochner e Ellis (2000, 2006), Chang (2008), Fortin (2009), Holt (2003), Versiani (2005) e Paiva (2018). Mobilizo Anderson (2006) e Cano e Opazo (2014) para apresentar algumas subclassificações da autoetnografia. Introduzo os autores Adams, Ellis e Jones (2013) e suas reflexões sobre as características da escrita autoetnográfica, bem como os propósitos da autoetnografia. Apresento também Anderson e Glass-Coffin (2013) e seus apontamentos sobre os instrumentos mais utilizados pelos autoetnógrafos em seus estudos. Com isso, pretendo tanto discorrer sobre o tipo de pesquisa que foi desenvolvida, bem como apresentá-la ao leitor, de forma detalhada. Isso pois, acredito que nem todos os leitores podem estar familiarizados com esse tipo de estudo, tornando interessante, então, expor e discutir algumas de suas características.

Em seguida, trago uma revisão da literatura disponível acerca do viés autoetnográfico presente nas pesquisas em LA, discorrendo sobre os estudos dos seguintes autores: Araújo (2018), que focaliza a formação inicial de professores de língua espanhola; Bottura (2019), que realiza uma autoetnografia referente a uma prática pedagógica em português como língua de acolhimento para mulheres imigrantes no Brasil; Caetano (2017), que se debruça sobre os estudos do LC e o uso da língua alvo no ensino de inglês sob um olhar autoetnográfico; Ono (2017), que desenvolveu uma pesquisa na área de língua inglesa pensando a formação do formador de professores e, por fim, Paiva (2018), que se volta para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos. Essas pesquisas têm em comum a autoetnografia como alternativa metodológica e são apresentadas com mais detalhes ao longo deste capítulo.

## 1.1 “A gente escreve o que ouve, nunca o que houve”

Ao me deparar com a citação que abre esta subseção, de autoria de Oswald de Andrade, eu me senti como se tivesse encontrado aquilo que expressava o que eu acreditava em relação a minha escrita sobre o curso “Fala, prof!”. O meu estudo, reflexão e registro sobre o curso de formação, seus encontros e suas discussões seriam realizados a partir daquilo que eu “ouvi”, “vi” e “vivenciei”. A minha subjetividade atravessaria toda e qualquer “análise dos dados” que eu faria. Ao entender que a minha subjetividade, o meu eu, minhas crenças, preconceitos e concepções de mundo direcionariam a minha “análise” do “Fala, prof!”, deixando essa de ser uma análise (entendida como uma descrição neutra) daquela realidade que eu estaria tentando descrever, passo a conceber “análise” como “interpretação”.

Entendo, pois que o que se “ouve” é como aquilo é chegado até mim, ou seja, como eu interpreto fatos que chegam até meu conhecimento. Por outro lado, o que “houve” seria o fato em si, a forma como um evento aconteceu. No entanto, só acessamos aquilo que “houve” por meio das interpretações nossas ou de outros, ou seja, “a maneira como uma pessoa define as situações com que se viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou” (HUBERMAN, 2007, p.55). Portanto, nesta pesquisa, registrei, descrevi e refleti não aquilo que “houve” durante o “Fala, prof!”, mas aquilo que eu interpretei do que “houve”. Considero pertinentes as considerações de Jordão (2006) sobre nossas interpretações, quando a autora pontua que

as interpretações que construímos nunca são neutras, nunca estão em maior ou menor grau de distância em relação a uma determinada realidade externa objetiva, porque a realidade não é dada, não tem existência independente de quem pensa sobre ela ou a experimenta (JORDÃO, 2006, p.04).

Dessa forma, a frase “A gente escreve o que ouve, nunca o que houve” torna-se significativa para mim, fazendo sentido para a forma como me vejo enquanto pesquisadora e para o trabalho de interpretação ao qual me deduzi nesta pesquisa.

Direcionada pela significação que a frase despertou em mim no decorrer de meu doutoramento, fui buscando por estudos e teorias que contemplassem essa ideia sobre fazer pesquisa. Nessa busca, (me) encontrei com a autoetnografia. Eu não conhecia o termo nem os seus significados. Procurei, então, primeiramente, entender mais sobre a etnografia, acreditando que isso colaboraria para o meu entendimento do que seria a autoetnografia.

A etnografia origina-se nas ciências sociais e é concebida como um método de investigação que valoriza a dimensão social e cultural dos eventos estudados. Para o antropólogo Laplantine (1996, p. 149), a etnografia “provém de uma ruptura inicial em relação a qualquer modo de conhecimento abstrato e especulativo, isto é, que não estaria baseado na observação direta dos comportamentos sociais a partir de uma relação humana”. Isso explica o fato de a etnografia ser amplamente utilizada por antropólogos, principalmente no que diz respeito à pesquisa de campo, já que esse método “não consiste apenas em coletar, através de um método estritamente indutivo uma grande quantidade de informações, mas em impregnar-se dos temas obsessionais de uma sociedade, de seus ideais, de suas angústias” (*id. ibid.*).

A partir dessa compreensão inicial sobre a etnografia, tive acesso aos estudos de Versiani (2005) que escreve sobre o possível neologismo vislumbrado na palavra autoetnografia. Essa palavra, de acordo com a autora, teria sido criada para caracterizar uma forma diferente de etnografia em que o prefixo **auto** serviria para

impedir a tendência à supressão das diferenças intragrupos, enfatizando as singularidades de cada sujeito – autor, enquanto o termo etno localizaria, parcial e pontualmente, estes mesmos sujeitos em um determinado grupo cultural. Assim poderíamos pensar em autoetnografias como espaços comunicativos e discursivos através dos quais ocorre o ‘encontro de subjetividades’, a interação de subjetividades em diálogo (p.87).

Nesse sentido, observação e descrição continuam presentes (assim como na etnografia), mas na autoetnografia o pesquisador passa a compreender-se também como parte do seu foco de investigação e estudo. A pesquisa autoetnográfica refuta a ideia da neutralidade e imparcialidade do pesquisador e entende que ele é parte significativa e integrante do seu próprio objeto de estudo e estabelece uma relação de diálogo com os outros participantes e elementos da pesquisa, ocorrendo aquilo que Versiani (2005) chamou de “encontro de subjetividades”.

Segundo Cano e Opazo (2014), o termo autoetnografia foi utilizado pelo antropólogo Heider em 1975, sendo ele um dos primeiros a usá-lo, ao registrar as descrições que um grupo fazia de sua própria cultura. Ainda, segundo os autores, em 1979, Hayano também utilizou o termo autoetnografia para referir-se “ao estudo da cultura a que o pesquisador pertence<sup>2</sup>” (p. 149).

---

<sup>2</sup> Tradução de: “Al estudio de la cultura a la que pertenece el investigador”.

Biancalana e Santos (2017) apontam que Cano e Opazo (2014) apresentam algumas subclassificações da autoetnografia. Essas subclassificações serviriam para estudar melhor o método autoetnográfico e encontrar diversas formas de integrá-lo às diferentes pesquisas. Assim, a autoetnografia poderia ser compreendida enquanto formadora, informadora, heurística, descritiva, analítica e crítica:

Entende-se autoetnografia como formadora de uma investigação muito mais em formato de memória ou memória crítica, visto que nesse momento as informações não são submetidas a análises, interpretações e tampouco se articulam a conhecimentos de outras fontes. Ela pode ser considerada informadora quando dados e textos autoetnográficos são usados como fonte de informação tão relevante quanto as oriundas de outras fontes, como livros, revistas etc. – lembrando que essas informações serão analisadas e processadas a seguir. Também pode ser heurística quando é usada para refletir as diferentes etapas do processo de pesquisa, interessando-se muito mais por ele do que pelos resultados. Já na autoetnografia descritiva, como sugere o nome, o autor apresenta a pesquisa de modo descritivo, sem tanto aprofundamento, a qual pode ser entendida como investigação preliminar que, posteriormente, será melhor desenvolvida. Em um segundo momento, ela passa a assumir um viés crítico; nesse ponto, a autoetnografia analítica volta-se para a reflexão acerca da pesquisa e cria conhecimento a partir do assunto/objeto ou da temática em questão (BIANCALANA; SANTOS, 2017, p. 86).

Mesmo que as subclassificações sejam tentativas de melhor caracterizar as diversas formas de autoetnografia que permeiam os mais diversos estudos, não as entendo como excludentes e fragmentadas. Na visão de Burnier (2006, p.412), a autoetnografia pode ser, ao mesmo tempo, “pessoal e acadêmica, evocativa e analítica, descritiva e teórica<sup>3</sup>”. Dessa forma, ao pensar na pesquisa apresentada nesta tese, procurei desenvolver uma autoetnografia tanto informadora, já que utilizei também de minhas próprias intervenções/falas, podendo elas serem considerados os textos autoetnográficos; quanto heurística, ao me atentar para as diversas etapas do processo de pesquisa, desde o desejo pela oferta do curso de formação, a etapa de sua oferta e realização, bem como o momento pós realização do curso. Entendo que também tenha desenvolvido uma autoetnografia descritiva, ao apresentar como parte do processo de interpretação a descrição dos encontros com o grupo de professores. E, por fim, uma autoetnografia analítica e crítica também foi meu foco, considerando que me voltei a um processo reflexivo acerca da pesquisa desenvolvida, bem como à produção de conhecimento

---

<sup>3</sup> Tradução de: “personal and academic, evocative and analytical, descriptive and theoretical”.

sobre a formação de professores, tendo como base a proposta do curso, os encontros realizados, o envolvimento dos professores participantes e as narrativas enunciadas produzidas por eles e por mim.

Sobre as subclassificações propostas para a autoetnografia, Anderson (2006) apresenta que

[...] a autoetnografia analítica se refere ao trabalho etnográfico no qual o pesquisador é (1) um membro completo no grupo ou contexto de pesquisa, (2) visível como tal tipo de membro em seus textos publicados e (3) comprometido com um programa de pesquisa analítica concentrada em aprimorar os entendimentos teóricos de fenômenos sociais mais amplos<sup>4</sup> (p. 375).

Anderson (2006) entende que “membro completo” seria o pesquisador imerso totalmente no grupo social estudado, como se fosse um “nativo”, ao se referir aos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas. O conceito de membro completo, teoricamente, respaldar-se-ia na ideia de que o pesquisador se relacionaria com os participantes de pesquisa de maneira igualitária.

No entanto, ele admite que a posição como membro completo não apaga um posicionamento que pode ser problemático ao pesquisador, ao se pensar que ele pode ser visto em uma posição hierarquicamente superior, podendo ter suas ações e dizeres entendidos como mais legitimados do que de outros.

Anderson acrescenta cinco características à sua definição de autoetnografia analítica, sendo elas: “(1) status de membro completo por parte do pesquisador, (2) reflexividade analítica, (3) visibilidade narrativa do Eu do pesquisador, (4) diálogo com os informantes além de si mesmo e (5) comprometimento com a análise teórica<sup>5</sup>” (ANDERSON, 2006, p. 378). Apresento essas cinco características, pois, elas, em especial, a característica “(5) comprometimento com a análise teórica” são apontadas por Anderson (2006) para se contrapor a uma outra subclassificação da autoetnografia, chamada autoetnografia evocativa.

---

<sup>4</sup> Tradução de: “[...] analytic autoethnography refers to ethnographic work in which the researcher is (1) a full member in the research group or setting, (2) visible as such a member in the researcher’s published texts, and (3) committed to an analytic research agenda focused on improving theoretical understandings of broader social phenomena”.

<sup>5</sup> Tradução de: “(1) complete member researcher (CMR) status, (2) analytic reflexivity, (3) narrative visibility of the researcher’s self, (4) dialogue with informants beyond the self, and (5) commitment to theoretical analysis”.

A autoetnografia evocativa foi proposta por Bochner e Ellis (2006, p.744) e refere-se a um “texto narrativo [que] recusa o impulso de abstrair e explicar<sup>6</sup>”. Anderson (2006) aponta como uma de suas principais críticas à autoetnografia evocativa de Bochner e Ellis (2006) a sua suposta falta de teorização, culminando em uma narrativa de caráter altamente pessoal. No entanto, como resposta às argumentações de Anderson (2006), Bochner e Ellis (2006) defendem que

Nós pensamos a autoetnografia como uma jornada, eles a pensam como um destino. Eles querem dominar, explicar, apreender. [...] nós queremos transitar no fluxo da experiência vivida, eles querem se apropriar da experiência vivida com o propósito de abstrair algo que eles chamam de conhecimento ou teoria (BOCHNER; ELLIS, 2006, p.431)<sup>7</sup>.

Ao pensar na autoetnografia, nomeada de evocativa, também entendo a minha tese sendo representada por ela. Minha escrita tem um caráter altamente pessoal, portanto, a jornada da pesquisa é valorizada, como há também um movimento em direção às experiências vividas neste estudo. Se “[...] a abordagem de Anderson é mais analítica, teórica e objetiva, outros autores como Bochner e Ellis (2006) [...] prezam por engajamento emocional mais aguçado do pesquisador que, por conta disso, terá um texto mais subjetivo<sup>8</sup>” (CHANG, 2008, 46). No entanto, não me é importante aqui e nem se faz necessário a mim, enquanto pesquisadora, tentar enquadrar minha pesquisa em uma subclassificação autoetnográfica e, muito menos, apontar qual tipo de subclassificação é melhor ou quais as possíveis falhas de uma ou de outra enquanto método de investigação. Esse tipo de raciocínio não seria coerente com a postura adotada neste estudo, postura essa de rejeição aos moldes cartesianos e positivistas de pesquisa. Esses comportariam uma discussão deste tipo.

Todavia, trago esses apontamentos sobre a autoetnografia, pois ela, assim como qualquer outra abordagem de pesquisa, não escapa de críticas e de autores que se posicionam de formas diferentes perante a mesma abordagem. Por isso, entendo ser relevante trazer ao leitor, que está

---

<sup>6</sup> Tradução de: “Narrative text [...] refuses the urge to abstract and explain”.

<sup>7</sup> Tradução de: “We think of autoethnography as a journey; they think of it as a destination. They want to master, explain, grasp. [...] we want to dwell in the flux of the lived experience; they want to appropriate lived experience for the purpose of abstracting something they call knowledge or theory”.

<sup>8</sup> Tradução de: “[...] Anderson’s analytical, theoretical, and objective approach to autoethnography, whereas Ellis and Bochner (2006) and Denzin (2006) stand on the opposing end, arguing for ‘evocative’ and emotionally engaging, more subjective autoethnography”.

lendo esse capítulo, que a autoetnografia possui críticas, autores que a concebem de formas variadas, bem como diferentes perspectivas que servem a diferentes propósitos.

Também acredito ser relevante explicitar que a autoetnografia se mostrou interessante a mim e aos meus propósitos de pesquisa, justamente pela “sua aspiração em romper radicalmente com pressupostos tradicionais de investigação científica tanto na maneira como é conduzida, como em sua forma de apresentação textual” (PAIVA, 2018, p.26). Nesse sentido, a escrita acadêmica baseada num trabalho autoetnográfico

deixa de seguir a forma e estrutura de um texto acadêmico por excelência, uma vez que não costuma utilizar-se de verbos impessoais com vistas a se distanciar do objeto de investigação – já que a partir desta perspectiva não se acredita que se possa separar o pesquisador do mundo “lá fora” -, vastas citações bibliográficas, divisão em seções bem separadas com revisão bibliográfica, metodologia, discussão, resultados etc. Tal diferença se deve à necessidade, na etnografia, de se aproximar forma e conteúdo, o que num relato autoetnográfico se torna ainda mais significativo (*Idib*, p. 24).

Mesmo com o rompimento de pressupostos tradicionais, em sua escrita, a pesquisa de viés autoetnográfico acontece dentro da tradição de pesquisas de natureza qualitativa, mas sua avaliação não deve ser baseada nos mesmos parâmetros de outras pesquisas qualitativas tradicionais, conforme defende Holt (2003). Para o autor, a leitura e a avaliação de um trabalho autoetnográfico deve considerar o seu processo construtivo, entendendo se o trabalho descreve a forma como o pesquisador foi responsivo e sensível para/com o seu contexto e grupo investigado.

Por valorizar a experiência do pesquisador sem desvincular suas impressões e intenções de pesquisa, o que não seria possível ao pensarmos na complexidade do sujeito, a autoetnografia também apresenta elementos autobiográficos. Para Bochner e Ellis (2000) “a autoetnografia é [...] um gênero autobiográfico de escrita e de investigação que apresenta múltiplos níveis de consciência, conectando o pessoal ao cultural<sup>9</sup>” (p. 739). Dessa forma, o que diferencia a autobiografia da autoetnografia seria o fato de que, enquanto na primeira, se descreve acontecimentos sobre aquele que escreve, a segunda possui um caráter etnográfico ao buscar relacionar a perspectiva pessoal à cultura para o estudo e entendimento desta. Como defende Fortin (2009, p. 83), “A história pessoal deve se tornar o trampolim para uma compreensão

---

<sup>9</sup> Tradução de: “an autobiographical genre of writing and research that displays multiple layers of consciousness, connecting the personal to the cultural”.

maior”, ou seja, o trabalho autoetnográfico não pode ficar reduzido apenas à experiência do pesquisador. Assim, corre o risco de se tornar um discurso esvaziado, egocêntrico e narcisista e, ao fim, um estudo pobre. Entendo como pobre um discurso que se atém a apenas uma perspectiva, como se ela fosse capaz de contemplar todo o fenômeno ou objeto estudado. Dessa forma, a autoetnografia representa a experiência pessoal no contexto das práticas culturais e, com isso, o método busca produzir o conhecimento de dentro do fenômeno, demonstrando, então, aspectos da vida cultural que não podem ser acessados na pesquisa convencional.

É justamente o caráter pessoal que pode gerar críticas ao trabalho autoetnográfico, especialmente a autoetnografia evocativa, que permite que se apareça mais as marcas pessoais do autor/pesquisador. No entanto, a autoetnografia não se atém apenas aos aspectos pessoais e subjetivos, mas sim, a como essa subjetividade pode ser entendida em um contexto macro. Dessa forma, a experiência potencializa a pesquisa ao apresentar e legitimar outras perspectivas para o objeto de estudo.

Sobre isso, Holt (2003) aponta que se deve repensar sob quais padrões as pesquisas ditas tradicionais se respaldam e são avaliadas, pois todos os “resultados” a que chegam essas pesquisas também possuem um viés subjetivo e interpretativo do pesquisador que “apresenta os dados”. Uma das características da autoetnografia que mais me chama a atenção é justamente o reconhecimento e legitimação dessas interpretações oriundas de diversas experiências a partir de diferentes subjetividades. Com isso, os estudos autoetnográficos democratizam os modos de representar a cultura e colocam em batimento as experiências particulares dos indivíduos com expressões dominantes de poder discursivo, representadas pelos produtos textuais tradicionais que são elaborados a partir das pesquisas ditas científicas. Para Holt (2003, p.16), a intenção da autoetnografia é exatamente de “confrontar as formas de representação e poder dominantes<sup>10</sup>”.

Há, dessa forma, na pesquisa autoetnográfica, uma valorização das experiências, entendendo que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (BONDÍA, 2002, p.28). O autoetnógrafo, na reflexão sobre a experiência vai além das palavras e atenta-se aos detalhes da vivência, como os gestos, expressões faciais e corporais, tom de voz, memórias, histórias trazidas e outros. Assim, os estudos autoetnográficos entendem que a

experiência é única para quem a vive e, por mais que duas pessoas passem pela mesma situação, suas experiências serão diferentes. [...] mesmo que seja realizada uma investigação sobre um mesmo assunto, os resultados serão diferentes, pois as visões, caminhos, descobertas e resultados de cada

---

<sup>10</sup> Tradução de: “[...] confront dominant forms of representation and power [...]”.

pesquisador serão distintos. Pode-se, então, analisar a coleta de dados por esse viés [...] reconhecendo o quanto (a pesquisa) é impregnada de subjetividades e reflete as impressões-sensações de quem pesquisa (BIANCALANA; SANTOS, 2017, p.88).

A autoetnografia responde aos meus anseios enquanto pesquisadora por entender que se outra pessoa se debruçasse sobre a interpretação e escrita desta tese, mesmo tendo como objeto de investigação o mesmo curso - “Fala, prof!”, o trabalho seria outro. Isso reforça a influência do nível subjetivo do sujeito, dito pesquisador, perante sua própria pesquisa.

Torna-se relevante apresentar neste capítulo uma obra referência em relação aos estudos autoetnográficos: o *Handbook of Autoethnography*. Ela foi editada por Adams, Ellis e Jones e publicada em 2013, sendo composta por quatro seções, contendo 34 capítulos escritos por diferentes autores. A meu ver, é um livro revolucionário no sentido científico, político e sociológico, pois são 736 páginas, apresentando na ocasião de publicação – ano 2013 – uma nova abordagem metodológica: a autoetnografia.

No prefácio da obra, Ellis (2013, p.10) explica que

A autoetnografia para eles (autores da obra) não é simplesmente uma forma de conhecer o mundo, mas uma forma de ser no mundo, já que exige que vivamos consciente, emocional e reflexivamente. Essa abordagem pede que não apenas examinemos nossas vidas, mas também consideremos como e por que pensamos, agimos e sentimos de determinadas formas. A autoetnografia exige que nos observemos observando, que interroguemos o que pensamos e acreditamos e que desafiemos nossas próprias suposições, perguntando repetidamente se penetramos nas várias camadas de nossas próprias defesas, medos e inseguranças quanto nosso projeto exige. Ela pede que repensem e revisemos nossas vidas, tomando decisões conscientes sobre quem e como queremos ser<sup>11</sup>.

Ao conceitualizar a autoetnografia na obra *Handbook of Autoethnography*, Adams, Ellis e Jones (2013) apresentam que uma característica que une todas as autoetnografias é a presença da experiência pessoal para se referir ou criticar uma experiência cultural. No entanto, os autores também apontam que mesmo que toda escrita pessoal possa ser considerada um exame

---

<sup>11</sup> Tradução de: “For most of us, autoethnography is not simple a way of knowing about the world; it has become a way of being in the world, one that requires living consciously, emotionally, and reflexively. It asks that we not only examine our lives but also consider how and why we think, act, and feel as we do. Autoethnography requires that we observe ourselves observing, that we interrogate what we think and believe, and that we challenge our own assumptions, asking over and over if we have penetrated as many layers of our own defenses, fears, and insecurities as our project requires. It asks that we rethink and revise our lives, making conscious decisions about who and how we want to be”.

de cultura, nem toda redação pessoal é uma autoetnografia. Para isso, algumas características adicionais devem ser observadas, sendo elas: I) propositalmente desenvolver uma crítica sobre alguma cultura ou prática cultural; II) fazer contribuições a pesquisas já existentes; III) apresentar a vulnerabilidade do sujeito e IV) criar uma relação recíproca com o seu público a fim de se conseguir uma determinada resposta.

Em relação à característica I) - propositalmente desenvolver uma crítica sobre alguma cultura ou prática cultural - os autoetnógrafos apontam para a necessidade de haver nesse tipo de estudo uma relação das experiências ou histórias com determinada cultura ou prática cultural, além de haver uma crítica por parte do pesquisador sobre essa relação:

Se um autor experimenta uma epifania, reflete sobre as nuances dessa experiência, escreve para mostrar como os aspectos da experiência iluminam fenômenos culturais mais gerais e/ou mostra como a experiência funciona para diminuir, silenciar ou negar certas pessoas e histórias, então o autor escreve autoetnograficamente. Se o autor escreve para contar uma história para ilustrar uma experiência triste, alegre ou problemática, mas não interroga as nuances dessa experiência à luz dos fenômenos culturais, então o autor escreve autobiograficamente<sup>12</sup> (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p. 23).

Nesse momento, tem-se a preocupação com a distinção entre autoetnografia e autobiografia, o que já foi brevemente mencionada anteriormente com os autores Bochner e Ellis (2000) e Fortin (2009). A autoetnografia, então, precisa incluir múltiplas perspectivas (não apenas a do pesquisador) – o que refuta as críticas que essa metodologia pode receber ao ser erroneamente acusada de ser altamente pessoal. O acesso a essas perspectivas pode se dar por entrevistas e/ou trabalho de campo, por exemplo. Já o trabalho autobiográfico apresenta um único assunto por meio de uma única perspectiva. Assim sendo, “os textos autoetnográficos geralmente parecem mais auto e socialmente conscientes do que os trabalhos autobiográficos; a intenção de descrever a experiência cultural marca essa diferença<sup>13</sup>” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p.23).

Sobre a característica II) - fazer contribuições a pesquisas já existentes - os estudos autoetnográficos devem buscar conhecimento de pesquisas anteriores sobre um tópico e buscar

---

<sup>12</sup> Tradução de: “If an author experiences an epiphany, reflects on the nuances of that experience, writes to show how the aspects of experience illuminate more general cultural phenomena and/or to show how the experience works to diminish, silence, or deny certain people and stories, then the author writes autoethnographically. If an author writes to tell a story to illustrate a sad, joyful, or problematic experience but does not interrogate the nuances of this experience in light of general cultural phenomena and cultural practices, then the author writes autobiographically”.

<sup>13</sup> Tradução de: “However, autoethnographic texts typically feel more self and socially conscious than autobiographic works; the intent to describe cultural experience marks this difference”.

colaborar com essas pesquisas. A escrita na autoetnografia deve se fazer compreensível tanto ao público em geral, quanto ser atrativa às pessoas de dentro da academia para que se torne tópico de discussão nesse meio. Nesse sentido, ao se escrever sobre um tópico, busca-se conhecer o que outras pessoas dizem sobre este, situando o trabalho que está sendo desenvolvido nessas discussões já existentes. A referência a estudos anteriores pode acontecer de forma explícita no texto a partir de notas de rodapé e citações sobre as pesquisas passadas. Com isso, há uma extensão dos trabalhos sobre o tópico em questão, culminando em uma maior produção de conhecimento.

O aspecto III) - apresentar a vulnerabilidade - refere-se ao fato de nós, autoetnógrafos, nos tornarmos “vulneráveis ao tornarmos nossas experiências pessoais passíveis de avaliação<sup>14</sup>”. Diferentemente de outras metodologias de pesquisa mais tradicionais que apresentam apenas uma história, descartando ou até mesmo escondendo os percalços pelos quais o pesquisador possa ter passado, o texto autoetnográfico se abre à crítica de uma maneira que nenhuma outra forma de pesquisa se abre, ou seja, os autores, na autoetnografia, “se abrem propositalmente para ‘a possibilidade de serem feridos ou agredidos’ (Behar, 1998) para chamar a atenção para as vulnerabilidades que outros seres humanos podem suportar no silêncio e na vergonha” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p.24). A autoetnografia, então, nos exige um processo autorreflexivo ao expor as nossas experiências e, com isso, alguns pontos de nossa subjetividade que podem ser altamente delicados e problemáticos de serem reconhecidos e confrontados.

Apresento a última característica da escrita autoetnográfica - IV) criar uma relação recíproca com o seu público leitor, a fim de se conseguir uma determinada resposta - ou seja, procura-se estabelecer uma relação mútua de participação e responsabilidade com o público a fim de se ter um retorno dele. Mesmo que em outros estudos esse retorno também seja considerado, a autoetnografia abre a possibilidade de contribuições por parte dos leitores. A característica da vulnerabilidade, mencionada anteriormente, relaciona-se a essa abertura, ao entender que o “leitor vai se envolver e responder ao nosso trabalho de maneiras construtivas, significativas e até mesmo vulneráveis<sup>15</sup>” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p.25). Essa característica reforça que a construção do conhecimento se dá de forma dialógica e, ao pesquisador, é retirada a “atmosfera de superioridade” que o rodeava nas pesquisas positivistas.

---

<sup>14</sup> Tradução de: “vulnerable by making personal experiences available for consideration”.

<sup>15</sup> Tradução de: “audiences will engage with and respond to our work in constructive, meaningful—even vulnerable—ways”.

Entendo a ideia de reciprocidade como uma atitude respeitosa do pesquisador para/com o seu leitor, ao possibilitar uma forma de que ele – leitor – se aproxime e aja no trabalho que lê, dessa forma eles

[...] não são receptores passivos de um texto ou performance, mas são posicionados como participantes ativos que devem agir na e sobre a história que se desenrola (Elam, 1997). O padrão frequentemente citado de que as autoetnografias procuram mostrar - em vez de apenas falar sobre - a experiência, junto com o uso de convenções literárias, poéticas e estéticas para a criação de textos e performances envolventes, marca os esforços de um autoetnógrafo para se conectar com os leitores. Alguns autoetnógrafos abordam essa relação recíproca evocando explicitamente o público leitor em suas histórias, usando a segunda pessoa para chamar os participantes para testemunhar e agir simultaneamente com o texto à medida que ele se desenrola (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p. 25)<sup>16</sup>.

Dessa forma, as quatro características da escrita autoetnográfica dialogam com algumas necessidades no campo da pesquisa, como por exemplo: criar conhecimentos particulares e contingentes e formas de ser e estar no mundo que honrem a história, a arte, as emoções e o corpo; tratar a experiência e os indivíduos com responsabilidade e cuidado; e possibilitar a todos os que têm contato com os trabalhos autoetnográficos um espaço para a diferença, complexidade e mudança. Por todos esses motivos, Adams, Ellis e Jones (2013) defendem que a autoetnografia é uma pesquisa qualitativa, interpretativa e crítica.

Além de discutirem sobre as características da escrita autoetnográfica, conforme apresentado nos parágrafos anteriores, Adams, Ellis e Jones (2013) também se lançaram a outras discussões: “[...] por que fazer autoetnografia? Quais são os benefícios do método, bem como os riscos éticos, emocionais, profissionais, literários e criativos de se fazer um trabalho autoetnográfico?”<sup>17</sup> (p.32). A fim de problematizar essas questões, os autores apresentam os propósitos da autoetnografia, que elenco nos parágrafos a seguir.

**Romper com as normas de objetividade e impessoalidade das práticas de pesquisa** seria o primeiro propósito dessa metodologia. Como exemplificação, Adams, Ellis e Jones

---

<sup>16</sup> Tradução de: “[...]they are not passive receivers of a text or performance but are, instead, positioned as active participants expected to act in and on the unfolding story (Elam, 1997). The oft-cited standard that autoethnographies seek to show—rather than only tell about—experience, along with the use of literary, poetic and aesthetic conventions for creating engaging texts and performances, marks an autoethnographer’s efforts to connect with readers. Some autoethnographers address this reciprocal relationship by explicitly evoking the audience in their stories, using the second person to call participants to simultaneously witness and act with the text as it unfolds”.

<sup>17</sup> Tradução de: “why would a person use or do autoethnography? What are the benefits of the method as well as the ethical, emotional, professional, and literary and creative risks of doing autoethnographic work?”.

(2013) citam o fato de uma pessoa que esteja passando por um câncer de mama e estiver também realizando uma pesquisa sobre esse assunto e a sua experiência enquanto pessoa que possui a doença estiver permeando, de forma explícita, o seu trabalho, este pode ser acusado de tendencioso e até mesmo “não científico”. No entanto, “a suposição de objetividade é uma das noções mais problemáticas no trabalho científico social tradicional<sup>18</sup>” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p. 33). Nesse sentido, concordo com os autores, ao apontarem que a objetividade apaga as “reviravoltas” que um projeto de pesquisa costuma dar. Na autoetnografia, não há esse apagamento, pelo contrário, há uma articulação entre as decisões tomadas pelos pesquisadores a partir dessas reviravoltas e as consequências para a sua pesquisa.

O rompimento com as normas de objetividade e impessoalidade das práticas de pesquisa nos levam ao seguinte propósito da autoetnografia: **se trabalhar com conhecimento de dentro/interno**, ou seja, os autoetnógrafos usam a própria experiência pessoal para detalhar e entender as experiências de cunho social/cultural. Adams, Ellis e Jones (2013) apresentam os autoetnógrafos e seus temas, reforçando sobre a importância da experiência pessoal nos seus estudos. Por exemplo, a autoetnógrafa Lisa escreveu ensaios sobre o dia a dia de uma pessoa que sofre com distúrbios alimentares, sendo esse um dos distúrbios que ela mesma tinha. Esses ensaios escritos por ela fornecem informações que dificilmente outro autor conseguiria trazer. Adams, Ellis e Jones (2013) apresentam também o trabalho de Carol com o tema: abuso sexual na infância. O seu estudo difere-se de outros, pois ela mesma foi uma criança vítima de abuso sexual e, com isso, pôde apresentar ao leitor detalhes, sentimentos, emoções e traumas que apenas alguém que vivenciou tal situação é capaz de fazer. Esses exemplos e vários outros estudos autoetnográficos mostram que os pesquisadores/autores

oferecem uma visão íntima e explícita sobre experiências culturais importantes através do relato da experiência pessoal vivida entendendo que outros métodos de pesquisa (por exemplo, pesquisas, análise de conteúdo, formas tradicionais de etnografia) não conseguiriam<sup>19</sup> (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p.34).

A autoetnografia pode responder questões que, dificilmente, seriam respondidas pela pesquisa tradicional, justamente pela sua característica de compartilhar informações de dentro do próprio fenômeno. Portanto, ao centrar o seu estudo nas experiências pessoais, o pesquisador

---

<sup>18</sup> Tradução de: “the assumption of objectivity is one of the most problematic notions in traditional social scientific work”.

<sup>19</sup> Tradução de: “offer intimate and explicit insight into important cultural experiences through relating the lived, day-to-day moments of personal experience and insight that other research methods (e.g., surveys, content analysis, traditional forms of ethnography) could not solicit”.

também as articula a aspectos da vida cultural, e isso é uma característica que os métodos tradicionais não conseguem ou não se interessam por fazer.

Outro propósito que Adams, Ellis e Jones (2013) apontam em seus estudos sobre a autoetnografia é o fato de se **lidar com a dor, confusão, raiva e incerteza** (tanto do pesquisador quanto do leitor), isso, pois, o pesquisador autoetnográfico pode se deparar com esses sentimentos. No entanto, lidar com os sentimentos nos levam a outro propósito da pesquisa autoetnográfica que seria **tornar a vida melhor**. Isso, pois, ao lidar com essas emoções, o pesquisador pode se ver em um processo catártico e compreender melhor sobre si mesmo a partir da compreensão daquilo que sente. Ou seja, no processo de escrita, “ao processar experiências dolorosas, confusas, irritantes e incertas, o autoetnógrafo pode tornar a vida dos outros melhor ao lhes fornecer ‘equipamento para viver’ (Burke, 1974), uma história e um relato para viver ao invés de apenas pensar sobre (Coles, 1989; Bochner, 2002)<sup>20</sup>” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p. 35). Ao ter como propósito a busca por uma vida melhor, entendo que a mudança social também seja o propósito da pesquisa autoetnográfica; “para alguns autoetnógrafos, esse é o propósito ou a razão mais importante para se usar o método<sup>21</sup>” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p.36):

Os autores não usam suas experiências pessoais apenas para descrever ou facilitar a compreensão sobre experiências culturais ou para fazer o importante trabalho de superar a dor, a confusão e raiva, ou para quebrar silêncios e recuperar vozes e identidades. Em vez disso, eles usam experiências pessoais para promover mudanças sociais, atraindo leitores para pensar sobre experiências culturais tidas como certas em maneiras únicas, surpreendentes, e muitas vezes problemáticas e, além disso, para realizar ações novas e diferentes no mundo com base nos *insights* gerados pela pesquisa<sup>22</sup>(ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p.36).

Nessa linha, mesmo que o processo de escrita autoetnográfico seja catártico e dizer muito sobre e para os próprios autores, eles não escrevem apenas para eles mesmos, “eles também escrevem e agem para os outros, ao oferecer reflexão, visão e esperança aos leitores [...]”<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Tradução de: “By processing painful, confusing, angering, and uncertain cultural experiences, the autoethnographer can make life better by giving others “equipment for living” (Burke, 1974), a story and an account to live *with* rather than only think about (Coles, 1989; Bochner, 2002)”.

<sup>21</sup> Tradução de: “For some autoethnographers, this is the most important purpose of/reason for using the method”.

<sup>22</sup> Tradução de: “the authors do not use personal experiences solely to describe or to facilitate understanding about cultural experiences or to do the important work of moving through pain, confusion and anger, or to break silences and reclaim voices and identities. Instead, they use personal experiences to promote social change by compelling readers to think about taken-for-granted cultural experiences in astonishing, unique, and often problematic ways and, further, to take new and different action in the world based on the insights generated by the research”.

<sup>23</sup> Tradução de: “[...] they also write and act for others, offering reflection, insight and hope to readers [...]”.

(*id.ibid.*). Dessa forma, “o método permite aos pesquisadores escreverem apesar das experiências dolorosas, confusas, irritantes e incertas<sup>24</sup>” (*id.ibid.*). Entendo que é possível oferecer reflexão aos leitores pelo caráter aberto da pesquisa autoetnográfica, o que se relaciona diretamente ao próximo propósito dessa metodologia, que seria: quebrar o silêncio e reivindicar vozes.

A autoetnografia propõe-se a **quebrar os silêncios que permeiam as experiências e com isso reivindica diferentes vozes**. Isso acontece na medida em que a subjetividade, a voz pessoal e as emoções são valorizadas, subvertendo, dessa forma, as normas das pesquisas tradicionais que, muitas vezes, silenciam a complexidade e a fragilidade da vida e, conseqüentemente, da sua escrita sobre ela. A pesquisa tradicional, com frequência,

adere a traços hegemonicamente masculinos, como objetividade, controle e previsibilidade. Outros traços, como subjetividade, incerteza e emoções, são frequentemente classificados como femininos e, conseqüentemente, considerados inadequados, insuficientes e irracionais<sup>25</sup> (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p.35).

A autoetnografia problematiza essa suposta superioridade masculina ao valorizar a experiência humana e entendê-la como múltipla, pois concebe o ser humano como “seres possivelmente padronizados, mas imprevisíveis<sup>26</sup>” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p.35) ao contrário das aspirações da pesquisa tradicional em padronizar o humano e suas experiências. Ao envolver incerteza e emoções, o método “procura dar sentido às maneiras pelas quais nossas identidades de raça, gênero, idade, sexo e classe relacionam-se à nossa pesquisa e impactam o que vemos, fazemos e dizemos<sup>27</sup>” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p.35). Nessa lógica, a autoetnografia também se debruça sob temas pouco estudados por serem considerados temas delicados e/ou tabus, temas como raça e racismo nas esferas educacionais, abusos, doenças, violência sexual, heteronormatividade e desejos das mulheres, dentre outros. Considero essa característica como uma das mais válidas dentro dos trabalhos autoetnográficos, ao pensar que

---

<sup>24</sup> Tradução de: “The method allows researchers to write through painful, confusing, angering, and uncertain experiences”.

<sup>25</sup> Tradução de: “adheres to hegemonically masculine traits, particularly objectivity, control, and predictability. Other traits, such as subjectivity, uncertainty, and emotions, are often gendered as feminine and, consequently, considered inadequate, insufficient, and irrational”.

<sup>26</sup> Tradução de: “possibly-patterned-but-unpredictable beings”.

<sup>27</sup> Tradução de: “attempts to make sense of the ways in which our identities as raced, gendered, aged, sexualized, and classed researchers impact what we see, do, and say”.

os autores ao escreverem seus textos, findam o silêncio de vozes que foram por tanto tempo subjugadas e desprezadas, tanto na sociedade quanto nas pesquisas tradicionais.

Para que o silêncio de vozes menosprezadas seja quebrado, trazendo à pauta tópicos considerados pouco importantes pela tradição da academia, é preciso o trabalho do autoetnógrafo **ser acessível**, o que seria outro propósito da abordagem. Coadunando com a característica da escrita autoetnográfica, apresentada anteriormente: IV) criar um relação recíproca com o seu público a fim de se conseguir uma determinada resposta, essa relação acontece, pois o trabalho do pesquisador torna-se possível de ser lido e compreendido pelos seus diferentes leitores. Adams, Ellis e Jones (2013) apresentam alguns autores que tratam sobre a distância que a escrita acadêmica toma de possíveis e interessados leitores.

Fledderus (2003) chama esse tipo de escrita de “esotérica”, “impenetrável” e “de elite”; Mykhalovskiy (1996) caracteriza “a universidade” como uma instituição “insular” e “isolada” de intelectuais que produzem livros e artigos que só serão lidos “por um punhado de outros acadêmicos<sup>28</sup>” (p.36).

Os textos autoetnográficos não estão em conformidade com os padrões sociais tradicionais em relação à estrutura de textos científicos, como exemplo, “esses textos não precisam possuir uma seção intitulada ‘Metodologia’” (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2013, p.65). A inexistência de uma seção separada para a metodologia do trabalho pode ser vista nesse meu texto. “O objetivo do trabalho autoetnográfico não é destacar critérios metodológicos, mas sim contar uma história de uma forma que revele o *self* como uma personagem central com rica evocação emocional que serve para fundamentar a história sendo contada” (*id. ibid.*).

Portanto, após apresentar os propósitos pretendidos pela autoetnografia, acredito que eles tornam a pesquisa não apenas mais próxima das pessoas, como também mais significativa tanto ao pesquisador quanto ao leitor, além de colaborar para o compromisso do autoetnógrafo na crítica cultural e justiça social: “Esses propósitos são o que tornam a autoetnografia um método, único e atraente” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p. 32).

Esses propósitos também demandam que a autoetnografia seja uma metodologia aberta e flexível, ou seja, que permita uma variedade de formas para se observar e interpretar o fenômeno ou objeto estudado. Para muitos,

---

<sup>28</sup> Tradução de: “Fledderus (2003) calls such writing “esoteric,” “impenetrable,” and “elite”; Mykhalovskiy (1996) characterizes “the university” as an “insular” and “isolated” institution of intellectuals who produce books and articles that are only read “by a handful of other academics”.

uma virtude fundamental da autoetnografia é a sua abertura metodológica. Não apenas vários estudiosos autoetnográficos coletam e interpretam seus "dados" de maneiras diferentes, mas mesmo individualmente eles muitas vezes improvisam e experimentam, mudando seus métodos e formas de interpretar seus dados à medida que avançam<sup>29</sup> (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2013, p. 64).

Esta seção ateu-se ao objetivo de apresentar algumas características da autoetnografia. Segundo os estudos de Adams, Ellis e Jones (2013), primeiramente, foram apresentadas as características da escrita autoetnográfica. Em seguida, apresentei, ainda tendo por base os mesmos autores, os propósitos da autoetnografia. Assim, entendo que a reflexão proposta nesta seção possa ter colaborado para a compreensão do que é o método autoetnográfico, bem como para o entendimento do motivo do caminho escolhido para se contar esta história ter sido a autoetnografia.

Na próxima seção, apresento cinco pesquisas que tiveram por base a perspectiva metodológica autoetnográfica, as quais motivaram-me a também seguir o caminho da autoetnografia para analisar minha experiência no “Fala, prof!”.

## **1.2 Outros estudos que constituem o meu**

Ao finalizar o curso de formação continuada “Fala, prof!”, me vi perdida em relação a qual caminho tomar para interpretar a experiência vivida e, para além disso, transformar a experiência e as interpretações dela advindas em registro escrito no formato de tese. No entanto, ao lançar-me no caminho da pesquisa, fui buscando por estudos outros que pudessem colaborar para que eu avançasse no meu próprio caminhar. Nessa busca, deparei-me com cinco pesquisas dentro da LA que compartilhavam comigo a mesma base metodológica: a autoetnografia. Com isso, debrucei-me na leitura minuciosa de cada estudo, para que a partir do caminho trilhado por outros pesquisadores, eu vislumbrasse uma forma de trilhar o meu. Apresentarei a seguir esses estudos.

---

<sup>29</sup> Tradução de: “a key virtue of autoethnography is its methodological openness. Not only do various autoethnographic scholars collect and interpret their data” in different ways, but even individually they often improvise and experiment, changing their methods and ways of interpreting their data as they go”.

Início com o estudo de Araújo (2018), apresentado em sua dissertação intitulada “Formação inicial de professores de Espanhol no projeto Casa de Cultura no campus: Ecologia de Saberes e Letramento Crítico”, desenvolvido na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, no ano de 2018. Nessa pesquisa, a autora teve como objetivo compreender como ela, sendo professora de espanhol e formadora-em-formação, teria sido afetada pelas práticas em um curso de formação de professores em formação inicial (PFI) de espanhol sob o viés do LC, apoiado em Janks (2016), e da Ecologia de Saberes, apoiada em Sousa Santos (2013) do projeto Casas de Cultura no Campus (CCC). Como *corpus* da pesquisa, a autora aponta ter utilizado de questionários respondidos pelos PFI, gravação em áudio dos encontros, planos de aula elaborados tanto por ela quanto pelos PFI, gravação dos relatos e diários da autora e mensagens enviadas no grupo de *Whatsapp*. Araújo aponta para os seus sentimentos, emoções e pensamentos como material de coleta, sendo interpretados com o objetivo de, a partir de sua experiência pessoal, “compreender a experiência cultural” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 249). Como metodologia, ela apoia-se na autoetnografia de Ellis (2003), por ela ter como uma de suas prioridades a experiência do pesquisador. Aliar a autoetnografia com as outras teorias trazidas por ela – LC e Ecologia dos Saberes – proporcionou, em sua visão, uma reflexão mais profunda sobre ela mesma, levando-a a um “profundo exercício de auto reflexividade” (SOUSA SANTOS, 2013, p.56). Araújo (2008) defende que a partir da pesquisa realizada foi possível a ela compreender a formação como um processo contínuo e as teorias do LC e da autoetnografia como uma “postura mental, uma forma de estar no mundo” (ARAÚJO, 2018, resumo). Com a leitura de sua pesquisa, me senti motivada em expor as minhas decepções, surpresas e aflições, assim como ela também havia feito.

Outra pesquisa a que me ative foi a de Bottura (2019), representada pela tese de doutorado intitulada: “‘Como é no seu país?’ Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores”. A pesquisa foi apresentada à Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Nessa pesquisa, Bottura se apresenta enquanto professora de Português Língua de Acolhimento (PLAc), em um curso de extensão exclusivo para mulheres imigrantes em vulnerabilidade e refugiadas em uma escola pública brasileira. Segundo a autora, a escolha pelo viés metodológico da autoetnografia foi inevitável e necessária para sua atuação como professora-pesquisadora, já que ela se interessou em pesquisar a aprendizagem de LP pelas refugiadas por questões emocionais.

Quando li esse estudo, entendi que a autoetnografia poderia respaldar também a minha pesquisa, pois a autora apresenta ao leitor todo o caminho que a fez chegar até as mulheres imigrantes refugiadas e ao desejo de se lançar a uma pesquisa sobre elas. Nessa apresentação, o leitor, como eu, fica preso na leitura e envolve-se na sua história. Nesse sentido, entendo que Bottura tenha cumprido o seu papel de autoetnógrafa, ao estabelecer uma relação dialógica com seu leitor. O curso oferecido por Bottura e estudado em sua tese vincula-se diretamente ao contexto das migrações contemporâneas e é constituído por forte função social, humanitária e política com vistas à integração de migrantes na sociedade brasileira. Esse contexto visa a práticas transformativas e justiça social, bem como a necessidade de investigações sobre a atuação e formação de professores. A aproximação entre autoetnografia e PLAc é discutida e defendida ao longo de toda a tese, a fim de destacar a subjetividade e afetividade do ensino, da pesquisa e da pesquisadora, com vistas à atuação e formação de professores. Nesse sentido, o conceito de língua de acolhimento é problematizado, bem como as discussões sobre mulheres migrantes e a maior vulnerabilidade desse público, além de se ater a como isso impacta diretamente na aprendizagem da língua-alvo.

A pesquisa aponta que questões como interculturalidade e identidade são relevantes de serem estudadas e compreendidas pelos professores nesses contextos. A partir de temas como gênero e raça, a autora reflete sobre a possibilidade de uma perspectiva interseccional para a prática e pesquisa em PLAc. Além disso, destaca a urgência em se estar atento às razões da maior vulnerabilidade das mulheres migrantes e de se pensar em práticas e formação que levem em consideração as questões de gênero no processo de aprendizagem. Ela aponta que as emoções podem mostrar um caminho para uma prática mais sensível ao contexto, além de defender a formação de professores como pesquisadores imbuídos “pelo zelo à disponibilidade para uma autointerrogação crítica e sensibilidade ao contexto” (BOTTURA, 2019, resumo). Para isso, ela destaca as potencialidades da autoetnografia para se melhor compreender esses contextos de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente com um público de imigrantes, conforme foi o seu estudo.

Passando para o terceiro estudo que tive contato tendo a autoetnografia como abordagem metodológica, apresento a pesquisa de Caetano (2017): “Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico”, tese apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Nessa pesquisa, considerada uma pesquisa-ação, a autora investigou as contribuições do LC para o uso da língua alvo em aulas de inglês de uma escola particular de Belo Horizonte. Tinha-se como objetivo analisar o impacto da

prática pedagógica crítica, por meio de projetos, em duas turmas do Ensino Médio. As informações geradas foram construídas, baseando-se em relatos da autora enquanto professora participante, nas percepções de seus alunos e de uma participante convidada, por meio de um diário reflexivo, questionários, um grupo focal de cinco alunos e notas de campo. Nesse sentido, foi proposto um olhar autoetnográfico sobre a pesquisa-ação realizada, o que representou um olhar mais atencioso a essa intensa caminhada da pesquisa. Caetano aponta que os resultados mostraram que, embora os estudos do LC tenham colaborado para o engajamento dos estudantes, é preciso que o docente oportunize aos aprendizes o uso da língua alvo de forma prática e contextualizada, em ambientes externos à escola. Com isso, aumenta-se as chances à aprendizagem autônoma e a consequente busca por sua formação humana, respaldada na ética e na cidadania.

Outra pesquisa muito importante que tive a oportunidade de conhecer foi a de Ono (2017), intitulada “A formação do formador de professores: uma pesquisa na área de língua inglesa”, apresentada à Universidade de São Paulo – USP, como tese de doutorado. Essa pesquisa foi fundamental por direcionar-me em meu caminho enquanto eu ainda me constituía enquanto pesquisadora e me preocupava em como apresentar a tese que hoje apresento. O que considerei como relevante durante a leitura dos estudos de Ono (2017) foi a sua quebra da estrutura tradicional do gênero tese. Nesse sentido, Ono apresentou os seus capítulos de uma forma alternativa ao que é comumente estipulado pela academia. Além disso, ele também iniciou seu trabalho apresentando sobre sua experiência pessoal enquanto docente. Na tese do autor, a autoetnografia foi o viés metodológico escolhido e, segundo ele, ela proporciona ao pesquisador uma experiência incômoda por desvelar sua intimidade. Sua pesquisa foi realizada no ensino superior com professores pré-serviço do curso de Letras e à autoetnografia foi acrescentada narrativas produzidas pelos graduandos que representam algumas epifanias vindas da história de vida do pesquisador no percurso da investigação. Ono se propõe a refletir sobre o processo autoetnográfico, focado na formação do formador de professores de língua inglesa, partindo de pressupostos teóricos respaldados pelas concepções pós-modernas, pós-coloniais, dos Novos Letramentos/Multiletramentos e Letramento Crítico.

Por fim, me encontrei com a tese de Paiva (2018), apresentada à Universidade Federal do Paraná – UFPR, intitulada “Contando estórias para pesquisar ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos: uma autoetnografia”. A pesquisa investigou uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos - aprendizagem baseada em projetos (ABP) - em um curso de graduação em Letras Português-Inglês, tendo como foco a

agência dos participantes deste processo. Algumas das histórias dessa experiência são apresentadas de acordo com o que se espera na pesquisa científica tradicional, especialmente no que diz respeito à revisão de literatura, enquanto outras fogem propositalmente de tal formato, buscando apresentar a crise de representação na qual se questiona a pesquisa tradicional, em que se tem por objetivo buscar verdades ditas universais e na qual se vê a possibilidade de se produzirem afirmações absolutas de conhecimento estáveis sobre os seres humanos, seus relacionamentos, experiências, além de proibir fontes importantes e válidas de conhecimento, como o afeto e a emoção (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015). Paiva (2018) apresenta a autoetnografia tanto analítica (ANDERSON, 2006) e evocativa (BOCHNER; ELLIS 2000), bem como uma revisão da literatura sobre a ABP.

Nesta seção, apresentei o estado da arte com cinco pesquisas na área da LA que tiveram a autoetnografia como abordagem metodológica. Essas pesquisas contribuíram para o meu entendimento do que seria a autoetnografia como método, atravessando e constituindo também a minha própria pesquisa. Dessa forma, no próximo capítulo, inicio as interpretações as quais cheguei ao voltar o meu olhar para o meu objeto de estudo e investigação: o curso “Fala, prof!”, sob o viés autoetnográfico.

## **CAPÍTULO 02**

### **“FALA, PROF!” SOB O MEU OLHAR:**

#### **MINHAS INTERPRETAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Neste capítulo, apresento três subseções. Na primeira, trago minhas expectativas para o curso de formação continuada “Fala, prof! – Professores em diálogo (re)pensando a Educação”, em seu momento pré-execução, discorrendo sobre o meu objetivo de se buscar uma formação crítica no curso que ainda seria ofertado e realizado, além de expor sobre o que me motivou a buscar por este tipo de formação. Em seguida, na segunda subseção, explico sobre o curso “Fala, prof!”, relatando algumas de suas características como: o desenvolvimento dos encontros, os objetivos para o curso e os participantes que compunham o grupo. Ainda nessa subseção, relato sobre a organização escolhida para tornar o curso, já então finalizado, em objeto de estudo e pesquisa, apresentando os recursos de que me dispus para investigá-lo. No final deste capítulo, na terceira subseção, apresento a minha busca por maiores esclarecimentos sobre o ser “crítico”, iniciando pela Pedagogia Crítica de Freire (1986) até o encontro com os estudos do Letramento Crítico (LC), da Linguística Aplicada Crítica e da formação crítica de professores, com Duboc (2012, 2018), Jordão (2006, 2007, 2013, 2018), Mattos (2011, 2018), Menezes de Souza (2011a, 2011b), Monte Mór (2007, 2013, 2018a, 2018b), Pennycook (1998, 2001, 2006) e Liberali (2015). Teço reflexões sobre: se e em que medida o “Fala, prof!” pode ter colaborado para uma formação crítica, a partir dos conceitos elaborados pelos autores trazidos nesta subseção.

#### **2.1 Minhas expectativas para o “Fala, prof!”...**

Apresento, nesta subseção, quais eram as minhas expectativas para o curso de formação continuada que estava propondo. Elas emergiram a partir da minha constituição enquanto pessoa e docente e da minha forma de ler o mundo (FREIRE, 1986). Após a oferta do curso, e agora no momento de escrita desta tese, me encontro em um processo retrospectivo e volto o meu olhar sobre o “Fala, prof!”, refletindo sobre quais eram as minhas expectativas para o curso de formação continuada que estava prestes a ofertar. Foi nesse processo de reflexão que fui buscando as teorias que sustentaram as minhas interpretações para/com o “Fala, prof!”.

### 2.1.1 ... que proporcionasse uma formação crítica

A palavra “crítico” sempre me chamou atenção. Como professora, lia e ouvia de forma recorrente sobre o ser “crítico” na educação. Lia o termo “crítico” em diversos textos relacionados ao ensino: na defesa de um aluno que se tornasse um “cidadão-crítico”, em conversas com colegas professores em que alegávamos que deveríamos propiciar uma “educação crítica”, bem como na relação com a formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Além disso, me deparei também enquanto professora com outras combinações que traziam em seu cerne a palavra crítico(a), como “olhar crítico”, “pensamento crítico”, “postura crítica”, “desenvolver a criticidade” etc.

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), por exemplo, documento mais recente que orienta os conteúdos a serem ensinados em todas as escolas brasileiras, o radical “critic-“ é mencionado 215 vezes. Apresento, a seguir, citações desse documento em relação às dez “Competências Gerais da Educação Básica”. Dentre as 10 competências, em 4 se encontra o radical critic-:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a **análise crítica**, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação **de forma crítica**, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, **consciência crítica** e responsabilidade.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com **autocrítica** e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2018, p. 09/10, grifos meus).

Além da BNCC, trago para mais exemplificações do radical “critic-”, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), com 90 ocorrências desse termo. A seguir algumas delas:

## TÍTULO I – OBJETIVOS

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

II – estimular a **reflexão crítica** e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; (p.63)

### Seção III – Ensino Médio

III – o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do **pensamento crítico**; (p.71)

#### 7. Princípios básicos

b) Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do **exercício da criticidade** e do respeito à ordem democrática; (p.87)

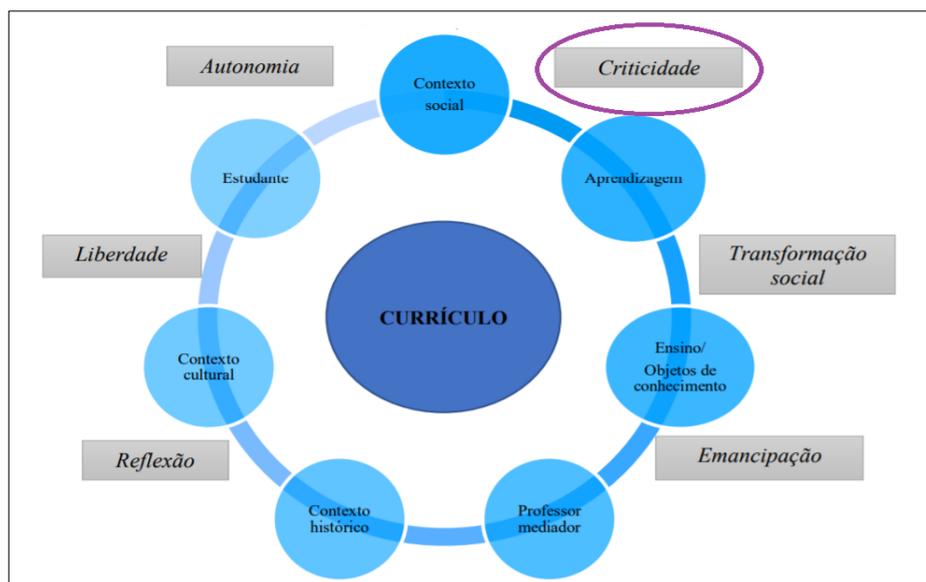
III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma **visão crítica** do mundo; (p.131)

(BRASIL, 2013, grifos meus)

Além desses documentos, as escolas da rede municipal de Uberlândia contam ainda com as Diretrizes Curriculares Municipais – DCM, cuja última atualização foi feita em 2020. As diretrizes municipais são constantemente reformuladas por nós, professores, e pelas gestões escolares. Essas diretrizes sempre são mencionadas em reuniões e nos é sugerida a leitura e conhecimento desse documento para respaldarmos os nossos planejamentos e ações em sala de aula. Nas DCM, são mencionados 213 vezes o radical “critic-”. Como exemplo, trago os seguintes fragmentos e figura:

se entende o processo educativo como um processo histórico-social, auxilia na formação de **estudantes crítico-reflexivos**, sujeitos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade (p. 23)

Figura 01 – Concepção Curricular da Rede Municipal de Ensino – RME



Fonte: Assessoria Pedagógica / CEMEPE, 2020

(p. 24)

A RME propõe uma formação humana para a cidadania, a autonomia, a **crítica**, a reflexão, o desenvolvimento de potencialidades e da criatividade, de forma a contribuir para a formação de sujeitos capazes de transformar positivamente a sua realidade social, política e cultural, para a construção de um mundo melhor e mais justo (p.32).

Para tanto, o fazer docente, aliado aos seus movimentos formativos, contempla ações cotidianas imbuídas de objetivos para proporcionar às crianças, adolescentes, jovens e adultos a correlação de saberes: os de suas vivências/experiências com os construídos/trabalhados na escola. Assim, os estudantes, mediados por esses profissionais, dispõem de oportunidades para se tornarem **cidadãos críticos**, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender e transformar a realidade na qual vivem (p.40).

E, ademais, se tornem sujeitos questionadores de qualquer forma de exclusão, sendo ativos para estabelecer mudanças sociais diante de subjugações e alienação de direitos. Por esse ângulo, **o papel do professor crítico-reflexivo e pesquisador** são imprescindíveis (p.40).

A escuta e o diálogo tem sido princípios norteadores dos encontros da Formação Continuada, além do esforço em valorizar cada **professor** como um ser reflexivo, **crítico**, criativo e capaz de contribuir significativamente com sua história, experiência e conhecimento. A cada início e final de ano tem feito parte do roteiro e pauta de trabalho a avaliação conjunta da Formação Continuada realizada e o acolhimento de proposições para o ano vindouro, numa busca e defesa da construção coletiva (p.60).

Diante disso, faz-se necessário que o estudante perceba a importância de ter um **olhar crítico** para esse mundo das imagens [...] outro importante campo de estudos é o multiculturalismo, que tem o intuito de formar cidadãos capazes

de ler o mundo de **forma crítica** com justiça, consciência social e respeito à diversidade que encontramos na sociedade contemporânea (p.66).  
(UBERLÂNDIA, 2020, grifos meus)

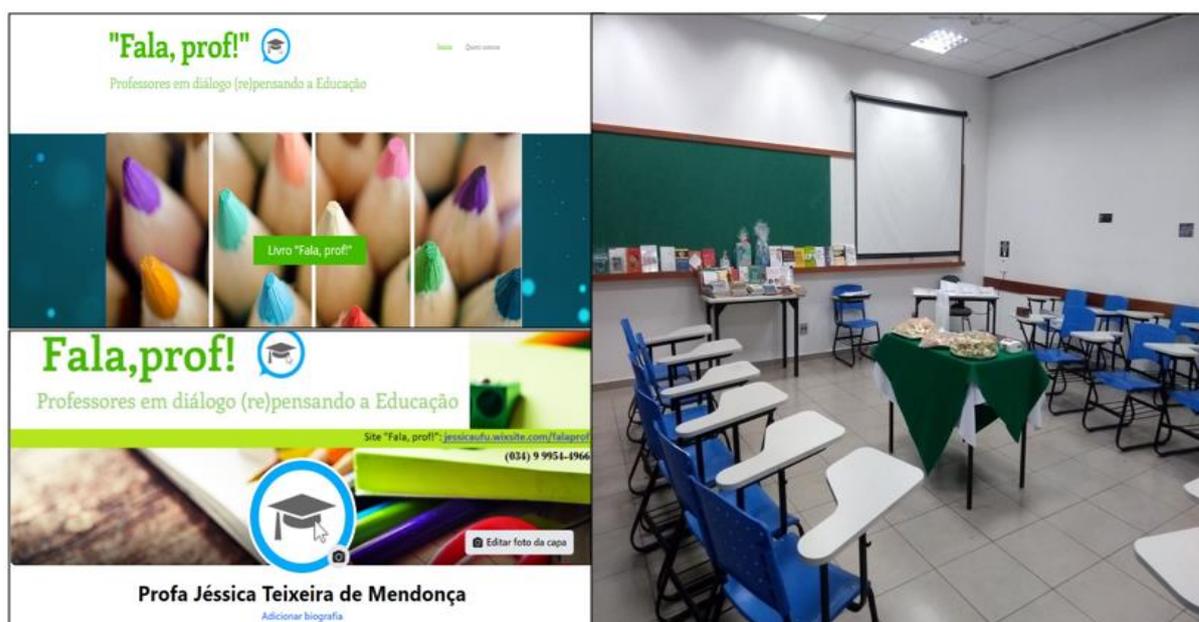
Devido à recorrência do termo crítico e suas variações em todos os documentos citados, bem como os diversos discursos que circulavam em meu ambiente de trabalho em torno desse termo, eu tive como expectativa que o “Fala, prof!” também proporcionasse essa formação crítica que tanto se defende. No entanto, iniciei o curso divulgando-o e desejando-o como um curso de formação continuada CRÍTICA, mesmo não tendo amplo respaldo teórico, naquela ocasião, sobre o que, de fato, seria este tipo de formação. Ainda assim, eram sob as bases da criticidade que eu acreditava estar desenvolvendo o “Fala, prof!”. O curso “Fala, prof!” – será mais bem retratado na seção seguinte.

## 2.2 “O Fala, prof!”

O “Fala, prof!” foi um curso de formação continuada realizado na Universidade Federal de Uberlândia - UFU. O curso se deu presencialmente, com encontros de três horas de duração, que aconteciam semanalmente, no período noturno. Tivemos 15 (quinze) encontros presenciais e o cumprimento do restante da carga horária (15 horas) ocorreu por meio da execução de determinadas atividades pelos participantes, como: entrevistas com alunos, leitura e fichamento de livros e produção do trabalho de conclusão do curso, que consistiu na elaboração de um resumo expandido. O período de duração do curso foi de cinco meses, contando com certificação emitida pela própria universidade de carga horária de 60h.

As inscrições do “Fala, prof!” se deram via internet através do site criado exclusivamente para divulgação do curso: [jessicaufu.wixsite.com.br/falaprof](http://jessicaufu.wixsite.com.br/falaprof). O site também funcionou como plataforma de armazenamento de materiais a que tínhamos acesso ao longo do curso, dentre eles textos, vídeos e reportagens. Além do site, o curso também contou com uma página do *Facebook*, que era constantemente atualizada com as fotos dos encontros. A seguir, apresento fotos do site, página *Facebook* e sala na universidade, onde os encontros eram realizados:

Figura 02 – Montagem: Site “Fala, prof!”, página do *Facebook* e local dos encontros



Fonte: Acervo pessoal da autora

O curso tinha por objetivo sanar a lacuna na formação continuada de professores que eu notei em meu contexto escolar de trabalho. Neste sentido, eu estipulei como objetivos do “Fala, prof!”: proporcionar a confraternização de professores de modo a compartilhar anseios e desafios vivenciados no contexto educacional; oportunizar momentos de reflexão da prática pedagógica desses professores; dialogar, discutir e debater sobre as práticas relatadas; problematizar os objetivos de nossas aulas, bem como as metodologias adotadas; propor em parceria com o grupo, abordagens centradas no nosso aluno atual; apresentar ferramentas digitais e metodologias colaborativas de aprendizagem para experimentação e reformulação por parte do professor em seu contexto de atuação e avaliar a possibilidade de aplicação de novas práticas, oriundas das reflexões e discussões do grupo, no processo de ensino e aprendizagem que acontece em nossas escolas. A princípio, todos estes objetivos contemplavam, a meu ver, uma formação crítica, sendo essa a formação que eu esperava para o curso. Mesmo que os objetivos já tivessem sido pensados e apresentados por mim aos professores inscritos, o conteúdo dos encontros não foi previamente planejado. À medida que os encontros iam sendo realizados, os próximos iam sendo preparados para que, assim, fosse possível responder às demandas do grupo.

O curso contou com a participação de 20 (vinte) professores de diferentes escolas, disciplinas de atuação e áreas de formação. Todos eles se mostraram abertos e dispostos a compartilharem suas práticas e seus anseios e, em parceria com os colegas, construirão

conhecimento sobre a nossa pauta em comum: a educação na rede pública. Apresento, a seguir, cada um desses professores sob o meu olhar enquanto proponente do curso, participante e hoje colega:

- ✚ **Professora Adriana:** professora de Língua Portuguesa formada em Letras pela UFU. Adriana tinha 30 anos e há 09 atuava como professora do Ensino Fundamental II e Médio na rede estadual. Adriana é minha amiga pessoal, foi minha colega da época de faculdade e, ainda hoje, mantemos contato.
  
- ✚ **Professora Anny:** graduada em Geografia pela UFU, tinha 27 anos e há 07 atuava como professora. Ela também atuava como engenheira civil, além da docência como professora de Geografia.
  
- ✚ **Professor Baesse:** formado em Ciências Biológicas e professor de Biologia na rede estadual da cidade – Ensino Médio. Tinha 36 anos e há 08 atuava como professor.
  
- ✚ **Professora Bruna:** graduada em Letras pela UFU, tinha 39 anos e há 16 anos atuava como professora de inglês na Educação de Jovens e Adultos - EJA.
  
- ✚ **Professora Carol:** também formada em Letras, professora de Língua Portuguesa há 09 anos em escolas da rede estadual. Carol tinha 29 anos e também era minha colega, no entanto, diferentemente de Adriana, fomos colegas na época do Ensino Médio. Na ocasião do “Fala, prof!” não tínhamos mais contato e foi bom revê-la no curso. Vale ressaltar que Carol também atuava como consultora de vendas de um parque aquático localizado no estado de Goiás.
  
- ✚ **Professor Carlos:** formado em Letras pela Uniube, tinha 50 anos e há 20 atuava como professor da rede estadual. Ele também tem graduação em Matemática, formado em 1998 pela UFU, além da sua formação em Letras – área em que atua.
  
- ✚ **Professora Erica:** tinha 26 anos e trabalhava como professora da Educação Infantil há 06 anos. Ela era a única docente do grupo que estava atuando na rede privada, mas na ocasião da inscrição demonstrou interesse em participar do grupo e, claro, foi aceita ao

curso, sendo presente nos encontros e nos trazendo uma perspectiva diferente haja vista ela estar no contexto da escola particular.

- ✚ **Professor Heládio:** formado em Matemática pela FAEL, tinha 25 anos e já havia atuado como professor por um ano. Ele não atuava como professor no momento da realização do “Fala, prof!”, atuando como Analista Financeiro em uma empresa privada. Heládio também possui graduação em Administração de Empresas pela ESAMC.
  
- ✚ **Professora Ingrid:** graduada em Pedagogia pela UFU, tinha 26 anos e há 04 trabalhava como professora da educação infantil na rede municipal.
  
- ✚ **Professora Mantovani:** formada em Geografia, tinha 35 anos. Ela também começou a atuar como professora na Educação Infantil – Maternal 1 – em um Hotel Escola da cidade durante o “Fala, prof!”. Ela cursava a licenciatura em Pedagogia como integralização do currículo, considerando que já possuía uma primeira licenciatura – Geografia.
  
- ✚ **Professor Leonardo:** é graduado em Química Industrial pela UFU, mas atuou como professor de Matemática por 02 anos na rede privada. Estava fazendo Complementação Pedagógica em Matemática. Na ocasião do curso, atuava como Técnico em Serviço Público na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Ele tinha 32 anos.
  
- ✚ **Professora Luzeni:** formada em Filosofia pela UFU, tinha 34 anos e há 07 atuava como professora da rede estadual na Educação Integral e Ensino Fundamental II.
  
- ✚ **Professora Enriqueta:** formada em Artes Visuais pela UFU. Tinha 31 anos e há 3 atuava como professora do Ensino Fundamental II em escolas estaduais. Além de atuar como professora de Artes, ela também atuava como designer gráfico e garçonne em uma famosa casa noturna da cidade como *freelancer*.

A professora Luzeni e Enriqueta já se conheciam por participarem de projetos artísticos como o “Balaio de Chita”, que é um grupo de artistas que faz um resgate das danças folclóricas típicas da região, como coco, ciranda, cacuriá e carimbó.

- ✚ **Professor Marco:** professor de História, graduado em História pela UFU, tinha 40 anos e há 15 trabalhava como professor em escolas da zona rural.
- ✚ **Professora Mar:** formada em Pedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia, tinha 48 anos e há 14 anos atuava como professora na rede municipal na educação infantil e ensino fundamental I.
- ✚ **Professora Nat:** formada em Geografia, pela UFU, atuando há 08 anos no ensino fundamental II e Médio da rede estadual. Nat tinha 31 anos.
- ✚ **Professora Nick:** também formada em Letras pela UFU, ela tinha 52 anos e há 30 atuava como docente no Ensino Médio na rede estadual.
- ✚ **Professora Regina Célia:** professora de Matemática há 30 anos na rede estadual no Projeto Elevação da Escolaridade – Ensino Fundamental II. A professora tinha 48 anos e há 30 anos atuava como professora de Matemática. Graduada em Ciências Contábeis em 1999 pela UFU, mas atuava como professora de Matemática e estava cursando Complementação Pedagógica em Matemática (R2).

Por fim, apresento as professoras Ivana e Gisa.

- ✚ **Professora Ivana:** era graduada em Ciências Biológicas, tinha 26 anos e não tinha experiência como docente em escolas regulares. Ela trabalhava em uma Organização não governamental - ONG que oferecia aulas de reforço a alunos de escolas próximas a ONG.
- ✚ **Professora Gisa:** era formada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá. Ela tinha 48 anos e há 26 atuava como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II da rede estadual.

Com esse grupo de 20 professores, totalizando 21 professores (ao me incluir) que conheciam a escola pública, os alunos atuais, as demandas e desafios com os quais nos deparamos, nos encontrávamos toda semana para em diálogo (re)pensarmos a Educação. Nos

encontros, iniciávamos com a apresentação de um elemento estético. Esse elemento consistia de algum material - vídeo, charge, reportagem, música, texto, dentre outros - que tratasse de temas referentes à Educação, que era selecionado e apresentado pelos próprios professores. Os trinta primeiros minutos de cada encontro eram destinados à apresentação desse elemento estético.

A ideia do elemento estético surgiu a partir da minha participação em um curso de formação continuada para professores, que foi ofertado por uma doutoranda da Faculdade de Psicologia da UFU, tendo como título “Contribuições da psicologia escolar crítica para a prática pedagógica”. Neste curso, a ministrante fez a proposta do elemento estético, que considerei como uma oportunidade de os próprios participantes do curso assumirem-se protagonistas dos encontros, tirando o foco da ministrante em si.

O “Fala, prof!” também contou com a participação de dois professores externos que ministraram cada um, um dia de encontro, a partir de seus eixos de estudo. A ideia da presença desses professores externos se deu pois eu conhecia o trabalho que cada um desenvolvia e julguei interessante tê-los no curso, já que seus estudos se relacionavam diretamente ao “chão da escola”, ou seja, eram estudos que tinham como cenário e participantes a escola e seus professores e alunos. Assim, seria oportunizado ao grupo conhecer sobre seus trabalhos.

Após a apresentação do elemento estético, dando prosseguimento ao encontro, discussões diversas eram levantadas, permeadas por leitura de textos, atividades envolvendo metodologias ativas, apresentação de projetos e pesquisas já realizadas em escola pública, discussão em pares ou grupos, além de um pequeno momento de descontração com o nosso café coletivo, que era proposto para todos os encontros, sendo de responsabilidade do grupo como um todo.

Para mim, torna-se importante destacar que as discussões suscitadas nos encontros não partiam da leitura de um texto teórico, ou seja, não era o texto teórico que dava partida nas nossas discussões. Mas os textos, bem como as apresentações ou exposições orais minhas e/ou de outro professor permeavam e acrescentavam às discussões que eram iniciadas a partir das demandas trazidas por nós. Essas demandas emergiam, eram reconhecidas e trazidas para problematização. Desenvolvíamos algumas propostas que possibilitavam a emergência dessas demandas, como: uma dinâmica em que obtínhamos uma palavra-chave recorrente ou uma pergunta feita ao grupo em que a resposta era quase unânime, por exemplo. A partir do que emergisse dessas interações era proposto um texto, uma pesquisa, uma reportagem, uma exposição oral, que contemplasse o que havia “aparecido” nos encontros. Ou seja, a reflexão

no grupo se dava de forma orgânica, conforme proposto por Gimenez (2005). Segundo a autora, esse tipo de reflexão é “aquela que deriva espontaneamente a partir das necessidades e interesses dos próprios sujeitos em formação” (p. 192). Com isso, a autora entende que a formação de professores deve permitir que “as questões trazidas pelos professores [...] em contexto de formação direcionassem os conteúdos e os formatos das atividades propostas como encorajadoras de reflexão” (*id. ibid.*).

Essa configuração dos encontros foi influenciada por um outro curso de formação continuada para professores no qual me inscrevi às vésperas da oferta do “Fala, prof!”. O curso chamado “Educa Hoje – Educadores de hoje preparados para o amanhã” foi oferecido por um professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Uberaba, que havia participado do *Finnish Train the Trainers (FiTT)*, na Finlândia, um programa que consistiu na formação de multiplicadores para disseminação de conhecimentos adquiridos à rede federal de Educação Profissional e Tecnológica e a outras redes públicas de ensino a partir de experiências internacionais exitosas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O curso foi muito significativo para mim, pois era algo diferente de tudo que eu já havia vivido enquanto participante de cursos de formação continuada. O que mais me chamou a atenção foi o caráter não prescritivo desse curso, ou seja, não começávamos os encontros sentados, ouvindo alguém a frente falar ou apresentar algo. Mas, já iniciávamos com a realização de uma dinâmica. Nesse momento, passávamos para o papel de alunos e, assim, discutíamos de uma forma significativa aquilo que tinha ocorrido durante a dinâmica, já que nós precisávamos desenvolver a atividade proposta e, com isso, vivenciar todas as dificuldades e desafios que os nossos alunos também poderiam vivenciar. Dessa forma, eu também me inspirei no curso “Educa Hoje” para desenvolver o site de divulgação do “Fala, prof!”, bem como a proposta de produção de um Resumo Expandido como forma de avaliação final do curso e sua divulgação em formato de livro publicado.

Por essa experiência vivenciada por mim no “Educa Hoje”, foi proposto aos professores que produzissem um texto, relatando alguma prática pedagógica que eles teriam desenvolvido em suas salas de aula, a partir de alguma reflexão proporcionada pelo “Fala, prof!”. O gênero escolhido para essa produção textual foi o Resumo Expandido, pois no momento da proposta eu entendia ser este um gênero do universo acadêmico que poderia possibilitar ao professor que ele se visse enquanto pesquisador. Também foi apresentada aos professores a possibilidade de compilarmos todos os resumos entregues, fazendo desse trabalho um livro.

Como forma de acessar e interpretar as discussões que aconteciam no grupo e realizar este estudo, eu me ative aos seguintes instrumentos de pesquisa: em um primeiro momento, em notas de campo; posteriormente, em registros orais, ou seja, falas do grupo (tanto minhas quanto dos professores), alcançados pela gravação em áudio dos encontros e suas respectivas transcrições, bem como um registro escrito, produzido pelos professores em um dos encontros.

Sobre as **notas de campo**, enquanto os professores iam se expressando sobre o assunto em pauta no encontro, eu ia tomando notas. Nesse sentido, as notas de campo, mesmo sendo realizadas no momento da experiência vivida (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2013), seriam relidas e interpretadas em um momento posterior a sua escrita. No entanto, vale destacar que esses registros não se mostraram eficazes, considerando que era difícil para mim acompanhar a discussão, na qual eu queria participar ativamente, conduzir o “Fala, prof!” de uma forma geral, como por exemplo: sanando problemas técnicos do data show, conduzindo as dinâmicas, organizando o café coletivo etc., bem como conseguir realizar as anotações de uma forma que me possibilitasse a reflexão por meio do retorno a elas. Assim sendo, eu decidi abandonar as notas de campo após o quarto encontro. Trago este acontecimento como representativo das reviravoltas a que o pesquisador está sujeito. Por se tratar de uma pesquisa autoetnográfica, não se tem a pretensão de ocultar esses imprevistos, mas de expô-los, considerando as suas consequências para a pesquisa, conforme defendido por Adams, Ellis e Jones (2013).

Com isso, percebendo a dificuldade da realização das notas de campo, a partir do quinto encontro, eu decidi **gravar em áudio os encontros**. Por ter sido o quinto encontro o primeiro a ser conduzido por um professor convidado, externo ao grupo “Fala, prof!”, eu tive condições de, não estando tão sobrecarregada, pensar nessa estratégia de gravação, que se deu por um aplicativo de gravação de voz no meu celular. Dessa forma, os **registros orais das falas dos professores** se deram por meio da gravação apenas em áudio dos encontros. Com esse recurso, eu abandonei o instrumento de pesquisa – notas de campo - e me ative apenas às gravações em áudio de todos os encontros. Para o desenvolvimento desta pesquisa, eu retornei a todas as gravações feitas, ouvindo-as atentamente e fazendo a sua transcrição total. A transcrição dos áudios de todo o curso totalizou em um arquivo de 255 páginas.

Após essa etapa de transcrição, eu me dediquei à leitura minuciosa do material e um novo arquivo foi elaborado. Nesse novo arquivo, agora contendo 40 páginas, eu selecionei as falas dos professores que sinalizavam momentos de uma reflexão crítica, que era a expectativa de formação que eu tinha ao propor o “Fala, prof!”. Os recortes dessas falas serão apresentados nesta tese.

Além das transcrições dos áudios, ao longo dos encontros, os professores faziam **registros escritos**, solicitados em determinados momentos do curso. De todos esses registros, selecionei apenas um para fins de investigação nesta pesquisa. Esse registro escolhido se refere a uma tabela de horários, em que os professores descreviam a sua rotina, tanto pessoal quanto profissional.

Por fim, em todos os encontros, eram tiradas várias fotos, tanto por mim, quanto pelos professores participantes. Essas fotos registravam os momentos de discussão, de desenvolvimento de alguma atividade ou dinâmica, de descontração, por exemplo, durante o lanche. As fotos eram publicadas na mesma semana de realização do encontro na página do *Facebook* do “Fala, prof!”.

Todos os registros empregados nesta pesquisa puderam ser adaptados à medida que o trabalho se desenvolvia, de forma a melhor servir aos propósitos da pesquisa, passando de notas de campos à gravação dos encontros e sua futura transcrição. Reforço que essa adaptação é prevista e sugerida pelos estudos autoetnográficos.

Depois do encerramento do curso “Fala, prof!”, a palavra “crítico” continuou a me incomodar e a me suscitar curiosidade sobre quais seriam as concepções e características, elaboradas e discutidas pelos estudiosos deste termo que tanto me chamava a atenção. Assim, após o curso já finalizado, comecei a me debruçar em leituras que me esclarecessem o que seria um “aluno/cidadão/professor crítico”, uma “educação crítica”, ou o que significava ter uma “postura/visão crítica perante o mundo” no que diz respeito ao consumo e à produção de conhecimento e, principalmente, o que seria uma “formação crítica de professores”. Essas indagações emergiram, pois comecei a me questionar se o que eu havia proposto e experienciado no “Fala, prof!” poderia ser considerado uma formação crítica.

Como conclusão desta seção, apresento uma sentença de autoria de um poeta americano chamado Theodore Roethke do seu poema intitulado “The Walking” a que tive conhecimento por meio da leitura da obra *Handbook of Autoethnography*:

*“I learn from going, where I have to go”*

*“Eu aprendo indo, onde eu tenho que ir”*

Essa frase retrata o meu trajeto ao desejar, planejar e realizar o “Fala, prof!”, retratando também o meu “hoje”, ao me debruçar sobre a sua formalização em gênero de tese. Eu não havia traçado uma rota que deveria ser obrigatoriamente seguida na condução do curso, mas

me pus no caminho, e com uma postura aberta no desejo de um constante aprendizado fui vivenciando e aprendendo que, assim como defendido por Freire e Horton (2011), o caminho se faz caminhando.

Aqui, apresentei sobre o curso “Fala, prof!” por meio do relato sobre o desenvolvimento dos encontros, os objetivos para o curso e os seus participantes. Relatei sobre a forma de interpretá-lo, bem como os instrumentos de pesquisa utilizados para tal. Na próxima seção, me atenho ao recorte teórico do termo “crítico”, a que me debruço neste estudo.

### **2.3 Afinal, de que “crítico” estamos falando?**

Com o curso “Fala, prof!” finalizado e com o questionamento se o que eu havia proposto e experienciado no curso poderia ser entendido como uma formação crítica, eu me dediquei a busca por maiores esclarecimentos sobre o ser “crítico”. Nessa busca, me encontrei com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1986), bem como diversos outros autores que trabalham com Letramento Crítico (LC), mais especificamente em relação ao ensino de inglês, como Duboc (2012, 2018), Jordão (2006, 2007, 2013, 2018), Mattos (2011, 2018), Menezes de Souza (2011a, 2011b) e Monte Mór (2007, 2013, 2018a, 2018b). Inclui-se a esse grupo, autores da Linguística Aplicada Crítica, como Pennycook (1998, 2001, 2006) e Liberali (2015), autora essa que apresenta o conceito de “crítico” ao pensar a formação de professores.

A cada leitura que fazia, eu me identificava cada vez mais com o termo e me convencia de que o “crítico” é o que deve ser, primordialmente, propiciado em nossa Educação. Isso pois, o desenvolvimento de “agência social, formação cidadã, questionamento a estruturas hegemônicas e à propagação de ideologias dominantes” (CAETANO, 2017, p. 32) seriam aspectos caracterizadores do “ser crítico”.

Na perspectiva da Pedagogia Crítica de Freire, o foco é o conceito de “conscientização”. Quando os alunos se tornam mais conscientes, eles tendem a se inclinarem na luta contra os sistemas opressivos de sua sociedade, podendo adquirir mais poder para mudar sua própria realidade. Na opinião do autor, envolver os alunos em práticas pedagógicas que melhoram sua consciência crítica pode torná-los mais eticamente comprometidos com a transformação do seu contexto social como sujeitos emancipados, agentes de sua própria história.

Mesmo que a Pedagogia Crítica tenha embasado as teorizações do Letramento Crítico, as concepções de língua e sujeito se diferem nessas duas perspectivas teóricas. Enquanto na

Pedagogia Crítica a língua é vista como um código e uma ferramenta para a perpetuação de ideologias opressoras, sendo “ideologia” “entendida como uma estratégia (ou um conjunto de estratégias) para ‘dissimulação’ da ‘realidade’” (JORDÃO, 2013, p.72), o Letramento Crítico conceitualiza língua como discurso e, nesse sentido, ela seria um espaço de produção de significados e representação dos sujeitos e do mundo. Na perspectiva da Pedagogia Crítica, ser crítico significa desvendar a ideologia escondida nos textos, ou seja, estar consciente das intenções do autor “e assim é papel do aprendiz desvendar esses sentidos que a língua (e os autores dos textos) insiste(m) em esconder” (*id., ibid*). Já para o Letramento Crítico, ser crítico se refere à capacidade de refletir sobre os processos de produção de significado, baseado na relação dialógica com o texto (relação entre autor-contexto-leitor) e como essa produção de significado impacta a representação que temos de nós mesmos, dos outros e do mundo.

Por mais que a Pedagogia Crítica e o Letramento Crítico tenham as suas diferenças, além das minhas leituras sobre a teoria do Letramento Crítico serem embasadas em estudiosos que trabalham com o ensino-aprendizagem de línguas, agindo de forma crítica, eu pude aproveitar as reflexões proporcionadas por esses estudos para pensar a sala de aula de uma forma geral, bem como o curso “Fala, prof!” e o teor crítico que eu gostaria que tivesse alcançado nas discussões (e será que alcançamos?), considerando que “a educação linguística crítica, assim como o letramento crítico, não é uma metodologia para o ensino de línguas, mas uma perspectiva, ou um ponto de vista, uma maneira de ver o mundo” (MATTOS, 2018, p.30).

A busca por estudos que fundamentassem o termo crítico e sua relação com a educação se dá, pois, concordando com Horton (2011), devemos nos posicionar e desenvolver nossa prática docente sob bases epistêmicas por nós escolhidas e consideradas mais adequadas para o nosso contexto e que colaborem para a nossa realização profissional. Ele afirma que quando começou “a pensar mais sobre ideias educacionais e sobre mudança da sociedade ficou ainda mais evidente que temos que ficar de um lado ou de outro. E precisamos saber por que escolhemos um ou outro lado; devemos ser capazes de justificar nossa escolha” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 115). Dessa forma, a educação crítica, para mim, começa com o entendimento de que nossa ação docente é política. A sala de aula não se coloca à parte da vida social; ela é a vida social, por isso, nossas ações como professores podem colaborar para perpetuar desigualdades sociais ou procurar confrontá-las. A segunda opção é a nossa – dos professores críticos. Sobre a politicidade do ato educativo, Freire (1986), afirma que

Não há situação educativa que não aponte objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo,

anseios, utopias. [...] A politicidade da prática educativa não é uma invenção dos subversivos como pensam os reacionários. Ao contrário, é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político. **O educador não é um ser político porque quer e sim porque sua condição de educador o impõe.** Isto não significa ser partidário deste ou daquele partido, ainda que se considere que todo educador deva assumir uma posição partidária. A politicidade é então inerente à prática educativa. Isto significa que o professor deve ter suas opções políticas próprias e claras, seus sonhos. “Porque, afinal, o que é que nos move, nos dá alento como professores, se ganho tão pouco, se estou tão desprestigiado nesta sociedade de mercado? Que sonho tenho para sonhar, para discutir com os meus alunos?” (p. 34-35, grifos meus).

Entendo a docência como um ato político quando repensamos e questionamos o próprio papel da escola. A escola está inserida em um espaço permeado por relações sociais em que se manifestam os interesses das classes sociais e, dessa forma, a sala de aula está relacionada a relações culturais e políticas mais amplas (PENNYCOOK, 2001). A docência é um ato político, na medida em que a nossa tomada de posição é um compromisso ético-político frente aos mais diversos interesses sociais. Dessa forma,

Quando o professor se posiciona, consciente e explicitamente, do lado dos interesses da população majoritária da sociedade, ele insere sua atividade profissional - ou seja, sua competência técnica - na luta ativa por esses interesses: a luta por melhores condições de vida e de trabalho e a ação conjunta pela transformação das condições gerais (econômicas, políticas, culturais) da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 48).

Libâneo defende que o posicionamento do professor deve ser consciente para que, assim, ele colabore para a transformação das condições gerais de nossa sociedade. Esse posicionamento consciente só é possível, a meu ver, se este professor desenvolver um posicionamento crítico perante o mundo e aos propósitos da escola, o que para mim é possível por meio de uma formação crítica. Com esta formação, o professor pode perceber a importância de sua profissão, pois, segundo Freire e Betto (1986, p.18), “[...] a educação é política. Ela tem uma politicidade, a política tem uma educabilidade, quer dizer: há uma natureza política do ato educativo, indiscutível”. Com isso, entendo que já é um posicionamento crítico compreender que há uma politicidade em nossas ações, principalmente em nossas ações e escolhas docentes, sendo esta uma das compreensões que eu gostaria de suscitar em nosso grupo do “Fala, prof!”.

Ainda na linha da educação como ato político, Adorno, em 1968, já apresentava que devemos pensar a formação do indivíduo para além da adaptação e reprodução da sociedade de classes e para a ‘desbarbarização’ da escola.

[...] Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por [...] um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir (ADORNO, 1968, *apud* CÁSSIO, 2019, p.15).

Para Cássio (2019, p.21) “no Brasil de hoje, desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente na educação”. Nesse sentido, entendo que a educação como prática subversiva é uma das formas de se negar os pressupostos objetivos da barbárie. Para se evitar a barbárie na educação, acredito que a superação dos modelos sociais e pedagógicos homogeneizadores precisa respaldar a prática do professor. Crochík (2009, p.23), em relação à afirmação de Adorno, alega que ele “propõe que a educação vise à autonomia, à emancipação. Assim, é necessário que se volte às contradições sociais e não tentar negar sua existência; para isso deve, sobretudo, ser uma educação política.” Ao entendermos a educação como ato político, vejo que um dos maiores desdobramentos desse entendimento seria da noção do professor frente ao papel da escola. A escola deixa de ser vista como uma instituição neutra e descontextualizada com objetivos apenas mecânicos de transposição de conteúdo. A educação como ato político implica que devemos pensar a escola como um local propício para a formação de seres críticos e pensantes. Nessa esteira, nossos alunos devem ser sujeitos capazes de se contrapor às tentativas de dominação e manipulação impostas pela sociedade, principalmente, às classes mais pobres. Mesmo não sendo possível se desvincular ou negar a lógica capitalista na qual vivemos, podemos, pelo menos, capacitar nossos alunos a problematizá-la e enfrentá-la com uma concepção mais crítica sobre essa realidade. Nesse sentido, a escola adquire outro papel.

Percebo que a função da escola não é constantemente repensada e questionada no próprio ambiente escolar, ou seja, nós, professores, não problematizamos e não questionamos aquilo que já está posto e tido como inquestionável: o papel da escola. Tomo a posição de que

[...] a escola tem funções sócio-culturais e econômicas que extrapolam seu caráter oficial de instituição que existe para transmitir “saberes acumulados historicamente”. **Sair dessa visão tradicional** e iluminista da escola para

captar a sua complexidade social e política, através do que ocorre no seu dia-a-dia, é uma das tarefas mais instigantes e ricas para qualquer pesquisador [...] (PIZZI, 2006, p. 27, grifos meus).

Sairmos da visão tradicional é um aspecto que julgo importante ao pensar em uma formação crítica do professor. O professor precisa deslocar a sua concepção de escola além de uma concepção simplista de instituição destinada à transmissão de conteúdos. Trago esta reflexão, pois o entendimento do papel da escola por nós, professores, influencia nossas noções de ensino e aprendizagem. E as noções de ensino e aprendizagem influenciam nossos planejamentos de aula, nossas ações dentro de sala, nossa forma de trabalharmos os conteúdos e de avaliarmos os alunos. Além disso, essas noções também influenciam na forma como nos enxergamos enquanto professor, como enxergamos o nosso aluno, nos objetivos que estipulamos alcançar, na forma como escolhemos trabalhar para alcançar esses objetivos e nas noções de sucesso e/ou fracasso escolar:

Ensinar e aprender têm significados múltiplos e conflitantes que mudam com nossas vidas vividas, com as teorias produzidas e encontradas, com as profundas convicções e desejos trazidos e criados na educação, com as práticas que negociamos e com as identidades que construímos (BRITZMAN, 1991, p. 10, tradução minha).<sup>30</sup>

Diante disso, entendo que a formação crítica do professor pode permitir que ele se conscientize em relação ao papel que ele atribui à instituição “escola”, que reflita sobre as suas concepções de ensinar e aprender, se veja enquanto docente em um contexto sociopolítico, reconhecendo suas crenças e limitações, e principalmente, suas potencialidades.

Nesse momento, torna-se oportuno trazer o título do curso de formação que também revelava o meu desejo pela formação crítica (mesmo que no momento de criação do curso, isso não estivesse tão claro para mim):

*“Fala, prof!” – Professores em diálogo (re)pensando a Educação.*

Quando pensei na expressão “(re)pensando” com o prefixo (re) entre parênteses, meu objetivo era proporcionar aos professores uma oportunidade de pensarmos o novo, mas também

---

<sup>30</sup> Tradução de: “Teaching and learning have multiple and conflicting meanings that shift with our lived lives, with the theories produced and encountered, with the deep convictions and desires brought to and created in education, with the practices we negotiate, and with the identities we construct”.

de REpensarmos o velho, ou seja, o meu desejo também era de questionarmos o que está naturalizado, como o papel da escola, vendo nessa atitude um posicionamento crítico. Freire e Horton (2011, p. 69) apontam que “a maioria das pessoas não pensam fora da maneira socialmente aceita de fazer as coisas, e por essa razão não abrem suas mentes para fazer qualquer tipo de descobertas. Acho que é preciso pensar fora das estruturas convencionais”. Por que agimos da forma que agimos? Por que interpretamos as coisas de uma determinada maneira e não de outra? Por que nos mantemos em práticas que nos dão a sensação de fracasso? A que propósitos ou a que parte da sociedade servem a forma como conduzo o meu trabalho? Esses eram alguns dos questionamentos que eu gostaria de levantar no “Fala, prof!”. Por isso, a escolha desse título, de forma a proporcionar aos professores que fossem se inscrever uma noção do que seria discutido em nosso grupo.

Ao trazer esses questionamentos para o curso, sem a intenção de respondê-los, o que iria contra a noção de criticidade defendida aqui, pois apresentar respostas daria a ideia de algo único, fechado e “verdadeiro”, o professor poderia ter a oportunidade de refletir como sua constituição enquanto ser humano, sua história enquanto aluno (desde criança), suas crenças, dentre vários outros aspectos influenciam em sua constituição enquanto docente, ou seja, como sua posição social, seu contexto sócio-histórico e sua ideologia são “carregados” para dentro da sala de aula. Tudo isso reforça o aspecto político inerente à prática docente.

Em meu atual estágio como professora, por estar em um contexto de escola pública de periferia e por estarmos em um momento político em que a educação pública e gratuita está sendo atacada e desvalorizada pelo governo atual, vejo o deslocamento e descentralização de sentidos e a desnaturalização do natural como uma forma de fomentarmos a nossa criticidade e a de nosso aluno. Isso, pois, entendo que a educação crítica, coloca o aluno em posição favorável para enxergar a sociedade em que ele se insere, a questionar e problematizar verdades tidas como absolutas, a alcançar deslocamentos sociais e uma consciência do seu próprio eu. Entendo que, assim, nos preocuparemos em desenvolver “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2000, p.11) ou o menos fechado e restrito que pudermos alcançar, ou seja, “temos que inventar, com as pessoas, meios pelos quais elas possam ir além de seu modo de pensar” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 112).

No entanto, para que isso aconteça, deve ser oportunizado ao professor que ele também enxergue a sociedade em que se insere, que questione e problematize verdades tidas como absolutas, alcance deslocamentos sociais e tenha consciência do seu próprio eu. Ou seja, deve

ser oportunizado ao professor que ele (se) diga, que ele realize uma autocrítica, sendo essa a “única maneira de garantir que ele também encontre formas de criar condições para que o aluno faça o mesmo, se exprima e exprima seus pensamentos, opiniões, pontos de vista, em lugar de repetir ou ecoar simplesmente a voz do professor” (CORACINI, 2003, p. 26). Por esse motivo, a constituição do professor enquanto ser humano e cidadão e não só enquanto profissional, ou a sua constituição e formação sendo vista como um emaranhado de todos esses “eus” era um aspecto tido por mim como muito importante de se discutir nos encontros do “Fala, prof!”.

Além do deslocamento das concepções sobre si mesmos enquanto docentes, eu também pretendia que o “Fala, prof!” oportunizasse um deslocamento da visão que temos do nosso aluno, isso, pois, eu, como professora, percebo a escola como fechada e com um olhar que não contempla os alunos e seus saberes, cometendo um verdadeiro “epistemicídio” ou “fascismo epistemológico” (SOUSA SANTOS, 2013, p. 460), que ignora as particularidades e saberes dos alunos que são vistos como incapazes e totais ignorantes. Quando mudamos o nosso olhar para/com o nosso aluno, podemos desmistificar o saber que temos como superior e, com isso, podemos, em uma relação dialógica, construir conhecimento com ele e ele conosco: professor e alunos. Segundo Freire e Horton (2011), “o professor tem o papel de dirigir ou o papel de falar, mas tem também a obrigação de transformar o falar *para* em falar *com*, por exemplo” (p. 177).

Ao se pensar nos alunos das camadas mais pobres, eles tendem a ser vistos como ignorantes por sua posição social, situação financeira desfavorável, origem geográfica ou até mesmo problemas de déficit de aprendizagem. Ao negar toda a riqueza de saberes que permeiam uma escola, essa instituição se agarra a um saber científico, tido como o correto e superior, apagando e anulando toda a subjetividade do corpo discente. Freire e Horton (2011) defendem a ideia de que as pessoas aprendem umas com as outras apontando que devido a isso não é “[...] preciso saber a resposta. Você precisa saber alguma coisa; eles (os alunos) sabem alguma coisa. Você tem que respeitar o conhecimento delas, um conhecimento que elas próprias não respeitam, e ajudá-las para que passem a respeitá-lo” (p. 78).

Para Jordão, a escola é fechada em seus muros,

Muros pesados, que por vezes marcam uma linha abissal entre o mundo “lá fora” e a sala de aula. Infelizmente. A escola precisa fazer sentido para as pessoas que passam seu tempo lá dentro e, para fazer sentido, ela precisa engajar-se com as coisas do mundo: com os acontecimentos políticos, com a cultura popular e erudita, com a economia nacional e mundial (JORDÃO, 2018, p. 75).

Nós, professores, precisamos nos voltar a nossos alunos, sendo este um posicionamento crítico, a meu ver, pois reconhecemos os saberes como múltiplos e não como hierarquizados. Defendo que precisamos desenvolver nossas práticas docentes de maneira flexível e articulando o ensino por nós proposto às demandas de aprendizagem dos alunos. Defendo que são as necessidades atestadas socialmente que deveriam definir os programas escolares, como defende Antunes (2010, p. 63), ao afirmar que “[...] a escola precisa ter os olhos voltados para fora de si mesma, a fim de enxergar com mais amplitude o que precisa ser feito”. Dessa forma, seria possível nos aproximarmos de uma sociedade com maiores possibilidades para todos, especialmente para os mais pobres que são os que menos se encontram com oportunidades sociais. O ensino que possibilita aos alunos desenvolverem sua criticidade é importante em qualquer esfera da sociedade, mas entendo que essa importância se torna ainda maior quando os alunos são das camadas mais pobres. Antunes (2010) também defende que muito mais deve ser feito quando se trata da população menos favorecida:

Os pobres, sem eufemismos, precisam, exatamente, de uma escola que os ajude a sair da pobreza, que os ajude a fazer planos, a ter perspectivas, a desejar melhorias, a lutar por elas, a acreditar que elas são possíveis e que a fatalidade não existe. Precisam de uma escola que lhes ensine que não há um Deus que quer a pobreza, muito menos a miséria, nem reserva prêmio para quem sofre mais aqui na terra. Os pobres, repito, precisam de uma escola que lhes ensine a vencer a pobreza, a encontrar caminhos para viver dignamente, qualificados como cidadãos hábeis, como profissionais, capazes de atuar no mercado de trabalho, conforme as exigências de cada época e de cada lugar (ANTUNES, 2010, p. 64).

Entendo que seja fundamental que o professor se atenha às demandas sociais do seu contexto e do seu aluno, principalmente, se esse contexto é o da escola pública, visto que são os “pobres é que têm sido mais lesados no seu direito a uma escola que, de fato, desenvolva competências. Na verdade, a escola os exclui, quando lhes ensina o que eles já sabem ou o que eles não precisam saber [...]” (ANTUNES, 2010, p.64) e, acrescento, alegando que a escola também os exclui quando não reconhecem as suas culturas e não as fazem dialogar com a cultura apresentada pelo professor.

Meu desejo em desenvolver um curso de formação continuada especialmente para professores da rede pública se deu pelos motivos apontados por Antunes. Minha constituição enquanto professora da rede pública, meu engajamento político e minha afinidade pela formação crítica direcionou o público que eu gostaria de ver inscrito no “Fala, prof!”. Vejo que

é na rede pública que temos a liberdade de fazermos algo que saia do tradicional e são os alunos da escola pública, principalmente, da periferia, que mais precisam de um ensino que colabore para um deslocamento: deslocar de uma posição marginal a que estão tão cruelmente presos por toda uma sociedade, um sistema governamental e, inclusive, um sistema educacional. Nessa perspectiva, os pobres

Ficam excluídos, assim, de todas as situações em que podiam atuar, discutindo, analisando, solicitando, concordando, refutando, reclamando, reivindicando, explicando, informando, acerca de suas situações de trabalho e de vida. Não podem fazer isso, porque não sabem como fazê-lo, ou porque **foram convencidos de que não sabem** (ANTUNES, 2010, p. 64, grifos meus).

A afirmação de Antunes sobre os alunos mais pobres terem sido “convencidos de que não sabem” me afeta, pois, de fato, percebo essa lógica em meu contexto de trabalho e questionar essa crença com os professores da rede pública foi outro aspecto que me motivou a propor o “Fala, prof!” para professores dessa esfera da sociedade – pública. Ao fomentar o questionamento das crenças, eu entendo que podemos estar em um caminho mais próximo de uma formação entendida como crítica. Esses contextos – rede pública, principalmente em escola da periferia – são carregados de crenças que limitam o trabalho do professor. Essa limitação acontece na medida em que o próprio professor acredita que quase nada pode ser feito em uma escola desse contexto, por vários motivos: seja pela precariedade do espaço ou pelo suposto ‘baixo nível’ intelectual de nossos alunos, e “lá se vai a oportunidade de suscitar o entusiasmo dos alunos, o possível gosto por ampliar suas habilidades [...] E os pobres ficam sem esse poder, que não aconteceu. Perdeu-se o saber, perdeu-se o poder [...]” (ANTUNES, 2010, p.64). Nesse sentido, Barcelos (2010, p. 75) também aponta que “parece que o discurso da escola fortalece emoções de frustração, raiva e baixa autoestima, que, por sua vez, alimenta crenças dos próprios professores sobre seu trabalho e seus alunos”. Defendo, então, que a formação crítica pode problematizar e desconstruir crenças que causam tantos malefícios à escola pública e a seus alunos.

Menezes de Souza (2011a) relata sobre sua experiência enquanto professor da periferia e da nossa postura enquanto professores ao desenvolvermos o que ele chamou de “violência discursiva”:

Nós professores tratávamos os alunos das escolas públicas das áreas periféricas, de São Paulo, como se não soubessem, como se não falassem português direito, não soubessem escrever ou ler. Tudo aquilo que era

diferente que o aluno trazia pra sala de aula era motivo para excluí-lo, e isso era uma violência discursiva. Coloque-se no lugar desse aluno, que passou anos recebendo essas informações, de que ele “não tinha”, “não era”. Alguma hora isso volta, essa violência, essa frustração vai se manifestar de forma física [...] Não estou culpando o professor, nós somos parte de um sistema que não nos ajudou a refletir sobre isso, e portanto não nos permitiu respostas ou soluções adequadas para tentar modificar essa situação (p. 286).

Em uma conversa com Paulo Freire, Horton (2011) confessa que “na escola, eu não conseguia encontrar um meio de me expressar, a não ser demonstrando meu desrespeito” (p. 57). Esse desrespeito por parte do aluno, manifestado de tantas formas, entendo como sendo um tipo de violência que recebemos de volta devido a nossa prática docente tão distante e desrespeitosa para/com o nosso aluno. Nós, professores, temos que entender que também podemos estar sendo violento com o nosso aluno, ao desconsiderá-lo enquanto sujeito, desprezando seus saberes e a sua subjetividade dentro de sala de aula.

Ao pensar sobre o meu processo de formação inicial – graduação feita em 2010 – eu não me via interpelada por essas questões de natureza política. Em conversas com colegas professores de minha escola, percebo que as graduações pelas quais eles passaram também não os proporcionaram esse olhar mais atento ao grande sistema escolar do qual fazemos parte e não nos possibilitaram questionar este sistema e entender o porquê ele opera da forma que opera. Menezes de Souza (2011a) alega sobre a impossibilidade de reflexão devido a um sistema que restringe essa possibilidade. Vejo que os professores se sentem impotentes frente a este sistema maior e se veem como mais uma peça de uma grande engrenagem, que já tem uma função e movimento determinados. “No contexto escolar, muitas vezes, as ações parecem ser rotinizadas e automatizadas, os educadores perdem a chance de percebê-las” (LIBERALLI, 2015, p. 20), assim sendo, com a correria de uma escola é de se esperar que entremos nesse sistema como mais essa peça e continuemos a ‘rodar’ como sempre tem sido.

Concordo com Jordão (2007, p.22), que isso pode se dar, pois

[...] pouco se sabe ou discute sobre as possíveis razões para que o mundo assim se configure, sobre por que vemos o mundo como vemos, sobre as implicações de nossas visões de mundo em relação a nossas identidades e os entendimentos que construímos das realidades que experimentamos. Vamos seguindo a maré, nadando na corrente (contra ou a favor dela), tentando acompanhar o desenrolar de um mundo que nos parece muitas vezes seguir sem nós. E para isso fazemos o que nos dizem os discursos da mídia, da família, dos colegas de trabalho e estudo[...].

A rotina profissional docente, pela minha experiência profissional enquanto professora da rede pública municipal, nos faz “seguir a maré”, como dito por Jordão, ou seja, é propícia a manter os professores a fazerem o que sempre foi feito. Com isso, nos estagnamos em práticas sem reavaliarmos o papel da escola, sem termos um olhar sensível ao contexto no qual a escola se insere, sem ressignificarmos as nossas noções de ensino e aprendizagem, sem conceber o aluno como um sujeito sócio-histórico que carrega experiências ricas e seus próprios saberes e sem problematizarmos as nossas crenças. Ao pretender pela formação crítica eu acreditava estar mitigando estas falhas.

Em meu contexto de trabalho, a repetição de práticas ou o desenvolvimento de uma prática descontextualizada à realidade do aluno por parte do professor se dá devido a uma série de fatores. Primeiramente, devido a uma rotina escolar extremamente estressante, com aulas que acontecem uma após a outra de forma ininterrupta, com apenas um pequeno intervalo de 15 minutos ao longo das 4 horas e 30 minutos de trabalho; pouquíssimos momentos de interação entre os professores e entre professores e gestores. A própria estrutura escolar contribui para a manutenção de práticas já consolidadas, pois as salas possuem muitos alunos (em torno de 30), a estrutura física se resume a um quadro branco em um ambiente altamente barulhento e nada propício ao estudo por parte dos alunos.

Outros setores da escola que poderiam colaborar para outros tipos de aula desenvolvidas pelo professor dificilmente estão disponíveis, como bibliotecas e/ou laboratórios, seja por falta de condições físicas para funcionar ou por falta de recurso pessoal (não há o profissional responsável por estes espaços ou ele está cumprindo outra função de maior urgência e importância para a escola). Além disso, muitos professores trabalham em dois ou três turnos e, então, saem de uma escola e já vão para outra para mais um turno cansativo de aulas. E, por fim, mesmo trabalhando em dois ou três turnos, o professor não possui uma remuneração que lhe permita estar em uma situação que lhe seja propício o repensar a sua prática.

Entendo que há situações que podem colaborar para um deslocamento por parte do professor (quanto ao papel da escola, suas concepções de educação, de ensino e aprendizagem), como sua participação em congressos relacionados à Educação (em muitos congressos é cobrado uma alta taxa de inscrição); ida ao cinema, teatro, dentre outras atividades em que ele seja exposto à Arte; participação em cursos de pós-graduação e/ou formação continuada; aquisição de livros tanto sobre Educação quanto sobre assuntos diversificados (percebo que os livros também são caros); a possibilidade de viagens que lhe permita questionar e problematizar aquilo que temos como certo em nossa cultura. Acredito que todos esses aspectos impactam em

nossa vida em sala de aula enquanto docentes e colaboram para o nosso deslocamento: de professores repetidores de práticas a professores críticos. No entanto, muitos professores não possuem as condições econômicas necessárias para tal. Sei que há congressos educacionais gratuitos; exposições culturais com amostras de cinema e teatro gratuitas em momentos específicos do ano, desenvolvidos por grupos de cultura popular; bibliotecas públicas para acesso a livros, livros digitais gratuitos na internet etc. No entanto, a gratuidade faz o professor acessar o que dá, o que é oferecido. O poder aquisitivo o faz acessar o que ele quer, o que ele precisa. E é sobre isso a que me refiro. Nós, professores, deveríamos ter condições financeiras de não depender da oferta externa para investirmos em nós mesmos, principalmente quando essa oferta vem de um governo neoliberal de extrema direita como o que temos agora.

Sobre isso Freire e Horton (2011) alegam que

[...] para que professores e professoras possam ser mais competentes, é preciso que sejam respeitados e que tenham bons salários. Entendo que em muitas situações na América Latina os professores não podem ensinar seriamente porque recebem salários muito baixos. Não podem descansar porque têm que trabalhar muito e não podem nem ler porque chegam à exaustão (p. 81).

De todos os aspectos que eu elenquei como problemas que colaboram para que o professor não tenha uma formação crítica tão necessária, a meu ver, para a profissão docente, destaco um em específico: oferta de cursos de formação continuada. Atenho-me a esse item, pois podemos, assim, voltar o foco a um dos principais agentes de transformação da educação: o professor. Vejo o professor como um agente de transformação, e entendo que ele também precisa se ver dessa forma, ou seja,

ver-se como parte integral do mundo, ou seja, como agente na produção de significados e na construção da própria realidade que se está tentando transformar aparece em primeiro plano na tentativa de impedir a reprodução de mecanismos geradores ou mantenedores dos problemas que enfrentamos (JORDÃO, 2007, p. 27).

Também me atendo a este item – oferta de cursos de formação continuada - pois, ao entender que a formação inicial, de alguns anos atrás, não contemplava questões que colocavam o professor em um papel questionador, vejo que os cursos de formação continuada poderiam ou deveriam preencher essa lacuna. Além disso, os outros aspectos problemáticos apontados por mim (estrutura escolar, questão salarial etc.) são de uma esfera maior e exigiriam outra discussão.

Como professora e aluna de um curso de pós-graduação, entendo que os cursos de formação continuada são espaços privilegiados e “é nesse local fronteiriço, onde variadas formas de conhecimento podem entrar em contato e influenciar umas às outras, que nossas visões de mundo podem se (re)tornar críticas” (MATTOS, 2018, p.35). Por isso, a oferta do “Fala, prof!” apostaria na interação e diálogo dos professores como forma de enriquecimento pessoal e profissional por meio da autocrítica, pois entendo que

programas de formação de professores precisam criar espaços para os professores repensarem suas práticas e desenvolverem novas atitudes e perspectivas que lhes permitam atuar criticamente pela construção de sociedades menos injustas e menos desiguais (MATTOS; JUCÁ; JORGE, 2019, p. 64).

Segundo Liberali (2015), para ser possível aos professores repensarem suas práticas, e mais do que isso, desenvolverem novas atitudes, quatro ações são descritas como essenciais: descrever (*O que faço?*); informar (*Qual a fundamentação teórica para minha ação?*); confrontar (*Como me tornei assim?* ou *Quero ser assim?*) e reconstruir (*Como posso agir de forma diferente?*).

Essas ações não são entendidas como passos a serem cumpridos, ou seja, não é um processo gradual e linear em que, primeiramente, o professor descreve sua prática, depois a informa, passando para o confronto para, após isso, ser possível reconstruir sua prática. Como esclarece a autora “essas ações ocorrem de forma completa e entrelaçada no processo de reflexão” (LIBERALI, 2015, p. 37). Essa divisão entre as ações foi proposta pela autora apenas para fins didáticos, como uma forma de se compreender os processos pelos quais a reflexão crítica se desencadeia.

Em minha vida enquanto docente, os cursos de formação continuada dos quais participei se voltavam para aspectos operacionais da educação, como por exemplo, elaboração e aplicação de provas, desenvolvimento de atividades e dinâmicas de sala de aula, discussões sobre como controlar a indisciplina dos alunos, dentre outros. Esses assuntos também são relevantes, no entanto, acredito que os cursos ofertados aos professores não podem se resumir a eles. Pensando nas ações apontadas por Liberali (2015), entendo que esses cursos se mantêm no nível do “descrever” e “informar”, não chegando ao desenvolvimento de ações da ordem do “confrontar” e do “reconstruir”.

Sobre a formação continuada nesses moldes, Mattos (2011) relata sobre sua experiência enquanto formadora ao apontar que, no projeto do qual participa, chamado EDUCONLE –

Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

os professores em sua grande maioria ainda buscam encontrar, nas aulas e encontros do projeto, as conhecidas “receitas” sobre como devem atuar na sala de aula. Esses professores, ao ingressarem no projeto, parecem não compreender a importância dos preceitos adotados pelo projeto, como a reflexão e a auto-observação para o desenvolvimento profissional e a necessidade de se considerar o próprio contexto de ensino como premissa básica para a criação e aplicação de metodologias de ensino apropriadas a cada situação (HOLLIDAY, 1994). Em geral, esses professores levam bastante tempo para perceber a importância desses preceitos, pois seus objetivos pessoais parecem se resumir a aprender novas técnicas de ensino, no sentido tradicional, mecanicista, que acredita que, uma vez definidas as diferenças objetivas, como idade, sexo, nacionalidade e necessidades específicas, essas podem ser acomodadas num modelo pré-fabricado, onde cada especificidade se encaixa em determinado lugar e, assim, podem ser trabalhadas adequadamente (p.12).

Para Monte Mór (2007, p. 4), “a busca por uniformidade de conhecimento e por um guia padrão no ensino deve sucumbir à diversidade de possibilidades pedagógicas e curriculares, o que parece ser mais coerente com as mudanças atuais”<sup>31</sup>. Tal como Monte Mór, entendo que os cursos de formação continuada em que se tem o foco predominantemente em metodologias tem se tornado menos importantes do que aqueles que se mostram abertos à necessidade de se reexaminar práticas, com o suporte das pedagogias e filosofias da educação.

A formação continuada na perspectiva crítica, então, refuta a postura que busca por “receitas”, conforme apontado por Mattos (2011), focando apenas em metodologias de ensino, conforme levantado por Monte Mór (2007), e possibilita que se lance um olhar sobre a multiplicidade de perspectivas passíveis de serem estudadas e de forma holística, “sem, porém, olhar só as árvores, mas com um olhar sobre toda a floresta” (MELLO, 2004, p. 16), concebendo, então, a sala de aula em uma perspectiva macro e como um sistema que é aberto à interação do meio e dos agentes que o compõem.

Monte Mór (2007), nesse viés, utiliza-se metaforicamente da imagem de uma árvore ao referir-se à dialética complexa entre filosofia da educação – pedagogia – prática, de acordo com os estudos de Saviani (1984). A prática em sala de aula corresponderia ao topo da árvore, suas folhagens, como representativo daquilo que se tem mais visibilidade em uma árvore. A

---

<sup>31</sup> Tradução de: “The search for knowledge uniformity and for a standard guidance in teaching should thus succumb to a diversity of pedagogical and curricular possibilities which appear to be more congruent with the described changes”.

prática, a didática do professor seriam, então, o mais nítido e superficial de ser visto de sua ação docente. No entanto, essas folhas são sustentadas por um tronco, que corresponderia à pedagogia. Essa pedagogia permite interrogar quais concepções, pensamentos e orientações estão incorporadas nessa prática. Esse tronco, por sua vez, é alimentado por raízes, raízes essas que não são visíveis, mas representativas de sua filosofia da educação, que permite interrogar sobre qual educação deve ser promovida, para quais indivíduos e para quais sociedades. Além disso, devemos perceber, também, que essa árvore interage com o ambiente, assim como a prática, a pedagogia e a filosofia da educação interagem com o contexto social, histórico e cultural, o que corresponderia ao “olhar para a floresta” e não apenas para a árvore, conforme Mello (2004). A apresentação desse raciocínio metafórico, a meu ver, pode contribuir para uma compreensão do teor complexo da prática dos professores em sala de aula, permitindo que esses se desvinculem de interpretações ingênuas sobre essas práticas, ao entender que a nossa reflexão crítica não deve se ater apenas “à folhagem das árvores”.

Nesse sentido, Monte Mór (2007) observa que há uma preocupação com a educação focada na prática, como se ela existisse isolada da pedagogia e da filosofia da educação. Esse foco apenas na prática reforça valores tecnicistas nos quais a competência do professor em desempenhar metodologias e técnicas ganha centralidade e se torna indicador de eficácia pedagógica. Acredito que a formação crítica possa colaborar no sentido de se refutar esse recorte da prática pedagógica como a única que merece atenção e reflexão por parte do professor.

Esse processo de compreender a prática docente de uma forma holística pode levar o professor a um ‘mergulho’ tanto no conhecimento teórico quanto no mundo de sua sala de aula, com o objetivo de se desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas estão a serviço da reprodução de práticas ideológicas. Nesse momento, o professor estaria no processo de confronto, já que é

no confrontar que se percebem as visões e ações adotadas pelos professores, não necessariamente como preferências pessoais, mas como resultadas de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas. O ato de confrontar remete a questões políticas como: Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo? (LIBERALI, 2015, p. 54).

A formação crítica, a meu ver, oferece mais poder para os professores. Esse poder permite que eles reconstruam o contexto social no qual estão inseridos, sendo esta, no meu entendimento, a maior força a ser produzida nos encontros entre os professores já que, assim,

eles podem, em conjunto, pensar processos de intervenções que visem transformar suas realidades e emancipar os sujeitos que dela participam. Como propõe Liberali (2015, p. 66),

No reconstruir, buscamos alternativas para nossas ações. Assim, torna-se necessário um voltar-se para o contexto escolar, com ênfase na compreensão do grupo com o qual trabalhamos para que propostas de novas ações possam ser feitas. [...] No reconstruir, nos colocamos na história como agentes, passamos a assumir maior poder de decisão sobre como agir ou pensarmos as práticas acadêmicas. Como praticantes emancipados, passamos a ter maior controle sobre nossa prática através de autogerenciamento, autorregulação e autorresponsabilidade.

A ação de reconstruir é, a meu ver, ação política, sendo responsabilidade do professor tomá-la como parte de seu trabalho docente. Como afirma Pennycook (1998, p.42) “nós, na qualidade de intelectuais e professores precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade”. Essa mudança de postura pode contar com a colaboração do outro e com espaços propícios para tal, mas apenas o professor é quem deve decidir por mudar ou não.

Por tudo que elenquei até o momento, defendo que a criticidade deveria ser o principal objetivo a ser propiciado aos alunos, e o principal objetivo na proposição e condução de cursos de formação continuada, “partindo da premissa de que só se pode ensinar de maneira crítica quem experimenta um exercício crítico” (DUBOC, 2018, p.20), ou seja, se a formação do professor não for crítica, dificilmente as suas aulas serão.

Vejo os cursos de formação continuada como um lugar de grande potencial para que desconstruções epistêmicas aconteçam e, assim, desejei que acontecesse no “Fala, prof!”. Nesses espaços, dentre outros possíveis, podem ocorrer ressignificações necessárias para o professor, para a forma como ele se vê e vê a sua atuação:

Sabendo que a educação é um direito de todos, **a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa.** É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola (JESUS; EFGEN, 2012, p. 18, grifos meus).

A formação continuada é importante, pois segundo Mileo e Kogut (2009, p 4847), “a formação inicial não é suficiente para a garantia da qualificação dos professores na atualidade”. Isso pois, a meu ver, devido à grande complexidade que permeia a sala de aula, e as constantes

mudanças as quais o docente se depara durante sua carreira profissional, o professor precisa se formar permanentemente. Essa formação constante e dinâmica pode contribuir para que o professor se emancipe de práticas padronizadas e desenvolva um conhecimento profissional próprio, elevando-o a uma consciência coletiva:

A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as conseqüências destas mudanças (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 03).

Diante disso, entendo que o maior responsável pela mudança de sua prática, mesmo que por intermédio do outro, da discussão em pares, ou participação nos grupos de formação continuada é o próprio professor, pois é ele que se engaja no processo de reflexão crítica. O professor se torna, a meu ver, o principal agente de transformação, visto que “[...] um projeto de formação necessita contemplar os significados e às **interpretações que os docentes atribuem à mudança** e de como ela os afeta e os confronta em suas crenças e práticas” (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 03, grifos meus). No entanto, os professores precisam se manifestar quanto a ela, posicionando-se e problematizando qual mudança desejam e quais são os objetivos pretendidos com ela. Torna-se oportuno apresentar as ideias de Freire (2011), em que ele defende que

[...] a escola é uma instituição social e histórica, e ao ser uma instituição social e histórica, a escola pode ser mudada. Mas a escola não pode ser mudada exclusivamente através de uma lei, mas sim por uma nova geração de professores e professoras, de educadores e educadoras que precisam ser preparados, treinados, formados. Não gosto da palavra *training* – treinamento – em inglês. Talvez seja um preconceito meu, mas prefiro a palavra formação, *formation* em francês. A meu ver, uma das tarefas mais importantes para um governo revolucionário ou um governo progressista [...], para educadores e políticos, é pensar seriamente sobre a formação dos educadores e educadoras. Mas entendendo a formação não como algo que fazemos em alguns fins de semana ou alguns semestres, mas formação como um processo permanente, e formação como sendo um exercício, um entendimento crítico daquilo que fazemos. Isto é, conseguir a prática que temos, a experiência que temos e depois refletir sobre aquela experiência e prática a fim de entender teoricamente o que significa (p. 208).

Levando em consideração o significado de formação proposto por Freire, entendo que o professor possa se distanciar da figura de um mero aplicador de teorias de outros, se apresentando como uma agente crítico de sua própria prática docente e autor de suas próprias teorias/conhecimentos. Nessa perspectiva, o curso de formação continuada “Fala, prof!”, ao

buscar por uma formação crítica, tentava envolver os professores em uma reflexão sobre sua prática, apostando na possibilidade de se gerar conhecimento único, a partir da perspectiva de cada professor do grupo. Esses professores, a partir de sua prática social, teriam uma perspectiva singular sobre a educação que temos e aquela que queremos.

Nesta subseção, apresentei algumas reflexões e seus respectivos teóricos, abordando o termo “crítico” e o relacionando a minha expectativa pela oferta de um curso de formação continuada crítica. No próximo capítulo, alguns episódios do curso “Fala, prof!” serão apresentados, a fim de se problematizar, a partir desses episódios, se o curso se deu de forma crítica, conforme a minha expectativa inicial.

## **CAPÍTULO 03**

### **EPISÓDIOS DO “FALA, PROF!”: A FORMAÇÃO CRÍTICA EM CENA**

Neste capítulo, apresento as minhas interpretações de alguns episódios do curso. Ao lançar o meu olhar sobre o “Fala, prof!” – após ele ter sido realizado – considerando toda a minha constituição enquanto pessoa, professora e formadora, a minha atenção recaí sobre a minha expectativa inicial de promover um curso de formação continuada que se pretendia crítico. Isso levou, então, a minha pergunta de pesquisa: será que o curso de formação continuada “Fala prof!” possibilitou aos envolvidos uma formação crítica?

As respostas a essa pergunta de pesquisa serão apresentadas e problematizadas por meio de “episódios de letramento crítico”, os quais foram selecionados por representarem, sob minha perspectiva, momentos em que houve tentativas de minha parte em propiciar um ambiente em que o letramento crítico pudesse emergir.

Após o fim do curso, com o retorno às gravações dos encontros e a minha reflexão sobre a experiência do “Fala, prof!”, entendo hoje que a formação crítica não é algo que possa ser garantida a partir de propostas apresentadas pelo professor, formador ou pesquisador. A reflexão sobre a experiência no “Fala, prof!” me leva a entender que a formação crítica emerge a partir de situações que não podemos garantir e nem prever. Hoje, percebo como a interação interpessoal torna-se importante nesse processo de formação crítica do professor. É em contato com o outro que o professor pode ver a si mesmo e, com isso, sem receitas e nem regras prontas, ressignificar a si mesmo e a sua prática docente, naquilo que eu entendo como sendo a emergência ou o acontecimento de um letramento crítico.

Mesmo hoje tendo esta compreensão, na ocasião do “Fala, prof!”, eu entendia que enquanto formadora, ministrante do curso, poderia apresentar propostas, discussões, textos e exemplos que fariam o professor se tornar crítico. Então, é tendo esse recorte que eu apresento três episódios do curso de formação continuada “Fala, prof!”, que interpretei como tentativas de estimular uma postura/atitude crítica no grupo de professores. Para Monte Mór (2018b, p. 271) “os letramentos críticos são uma forte indicação para compor a formação docente crítica” e era esse o tipo de letramento que eu queria desenvolver com o grupo, entendendo, em um momento anterior ao curso, que seria meu dever e responsabilidade o propiciamento desse letramento.

Foi dado um título por mim para cada um desses três episódios que serão apresentados, título esse que é explicado em cada subseção que se segue.

### **3.1 “O tapa na cara”**

Nos primeiros encontros do “Fala, prof!” (2º e 3º encontros), desenvolvemos uma primeira atividade que eu chamei de “Retrato do grupo”. Com o objetivo de nos conhecermos melhor e de mapearmos o nosso perfil docente, o “Retrato do grupo” foi a montagem de um painel em que os professores deveriam responder a cinco itens: Nome/Idade/Tempo de atuação enquanto professor; Matéria/Escola, Ponto Positivo enquanto professor, Ponto Negativo enquanto professor e Aspecto da Educação ou sala de aula ideal.

Ao me voltar para este encontro, entendo que no próprio planejamento da atividade, ao considerar pontos positivos versus pontos negativos do professor, é possível identificar um binarismo que eu sempre desejei combater. Entendo, hoje, que apresentar esses tópicos dessa maneira nos leva a entendermos as nossas características como fechadas e estanques e, ainda, em uma relação de oposição direta entre uma e outra. Essa concepção binária é característica do pensamento cartesiano e moderno que é algo que eu, intencionalmente, pretendia refutar, mas que durante a preparação da atividade “Retrato do Grupo” emergiu em meu planejamento por ser eu construída pelas perspectivas da modernidade.

Ao final da montagem, fui lendo as respostas dadas pelos professores. Ao ler as respostas sobre quais seriam os “pontos positivos e negativos” do grupo enquanto professores, o que mais chamou a atenção de todos nós foi a quantidade de adjetivos que se referiam a qualidades subjetivas, pessoais, por exemplo: animada, dedicada, persistente, impaciente, autoritária, chata, insegura. Ao discutirmos o que poderíamos interpretar daquelas respostas, iniciamos uma reflexão sobre a nossa constituição enquanto professor e o quanto esta é permeada pela nossa subjetividade. Fui introduzindo reflexões pós-modernas em relação à complexidade do ser, a como fomos formados para pensar que tudo deve ser compartimentado, colocado “em caixinhas”, entendendo, ingenuamente, que esta discussão poderia fazer os professores lerem o mundo a partir da complexidade.

Enquanto discutíamos sobre como nos víamos enquanto professor, eu lancei a seguinte pergunta: “Você gostaria de ter uma aula com você mesmo?”. Os professores não responderam

a essa pergunta de imediato e percebi um certo desconforto no grupo. Alguns que se arriscaram a responder, começavam falando que sim, mas ao final já estavam respondendo que não.

Percebendo certa confusão para se responder com segurança a esse questionamento, eu perguntei aos professores qual seria o nosso OBJETIVO enquanto professores – por que fazemos o que fazemos. Ao pensarmos em nossos objetivos, podemos conseguir responder se gostaríamos de ter uma aula com nós mesmos, considerando que poderíamos avaliar como, de que forma desempenhamos a nossa prática pedagógica para atingirmos o nosso objetivo. Com isso, instiguei os colegas professores a pensarem que: Se não sabemos qual o nosso objetivo enquanto professores, não saberemos responder nenhum outro questionamento em relação a nossa atuação docente. Nem mesmo os nossos pontos positivos e negativos podem ser delimitados, se não soubermos qual é o nosso objetivo.

Se o meu objetivo é colaborar para o meu aluno, assim que concluir os estudos, ser empregado no mercado de trabalho, como mão de obra barata, trabalhando como um operário obediente e dócil, talvez a característica autoritária não seja considerada negativa e sim positiva, ao pensarmos que a escola, por meio do seu trabalho docente, já está “moldando” o aluno àquilo esperado pela sociedade neoliberal. Nesses moldes, a escola trabalha de forma a “garantir que o *status quo* não seja contestado” (SILVA, 1999, p.31). Nesse sentido, Freire e Horton (2011, p. 181) apostam no discurso da suposta neutralidade e defendem que “as pessoas que usam essa etiqueta são pessoas que, na maioria das vezes sem saber, dedicam-se a apoiar o *status quo*. Presumir que eles não impõem ideias às pessoas é uma proposta que não posso aceitar” (p. 181).

Ao pensarmos nas pessoas que se usam dessa “etiqueta”, conforme apontado pelos autores, entendo que nós, professores, podemos ser essas pessoas. De acordo com Waks (2006), a escola é uma das “burocracias administrativas estatais mais importantes nos estados liberais e liberais democráticos da era industrial” (p.412), considerando que é também através da escola que o estado pode controlar e manipular o comportamento cívico e econômico dos sujeitos, “usando seu aparato educacional para legitimar seu uso da coerção” (*id., ibid.*). A escola, então, como defende Althusser (1983) seria um dos aparelhos ideológicos do Estado, reproduzindo os meios de produção das sociedades capitalistas.

Ainda sobre isso, Freire e Horton (2011) apontam que as pessoas podem não saber que a instituição é dedicada a perpetuar um sistema e que elas estão servindo a essa instituição. Eles vão além ao apontarem que, muitas vezes “eles sabem que não são neutros, mas é necessário para eles e elas insistirem que são” (p. 182). Assim sendo, ao pensar no tipo de formação que defendo nesse trabalho, a formação crítica, nós, professores, não podemos ser ingênuos ao

ponto de entendermos a nossa instituição escola como neutra, nem tampouco “não éticos” ao alegarmos que nossas ações são neutras. Mesmo que sob ações e práticas embasadas em uma proposta excludente, é ético e responsável por parte do professor, assumir-se nessas bases.

Dessa forma, ao tentarmos responder qual seria o nosso objetivo ou nosso papel enquanto professores, questionamos qual a função da escola e qual a relação escola-Estado. Pensando nisso, partimos para outros questionamentos, como: Para quem eu dou aula? Para que eu dou aula? Quais os valores e ideologias que veiculo com a minha prática docente? Qual a relevância social da minha profissão? Eu sou um sujeito crítico? Eu colaboro para a formação crítica de meus alunos? Eu quero uma formação crítica por parte dos alunos? O que eu espero dos meus alunos? Por que eu espero isso deles? A que ou a quem sirvo ao desenvolver a minha prática pedagógica?

Ao nos debruçarmos sob esses questionamentos, que buscam compreender os valores que servem de base para o nosso agir e pensar, vejo que estávamos confrontando nossas perspectivas (LIBERALI, 2015), ou seja, questionávamos os valores que estão na base de nossas ações pedagógicas. Nesse sentido, percebemos que

nossa ação torna-se menos um ato isolado e mais uma expressão histórica de valores sobre o que é considerado um ato educativo importante. Os educadores passam a perceber como as forças sociais e institucionais, além de suas salas de aula e da escola, influenciam seu modo de agir e de pensar (LIBERALI, 2015, p. 54).

Nesse momento, ao pensarmos questões simples que podemos julgar como tendo respostas certas, mas que ao problematizarmos o naturalizado percebemos que as respostas não são tão certas assim, entendo que estávamos nos aproximando de uma formação que possa ser considerada como crítica:

Ao inverso da educação tradicional, o letramento crítico promove uma visão diferente no aprendiz, que o leva a apropriar-se de seu processo de construção de significado. O letramento crítico pode conduzir o aluno a uma reflexão crítica acerca da sua cultura e do seu cotidiano, levando-o ao questionamento de sua condição de estar no mundo (SOARES, 2015, p. 60).

Nesse sentido, as problematizações propostas poderiam nos levar ao questionamento de nossa condição de estar no mundo, enquanto professores. Ao pensarmos na formação crítica, “o poder de contestação precisa ser exercido” (LIBERALI, 2015, p. 65). Alguns professores alegaram que ao pensar sobre quais seriam os seus objetivos, ou seja, ao pensarem sobre

algumas “respostas” para o questionamento levantado “Para que eu dou aulas?”, as respostas foram: “Para os alunos passarem no ENEM”, “Para os alunos aprenderem a ler” etc., objetivos voltados para aspectos técnicos e práticos da docência. Todos discutimos que a tentativa de responder ao questionamento, em um primeiro momento, não se respaldava em nosso papel político e social. Segundo Liberali (2015),

os professores passam a agir em função do fim imediato – ensinar o conteúdo determinado -, perdendo a oportunidade de rever o seu querer e o de seus alunos sobre a ação de ensinar-aprender. Sua ação passa a compor um quadro de alienação que tira dela o poder de transformar sua prática. O papel da formação crítica de educadores, como entendido nessa perspectiva, seria, justamente questionar essa alienação dos motivos que em geral movem as ações na escola para criar contextos para a compreensão da capacidade de transformação dos professores (p. 20).

Dessa forma, concordo com Liberali (2015) ao apontar que, muitas vezes, nos perdemos dos nossos reais motivos para/com a Educação, bem como para/com o nosso aluno. Na ocasião da discussão, lancei aos professores o questionamento sobre quem ou o que poderia guiar, embasar a escolha do nosso objetivo enquanto docente. Os professores responderam que seriam os nossos alunos que ditariam os objetivos que deveríamos alcançar. Partindo, então, da resposta dada por eles, escrevi no quadro: “Como tornar nossas aulas centradas no nosso aluno atual?”.

Para responder a essa questão, realizamos uma atividade dinâmica que eu nomeei de “Fish bowl” ou “Aquário”. Para isso, coloquei cadeiras dispostas em círculo no centro da sala. Neste círculo, uma cadeira ficou vaga. Os professores, sentados nesse círculo, iriam discutir entre eles o questionamento lançado. Do lado de fora desse círculo, estavam sentados os outros professores, formando um círculo externo maior.

Enquanto a discussão ia acontecendo, dois professores estavam no quadro e eles deveriam anotar o máximo de informações que pudessem ouvir da discussão. Se caso algum professor do círculo de fora quisesse falar algo, ele só poderia se manifestar se estivesse sentado no círculo de dentro, por isso a cadeira vaga. No entanto, assim que um professor se sentasse no círculo de dentro, um professor obrigatoriamente deveria sair e ir para o círculo de fora. A discussão se deu dessa forma, pois eu acreditava que vivenciando esta dinâmica os professores poderiam se ver desenvolvendo esta dinâmica com os seus alunos também.

Como a palavra “escuta” apareceu muito no debate do “Fishbowl”, eu li para os professores o texto “Escutatória” de Rubem Alves (em anexo). Não era algo que estava

planejado, mas no momento da discussão, eu me lembrei desse texto, que eu já conhecia, e achei que o momento se mostrou adequado para apresentá-lo aos professores.

Sobre o processo de escuta, entendo que ele nos permite perceber o outro, perceber a diferença e, assim, percebermos a nós mesmos:

Como você pode falar se não escuta? Não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar, e falando que eu reforço a capacidade de falar. Há um momento em que o educando precisa escutar o educador, mas há um momento que o educador precisa escutar o educando e há momentos que os dois se escutam entre si (FREIRE, 2005, p. 157).

Discutindo sobre a importância da escuta, naquele momento, eu entendia estar desenvolvendo uma formação crítica. No entanto, vejo que apenas a discussão sobre esta importância não é garantia de que este professor ao sair deste encontro no “Fala, prof!” e adentrar a sua sala passará a, de fato, ouvir o seu aluno, ouvir este outro. A formação crítica é um processo mais complexo que este.

Ainda sobre a escuta, Menezes de Souza (2011a) lança a seguinte questão: “Parece óbvio, mas quanto tempo a gente dedica a essa reflexão?” (p.295). Com isso, pensando em todas as discussões que estávamos tendo nesse momento sobre nossos objetivos, o aluno e a escuta, lancei aos professores outra indagação: vocês já perguntaram a seus alunos o objetivo deles enquanto alunos e enquanto alunos de suas disciplinas? Os professores ficaram calados e alguns sutilmente balançaram a cabeça em sinal negativo. Perguntei aos professores como os alunos reagiriam se nós, professores, perguntássemos a eles quais seriam os seus objetivos.

Para responder a esta pergunta, alguns professores alegaram que os alunos estranhariam e dariam respostas clichês. Por exemplo, na disciplina Matemática, o objetivo seria “aprender a fazer conta”, “aprender a multiplicar” etc. Aproveitei essas falas e relatei a minha experiência, pois no começo do ano letivo, eu faço essa mesma indagação a meus alunos. O que encontro como resposta são os alunos com cara de espanto, sem entender o porquê de eu estar perguntando aquilo e, os que se arriscam a responder, realmente respondem de forma completamente mecanizada, reproduzindo aquilo que eles ouvem ou aquilo que acham que eu quero ouvir. No meu caso, recebo respostas como esta: “Ah, o meu objetivo em aprender inglês é para quando eu for para fora do Brasil eu saber falar”. Percebo que essa resposta não se aplica aos meus alunos pois, na realidade, eles não têm expectativa de saírem do Brasil e, infelizmente, por se tratar de alunos de baixa renda, sei que as possibilidades de uma viagem ao exterior também são restritas. Ou seja, percebo que os alunos não sabem responder tal questionamento

por não deslumbrarem nenhuma perspectiva para o ensino de inglês, além de uma questão prática – viagem ao exterior. Os professores concordaram que seria provável que essa reação também acontecesse entre seus alunos.

Eu questionei aos professores por que isso acontece. A nossa conclusão voltou-se à formação crítica ou à falta dela em nossas escolas. Assim sendo, eu perguntei a eles: “Nossas práticas pedagógicas desenvolvem o pensamento crítico dos nossos alunos?”. A resposta foi unânime: NÃO. Neste instante, eu nos questionei se nós desenvolvemos a nossa criticidade, sendo que quando questionados sobre o nosso objetivo enquanto professores também nos silenciámos ou respondemos de forma clichê. Eles não responderam nada, até mesmo porque era apenas uma provocação de minha parte, que não necessitava de uma resposta. Eu queria apenas levantar essa crítica em relação à cobrança e à reclamação que temos quando tratamos da falta de criticidade do nosso aluno, mas que, se realizarmos uma autocrítica, podemos perceber essa falta de criticidade também em nós. Como mais uma forma de “incomodar” o grupo, eu apresentei diversos memes que ironizavam o papel da escola. Apresento alguns a seguir:

Figura 03 – Exemplo dos memes apresentados no encontro



Fonte: Power Point apresentado no encontro

Mesmo em um clima de descontração, problematizamos a função da escola, considerando todos as ironias trazidas pelos memes apresentados. Criticamos o papel da escola enquanto instituição que “despeja” informações descontextualizadas nos alunos e, conseqüentemente,

nosso papel enquanto professores, ao agirmos sob uma perspectiva de educação bancária (FREIRE, 1986). Contrariando essa perspectiva, Mattos (2011) defende a transformação da escola por meio de sua atualização para “que elas acompanhem as mudanças do mundo de hoje” (p.13) e aponta que “um caminho possível para essa atualização vem a ser a mudança pedagógica-educacional que poderá ser instituída através [...] das propostas para letramento crítico [...]” (p.13).

Nesse momento, ao criticarmos a escola e a nós mesmos enquanto professores, tendo como parâmetro os objetivos que pretendíamos alcançar com os nossos alunos, não só em termos formais (de alfabetização, aprovação em exames etc.), mas também políticos e ideológicos, entendo que essas discussões tiveram um teor crítico, pois pensávamos em nosso papel em uma perspectiva complexa. De acordo com Monte Mór (2013), ser crítico refere-se à capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem. Ainda assim, hoje, na circunstância dos pós “Fala, prof!”, entendo que apenas provocar discussões como essa não basta para se ter uma formação docente crítica.

Continuando o relato deste episódio, partimos para o encontro seguinte. Iniciamos com a apresentação do elemento estético<sup>32</sup> pela professora Anny. Nesse encontro, o elemento estético foi a apresentação de um vídeo de Leandro Karnal com a seguinte indagação: “Como se tornar um bom professor?”. Mesmo o tema do elemento estético sendo livre, a professora levou uma reflexão que se relacionava com o que havíamos iniciado no encontro anterior. Apresento um fragmento da fala do vídeo em que Karnal se refere ao olhar atento do professor sobre si mesmo:

*“ [...] eu preciso ser um bom crítico de mim mesmo, fazer exames de autocrítica, perguntar a colegas e amigos como está a minha atuação para que eu possa ter uma referência, buscar referência em bibliografias e sólidas opiniões de outros formadores mais experientes e, acima de tudo, ser humilde para entender que sou importante, mas não sou o único professor, de que sou fundamental, mas não existe apenas o meu projeto na escola, de que eu tenho algo a dizer, mas não é a única coisa que esse aluno vai ouvir” (KARNAL, s/d, grifo meus).*

Considerando o vídeo apresentado pela professora Anny, todos nós gostamos muito das reflexões que Karnal nos possibilitou e, eu enquanto professora formadora, jamais teria levado esse vídeo, pois eu o desconhecia. Não queria um curso focado apenas em mim e em minhas

---

<sup>32</sup> O elemento estético foi explicado na seção 2.2 O “Fala, prof!”.

apresentações, pois ele não seria tão rico quanto foi, e a apresentação do vídeo pela professora é um exemplo de como a diversidade nos possibilitou enriquecer com o outro. Além disso, a fala de Karnal se baseou no foco que acredito que o professor deva ter: o seu aluno, o que também foi ao encontro das constatações que emergiram de nossas discussões no encontro anterior.

Em seguida, de acordo com a sugestão de Karnal de que devemos ser humildes a ponto de perguntarmos a colegas e amigos sobre a nossa atuação, pedi que os professores se sentassem em trios, e perguntassem ao colega qual o objetivo que o colega atribuiria a ele enquanto professor e, além disso, qual a função que o colega atribuiria a ele enquanto professor de determinada disciplina. Dessa forma, cada professor poderia ouvir a opinião de dois outros colegas professores sobre quais poderiam ser os seus objetivos. As discussões foram interessantes, considerando que o grupo era composto por professores de diferentes disciplinas, então, a troca entre eles foi enriquecedora.

Eu acreditava que ao fomentar as discussões, desde a montagem do “Retrato do Grupo” até a troca de ideias que os professores tiveram ao se sentarem em trios com os colegas, novas concepções pudessem ser pensadas por eles. Eu julgava que, com essas dinâmicas, eu possibilitaria aos professores pensarem em outras possibilidades para algumas de suas concepções iniciais.

Com a busca por teorizações sobre o “crítico”, após a finalização do curso, eu me deparei com o conceito de “expansão ou ampliação de perspectivas”, conceito esse elaborado por Monte Mór (2018a, 2018b), dentro dos estudos do letramento crítico. Ao recordar sobre o “Fala, prof!”, eu acreditava que, com esses encontros (2º e 3º), mencionados anteriormente, eu pudesse ter proporcionado uma formação crítica, por meio da expansão ou ampliação de perspectivas dos professores do grupo através das dinâmicas propostas. Essa minha “crença” se deu apenas ao recordar sobre o “Fala, prof!”. No entanto, com a transcrição dos encontros, me possibilitando uma reflexão mais cuidadosa sobre o meu objeto de estudo e pesquisa – o “Fala, prof!”, eu percebi que a proposta e realização dessas atividades nos encontros não bastavam para ensejar uma formação crítica.

Ao desenvolver o conceito de expansão de perspectivas, Monte Mór mobiliza as teorias da hermenêutica, desenvolvidas por Ricoeur (1977, 1978). Nessas teorias, Ricoeur “expõe sobre as tradições interpretativas advindas das influências da religião e da tradição e vem a criticá-las ao defender o exercício da suspeita, mais tarde considerado como uma hermenêutica

crítica” (MONTE MÓR, 2018b, p. 267). Essas tradições culminariam num círculo interpretativo, ou seja, as interpretações tendem a se repetir como em um círculo.

A autora realizou pesquisas em sua sala de aula e concluiu que as visões convencionais de língua e cultura que puderam ser observadas permeavam-se por concepções que colaboravam para a construção de visões como: língua, linguagem, sociedade, cultura e identidades. Segundo Monte Mór (2018a) “[...] tais concepções desenvolviam *raciocínios disciplinadores*, significando que potencialmente poderiam/podem disciplinar cidadãos/pessoas/indivíduos quanto ao *habitus linguístico e interpretativo* [...]” (p.38), ou seja, os indivíduos adquirem certas percepções e ações linguísticas semelhantes, devido às suas trajetórias sociais similares, sendo, então, possível que suas leituras se assemelhem, conforme apontado por Ricoeur de “círculo interpretativo”.

Monte Mór (2018a) apoia-se também nas ponderações de Bourdieu (1996a, 1996b) sobre o *habitus linguístico/interpretativo* que corresponde, então, aos eventuais direcionamentos que levam o leitor ou interlocutor para determinadas convergências interpretativas. As “armadilhas das convenções comunicativas” tendem a levar os seus interlocutores a interpretações similares. Isso significa que “as pessoas formam e seguem um *habitus interpretativo*, respondendo às expectativas das instituições que geram e regulam os sentidos” (MONTE MÓR, 2018a, p. 320). Isso se configuraria em uma busca pela apreensão dos sentidos como uma forma de garantir que os pares envolvidos na comunicação garantam o entendimento. No entanto, ao pensarmos na perspectiva do LC, entendemos essa garantia como ilusória, pois não se pode determinar ou encapsular os sentidos de um texto, nem mesmo desejar que nosso interlocutor entenda aquilo que enunciamos da forma que nós gostaríamos que ele entendesse. Entendemos, por uma concepção crítica, que os sentidos de um texto, depois de produzido por um autor, já não pertence mais apenas a ele.

Duboc (2012), em sua tese de doutoramento, também apresenta o conceito de *habitus interpretativo*, discutido por Monte Mór (2018a), e aponta

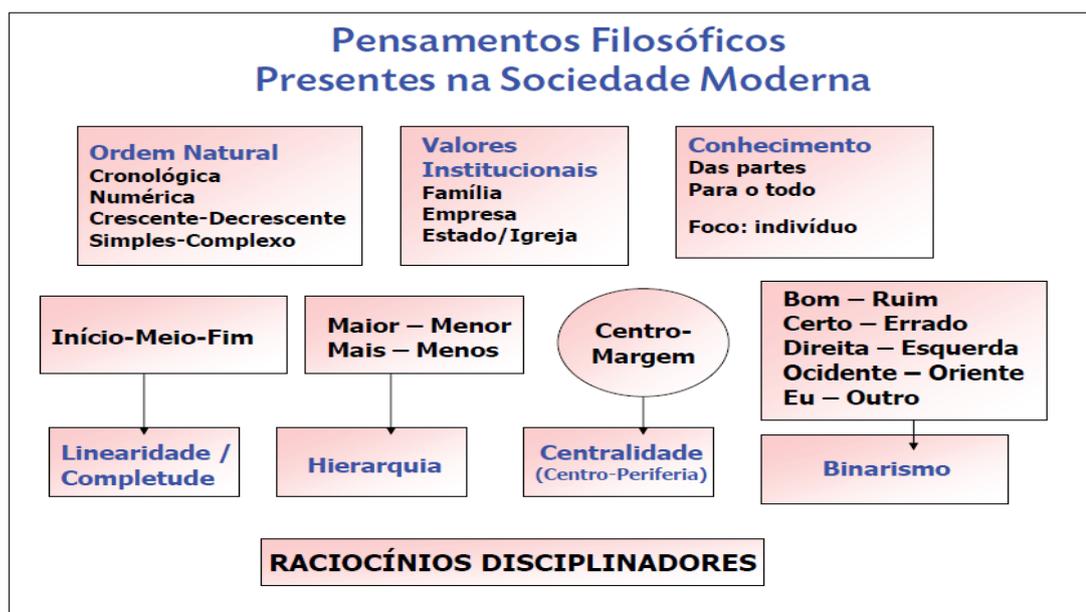
[...] que, muitas vezes, nosso olhar é ‘treinado’ ou ‘forçado a ver’ de certas maneiras, ou seja, somos treinados a ver da maneira que todas as pessoas ou o *status quo* veem [...]. No contexto do letramento crítico, essa reprodução de “olhares” forma, geralmente, um tipo de cidadão: aquele que reproduz uma interpretação dada (p.24).

Os estudos de Geertz (1973) sobre o conceito *consensus gentium* também apoiaram a formulação do conceito de “expansão de perspectivas” de Monte Mór, o qual pode ser traduzido

como *consenso da humanidade*, ou seja, “coisas com as quais todos os homens concordam que estão certas, reais, justas e belas, e que, essas coisas são, de fato, certas, reais, justas e belas [...]” (GEERTZ, 1973, p.38), ou seja, as coisas são assim porque os são. Segundo o autor, essa ideia estava presente no Iluminismo e, provavelmente, esteve presente de uma forma ou de outra em todas as épocas. “É uma daquelas ideias que ocorrem a quase qualquer pessoa, mais cedo ou mais tarde” (*id.ibid.*).

Monte Mór (2018a) alega que seria necessário haver alguma forma de padronização no aprendizado das línguas, das linguagens e das culturas. Para a autora, essa padronização gera epistemologias que vem a coibir, por exemplo, as formas de pensar, as formas de ser e as formas de falar que as pessoas têm. Com o quadro a seguir, a autora apresenta uma explanação sobre as epistemologias na sociedade da escrita:

Figura 04 – Pensamentos Filosóficos presentes na Sociedade Moderna



Fonte: Monte Mór (2018a)

O conhecimento, nos raciocínios disciplinadores, se organiza da forma que se organiza para que pudessem ser disseminadas as linearidades, as hierarquias, as centralidades e a questão do binarismo, que fortemente influenciaram o modo de ver das pessoas. Para a autora, sempre tivemos línguas plurais e múltiplas na sociedade. No entanto, nós vivemos uma sociedade da escrita, que é um projeto modernista/iluminista de sociedade que buscou a simplificação das línguas e das linguagens. Ao pensarmos o português, por exemplo, somos levados a entender que existe uma língua padrão, que existe uma normatividade, o que, por sua vez, leva a uma exclusão das pluralizações linguísticas e culturais que nós temos dentro do nosso próprio Brasil,

nosso próprio território. Então, a simplificação das línguas e linguagens, a padronização e homogeneização dos sentidos, os acordos normativos que vieram a ser versões oficiais dessas línguas, a separação entre sentidos, o privilégio da escrita, entre outros são mecanismos que nos levam a ter uma determinada visão de ciência-pesquisa e ao embate entre objetividade-subjetividade, que é uma questão que existe na própria autoetnografia.

Todos nós que trabalhamos com pesquisa aprendemos a construir uma pesquisa em que existe um sujeito e uma relação dele com o objeto. Esse sujeito, por passar por todo um aprendizado praticamente tecnicista e mecanicista, acaba sendo um sujeito objetificado. Ele aprende que sua subjetividade deverá ser transformada em objetividade, para que, assim, atinja a validade como ciência, como verdade. Além disso, esse sujeito aprende a fazer generalizações. Em termos de línguas e de culturas, as generalizações são prejudiciais, porque excluem muitas pessoas daquilo que é tido como a normatividade e essa normatividade é o que a ciência costuma disseminar também. Assim surgem generalizações do tipo “Os brasileiros são de tal maneira”, como se pudesse descrever cada um dos brasileiros como uma certa totalidade. Nossa visão de ciência e de conhecimento tendem a ser guiadas por noções de objetividade, de busca pela verdade e de (falsa) neutralidade, sendo essas visões guiadas pelos raciocínios disciplinadores, postulados por Monte Mór.

A autora aponta que a produção de conhecimentos, fundados nessas epistemologias convencionais, sofreram críticas também de Morin (2000), autor que discute sobre o pensamento complexo. O autor critica essas epistemologias, afirmando que elas promovem uma educação de reprodução ao invés do desenvolvimento de uma mente criativa a partir de ações pedagógicas. Ele explica que a epistemologia convencional concentra na construção do conhecimento de acordo com princípios modernos, conforme apontado por Monte Mór. Ele destaca os princípios da *redução* – em que o conhecimento é reduzido ou fragmentado em partes e *classificação* – em que a aprendizagem é pensada em uma escala de complexidade pré-estabelecida, que começa do nível mais fácil, avançando gradualmente a níveis mais complexos de dificuldade (MONTE MÓR, 2007).

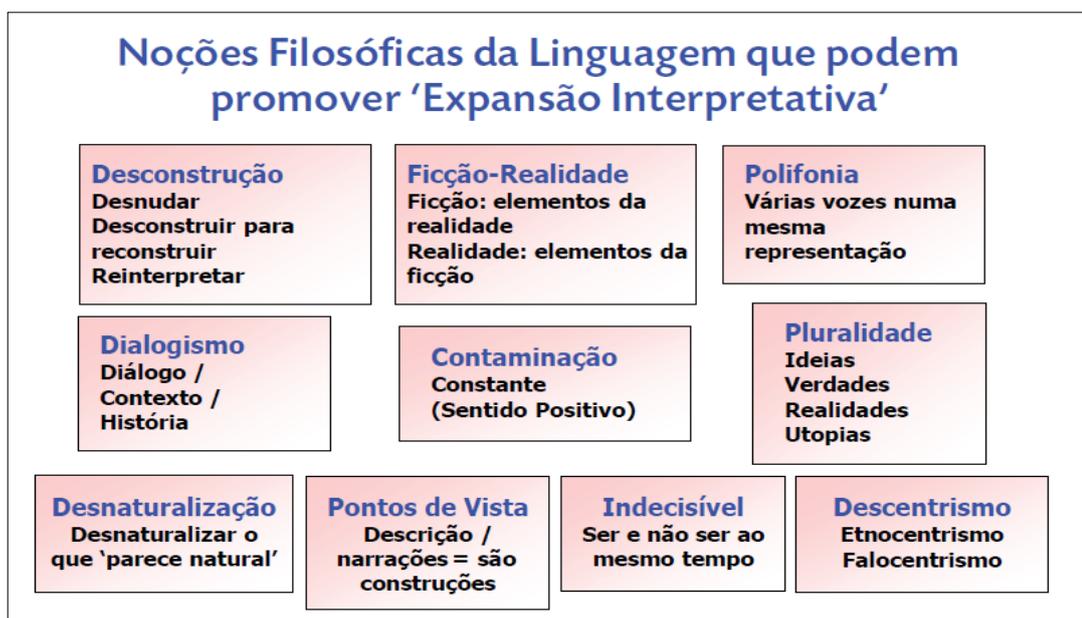
De acordo com essas noções, as pessoas tendem a disciplinar as suas interpretações e entendimentos das leituras, vivências, experiências, dentre outros, o que culminaria, então, na formação do *habitus linguístico/interpretativo*. Concordo com a autora quando afirma que “[...] tais noções disciplinadoras poderiam tolher a formação crítica das pessoas”. A crítica possibilitaria um processo de ruptura, que acontece quando um círculo interpretativo ou hermenêutico sobre um determinado tema/objeto se rompe. Esse rompimento permite que a

visão se expanda, “dali surgindo uma certa crise nas certezas do círculo interpretativo até então predominante” (MONTE MÓR, 2018b, p.267).

Ao pensar sobre o conceito de círculo interpretativo ou hermenêutico e *habitus linguístico*, Monte Mór (2018a) busca por outras noções e elabora, então, o conceito de “*expansão de perspectivas*”, ao perceber nas pesquisas com os seus alunos que havia convergência de sentidos no modo como eles interpretavam seus textos. Nessas bases, não havia a construção de conhecimentos, mas a decifração do código linguístico, ou seja, não se construía significados a partir da interação entre autor-texto-leitor, o que não corresponderia a uma posição crítica por parte dos alunos/leitores. A autora, por meio de atividades específicas, propiciou a seus alunos que expandissem as possibilidades interpretativas dos diversos textos e contextos, assumindo um papel mais ativo nos processos de leitura, indo, então, além do *habitus linguístico*. A expansão interpretativa pretendia desenvolver um “trabalho crítico e, consequentemente, as percepções críticas dos alunos” (MONTE MÓR, 2018b, p. 266).

O conceito de “expansão de perspectivas” da autora também pode ser denominado de “expansão interpretativa” e corresponderia ao desenvolvimento de “práticas imbuídas de outras concepções que potencialmente pudessem propiciar expansões interpretativas/de perspectivas, como forma de promover o desenvolvimento crítico” (MONTE MÓR, 2018a, p. 272). Para isso, ela afirma ter se deparado com pensamentos filosóficos da linguagem, que puderam não suplantar os raciocínios disciplinadores, mas expandi-los, conforme apresento no quadro a seguir:

Figura 05 – Noções Filosóficas da Linguagem que podem promover ‘Expansão Interpretativa’



Fonte: Monte Mór (2018a)

Ao promover as discussões que relato neste primeiro episódio, discussões essas sobre os nossos objetivos enquanto professores, os objetivos da escola, os objetivos de nossas disciplinas em específico, vejo que eu tentava desenvolver uma expansão de perspectivas dos participantes, mesmo sem saber nomear este conceito, a partir da inter-relação de conhecimentos trazidos por cada um dos professores que interagiam naquele espaço da universidade.

Ao proporcionar o compartilhamento de diferentes perspectivas, enunciadas de diferentes locais de fala, eu pensava em proporcionar aos professores uma escuta de discursos diferentes daqueles que estavam acostumados, principalmente ao pensarmos que a troca foi feita entre professores de diferentes disciplinas. Dessa forma, um professor de Língua Inglesa, por exemplo, pôde ouvir concepções outras sobre a sua atuação não só oriunda de colegas professores de Língua Inglesa, mas de professores de várias outras disciplinas. Ou seja, as atividades propostas encorajariam os professores a observar que existem outros discursos, outras perspectivas, outras formas de enxergar a docência e a instituição escola, bem como outras maneiras de enxergar a sua própria disciplina de atuação. Nesse sentido, eu apostava que o conhecimento poderia ser recontextualizado, transformado, originando conhecimentos plurais, elaborados coletivamente. Ao promover essa recontextualização e transformação, eu tentava oportunizar uma expansão de perspectivas dos professores (MONTE MÓR, 2018a, 2018b).

A nossa discussão final no encontro que ora relato baseou-se na importância da reflexão a que um professor deve se debruçar sobre o seu objetivo educacional. Acredito que esse objetivo pode ser traçado de uma forma mais significativa e responsável se focarmos em nosso aluno, que deve ser o centro de nossa ação. Após delimitado o nosso objetivo, devemos repensar se nossas ações, se nossas escolhas metodológicas estão colaborando para atingirmos esse objetivo ou se fazemos justamente o contrário. É importante reconhecermos o papel intrinsecamente político do ato de ensinar.

Lembro-me que, ao final dessa reunião, brinquei com os professores que estávamos pensando de novo sobre tudo que envolvia a educação. A esse “pensar de novo”, me refiro a uma mudança na forma de pensarmos tanto sobre o que já conhecemos, quanto ao que desconhecemos. Isso pois, como aponta Jordão (2007), pensar diferente, mais do que pensar sobre outras coisas, mas do mesmo jeito, é mudarmos “os procedimentos interpretativos de que lançamos mão” (p.40). E, assim, finalizamos esse encontro.

Enquanto alguns professores ainda ficavam na sala, eu ia guardando meu material. Vejo que a professora Carol se aproxima de mim e eu perguntei a ela: “E aí, prof. Carol, gostou do nosso encontro?” e a resposta foi: “Que isso? Você nos deu um tapa na cara!”.

A fala dela sintetizou minhas impressões ao longo do segundo e terceiro encontros com os professores, relatados aqui. Sobre a concepção de expansão de perspectivas, Monte Mór (2018a) explica que essa expansão pode vir antecedida por um processo de ruptura. Ou seja, a nossa expansão de perspectivas pode se dar, pois em um momento anterior, rompemos com nossas perspectivas iniciais. Mesmo que nossas perspectivas possam ser apenas expandidas, ancorando-se em perspectivas antigas, sem que seja preciso refutá-las, a ruptura é um desencadeamento muito provável quando pensamos nas ampliações ou expansões de perspectivas. Com a afirmação da professora, naquele momento do encontro, interpreto o “tapa na cara” como a ruptura, a desestabilização que pode anteceder a expansão de perspectivas, que era o que eu, intuitivamente desejava ao propor e desenvolver esse encontro.

O relato deste episódio reforça a minha concepção inicial de que o letramento crítico é algo que poderia ser “passado”, fomentado, estimulado e que, após este estímulo, a formação crítica, então, se daria. No entanto, reconheço que, por mais que os encontros e as atividades fomentadas por mim tenham proporcionado intensas trocas entre os professores, não posso afirmar que foram eles os responsáveis por mudanças na maneira de os professores entenderem seu papel como docentes e os propósitos da educação.

No retorno às gravações e ao reviver os encontros por meio da escuta dos áudios, percebo que os professores, por meio da interação, em situações que escapavam ao meu controle e em muitos momentos/discussões que não eram propostos por mim, puderam se envolver em reflexões que sinalizavam uma “expansão de perspectivas”. Essas reflexões não se limitaram a apenas um ou outro encontro, como eu, ingenuamente, afirmei quando defendi que nos segundos e terceiros encontros foi possibilitada uma “expansão de perspectivas”. Portanto, apresento, a seguir, fragmentos de fala dos professores que aconteceram em diversos e diferentes momentos e em diferentes encontros, e que eu interpretei como exemplificações de reflexões que se aproximam do conceito de expansão de perspectivas, apresentado por Monte Mór (2018a, 2018b).

Fragmento 01 - Encontro 06 – 10.05.2018:

Professora Carol: “*Qual o modelo de escola ideal para a construção do conhecimento?*”

Professor Leonardo: “*Essa questão de modelo ideal, eu acredito, eu penso que isso é muito subjetivo...é impossível nos dias de hoje padronizar. Nós queremos sair do padrão, né?! O que que é isso de ideal? Depende! Depende de várias coisas: da escola, de você, dos seus alunos. Então isso vai da sensibilidade de cada um estabelecer o ideal, pelo menos, buscar a metodologia, ou o sistema ou a forma que os alunos consigam se sentir motivados pra aprender, pra se desenvolver. Então, eu acredito que sim....essa questão da estrutura tem influência, sim, mas eu acredito que é mais do que uma estrutura física de como eles estão organizados.*”

Nessa resposta do professor Leonardo ao questionamento da professora Carol sobre qual seria o modelo de escola ideal, o professor se lança a questionar o que seria esse ideal. Ele desloca o sentido da pergunta para outro questionamento e, com isso, problematiza que o sentido do que é ideal não é o mesmo para todos. Nessa reflexão, entendo que o professor refletiu para além dos “Raciocínios Disciplinadores”, apontados por Monte Mór, que nos induzem a pensar que há uma padronização e homogeneização, podendo ter uma resposta global para uma pergunta, como a feita pela professora. Ao pontuar os aspectos que influenciam na resposta à pergunta, o professor Leonardo rompe com os raciocínios que nos disciplinam e levanta diversos elementos como: a escola, o professor, o aluno que podem influenciar na definição do que seja ideal. Ele ressalta também como a sensibilidade de cada um irá encontrar a resposta para esta pergunta: “*Qual o modelo de escola ideal para a construção do conhecimento?*”, respaldando-se, então, na noção filosófica da pluralidade, sendo esta uma das noções que podem promover a expansão de perspectivas:

Figura 06 - Pluralidade



Fonte: Recorte da figura 05

Além deste momento, apresento outra fala da professora Luzeni, em que ela estava contando sobre sua rotina na escola. Em determinado momento de sua fala, ela menciona o seguinte:

Fragmento 02 - Encontro 12 – 02.08.2018:

Professora Luzeni: *“Eu não fico em sala de aula, por exemplo, nem cabeçalho assim que a gente tem que colocar, colocar cabeçalho, porque tem a professora orientadora de estudos, ela já faz isso. Eu acho desnecessário falar pros meninos fazerem cabeçalho de novo. Diz que a gente tem que fazer cabeçalho todo dia. Aí eu conversei com o coordenador...”*

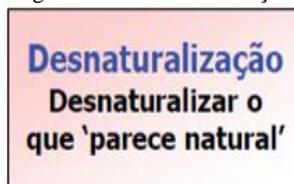
Professora Jéssica: *“Cabeçalho?”*

Professora Luzeni: *“É, tipo, Uberlândia, hoje não sei o que...nã nã nã...professora, escola. Aí o menino, mas eu entro depois, eu entro a partir das 08h50 e fico até a 1h. Então, a professora orientadora de estudos ela faz isso todo santo dia, então não tem necessidade de eu ficar fazendo também, entendeu? Engraçado porque assim, gente, é importantíssimo esse trabalho que a gente tá fazendo, né?! Às vezes é muito cansativo, eu: ‘Meu Deus, eu tava na reunião da coordenação, tinha que sair correndo pra cá não sei o que’. Foi muito bom, porque eu só tomei essa atitude depois que eu comecei...porque eu fiquei repensando minha vida como professora, sabe? Minha prática mesmo assim e, gente, tem coisa que não faz sentido nenhum, nenhum...assim, não faz sentido nenhum, né. Por exemplo, eu ficava muito chateada, por exemplo, se uma professora virasse pra mim e falasse assim, nossa você tá querendo inventar a roda, o dia que eu falei da caneta verde, que eu tava na sala do professor, linda com a minha caneta verde, ela falou assim: pra que caneta verde? Você tá corrigindo a prova?. Aí eu falei, porque eu tô fazendo um curso de formação não sei o que, não sei o que, fui falar pra ela. “Ai, vocês tão querendo inventar a roda?”...desse jeito, aí eu, nossa eu desconstruí aquilo na hora assim, sabe?...porque eu ia ficar meio que ofendida, porque eu meio que ligo muito para o que as pessoas pensam...ligava, eu acho. Aí eu falei: ‘Por que você acha que a gente tá inventado a roda?’, aí ela falou: ‘Ah, sempre caneta vermelha, isso não vai trazer o aluno não sei o que, não vai fazer diferença, se tá de vermelho, se tá de preto, se tá de azul’. Aí eu falei: ‘Então eu posso fazer de verde já que não vai fazer diferença’ (risos). E ficou, aí morreu o assunto assim”*

Neste fragmento, a professora Luzeni relata uma mudança na sua prática docente que, mesmo que pareça pequena e sem grande relevância, para mim foi tida como algo importante. Acredito que muitos problemas da escola são oriundos de uma série de ações que parecem pequenas e sem relevância, mas que vão ganhando uma proporção grande e quando nos damos conta estamos imersos em práticas não significativas, em momentos de tédio e insatisfação tanto por parte dos professores como dos alunos.

A escrita deste cabeçalho, como relatado no fragmento 2, seria, para mim, uma dessas práticas pequenas, mas que colaboram para as práticas de fracasso na escola e pelo fato de a escola ser vista pelos alunos como um local desinteressante e chato. Nesse sentido, ao Luzeni relatar que as reflexões proporcionadas no “Fala, prof!” a fizeram parar de solicitar para os alunos a escrita do cabeçalho por uma segunda vez ao dia, entendo que a professora ressignificou uma prática considerada “natural” e inquestionável da escola, prática essa que consiste em solicitar a escrita do cabeçalho por parte dos alunos. Tal prática estava posta assim há algum tempo na escola e os professores só a perpetuavam sem se questionarem sobre sua real finalidade e significância. A professora Luzeni, então, desnatura o que “parecia natural”, conforme uma das noções apontadas por Monte Mór:

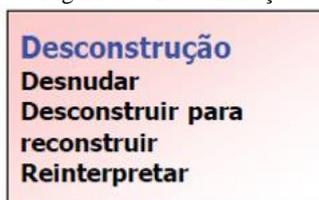
Figura 07 - Desnaturalização



Fonte: Recorte da figura 05

Além disso, a professora também aponta para importância que dava ao julgamento do outro para/com a sua prática docente e alega estar em um processo de maior empoderamento e segurança para as atitudes que ela decide tomar enquanto professora. Com isso, acredito que ela possa estar aberta a um processo de desconstrução, ao ‘reinterpretar’ as críticas que recebe em relação as suas escolhas, como por exemplo, a decisão pela correção dos textos dos alunos com a caneta verde, a partir de discussões que também fizemos no nosso curso, conforme apontado por ela. Nessa reinterpretação dos julgamentos, ao deixar de encará-los como verdades, ela se assume em um posicionamento crítico, a meu ver.

Figura 08 - Desconstrução



Fonte: Recorte da figura 05

Defendo, então, que os fragmentos apresentados podem exemplificar as ressignificações as quais os professores passaram. De forma semelhante, os fragmentos a seguir podem

exemplificar como a interação entre os professores suscitaram questionamentos que os levaram mais próximos de uma expansão de perspectivas.

Na ocasião, discutíamos sobre a intervenção da família e da gestão escolar que, muitas vezes, é permeada pela questão religiosa. A condução do trabalho na gestão escolar acaba sendo respaldada por preceitos religiosos e a intervenção: família, gestão, sociedade, como um todo, influencia (ou atrapalha) o trabalho do professor em sala de aula. O docente tenta trilhar o caminho de uma educação mais próxima e significativa para os alunos, a partir da discussão de variados assuntos que afetam nossa vida em sociedade, mas esses entram em choque com os valores de uma sociedade conservadora e são considerados como assuntos tabus, que “desvirtuam” os valores da família tradicional.

Na ocasião das discussões, que reproduzo a seguir nos fragmentos 3 a 12, estávamos falando sobre os assuntos considerados proibidos na escola, como sexo, gênero e homossexualidade. Comentamos sobre os nossos alunos que são homossexuais e sofrem com essa situação, por serem vistos pela família e pela sociedade como doentes, que precisam de cura, justamente por não estarem dentro do padrão heteronormativo. Além disso, discutimos como os valores institucionais da família e da igreja pesam nas decisões acerca dos assuntos que a escola pode ou não tratar com os alunos. São os raciocínios disciplinadores, apontados por Monte Mór:

Figura 09 – Valores Institucionais



Fonte: Recorte da figura 05

Fragmento 03 - Encontro 07 – 17.05.2018:

Professora Nathália: *“Uma professora que tinha as convicções religiosas dela, sabe o que ela falava pra ele todo dia?” (se referindo a um aluno homossexual) que ele precisava curar. Falei, como que ela...se você virar gay, se você desvirar gay, vamos dizer assim, né?!...você vai pela questão religiosa dela...é complicado a gente trabalhar isso”*

Professor Carlos: *“A cura gay, né?!”*

Fragmento 04 - Encontro 06 – 10.05.2018:

Professor Leonardo: *“Eu acho, o ano passado aconteceu uma situação comigo com a professora de português que falava que não trabalhava a música do funk... (risos...agitação). Gente do céu, eu quase fui pra santa inquisição. Aí eu falei: o negócio é o seguinte, vamos parar de hipocrisia, eu não estou falando nada que esses meninos não vivem na realidade. E aí tá, assim, eu não trabalhei mais no ano [...] aí o que aconteceu, beleza, aí assim, de fato eu não trabalhei mais sobre essa questão em específico, mas essa questão de sexualidade é muito muito fechado, mas eu não tenho medo não, sabe, já é a realidade deles. Falar assim: ‘Ah, mas não pode’. ‘Mas por que que não pode? Ou por que você não quer? A sua religião não permite? Qual que é o motivo? [...] Ou que isso não é coisa da escola?’”*

Fragmento 05 - Encontro 07 – 17.05.2018:

Professora Ivana: *“É difícil porque também tem família que não gosta. Gente, eu recebi um relato ontem da minha amiga, ela mandou assim no grupo...vou falar: ‘Segue modelo de uma notificação judicial que os pais podem aplicar ao professor e ao diretor da escola caso o filho seja exposto a algum assunto que vai contra os princípios de família. Como algumas atuam como professora, e são recém-formadas, fica o alerta, porque muitas vezes o Estado manda ensinar certos conteúdos que ainda não tem base legal e fere a Constituição. Por isso se informem em relação as leis para não sofrerem com imprevistos futuros. Minha mãe notificou o professor de sociologia do meu irmão e o diretor da escola pois meu irmão que foi exposto a esse material didático adotado pelo colégio (cita o nome do colégio)’. Aí falando sobre o material, falando sobre feminismo: sou LGBT, quero amar, quero viver...homofobia mata. Aí ela processou. Processou não, mandou a notificação né?!, [...] sobre a identidade de gênero. Eu fiquei meio assim, né. Eu nem respondi ela...”*

Fragmento 06 - Encontro 07 – 17.05.2018:

Professora Iara: *“Ficou pra gente (professores de Biologia) falar disso (sexo), porque os professores tinham pudor em falar disso. Por isso que eu falei pra vc... [...] é vergonha. Por que não falar de sexo oral? Porque eles perguntavam...a gente montou uma caixinha que eles podiam perguntar de forma anônima pra eles não se sentirem constrangidos e o que mais tinha de pergunta era: se sexo oral engravidava, pra que existia camisinha de sabor...era esse tipo*

*de coisa...que a gente ri, mas é dúvida deles né?!...e tem que falar porque o sexo é uma coisa que mais cedo ou mais tarde vai entrar na vida deles.*

*Eu me lembro de um caso específico a gente fez uma votação na escola com os meninos de quais temas eles queriam ver, dentro da Biologia, teve alguns que colocou botânica, genética, mas sexualidade foi 80% o mais votado...porque era menino de 5º a 9º ano, gente E aí, quando esse tema foi eleito, os professores que eram...como que é que fala? as detetives lá da escola ficavam ‘Nossa, mas vocês vão falar disso?’ Eu pelo menos adoro um tabu.”*

#### Fragmento 07 - Encontro 07 – 17.05.2018

*Professora Regina Célia: “É porque ao conversar sobre sexualidade ou esses assuntos polêmicos, muitos vão começar a refletir e vão sair como costume dizer, vão sair do armário. E se eles chegarem em casa e falar assim: ‘Pai, eu sou gay’. ‘Aí, quem te ensinou isso?’. ‘Ah é porque eu assisti uma palestra lá, do professor tal, e ele falou isso’. ‘O professor tal é gay?’ ‘Ah, eu acho que é’. Ai, ele ensinou meu filho a ser gay. Aquela professora ensinou minha filha a ser lésbica.*

Nesse último fragmento, a professora Regina Célia tenta se colocar no lugar dos pais para entender de onde pode estar vindo o medo de que a escola trate do assunto sexualidade. Acho que esse tipo de ponderação é importante em se tratando de formação crítica, já que nos abrimos a outros pontos de vista que são conflitantes em relação aos nossos e, ao invés de tentarmos abafá-los, tentamos entendê-los. Assim, nos abrimos ao diálogo.

Com esses relatos, notamos como os valores institucionais da Família e do Estado/Igreja estão presentes dentro da escola e são sistemas de controle das atuações docentes. O professor se vê em uma posição desconfortável ao tentar romper com esse controle institucional, pois a instituição escolar pode atribuir a sua tentativa de rompimento a uma ação que contraria os “preceitos” da escola, podendo julgar que tanto o professor, quanto às suas práticas pedagógicas estão inadequadas para aquele contexto – escola.

Além dos valores institucionais da Família e do Estado/Igreja serem um dos raciocínios disciplinadores presentes na escola, os professores relatam que esses valores institucionais não podem ser questionados com os seus alunos, conforme trago a seguir:

#### Fragmento 08 – Encontro 07 – 17.05.2018

Professor Leonardo: *“Mas aonde que tá escrito que religião não pode ser questionada? (silêncio) Nós que somos educadores, gente, a gente tem que questionar tudo, inclusive a própria religião. Se a gente não questionar, então, beleza, então a gente não vai discutir sexo, não vai discutir sobre gênero, nada...porque a gente vai tá...e a educação gente, ela é muito mais que isso...porque a educação, o ato de aprender o ato de ensinar, ele antecede a religião. A religião vem bem depois.*

*Eu acredito que a discussão, ela tá, eu penso que está mais que o tema em si. Essa questão seja de religião, seja de sexo, seja do que for, os alunos eles precisam estar empoderados, né, aquela luz de que eu posso discutir sobre isso...porque na verdade nesse celular aqui ó tem tudo e eles dá aula se você perguntar.”*

#### Fragmento 09 – Encontro 06 – 10.05.2018

Professor Heládio: *“Passamos por uma situação desse tipo. Estava em um certo lugar né...não vou falar o nome: ‘Ah, vamos rezar o pai-nosso...que é uma oração universal’. A minha religião não reza o pai-nosso...é universal pra quem?”*

Achei interessante esse questionamento do professor Heládio, pois ele desnaturaliza um discurso e uma prática tidos como naturais, o que me sinalizou como um possível momento de reflexão crítica, o que coaduna com a visão de Duboc (2018, p.21) ao afirmar que

A crítica instaurada em minha sala de aula busca ser aquele tipo que desloca e descentra sentidos, numa tentativa de convidar meus alunos a desnaturalizarem o natural quanto ao que pensam, ao que dizem, ao que veem, ao que sentem, ao que fazem. Tal descentramento ocorre, a meu ver, quando pensamos perspectivas outras para além do que é dado como uma realidade acabada e externa ao sujeito.

Nesse sentido, ao questionar sobre esses valores institucionais, os professores podem estar em um movimento de deslocamento, conforme apontado por Duboc, sendo este movimento importante para uma busca de uma formação crítica, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Mesmo reconhecendo o peso dos valores institucionais que podam o nosso trabalho enquanto professores, o grupo ainda aponta para a importância de não nos desmotivarmos perante esses valores que penetram na escola, dificultando uma educação crítica. O nosso papel

e a nossa importância vêm também da resistência de não sucumbirmos aos valores institucionais tradicionais, conforme trago nos próximos fragmentos:

Fragmento 10 – Encontro 07 – 17.05.2018:

Professor Leonardo: *“Ai, eu acredito que isso tem que ser falado, até com os pais, porque os pais não sabem como falar, eles têm medo, eles não sabem como falar certos assuntos, no meio de tanta informação e acha que a escola também não pode conversar, então o menino tem que aprender sozinho. Então, por isso que nas reuniões de pais, os pais precisam desse feedback. Falar assim você tem que sentar com o seu filho, você tem que conversar...ele tá dentro da sua casa, entendeu? E aí, a escola assim, eu acredito que todo mundo pode colaborar nesse sentido. Acredito que a gente não precisa assumir esse fardo sozinho. Beleza, lá, a mãe, a outra lá...chama esse pai e pergunta, você conversa sobre sexo com o seu filho, você sabe que ele tem que respeitar os gays, você sabe que ele tem que fazer isso, você ensina isso pro seu filho? Porque com certeza, não questiona...essas pessoas elas têm medo da discussão.”*

Fragmento 11 - Encontro 06 – 10.05.2018

Professor Heládio: *“...questão de nossa convicção que a gente tem que estamos fazendo também. Igual a Jéssica falou da questão do corpo, sexualidade. Tem horas também que a gente tem até medo de tratar algum tema dentro da sala porque dá mi mi mi. ‘Ah, eu sou contra o preconceito’ aí muitos pais podem pensar que você é a favor da ideologia de gênero. Tem hora que a gente tem que ter muita convicção daquilo que estamos fazendo pra gente não cair naquela...’ah, não vou fazer isso senão vai dar algum B.Ozinho com pai, com direção e tudo mais...”*

Em todas essas reflexões que surgiram dos próprios professores e foram conduzidas pelo grupo, não tendo sido algo proposto e levado por mim, percebo o quanto os raciocínios disciplinadores foram problematizados por nós, mesmo que não tenhamos mencionado o conceito elaborado por Monte Mór. Dessa forma, não apenas reconhecemos os valores institucionais da Família e do Estado/Igreja presentes no ambiente escolar, como também os questionamos e criticamos, tomando por base as histórias vivenciadas pelos diferentes professores que estavam nos encontros do “Fala, prof!”. Assim, entendo que a discussão tenha suscitado maiores possibilidades de expansão de perspectivas de todos nós e nos proporcionado

reconhecer também nosso papel na expansão de perspectivas também por parte dos alunos, conforme aponto no fragmento 12:

Fragmento 12 - Encontro 07 – 17.05.2018:

Professor Heládio: *“A gente vai pensar o seguinte: por que os pais não aceitam esse tema, então não vamos trabalhar é querer que daqui 20 anos esse tema continue sendo tabu. É querer continuar da mesma forma daqui 10, 20 anos, porque não tomamos nenhuma ação pra fazer algo diferente. Ah, beleza, acontece isso, realmente acontece, mas o que eu posso fazer pra tornar isso diferente. Eu não preciso mudar a realidade da nação inteira, mas eu posso mudar a realidade algumas pessoas, e num futuro, quem sabe essas pessoas não mude a realidade de outras pessoas, aí sim, chegamos numa nação que seja mais coerente.”*

Diante de todos os fragmentos apresentados, retomo um recorte de fala do professor Leonardo como representativa do meu entendimento do que seria a expansão de perspectivas, apresentada por Monte Mór (2018a). Entendo-a como um dos importantes conceitos do letramento crítico e acredito que essa postura de constante questionamento possa colaborar para uma formação crítica por parte do professor, bem como para uma educação crítica em nossas escolas:

Fragmento 13 - Encontro 07 – 17.05.2018

Professor Leonardo: *“Nós que somos educadores, gente, a gente tem que questionar tudo!”*

Nesta seção 3.1, intitulada “O tapa na cara”, descrevo o segundo e terceiro encontros do curso “Fala, prof!” como o primeiro episódio selecionado, relatando sobre as atividades e discussões por mim propostas na pretensa e ingênua intenção de estar possibilitando uma expansão de perspectivas, conceito formulado por Monte Mór (2018a). Reconheço que a expansão ou ampliação de perspectivas escapa ao controle por parte do professor ou formador, podendo se dar de diferentes maneiras e em diferentes momentos, conforme tentei ilustrar a partir dos fragmentos de fala dos professores, apresentados anteriormente. Na próxima seção, apresento o segundo episódio do curso, trazendo outras discussões que nos permitem refletir sobre a formação crítica.

### 3.2 “O recado foi dado”

Outro episódio que será apresentado se deu no quinto encontro do curso. Nesse encontro, eu tinha o desejo que os professores deslocassem as suas concepções de língua e linguagem, acreditando que esse deslocamento poderia se dar numa relação de causa e consequência, a partir das discussões suscitadas por mim.

Esse encontro foi o primeiro com a presença de uma professora externa convidada. A professora convidada chama-se Ellen Von Glehn, professora de português da rede pública, mestranda em Educação pela UFU, além de uma antiga amiga. Os professores externos que participaram do “Fala, prof!” foram convidados por mim e se tratavam de amigos pessoais. Eu, conhecendo o trabalho desse professor, gostaria que o grupo do “Fala, prof!” também o conhecesse. No caso da professora Ellen, o convite aconteceu na ocasião de estarmos conversando sobre a redação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Eu, que não havia realizado o ENEM na época de estudante e sim o vestibular, achei muito interessante a forma de avaliação da redação nesse exame. Com isso, pensei que os professores do “Fala, prof!”, provavelmente, também não conheceriam bem a estrutura dessa avaliação em relação à redação. Com essa minha ideia de compartilhar as informações relativas ao ENEM com os colegas, convidei a professora Ellen para conversar sobre esse exame com o grupo.

Pensando no tema do encontro, após a exposição da professora Ellen, eu aproveitaria a ocasião para compartilhar com o grupo a experiência do projeto redação que desenvolvia em minha escola e que contava com a participação de todos os professores (de todas as disciplinas), indo ao encontro do que teríamos acabado de problematizar em relação ao trabalho com a língua portuguesa ser de responsabilidade de todos os professores, e não apenas dos professores de português. A minha exposição, então, seria um exemplo prático, real, de como aquilo que discutimos, no plano das ideias, poderia se concretizar na prática. E assim, eu pensava, que cada professor poderia pensar em alguma intervenção em relação ao uso e/ou ensino da língua portuguesa em seu contexto de trabalho, mesmo não sendo professor de língua portuguesa, como é o meu caso (sendo professora de língua inglesa e envolvida em um projeto redação).

Refletindo sobre as decisões que tomei quando da programação desse encontro, percebo que minhas crenças para trabalhar a criticidade dos participantes eram de que apresentando e discutindo sobre concepções de língua e linguagem e trazendo exemplos de um trabalho com língua/linguagem, que poderia ser desconhecido aos professores, eu poderia torná-los mais críticos, pois eles ressignificariam suas próprias concepções de língua/linguagem.

No dia do encontro, a professora Ellen se apresentou e iniciou uma exposição oral sobre concepção de língua. Discutíamos sobre como entendemos a língua enquanto nomenclatura e instrumento. Apresentamos a concepção de língua como discurso dentro da interpretação da Análise do Discurso – AD, bem como também problematizamos a concepção de língua(gem) numa perspectiva crítica. Nessa discussão, abordamos a ilusão do caráter transparente da língua, criticando a noção de língua como instrumento e simples nomenclatura. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006),

essa concepção de língua(gem) traz para a escola e seus atores outros compromissos com relação ao que comumente se entende por aprendizagem da língua ou, para muitos, por domínio da língua. [...] a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade. Levado a efeito esse raciocínio, cria-se um terreno de trabalho com a língua no qual não cabem atitudes e avaliações que a concebam como algo completamente exterior ao sujeito que a usa, com uma configuração formal estável e fechada, e apartada dele ou de quaisquer outros fatores de ordem sócio-histórica. Ao contrário, espera-se que o estudante, ao compreender determinadas normas gerais do funcionamento da língua(gem), seja capaz de se ver incluído nos processos de produção e compreensão textual que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque por meio deles se vai constituindo como ser de ação social (p. 30).

Baseado no senso comum, entende-se língua como mero instrumento de comunicação, o que também foi percebido como a concepção que o grupo trazia. A nossa concepção de língua como código ou instrumento é também construída a partir do ensino e trabalho com a língua nos anos de nossa formação enquanto alunos. Jordão (2006), seguindo a perspectiva do LC, apresenta a concepção de língua sendo deslocada de código a discurso. Entender a língua como código encontra-se na tradição de pensamento do Estruturalismo e pressupõe-se

a existência de um mundo dado, pré-existente e exterior ao sujeito, que o representa através da língua, pressupõe-se também graus de aproximação e afastamento deste mundo único, concreto, “natural” e, portanto, “verdadeiro”. Assim, haveria a possibilidade de que diferentes pessoas estivessem mais ou menos próximas da realidade, mais ou menos “equivocadas” em relação a um mundo concreto, mundo este que seria a única realidade “verdadeira”[...]. Existiria aqui um mesmo objeto mundo que seria observado por pessoas diferentes de maneiras diferentes; essas maneiras diferentes de ver poderiam ser hierarquicamente classificadas conforme estivessem mais ou menos próximas da verdade sobre esse mundo único, ou conforme abrangessem mais ou menos facetas dele (p.03).

Como consequência dessa concepção, acredita-se que há uma maneira universalmente melhor, porque mais próxima da realidade, de se entender os acontecimentos do mundo. A realidade é tida como uma única verdade. Com isso, instaura-se uma maneira superior de ler o mundo, imposta sobre outras formas, que estariam, então, equivocadas. Algumas pessoas teriam essa maneira superior de depreender os significados da realidade, sendo elas consideradas mais capazes e, devido a isso, elas seriam as responsáveis “por instituir o bem no mundo, por levar aos menos privilegiados as verdades sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre a vida, sobre o que e quem *realmente* somos” (JORDÃO, 2006, p. 03). Essa concepção é basilar ao projeto Iluminista, que desejava “levar a luz” aos que viviam no escuro.

Discutimos com os professores que é a concepção de língua enquanto código que parece ainda pairar nas nossas escolas e, com isso, o professor seria visto como a pessoa capaz de ler o mundo, devendo levar ao aluno as verdades sobre ele. Nesse sentido, entendo que devemos promover uma ruptura no *habitus hermenêutico*, ruptura essa que eu tentava promover com os professores. Como explicam Maciel e Takaki (2015, p. 60), “*habitus hermenêutico* corresponde a uma prática de interpretação que assume a linguagem como sendo transparente e capaz de captar totalmente a realidade”. Nesse paradigma, os professores serão tidos como aqueles que conseguem fazer a interpretação correta e completa dos textos, cabendo aos alunos uma posição desprestigiada frente à língua.

Spivak (1988) em sua obra “Pode o subalterno falar?” nomeou de “violência epistêmica” essa atitude de se desconsiderar as vozes e saberes outros, apontado por Menezes de Souza (2011a) como “violência discursiva”. Nesse sentido, entendo que o professor, ao se respaldar na concepção de língua dentro do Estruturalismo, exerce essa violência para/com o seu aluno, o que torna, então, essa problematização tão importante ao se falar em formação docente.

Sobre isso, Monte Mór (2013) aponta que “o letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (p.09). Entende-se, então, que todo discurso, independentemente do modo e do contexto em que se apresenta, é permeado por ideologias. Por essa razão, concordo com a autora que “devemos rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas”, bem como de escrita, o que foi por nós também problematizado nesse encontro.

Tendo como base, então, a problematização de nossas concepções de língua(gem), tivemos como repercussão a discussão de diversos outros tópicos: como a escola trata a produção escrita dos nossos alunos (como produção final e não como processo); o conceito de autoria e erro em língua portuguesa; a forma como trabalhamos com a língua (mesmo em outras

disciplinas) respaldada em uma concepção estrutural, apresentando-a como código; a responsabilidade que temos perante as crenças dos alunos de que eles não sabem português, dentre outros temas.

Em relação à escrita, a professora Gisa defendeu que precisaríamos desaprender para aprender, considerando os conceitos, mitos e preconceitos que temos em relação à escrita. Ela, por meio do relato abaixo, nos apresenta sobre um professor de português que conhece:

Fragmento 14 - Encontro 05 – 03.05.2018:

Professora Gisa: *“Eu conheço um professor que dá aula de redação preparatório para ENEM...ele trabalha no (cita o nome do colégio), não ...tinha um cursinho em BH que atendia alunos do (cito o nome do colégio) e depois ele foi embora pra (não deu para compreender). Primeira coisa ele assusta nós, mães. Os meninos chegam lá, a gente chega lá com o caderno bonitim, arrumadim, do jeito que toda mãe quer: ‘Isso aí c vai guardar pra usar onde sua mãe quer (risos). Eu vou te dar um caderno, primeira coisa que c vai escrever aqui é: Aqui mando eu’. E a partir daí ele falou assim: ‘O que que o relojoeiro faz?...uai, ele arruma relógio, ele conserta relógio. Então, pra arrumar ele não vai desmontar? Vai. O que que a gente tá fazendo aqui? Aprender a escrever. Então o que que nós vamos fazer? Desmontar e montar textos.’ E a partir daí com pequenos recortes de jornais, ele pega aqueles alunos que não leem nada, que são nossos também...e ele vai trabalhando, no fim, gente, ele trabalhou a gramática sem o menino perceber, ele trabalhou o texto. O menino sai lá dos 300, 400 pra 800, 900 e aprende a escrever, sem essa coisa assim ...”*

Professora Jéssica: *“Mecanicista”*

Professora Gisa: *“O texto tem que ter isso, e aquilo outro. Infelizmente isso é perpetuado...agora eu vou ensinar a fazer esse texto. E ele quer fazer um modelo, ele não vai escrever nada...ele não dá conta.”*

A esse desaprender, mencionado pela professora Gisa ao falar sobre o relógio, podemos associar a concepção de língua e de produção de conhecimento no pós-estruturalismo. Segundo Jordão (2006),

O pós-estruturalismo procede à desconstrução de pressupostos, ao questionamento das noções menos conscientes e das estruturas a partir das quais promovemos nossos entendimentos do mundo. A concepção aqui é de que tudo pode e deve ser questionado, inclusive nossos valores mais

arraigados. Deste modo, o pós-estruturalismo estabelece uma visão de mundo em constante reflexividade, desafiada permanentemente por si mesma (p.04).

Eu acreditava que com essa discussão pudéssemos desconstruir alguns pressupostos relacionados à língua. Essas reflexões, a meu ver, são importantes não só para os professores de português, mas também para todos os outros que poderiam refletir sobre como é a sua postura perante o trabalho com a língua portuguesa em sua disciplina. Entendo ser fundamental aos professores conceber a língua como discurso, o que

significa perceber as estruturas de poder que permeiam a língua; significa conceber o conhecimento como determinado social e lingüisticamente; significa entender língua e cultura como indissociáveis, ou seja, inseparáveis não apenas porque sua união seja *desejável*, ou mesmo altamente *recomendável*, mas porque mesmo que o quiséssemos não as poderíamos separar [...] é perceber a língua como ideológica, perpassada por relações de poder que ela mesma constrói; é perceber as marcas de determinações culturais nos textos que produzimos; é perceber os gêneros discursivos como mecanismos de estabelecimento de sentidos possíveis (JORDÃO, 2006, p. 06, 07).

Ao pensar em uma formação docente crítica, acredito ser fundamental a problematização do trabalho com texto, já que ele permeia os processos de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas. Dessa forma, com a discussão proposta, procuramos ir de encontro as ideias do senso comum de que cabe apenas aos professores de português os estudos lingüísticos, bem como a responsabilização pelo seu ensino. Com esse encontro, eu esperava que os professores, a partir desse momento, refutassem essa crença e agissem de forma a colaborar para o trabalho com a escrita na escola, cada um com a sua respectiva disciplina e objeto de ensino/estudo. Mas essa mudança de crença não foi percebida, como vou discorrer em breve.

Jordão (2006) entende que os deslocamentos das concepções de língua exigem uma reestruturação educacional. Exige-se que se revise os papéis sociais da escola e dos sujeitos que dela fazem parte. Com isso, torna-se uma necessidade uma formação profissional muito mais participativa e “que leve os professores à conscientização sobre sua agência, sobre o papel social que eles desempenham na vida dos alunos e de suas famílias, bem como das comunidades nas quais participam” (JORDÃO, 2006, p.08). A autora defende que mais do que uma formação que foque em uso de técnicas ou abordagens teoricamente coerentes e atuais, os cursos de formação devem propiciar ao professor “exercitar sua reflexão, explorar possibilidades de atuação, construir soluções provisórias coletivamente, perceber-se em seu *assujeitamento* e ao

mesmo tempo serem capazes de exercitar sua agência informadamente” (JORDÃO, 2006, p.09). Perceber-se assujeitado refere-se ao fato de se reconhecer as limitações das estruturas de poder, e assim ainda, agir sobre elas. Freire e Horton (2011), nesse sentido, afirmam que se deve preocupar menos com a metodologia ou técnicas que o professor irá utilizar, mas voltar-se à pessoa tanto do professor quanto do aluno como um todo, volta-se à visão que eles têm de suas realidades.

Apresento um fragmento da fala da professora Nick ao se referir que as discussões que estávamos tendo no “Fala, prof!” deveriam ocorrer ainda na graduação do professor, apontando que tais problematizações deveriam permear todos os cursos de licenciatura e não apenas os de Letras. O apontamento de Nick sintetiza um conhecimento que reflete as discussões do “Fala, prof!”, ao pensar nos professores que estão sendo formados, independentemente da licenciatura escolhida. Ou seja, a afirmação de Nick coaduna com o que estávamos discutindo no encontro: de que a responsabilidade do trabalho com a língua portuguesa é de todos os professores.

#### Fragmento 15 - Encontro 05 – 03.05.2018

*Professora Nick: “...o professor do ensino superior ele tem que preparar os futuros professores...será que o professor do ensino superior está sabendo preparar os futuros professores? E outra, tem que ser em relação a todas as licenciaturas, não é apenas o graduando em Letras que tem que ter noção disso. Você falou essa questão da Análise do Discurso, eu enquanto graduanda que eu fui, né?!, aluna da Letras, a gente não vê Análise do Discurso, ou seja, eu acho que todos os cursos deveriam de ter pra gente saber esta questão. Então, isso pra mim que você tá falando hoje é assim tá sendo uma luz que tá se acendendo aqui em cima da minha cabecinha agora.”*

Hoje, retornando à transcrição desse encontro, percebo que perdi uma oportunidade de aprofundarmos ainda mais na nossa concepção de língua, ao não estender nossas discussões para a questão do preconceito linguístico. Ao discutirmos sobre as noções de erro, a legitimação da gramática, os mitos que permeiam o ensino de língua portuguesa, vejo agora que eu poderia ter possibilitado a ampliação de perspectivas dos participantes, problematizando o conceito de língua nos espaços fora de sala de aula (DUBOC; FERRAZ, 2011). O foco no cumprimento do que eu e Ellen havíamos planejado me cegou para o que estava emergindo nas discussões. Eu poderia ter problematizado questões que envolvem o uso da língua fora dos ambientes escolares, colaborando, assim, para a reflexão do professor sobre seu papel de cidadão em uma

sociedade letrada, que possui como um dos seus variados preconceitos o de ordem linguística. Entendo que essa necessidade de nos atermos ao nosso planejamento também acontece em nossas aulas: ficamos preocupados com o cumprimento de determinado programa, que não percebemos as oportunidades que se mostram em nossa sala de aula para ensejar uma formação crítica.

Após toda a discussão mencionada, a professora Ellen prosseguiu explicando sobre a redação do ENEM e os seus critérios de avaliação. A exposição foi uma novidade para todos, considerando que, assim como eu havia imaginado, nós havíamos passado pelo exame de Vestibular.

No momento do intervalo, depois de alguns minutos de lanche, pedi para todos se retirarem da sala, pois faríamos uma surpresa. Com eles do lado de fora, organizamos as carteiras em filas, pois a proposta agora seria que eles fizessem uma redação do ENEM. A ideia era eles realizarem a redação, de acordo com as orientações discutidas. Essas redações seriam corrigidas por Ellen e devolvidas aos professores. Assim eles poderiam saber a nota que tirariam se fizessem o exame. A redação se refere ao ENEM 2016 com o tema: “Caminhos para se combater a intolerância religiosa no Brasil”.

Para a minha surpresa, essa nossa proposta causou muito desconforto e resistência entre os professores. Por sermos um grupo descontraído, em que todos se colocavam em posição de colegas, parceiros, não achei que a proposta da redação do ENEM fosse causar tanto incômodo.

Enquanto os professores iam se sentando nas carteiras enfileiradas, fui observando como eles se comportavam e manifestavam o seu descontentamento.

Tentando amenizar o clima de desconforto, informei aos colegas que as redações não seriam identificadas. Cada folha possuía um código e eles deveriam anotar esse código para quando tivessem a devolutiva. Também informei a eles que eu faria a redação assim como eles. Mas parece que nada disso ajudou. Enquanto iam se sentando, os professores iam “brincando”, dizendo frases como se estivessem imitando os nossos alunos. Apresento as transcrições desse momento no fragmento a seguir:

#### Fragmento 16 - Encontro 05 – 03.05.2018

*“Ah não, professora, não vou fazer redação não.”*

*“Vamos fazer uma aula legal hoje?”*

*“Vamos para a quadra!”*

*“Ah não, vou embora.”*

*“Ai que tristeza!”*

*“Vou embora.”*

*“Ela não vai voltar aqui mais não, né?!” (ao se referir à professora Ellen)*

*“Meu tio acabou de falecer.”*

*“Vou fazer essas 07 linhas aqui ó!”*

*“Pode não fazer?”*

*“Nossa, mas é obrigado?”*

*“Nossa, que sem graça.”*

*“Acho que eu vou no banheiro me recuperar.”*

Vendo o desconforto de todos, a professora Ellen também tentou acalmá-los, dizendo que sabia que poderia ter muito tempo que não faziam uma redação, mas que a ideia era apenas de possibilitar que eles tivessem uma noção sobre a redação do ENEM. A seguir, apresento a transcrição dessa conversa entre a professora Ellen e os professores:

Fragmento 17 - Encontro 05 – 03.05.2018:

Professor Carlos: *“Você vai detectar que eu tenho problema neurológico!”* (risos)

Professora Ellen: *“Não se sintam oprimidos”*

Respostas dos professores:

*“Jamais...Imagina!”*

*“Meu cérebro até travou aqui agora!”*

Alguém tosse forte:

*“Socorre, tá passando mal. Professora, vou levar ele no médico”* (risos)

*“Pode consultar o próximo?”*

*“Na hora que você falar ‘surpresa’ de novo, você vai ver!”*

*“Vai todo mundo embora”*

*“Nunca mais vou acreditar em você, tava esperançosa de ser uma coisa boa”*

Todas essas falas aconteceram enquanto os professores se acomodavam e começávamos a distribuir as folhas de redação. A professora Mantovani se recusou a fazer a redação, alegando

que já fazia o ENEM todo ano. Ela ficou sentada no canto da sala, lendo um livro, enquanto os outros colegas faziam a proposta.

Depois dessa desestabilização, os professores ficaram em silêncio e iniciaram os seus textos. A professora Gisa, que foi uma das primeiras a manifestar o seu descontentamento, após alguns minutos fazendo o texto, diz:

Fragmento 18 - Encontro 05 – 03.05.2018:

Professora Gisa: *“Eu acho bom, mas acho que a gente devia ter um tempo pra fazer isso aqui, fazer agora, 21h30min pesa”*

A professora Ellen explica que é, em torno, do mesmo tempo que os alunos têm no dia do exame. Eu acrescento que gostaríamos de criar um ambiente similar ao do ENEM e ela responde que:

Fragmento 19 - Encontro 05 – 03.05.2018:

Professora Gisa: *“Mas a gente podia fazer em casa e devolver pra ela”*

O encontro terminou com os professores finalizando as suas redações e entregando-as para a professora Ellen, cada um em um momento. Quando o professor entregava sua redação, nós entregávamos para ele duas redações do mesmo tema que foram consideradas nota mil no ENEM, como forma de exemplificação. Após a entrega, o professor ia embora. Por não estarmos satisfeitas com a forma como o encontro finalizou, pensando em como os professores ficaram incomodados com a atividade e não ter sido possível à professora Ellen fazer um fechamento da discussão combinamos que ela voltaria no encontro seguinte.

Assim sendo, no sexto encontro, Ellen retornou e pudemos fazer um fechamento da atividade. Perguntamos aos professores o que eles acharam da experiência de terem feito a redação, na posição de alunos.

O professor Heládio estava ausente na ocasião da produção da redação, mas ele compartilhou conosco a experiência de já ter feito o ENEM:

Fragmento 20 - Encontro 06 – 10.05.2018:

Professor Heládio: *“Você sai de lá com o pescoço tudo doendo, cabeça doendo...”*

Fragmento 21 - Encontro 06 – 10.05.2018:

Professora Gisa: *“Gente, eu tenho duas visões: eu tenho a visão ENEM antes da semana passada e ENEM agora. Como mãe eu era o cão dentro de casa na época do ENEM. Um dia minha mãe falou comigo assim: ‘Seus meninos não vão dar conta de fazer ENEM, porque você não dá sossego’. Eu começava a brigar: ‘Isso é preguiça’... O mais velho, coitado, eu acabava com ele. Eu ia levar ele pra fazer o ENEM brigando até chegar lá. Ele falava assim: ‘Mãe, você me desestrutura, eu não vou dar conta’. E na semana passada, gente, nós trabalhamos português a gente tem noção. Eu faço questão...lê minha redação, eu não escrevi nada, sabe o que é você não dar conta de argumentar? Depois do cansaço e da pressão, eu mudei meu jeito em sala de aula essa semana”*

Professor Marco: *“Mas foi a Gisa Mãe ou a Gisa professora?”*

Professora Gisa: *“A Gisa professora. A Gisa mãe agora não adianta. Os meninos já tão tudo grande, agora já foi. Mas é uma pressão que sinceramente eu acho que esses cursinhos estão corretos, quando eles fazem, antes eu falava assim: ‘Ah isso é só marketing, bobagem, fazer duas provinhas’, tem mesmo que fazer alguma coisa pra desestressar essa menina. É desumano uma prova dessa. A gente que tem um pouquinho de noção não dá conta de escrever. Imagina esses meninos que passam o ano inteiro preparando e tem a cobrança da mãe, do pai, do cursinho...”*

Com o depoimento da professora Gisa, ao alegar que a experiência no curso “mudou seu jeito em sala de aula”, interpreto que podemos ter criado a oportunidade para que os professores ultrapassassem o momento de constatação e reflexão sobre suas práticas e agissem de uma forma diferente à forma com que vinham agindo, já que “não basta criticar a realidade, mas mudá-la [...]” (LIBERALI, 2015, p. 32). Com esse depoimento, vamos ao encontro do que Liberali entende como uma das características da formação de um profissional crítico, que seria o desenvolvimento de “oportunidade para os educadores descreverem e analisarem suas práticas, para transformar formas autoritárias de agir” (*id bid*). Mesmo na impossibilidade da garantia de uma mudança por parte do professor, o importante é terem sido criadas no curso oportunidades para os professores refletirem sobre suas práticas, colocando-se no lugar do aluno. Acredito que a reflexão sobre a prática precede a própria mudança do professor. A seguir, apresento mais falas dos professores sobre a experiência:

Fragmento 22 - Encontro 06 – 10.05.2018:

Professora Erica: “...eu senti essa pressão também, nossa, minha mão suave de ter que escrever, de expor ali o que você pensa, o que você acha. E aí a gente se pega, nossa não sei falar sobre isso, e agora?”

Professora Gisa: “... e a conversa da gente com a gente depois...eu não dou conta.”

Professora Adriana: “Com certeza, eu me vi numa situação...assim...eu me senti muito pressionada, e ao mesmo tempo, me culpando muito, muito, muito, muito, muito mesmo, porque eu como professora de português, eu corrijo a redação dos meninos, chegando aqui eu não dei conta de fazer. Falei, ‘gente, que burra!’...como que eu vou corrigir a redação desses meninos então. Como assim? Fiquei me perguntando, falei ‘meu deus’ ...foi triste.”

Professor Marco: “Eu acho que o fator que mais incomoda não é nem tanto você ter que fazer a redação em si, mas, de fazer de momento, você não tá preparado. O aluno que tá fazendo pro ENEM ele tá desde maio preparando pra fazer uma coisa lá em novembro, né?! Querendo ou não chegando lá ele vai ter que saber o que fazer. Aí chega de supetão aqui’

Professora Jéssica: “Aí eu vou pegar a fala do Marco. Nós nunca fizemos isso em sala de aula não? Esse supetão?”

Professora Adriana: “Com certeza.”

Professora Gisa: “Por isso que eu fiquei pensando...não vou fazer isso mais.”

Professora Luzeni: “É, eu fiquei surpresa também...(risos), mas eu gostei, é um tema que eu gosto, eu não sei se eu consegui colocar no papel, mas é um tema que eu gosto muito, inclusive eu já fui numa passeata no Rio, em prol da tolerância religiosa uma vez com uma galera daqui, inclusive a UFU que tava organizando e a gente foi. É um tema que eu gosto muito, é um tema que eu comento com os meus alunos sobre a tolerância em geral, mas especialmente a religiosa. Eu venho de uma cultura popular, e a cultura popular traz muito essa questão da cultura negra, e a cultura negra tá muito vinculada à questão da religião. Então, assim, a gente não consegue tirar, claro que a gente não aprofunda porque a gente não é nenhum especialista, mas a gente não consegue tirar...então eu gosto muito assim. Tô meio que familiarizada, mas eu também não consegui organizar as ideias.”

A partir do depoimento da professora Luzeni, levantei o questionamento com os colegas se a nossa dificuldade com a redação também não se deu pela nossa falta de familiaridade com o tema. Não discutimos em nenhum momento do curso sobre “Intolerância Religiosa no Brasil”, não tivemos uma situação prévia à redação que pudesse contemplar o assunto de alguma forma.

Ao pensarmos nisso, fizemos um elo com as nossas aulas, ao reconhecermos que, muitas vezes, agimos da mesma forma, ao exigir do aluno algo que não foi previamente ou devidamente apresentado. Problematizamos sobre a nossa forma, especialmente de avaliação. A professora Gisa fechou a nossa discussão com a frase que dá título à essa subseção:

Fragmento 23 - Gisa - Encontro 06 – 10.05.2018:

Professora Gisa: *“Mas eu achei super válido, porque o recado foi dado.”*

O recado a que a professora se refere, a meu ver, resume a intenção que eu e Ellen tínhamos de fazer o professor se sentir “na pele do aluno”. Às vezes, com os anos de profissão, nos esquecemos o que é estar nessa posição. A atividade também oportunizou aos professores avaliar o seu próprio processo de escrita, o que também é um aspecto que podemos deixar de lado com o passar dos anos e a agitação da nossa vida docente. Cobramos do aluno leitura, mas não lemos; cobramos dele escrever, mas não escrevemos.

Nesse encontro, o professor Leonardo fez uma importante observação sobre o livro de nossa exposição<sup>33</sup> que estava lendo, chamado “O professor Revolucionário”, relacionado ao que estávamos discutindo, mas que nos levou a outra problematização, resumida nos fragmentos a seguir:

Fragmento 24 - Encontro 06 – 10.05.2018:

Professor Leonardo: *“...a escola não deixa os alunos, as pessoas não conseguem pensar, porque elas não têm autonomia da própria vida, não é um ensino que empodera o próprio aluno. E aí ele vem colocando que independente do conteúdo, a pessoa tem que tá apta não ao conteúdo em si, mas a dar uma resposta àquela realidade. Isso não quer dizer que ele sabe mais ou menos...Nós precisamos revolucionar a educação, mas quem precisa mudar? É o sistema?...são os professores. Qualquer mudança vem do professor. O primeiro passo que a gente precisa pensar é como o aluno aprende a aprender. Aí a gente fala: é lendo, ah é ouvindo, é escrevendo...isso não é concepção de aprendizagem. Eu achei que era...(risos)...aprende ouvindo, assistindo uma palestra, uma aula. É como aquele constrói conhecimento a partir de uma coisa, porque o conhecimento já é inerente na vida da pessoa, não é algo que é colocado,*

---

<sup>33</sup> Nos três primeiros encontros do “Fala, prof!” foi exposto uma banca de livros. O professor poderia pegar emprestado qualquer livro que o interessasse, devolvendo-o ao final do curso. Essa banca de livros foi formada por meus livros pessoais sobre temas relativos à Educação contando com em torno de 100 livros.

*igual dinheiro na conta bancária. Então achei muito interessante, eu não terminei de ler, eu vou lendo e vou compartilhando com vocês.”*

Fragmento 25 - Encontro 06 – 10.05.2018:

Professora Ellen: *“A escola engessa o pensamento. A gente se sente burra porque a gente não se vê respondendo aquilo que se espera de nós, isso não tem nada a ver com burrice.”*

Nesse momento da discussão, retornamos à fala da professora Adriana quando perguntada sobre a experiência de fazer a redação do ENEM, em que ela relatou se sentir burra. Enfatizei que a nossa burrice, na ocasião do encontro passado, a burrice que julgamos do aluno, nada mais é que o não reconhecimento de “conhecimentos outros”. Dessa forma, nós não consideramos o saber do nosso discente, por ele não se apresentar da forma que queremos, ou seja, privilegiamos o saber nosso – considerado o correto – e menosprezamos o saber do aluno, naquilo de Menezes de Souza (2011a) chamou de “violência discursiva”, constatação essa que pode ser observada nas falas dos professores Leonardo e Heládio, que reproduzo a seguir:

Fragmento 26 - Encontro 06 – 10.05.2018:

Professor Leonardo: *“O nosso papel muita das vezes é constranger o aluno.”*

Fragmento 27 - Encontro 06 – 10.05.2018:

Professor Heládio: *“(nós professores focamos) que ele sempre tá errado...que ele não tem conhecimento nenhum.”*

Ao me voltar para a afirmação do professor Leonardo de que *“O nosso papel muita das vezes é constranger o aluno”*, me questionei: será que eu também não constrangi os professores com essa atividade? Eu me vi causando aos professores do grupo algo que eu julgava como ruim: colocar o nosso aluno em uma posição desconfortável. Com essa atividade, de produção da redação do ENEM, eu teria feito com os professores aquilo que eu defendo que não devemos fazer com os nossos alunos. Acredito que a nossa reflexão, enquanto professores, sobre a posição do aluno (que era a minha intenção com este encontro e esta atividade) poderia ter se dado de outras formas menos constrangedoras. Ao mesmo tempo, também me questiono se o deslocamento epistêmico tão caro à formação crítica se dá/daria apenas em situações confortáveis e agradáveis, me perguntando se situações desconfortáveis também não teriam a

sua relevância ao pensarmos nessa formação. Esses são questionamentos a que me lancei, no momento de escuta do áudio deste encontro e ao refletir sobre ele. Contudo, não encontrei respostas, e hoje ainda não saberia responder se, caso eu pudesse voltar no tempo, repetiria essa mesma atividade ou a evitaria. Lanço-me a uma reflexão sem conclusão, por enquanto.

Outro aspecto que julgo relevante destacar se refere a uma autocrítica de minha parte ao perceber que a resignificação das concepções de língua e linguagem, ou seja, a formação crítica que eu esperava, ao planejar esse encontro, não foi possível de acontecer apenas com as problematizações e discussões que eu e Ellen conduzimos. A partir da observação da professora Anny, professora de Geografia, em dois encontros subsequentes a este, me proporcionaram perceber o quanto a mudança de ações dos professores é algo complexo:

Fragmento 28 - Encontro 08 – 07.06.2018

Professora Anny: “ [...] *aí eu tô trabalhando com o diário de bordo, então a cada sexta feira tem duas sextas feiras que eu não faço, mas a cada sexta feira os alunos levam um trecho de uma coisa que foi problemática durante a semana. Essa semana, por exemplo, os meninos vão levar sobre a questão dos problemas urbanos...*”

Professora Jéssica: “*Aí eles escrevem o que eles quiserem?*”

Professora Anny: “*Isso, igual eu tô trabalhando aqueles ...trechos, da última vez eles levam trechinhos da mulher também, então eles iam falar da questão da mulher na sociedade pro mercado de trabalho, e aí eles iam falar sobre isso. Aí é um texto que eles escrevem para relatar aqui. Aí é num caderno separado, e aí é o caderno deles também, diferente [...] e aí eles estão fazendo o processo de escrever, né, igual eu sou professora de geografia, eu vou corrigir a parte que cabe a mim...*”

Professora Jéssica: “*Tudo.*”

Professora Anny: “*Mas que assim, a questão do português em si, as regras gramaticais, aí não, né...não sei como é...*”

Professora Jéssica: “*Mas você consegue corrigir um erro ortográfico.*”

Professora Anny: “*Sim, o básico sim...*”

Nessa fala, a professora descreve sobre a ideia de desenvolver um Caderno de Bordo com os seus alunos, em que eles escreveriam textos sobre os conteúdos abordados em sua disciplina. Ao relatar sobre a devolutiva deste texto aos alunos, a professora destaca: “*eles estão fazendo*

*o processo de escrever, né, igual eu sou professora de geografia, eu vou corrigir a parte que cabe a mim...”,* ou seja, o processo de escrita dos seus alunos não poderia ser trabalhado e desenvolvido por ela, por ser professora de Geografia.

Esse relato de Anny vai de encontro à discussão que fizemos nos encontros sobre a prova do Enem e à formação crítica que eu acreditava estar desenvolvendo, quando planejei e executei o quinto encontro, mencionado anteriormente. Com essa experiência, acredito que houve ressignificação de minha parte sobre a formação crítica, que foi possível dado o meu retorno às transcrições dos encontros em que pude me atentar para relatos como esse. A professora Anny manifesta uma concepção de língua(gem) enquanto nomenclatura e instrumento, bem como a sua concepção de escrita como uma responsabilidade apenas do professor de português, não concebendo a língua(gem) e a escrita como discurso, conforme eu e a professora Ellen havíamos levantado em encontros anteriores.

Destaco outro ponto para ser problematizado em relação à minha resposta ao relato da professora sobre o seu processo de correção do Caderno de Bordo. Ao responder à Anny: *“Mas você consegue corrigir um erro ortográfico”*, me vejo reforçando que o texto, bem como a sua correção, deveria se ater aos aspectos gramaticais. Discutimos nos encontros sobre o texto ser muito mais do que um conjunto de regras da gramática, bem como ter uma função para além do aspecto estrutural, entendendo-o como uma unidade significativa que constitui o sujeito aluno, ou seja, entendendo o texto como discurso. Estas discussões aconteceram, o que não significa que, a partir dela, conceberíamos a língua como discurso, o que eu destaco na minha própria contradição ao reafirmar que a professora conseguiria *“...corrigir um erro ortográfico”*. Apresento um fragmento da fala da professora Ellen no Encontro 05 que exemplifica a discussão que tivemos sobre a nossa concepção de ensino de escrita:

Fragmento 29 - Encontro 05 – 03.05.2018:

Professora Ellen: *“A gente precisar criar essa cultura de empoderar o aluno frente aquilo que ele tem a dizer seja falando seja escrevendo. E isso é função de todos os professores. A gente não tem que formar um cidadão crítico que vai falar, que vai escrever numa sociedade? Então, a gente tem que fazer o aluno falar...o Sírio fala disso, que muitas vezes um aluno que não comete nenhum erro, ele passa com uma nota ótima, mesmo que ele produza aquele texto de cartilha, aquele primeiro. E um menino que tem a dizer, se ele comete erros ortográficos, ele é retido, ele repete de ano. E isso vai criando esse estigma, esse preconceito...”*

No entanto, essa discussão parece não ter sido suficiente para provocar deslocamentos em nossas concepções e práticas pedagógicas. Como vimos nesses fragmentos, concepções tradicionais de língua – linguagem – escrita – texto permeiam nossa constituição enquanto falantes de uma língua e, principalmente, enquanto professores, seja de línguas ou de outra disciplina. Interessante observar que esse nosso apego a práticas de ensino ditas tradicionais também foi apontado no encontro com a professora Ellen, ao questionar que

Fragmento 30 - Encontro 05 – 03.05.2018:

Professora Ellen: “[...] *tem a ver com a metodologia de ensino que nós sofremos, não vou nem falar que nós passamos por isso, nós sofremos isso, né, nós somos vítimas disso, né, então por que apesar de toda a discussão que a gente faz, de tudo que a gente pensa: Nossa, isso é uma ideia...a gente volta na sala de aula e faz o tradicional?*”

Com esse episódio, reitero o quanto a formação crítica é complexa e não pode ser garantida por meio da execução de uma certa metodologia, certa aula ou certo plano. Não há uma resposta única e certa para o que seja formar criticamente os professores, mas acredito que o questionamento que podemos fazer sobre o que significa desenvolver uma formação ou educação crítica deve ser uma constante em nossa vida e atuação enquanto docentes.

“O recado foi dado” foi esta seção em que eu trouxe um episódio do curso relativo as nossas problematizações das concepções de língua(gem). Neste episódio, descrevo o quinto encontro do curso que contou com a participação de uma professora externa apresentando sobre a redação no exame ENEM e problematizando sobre o ensino de língua portuguesa, nosso papel no trabalho com a escrita dos alunos, as concepções de língua(gem), escrita e texto que permeiam o ambiente escolar e como isso repercute nas concepções dos alunos sobre saber (ou não) Língua Portuguesa. Apresentei, ainda, como todas essas discussões, por mais que sejam válidas e importantes para os professores, não garantem, por si só, a formação crítica. Isso pôde ser constatado nos fragmentos de fala da professora Anny, ao relatar sobre o seu trabalho com a escrita em um momento posterior (Encontro 08) à nossa discussão sobre as concepções de língua(gem) (Encontro 05). Assim finaliza-se esta seção. Na seção 3.3, apresento o terceiro e último episódio do curso “Fala, prof!”, mobilizando outro conceito proposto pelos estudiosos do Letramento Crítico.

### 3.3 “A gente está olhando pra dentro de nós mesmos”

Para este episódio do “Fala, prof!”, relato sobre um encontro em que tivemos a presença de um segundo professor convidado – Prof. Gabriel. O professor convidado é um amigo pessoal, que havia defendido sua dissertação de mestrado meses antes do início do nosso curso “Fala, prof!”.

Eu estive presente na sua defesa de mestrado e fiquei encantada com a pesquisa que ele desenvolveu. Tudo que eu achava interessante antes de propor o “Fala, prof!”, eu preparava para que fosse possível de ser apresentado no curso. Com isso, após assistir a sua defesa, mandei um e-mail a esse amigo convidando-o para apresentar a sua pesquisa ao grupo “Fala, prof!”. O tema de sua pesquisa é: “Revivendo experiências dos tempos da escola: Um olhar sobre as histórias que nos constituem professores”. Considerei um tema muito pertinente e gostaria que os professores tivessem esse tipo de reflexão, esse olhar para si mesmos, essa autocrítica que buscamos ao longo de todo o curso. De acordo com Liberalli (2015), “esse processo de constituição de si, dos demais e da própria sociedade é de fundamental importância ao considerarmos a formação crítica de educadores” (p. 19) e foi pensando no refletir sobre o processo de constituição de nós mesmos enquanto educadores que eu propus este encontro.

O professor Gabriel apresentou seu estudo em que ele voltou o seu olhar para a sua própria constituição enquanto professor. Com isso, todos nós também fomos convidados a olhar para a nossa formação enquanto docentes. Gabriel lançou alguns questionamentos iniciais ao grupo: “Quando você começou a se formar professor(a)?”; “Quando foi que concluiu a sua formação?” e “Como você acha que os seus alunos te veem?”.

Sobre o primeiro questionamento, apresento transcrições de algumas falas dos professores, como a professora Luzeni, que compartilhou com o grupo a sua escolha pela docência:

#### Fragmento 31 - Encontro 11 – 14.06.2018:

Professora Luzeni: “... *minha paixão mesmo foi quando eu conheci um professor de Filosofia, que eu achei ele incrível, assim, e aí eu falei: ‘Eu vou fazer isso também!’ e foi o que despertou a paixão.*”

É interessante notarmos que a nossa escolha pela docência é complexa e permeada pela nossa subjetividade, pelas nossas crenças, pelo nosso eu. Ou seja, o interesse e afinidade pessoal

da professora Luzeni pelo seu professor de Filosofia a despertou a também ser professora de Filosofia. Dessa forma, entendo que o professor não se forma apenas na graduação, mas ele já vai sendo formado a partir do momento em que a sua subjetividade vai sendo afetada pelas influências de seus professores, mesmo antes da faculdade.

Assim como a professora Luzeni, e vários outros relatos do grupo, o relato do professor Gabriel apontou para a importância que os professores da Educação Básica têm em nossa formação enquanto professores. Já enquanto alunos, desde a nossa infância, estamos sendo formados. Com as reflexões provocadas pela pesquisa do professor Gabriel pudemos perceber o quanto o processo de formação docente acontece antes da chegada à universidade, considerando que todas as influências e modelos de professores que tivemos ao longo de nossa vida já nos constituem. Como explica Duboc (2018, p. 12):

Todos nós, professores ou não, temos um entendimento prévio de docência simplesmente por termos vivenciado a experiência escolar na condição de alunos, transitando por diferentes “modelos” oscilantes entre a tradição e a inovação. Por meio de autonarrativas, Goodwin (2010) propõe que as concepções que subjazem a esse conhecimento pessoal antecedente à nossa vida acadêmica e profissional sejam objeto de reflexão com vistas a um exercício de ressignificação da ideia mesma de *ser professor*.

Esse exercício de ressignificação da ideia de ser professor pode ser percebido nas discussões realizadas nesse encontro do “Fala, prof!”. A partir da apresentação da pesquisa de Gabriel, pudemos suscitar reflexões sobre o momento pré-universidade, que trago nos fragmentos a seguir:

Fragmento 32 - Encontro 11 – 14.06.2018:

Professor Gabriel: *“Botamos o foco para uma outra categoria que até então estava no escuro, né?! Até então, quem formava o profissional? A faculdade. Agora a gente percebeu que nem sempre, né?! Com base nas histórias que a gente viu aqui hoje, os professores de educação básica têm um papel muito forte aí, não tem?”*

Fragmento 33 - Encontro 11 – 14.06.2018:

Professora Bruna: *“Eu sempre ensinava os colegas no ensino médio, aí eu pensei: ‘Ah, por que não fazer Letras?’. Mas verdade, não era o que eu queria, acabei caindo de paraquedas, mas depois vim a gostar também. Teoricamente eu me formei quando eu recebi o diploma em 2006, né, mas no papel. Mas eu sou uma pessoa muito inquieta, e sempre que eu*

*acho assim: chega, vou parar. Tudo que eu tento colocar em prática eu vejo que a gente só se frustra. Eu tentava aplicar o que eu aprendia de teórico em sala de aula, aí eu via que não dava, que eu estava nadando contra a corrente, contra a correnteza ali. Mas sempre que eu queria desistir, passava um tempo, eu voltava...eu acho que a pessoa quando gosta de ensinar, ela fica inquieta, ela vê que não dá pra ficar parada. Então assim como os colegas, eu acho que eu ainda estou em formação, acho não, eu estou em formação...pra tudo.”*

Quando a professora Bruna relembra o seu tempo de Ensino Médio como aluna e como isso colaborou para a sua escolha em ser docente, acredito que há uma legitimação do “conhecimento pessoal como uma das dimensões fundamentais para a compreensão e problematização daquilo que definimos por *professor*” (GOODWIN, 2010, p.12). Dessa forma, ao pensarmos em “conhecimento pessoal”, não podemos marcar como ponto de partida da formação de uma pessoa enquanto professor o seu ingresso à universidade/licenciatura, considerando que os seus “conhecimentos pessoais” são anteriores à sua vida na academia. O professor Marco corrobora com a inexistência de um ponto de chegada/fim em relação à formação docente:

Fragmento 34 - Encontro 11 – 14.06.2018:

*Professor Marco: “Com relação à conclusão da formação, eu acho que essa é uma resposta ...é uma pergunta sem resposta. Eu acho que ela vai até o final da nossa carreira ou de nossas vidas. No momento que a gente concluir, não tem mais nada pra aprender, aí acho que a gente não tem motivo pra continuar na sala de aula ensinando. Se for falar assim: não tem mais nada pra aprender...vamos parar por aqui.”*

Os relatos dos professores reforçam a concepção do nosso inacabamento. Eu entendo que reconhecer essa característica, de que somos seres inacabados, colabora para que o professor busque constantemente por formação e não se frustre ao não saber como lidar, em um primeiro momento, com os desafios diários a que nos deparamos.

A professora Anny alega:

Fragmento 35 - Encontro 11 – 14.06.2018:

*Professora Anny: “Eu era professora, mas eu não me via professora.”*

A partir da fala da professora Anny, discutimos quais eram as concepções de ser professor que ela tinha que a faziam recusar sua identidade docente. Sobre isso, Barcelos (2010, p. 66) aponta que é importante ser dado a nós, professores, oportunidades “que nos ajudam a refletir coletivamente sobre nossas práticas e reconstruir algumas de nossas crenças e emoções que possam causar desequilíbrio em nossas autoimagem e autoestima”. Pelo relato de Anny, percebo que a aceitação da identidade docente só pôde acontecer quando ela conseguiu ressignificar as suas crenças e estereótipos sobre o que significava ser professor. Ela não se identificava com os modelos de professores os quais ela usava como parâmetro para se automodelar. Nessa ocasião, discutimos também sobre a agência do professor e a capacidade que nós temos de fazer e ser diferente daquilo que não consideramos como ser bom professor, em nossa concepção, como podemos acompanhar no fragmento a seguir:

Fragmento 36- Encontro 11 – 14.06.2018:

Professor Leonardo: *“...pra qualquer mudança, ela exige uma nova consciência, se você pensar da mesma maneira sempre, eu nunca vou conseguir mudar a realidade, não é possível ter resultados diferentes fazendo as mesmas coisas. Só uma nova consciência que permite seguir um novo rumo, uma nova história, um novo trajeto e quando você fala dessa questão aí dos professores, eu acredito que cada um tem as suas referências do que é ser bom e ser ruim, cada um baseado em seus conceitos de bom e ruim...isso é muito subjetivo. **Não existe nada que fala: ser bom professor é isso.** É a realidade do aluno, é o conteúdo, é muito complexo, por mais que ser professor exige essa questão de currículo, de horários, a gente vai preparado pra aula e sua ...não é tão simples assim. Se preparar, ter essa consciência de mudança e se permitir o novo também, porque o tradicional é fracassado.”*

Ao afirmar que “Não existe nada que fala: ser bom professor é isso”, percebo que o professor Leonardo concebe a realidade como resposta à sua percepção sobre ela, como exposto por Jordão (2007, p. 26): “tudo o que consideramos verdade ou mentira, acerto ou erro, são sempre leituras, interpretações localizadas e construídas cultural, social e historicamente”, bem como nossas noções de bom ou mau professor. A nossa vontade de verdade (FOUCAULT, 1996), que nos passa uma sensação de segurança (mesmo que falsa), é por “discursos verdadeiros”. No entanto, esses “discursos verdadeiros” são entendidos como ilusórios quando entendemos que eles se constituem por interpretações socialmente/localmente construídas e não

se referem a discursos privilegiados que conseguem retratar uma realidade externa, objetiva e independente de quem a observa.

O relato do professor Gabriel sobre a sua constituição enquanto professor suscitou muitas reflexões entre o grupo, ao tentarmos desvendar os fatores que nos fizeram escolher a profissão docente, bem como os fatores que nos fazem agir de uma maneira e não de outra enquanto professor. Acredito que essas reflexões convergem com as ideias de uma formação crítica ao proporcionar aos professores uma compreensão do caráter múltiplo da realidade. Ou seja, de que temos sempre interpretações localizadas, subjetivas e incompletas sobre ela.

Outra discussão suscitada no encontro foi sobre as mudanças que queremos que aconteçam em nossas escolas e o papel e colaboração da universidade na busca por essa mudança, em parceria com os professores que estão atuando dentro das escolas de nível básico. Acredito haver uma divisão entre universidade e escola segundo a concepção de muitas pessoas na sociedade e dos professores. Isso foi algo que sempre me incomodou, por isso também esperava no curso “Fala, prof!” que repensássemos a concepção dicotômica que separa em campos opostos universidade e escola. Apresento a fala do professor Gabriel e de outros professores que apontam para essa dicotomia:

Fragmento 37 - Encontro 11 – 14.06.2018:

Professor Gabriel: *“Eu acho que o que falta entre a universidade e a escola é comunicação. Porque a universidade tem desenvolvido pesquisas excelentes sobre, inclusive, a educação básica, mas ainda hoje os universitários vão até as escolas, coletam os dados, voltam pro laboratório, né...terminam a pesquisa, beleza...(...) ainda assim existe um problema muito grande de comunicação entre a escola e a universidade. O que é produzido aqui ainda não chega, de fato, à escola, que é onde deveria chegar, porque, afinal de contas, a pesquisa é feita, né, voltada pra escola, pra melhorar a metodologia da escola” (...)* A universidade tem que ser responsiva à vida social.”

Professor Leonardo: *“Às vezes nem a pesquisa, mas a própria formação, por exemplo, quem banca isso daqui é o caminhoneiro, é o doméstico, é o bancário, pergunta qual o retorno que essas pessoas dá pra sociedade lá na escola?”*

A distância entre a universidade e a escola também é apontada por Monte Mór (2007) ao afirmar que as pesquisas sobre a educação no Brasil indicam que há uma lacuna entre o que é

feito na universidade e nas escolas e o que é requerido pela sociedade. Mesmo eu e os colegas acreditando que a universidade e a escola deveriam ter laços mais estreitos, ainda assim há possibilidades de interação entre universidade e escola e há formas dos estudos e conhecimentos produzidos nas duas esferas (tanto escola como universidade) se influenciarem mutuamente.

Um exemplo disso era o próprio “Fala, prof!” que estava acontecendo dentro de um espaço de uma universidade pública, com toda a estrutura necessária para os nossos encontros: sala com cadeiras, quadro, mesas; aparelhos tecnológicos disponíveis como *data show*, telão; internet *wi-fi* disponível para o nosso uso, dentre outros. Foi-nos fornecido um espaço e um tempo para usufruirmos da estrutura física da universidade semanalmente, bem como também nos estava sendo fornecido todo o investimento da universidade em termos de produção de conhecimento ao ser possível a oferta do “Fala, prof!” pelo curso de pós-graduação em Estudos Linguísticos do curso de Letras. Tudo isso sem nos ser cobrado nada, pelo menos diretamente, já que todos nós pagamos pelas universidades e pelo que elas nos fornecem a partir do pagamento de nossos impostos ao longo de toda nossa vida. No entanto, vale ressaltar que esse pagamento de impostos estava tendo retorno ao olharmos para o “Fala, prof!” e para a contribuição da UFU em sua realização.

Hoje, voltando meu olhar para o “Fala, prof!”, bem como para a minha atuação como uma das professoras participantes do grupo, entendo que eu não levantei essa questão tão importante para podermos ressignificar a ideia de que universidade e escola não se comunicam e de que não há colaboração mútua entre elas. Acredito que o que pode reforçar a imagem que institui a universidade como instituição separada da escola é o fato de que, nós professores, esperamos que a universidade chegue até nós. Esperamos que ela nos forneça cursos, materiais, e outras demandas de que precisamos e desejamos em nossas escolas. No entanto, entendo que nós, professores, também precisamos nos deslocar e nos mover de dentro dos muros da escola e procurar pela universidade e pelas possibilidades de apoio e parceria que podemos estabelecer com ela. Portanto, acredito que todos, universidade e escola, devem se mobilizar para se aproximarem, tendo como objetivo a melhoria da Educação.

Infelizmente, essa discussão não foi realizada no encontro e ficamos no nível do “apontar o dedo”, de forma a criticar a situação de distância entre universidade e escola, sem nos responsabilizarmos pela manutenção ou mudança dessa situação, bem como sem reconhecer que essa distância pode ser menor do que estávamos imaginando.

Não discutimos sobre nosso papel e responsabilidade em uma melhor relação universidade-escola, mas, de forma geral, comentamos sobre sermos responsáveis pelas

mudanças que queremos que ocorram dentro das nossas próprias escolas. Não ficamos apenas lamentando que as práticas nas escolas deveriam ser diferentes, mas nos colocamos em uma posição de responsabilidade para/com as mudanças e nos reconhecemos como agentes de transformações:

Fragmento 38 – Encontro 11 – 14.06.2018:

Professora Jéssica: *“Nada que você fizer de bacana na escola vai ficar isolado, gente. Pode causar uma repercussão de início pequena, e aquilo vai rolando e ao final você tem uma avalanche. Então, se a gente conseguir numa brecha pequena fazer alguma coisa, como a gente tá se propondo a fazer, nem que seja pra escrever o resumo, alguma coisa vai ecoar. Porque se a gente não acreditar nisso a gente não vai fazer nada.”*

Fragmento 39 – Encontro 11 – 14.06.2018:

Professor Leonardo: *E eu acredito que nós, professores, nos subestimamos, né?!, nossa capacidade de provocar essas mudanças. Tem um princípio que fala de evolução humana. Às vezes a gente acha que as evoluções acontece fora de nós, mas não é, é dentro de cada um. Na hora que eu vejo essa minha apatia, essa falta de coragem, a minha descrença...na hora que eu consigo romper isso, a gente faz uma nova história. E é aonde a gente tá...não é lá na outra escola, ‘Ah! lá funciona’, não. É na minha escola. Mudar o outro, a gente fala, por exemplo: ‘A Jéssica precisa mudar’, mas e eu? Se eu perceber isso, e lançar nesse desafio de me mudar pra ter uma escola melhor, uma aula melhor, em todos os aspectos da nossa vida, a gente consegue. A questão é que a gente não acredita nessa possibilidade.”*

Fragmento 40 – Encontro 11 – 14.06.2018:

Professor Heládio: *“Não tem como eu falar, o sistema vai mudar, os pais vão mudar, a escola vai mudar [...] quem tem que mudar as atitudes somos nós, ou seja, nós que temos que achar uma forma de entrar nesse sistema e mudar ele, porque achar que o sistema vai mudar primeiro...Aí sim é utopia...é um sonho que não vai se realizar.”*

Os relatos dos professores Leonardo e Heládio poderiam ter sido, no encontro, relacionados ao fato de há poucos minutos estarmos criticando o papel da universidade para conosco – professores da rede básica de educação. Nesse momento que volto o meu olhar para os encontros que tivemos, percebo que quando se trata da atuação da universidade esperamos

que seja o “sistema que mude”, conforme o professor Heládio aponta, por meio da ação da universidade em chegar até a escola. Entendo que “subestimamos” a nossa capacidade de mudança, conforme dito pelo professor Leonardo, quando não nos vemos como aqueles que podem suscitar maior interação da universidade para/com a nossa escola de atuação ou para/com a nossa formação enquanto docentes.

A partir da discussão que tivemos sobre nos responsabilizarmos pela mudança que queremos, o professor Gabriel relaciona este fato à questão de que o autoconhecimento nos direciona para as mudanças que desejamos, como apresento abaixo:

Fragmento 41 – Encontro 11 – 14.06.2018:

Professor Gabriel: *“Eu só percebi que algo deveria ser mudado quando eu entendi o que me constituía de fato. Quem é que atuou na minha formação identitária, na minha formação profissional.”*

Professora Jéssica *“...isso que o Gabriel falou acho muito legal, é a gente perceber mesmo, todas as histórias que nos constituem, o que que nos atravessa, o que nos levou a ser professor mesmo, que eu volto lá para os primeiros encontros, ou qual o meu objetivo enquanto professor, quando a gente começa a tentar clarear e mapear isso aí é uma hora que a gente pode mudar.”*

Professor Gabriel: *“E isso dói pra caramba, gente...eu sei dizer o quanto eu sofri com isso aqui.”*

Professor Leonardo: *“Até porque, gente, o conhecimento é doloroso. Não vem com essa de ‘Ai, vai ser lindo!’...porque não vai ser, gente.”*

De fato, nos percebermos é algo incômodo, pois nem sempre o que vemos corresponde à imagem (normalmente positiva) que fazemos de nós mesmos e de nossa prática enquanto professores. Vejo que eu, enquanto professora, ainda tenho o desejo pelo controle de como e quando se dará o processo de aprendizagem ou, no caso do “Fala, prof!”, o processo de formação crítica dos participantes. Essa autocrítica me fez refletir até mesmo sobre meu papel enquanto professora de inglês da educação básica, me percebendo de uma forma mais controladora do que eu gostaria. O controle por parte do professor se afasta de uma proposta crítica de educação. Pautando-me em Duboc (2012), que afirma que a “[...] realização do trabalho de letramento crítico em sala de aula, trabalho no qual se prevê o agenciamento dos alunos, encontra na **atitude do professor** o principal ponto de partida” (p. 95), entendo que

cabe ao docente, além de uma atitude problematizadora e expansiva, uma atividade descentralizadora para que o trabalho com a criticidade tenha espaço.

Como resultado disso, sinto-me desconfortável e até mesmo triste pela percepção de características vistas em mim que não me agradam, mas entendo que o desconforto faz parte do processo de autorreflexão e possível mudança.

Interessante observar nesse fragmento (# 41) o reconhecimento por parte dos professores de que o processo de reflexão e mudança não é fácil, mas doloroso, algo que eu, naquele momento da discussão, não tinha me atentado. Dessa forma, não só a importância de se olhar para si estava sendo discutida, como a reflexão de que a romantização desse processo, como se fosse algo não conflituoso, não corresponderia ao que é a autoanálise: um processo constante, dinâmico, conflituoso, incômodo e, até mesmo, desagradável em um primeiro momento, mas que pode preceder as mudanças desejadas. A fala do professor Heládio resume o momento de autoanálise que estávamos conduzindo no encontro:

Fragmento 42 - Encontro 11 – 14.06.2018:

Professor Heládio: *“Mas tá vendo que tudo isso a gente não olha pro externo, a gente tá olhando pra dentro de nós mesmos...”*

Entendo a possibilidade de autocrítica como importante na formação crítica de um professor. Em parceria com os colegas, pudemos compartilhar as nossas experiências que nos constituíram enquanto professores, além de compartilharmos nossos anseios e inseguranças nesse processo de constituição, que é sempre inacabado. O olhar para si é um dos aspectos mais bonitos, a meu ver, ao pensarmos na nossa formação crítica e a fala do professor Heládio foi muito oportuna e resume meu desejo de que pudéssemos olhar para nós mesmos por meio do diálogo com o outro, entendendo que as mudanças que desejamos são possíveis quando **“a gente não olha pro externo, mas olhamos pra dentro de nós mesmos”**.

Após o retorno a este encontro, sua reflexão e interpretação conforme trouxe nesta seção, me debrucei sobre o conceito de ler-(se) lendo de Menezes de Souza (2011a, 2011b). Esse conceito se mostrou adequado à discussão desenvolvida no encontro, pois para o autor a “percepção de si mesmo enquanto um ‘eu’ [...] surge a partir da consciência de um ‘não-eu’ do qual surge, se destaca e a qual se conecta o ‘eu’ individualizado. Esse ‘não-eu’ sócio-histórico ao mesmo tempo é distinto de e constitui o ‘eu’ da identidade social” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 01). Nesse sentido, o autor aponta para a constituição do “eu” e como ele se dá em

relação ao “não eu” que corresponderia ao outro. Ao retornar à frase que trago como destaque desse encontro: “**A gente está olhando pra dentro de nós mesmos**”, dita pelo professor Heládio, entendo que, ao olharmos para nós, não só conseguimos deslumbrar a imagem de nós mesmos, como podemos compreender como o meu “eu” está relacionado com todos os outros “eus” ao meu redor e como, nessa relação, eu construo significados sobre mim, sobre o outro, sobre minha profissão docente, sobre o mundo. Dessa forma, voltando o nosso olhar para nós mesmos somos capazes de nos percebermos com e na presença do outro.

Retomo a questão lançada pelo professor Gabriel “Como você acha que os seus alunos te veem?”, que suscita uma problematização sobre a presença do aluno para construção de nossa imagem enquanto professores. Isso quer dizer que o aluno é um desses “outros” que afetam e direcionam a forma como nos constituímos e nos vemos enquanto docentes. Em relação a esse imbricamento do “eu” com o “não-eu”, Menezes de Souza (2011a) retoma Freire (2005, p. 149) que aponta que

Não é a partir de mim que eu conheço você...é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável.

Ao conceber a presença do outro na constituição, imagem e interpretação do nosso “eu”, conforme apontado por Freire, Menezes de Souza (2011b) problematiza o trabalho com o texto e a prática da leitura na escola. Segundo ele, nessas bases, não basta ao aluno revelar ou desvelar as verdades que estariam contidas no texto, como se essas verdades fossem concebidas como tendo origem apenas no contexto sociocultural do autor. Ao perceber a imbricação “eu – não eu”, o processo de leitura é visto de uma forma muito mais ampla e complexa, em que não só o autor, como também o leitor são “sujeitos sociais cujos ‘eus’ se destacaram e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de ‘não-eus’” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 03). O letramento crítico concebe o texto nesse cenário, refletindo sobre como autor-leitor, eu-não eu, interferem nos processos de produção e de leitura:

Dito de outra forma, o processo de ler criticamente envolve *aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso *aprender a se ouvir escutando* (*id. ibid.*).

Ao pensarmos no processo de leitura nas bases do letramento crítico em que se torna importante *aprender a escutar as próprias leituras*, segundo palavras de Menezes de Souza (2011b), tem-se contemplado o conceito do autor de “ler-(se) lendo”.

Letramento crítico consiste em não apenas ler, mas **ler se lendo**, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado...e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 296, grifos meus).

O eu imbrica-se no processo de leitura que deixa de ser entendido como simples ato de decodificação, como se fosse algo externo ao sujeito leitor. Assim, ler criticamente exige do leitor perceber não apenas o autor, suas intenções e seu contexto sócio-histórico e cultural, aquilo que Hoy (2005) chamou de um conceito tradicional de crítica. Mas também que ele mesmo se perceba enquanto leitor e como o seu “eu” direciona a interpretação dos significados que ele atribui ao texto que lê, o que seria, nessa outra acepção, chamado por Hoy (2005) de pós-crítica – em que escrita e leitura são atos de produção de significação. “É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade da relação freireana palavra-mundo” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p.03). Sob esse viés, o ato de produção de significação

não é um ato aleatório e voluntarioso de indivíduos independentes: pelo contrário, a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p.05).

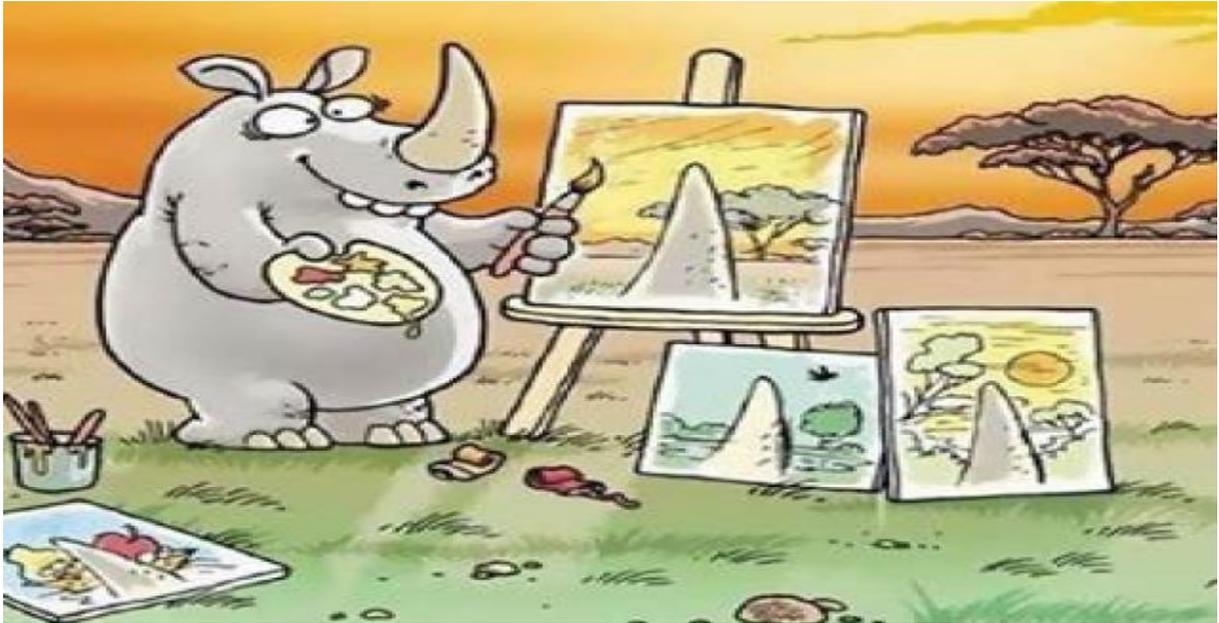
O processo de produção de significação no LC, então, leva em conta os contextos sócio-históricos específicos de cada comunidade, entendendo que cada uma tem a sua validade somente em certo momento histórico. Por esse motivo, temos algumas leituras que não são hoje consideradas válidas, já que “a validade de cada produção está restrita às condições temporais e sociais específicas daquela comunidade” (*id. ibid.*). Ou seja, uma produção, em determinado tempo passado, pode ter um valor diferente de uma produção em um tempo mais atual. Além disso, temos leituras diferentes realizadas em comunidades específicas diferentes, como por exemplo, podemos pensar nas leituras envolvendo o tópico de “aborto”. Nas comunidades de cunho religioso, o valor dado a esse tópico é permeado pelas características, crenças e discursos que permeiam essas comunidades. O LC chama a atenção para a influência dos contextos

sociais na leitura, ressaltando a relevância que eles têm nos processos de interpretação tidos como exclusivamente individuais, no senso comum. Seriam essas questões que permeiam a formulação de Menezes de Souza (2011a, 2011b) sobre o “ler-se lendo”.

Expando o entendimento do “ler-se lendo” e da nossa postura perante o texto, como uma postura perante todo e qualquer elemento passível de significação e interpretação. Nesse sentido, entendo que o encontro desenvolvido pelo professor Gabriel, bem como as discussões suscitadas pelos participantes, mesmo que não tenha tido como objeto de discussão a nossa relação com o texto, possa aproveitar-se de toda a problematização levantada pelos estudos do LC em relação aos processos de produção de escrita e leitura.

Assim, eu entendo que o “ler-se lendo” é uma postura crítica que deveria ser assumida por todos, tornando-se mais importante quando é o professor que a assume, pois assim, é possível desenvolvermos uma autoanálise, percebendo o nosso “eu” e como esse “eu” relaciona-se com os “não-eus” nos processos de significação. Ao nos debruçarmos nos questionamentos trazidos pelo professor Gabriel: “Quando você começou a se formar professor(a)?”; “Quando foi que concluiu a sua formação?” e “Como você acha que os seus alunos te veem?”, vejo que o imbricamento de sujeito professor com os outros “eus” foi levantado e problematizado, além de entender como o “eu” permeia todo e qualquer processo interpretativo. Trago abaixo uma imagem a que tive conhecimento com a leitura do livro “Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil” (2018) e que representaria, a meu ver, a concepção do “ler-se lendo” discutida nesta seção:

Figura 10 - Perspectiva Situada



Fonte: Livro “Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil” (2018)

A imagem foi apresentada por Mattos (2018) no capítulo intitulado “O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica”. A autora apresenta que

Nessa imagem, circulada frequentemente em redes sociais como o Facebook, o rinoceronte pintor, nosso personagem principal, representa o mundo em suas telas da forma como o vê. Sua perspectiva, ou seja, sua visão do mundo, não pode escapar da presença de seu próprio chifre que ele visualiza sempre que olha para o mundo ao seu redor. Assim também acontece com todos nós, humanos e professores. Nossa visão do mundo é situada nas nossas práticas e experiências de vida e, por isso mesmo, é também corporificada e inescapável (MATTOS, 2018, p. 30).

O entendimento do conceito de “ler-se lendo”, de Menezes de Souza (2011a, 2011b), representa as perspectivas da pós-modernidade, ao não engessar e enquadrar os processos de significação apenas no EU, ou no OUTRO, ou no TEXTO, ou no CONTEXTO, mas no complexo imbricamento que há entre eu-outro-texto-contexto.

Com a proposta deste encontro, vejo que foram propiciadas reflexões em que os professores puderam, então, ler-(se)lendo. Daí o motivo de ter selecionado esse encontro como um dos episódios para serem apresentados nesta tese. Ao retornar a escuta do encontro, acredito que as discussões levantadas foram ricas e importantes para o grupo como um todo. No entanto, ao entender que o processo de formação crítica não é restrito a um único momento, ao longo da escuta de todos os encontros, fui me deparando com muitas falas do grupo em que emergiu um

tipo de reflexão que vai ao encontro da proposta de Menezes de Souza (2011a, 2011b) sobre ler-(se) lendo.

Os fragmentos a serem apresentados a seguir não se referem apenas ao Encontro 06, apresentado anteriormente. Esses fragmentos trazem falas dos professores em diversos encontros do “Fala, prof!” e foram selecionados, pois, a partir das diversas interações e reflexões que foram suscitadas e fizeram os professores lembrarem, relatarem e refletirem sobre suas ações enquanto docentes e sobre as origens de tais ações, naquilo que eu interpretei como um processo de ler-(se) lendo.

Fragmento 43 – Encontro 12 – 02.08.2018:

Professora Luzeni: *“Eu só queria fazer uma observação, que quando eu comecei, eu comecei lá no (cita o nome da escola), no parque (cita o nome do bairro), aí falaram ah não sei o que não sei o que, gente, a primeira vez, a gente nunca saiu com os meninos, porque eu morava do lado da escola assim. Aí a gente sempre saía depois e saía só, aí um dia coincidiu de sair todo mundo junto assim, não sei porque, saindo todo mundo junto, só sei que eu dei a volta no quarteirão pra eles não saber onde que eu morava ... juro procêis. Aí depois segunda vez todo mundo sabia onde eu morava, passava lá em casa, pedia café (risos) [...] Mas foi muito assustador, que eu falei, gente que que eu tô fazendo? Que que eu tô fazendo, sabe assim? É muito louco, eu dei a volta no quarteirão, não sei que eu falei lá ...com medo de eles saber onde que eu morava...”*

Fragmento 44 - Encontro 07 – 17.05.2018:

Professora Regina Célia: *“Por enquanto eu estou trabalhando aqui, e veio bem ao encontro, igual a Jéssica fala parece que tudo acontece, do que a gente tá trabalhando aqui, então eu tô trabalhando com eles, aquilo que a gente tá trabalhando aqui, todas aquelas aulas que nós fizemos aqui, eu fiz com eles...Por quê? Porque eu tô com 33 alunos e não por mim classificados, pelos colegas da escola, os piores, os demônios...”*

Professor Carlos: *“Rotulados”*

Professora Regina Célia: *“Os que ninguém quer, os repetentes, então, eu peguei todos eles...teve uma sala de 8º ano que eu tirei 13 alunos da sala pra ir pra Telesala...eu não, já veio do governo determinado que aqueles alunos já estavam 5 anos no 8º ano e precisava fazer essa colocação. Então eles ficam assim: ‘Nossa, como que você está aguentando esses meninos?... porque tinha uns lá que eram maloqueiros, pelo amor de Deus’. Então, eles já chegaram com*

*a estima lá embaixo. Primeira aula que eu tive que fazer foi resgatar a autoestima deles, pra colocar em sintonia em trabalho em grupo. Então, assim, eles estão amando, tem uma semana que eu estou com eles, que agora foi interrompida, devido a nossa falta de pagamento, então ontem, hoje e amanhã não daremos aulas. Eles colocaram, falaram: ‘Professora, por que que a gente não continua, uma vez que é só a senhora e não precisa da escola. Nós trazemos o nosso lanche, nós lavamos o banheiro se precisar, mas não vamos parar não’...de tão empolgados que eles estão.’*”

Esses dois fragmentos me remetem a estereótipos que nós mesmos, professores, empregamos aos nossos alunos e como esses estigmas já os rotulam, como mencionado pelo professor Carlos. Ao mencionar que tinha medo de seus alunos saberem sobre seu local de residência, a professora Luzeni demonstra que um preconceito já estava formado em relação a quem são esses alunos, no caso, de escola pública e de periferia. Entendo que reconhecer esse olhar preconceituoso pode ser uma forma de ler essa situação ou ler os seus alunos e, ao mesmo tempo, também se ler, ou seja, se perguntar por que era assim que Luzeni via os alunos, se indagar por que ela agia da forma como agiu ao dar a volta no quarteirão para evitar que sua casa fosse reconhecida: *“Mas foi muito assustador, que eu falei, gente que que eu tô fazendo? Que que eu tô fazendo?”*. Ao nos perguntarmos por que pensamos da forma que pensamos, principalmente, quando temos por objetivo contribuir para mover uma pessoa ou um grupo de uma posição estigmatizada, entendo estarmos num processo de formação crítica.

Tal como Luzeni, a professora Regina Célia também relata uma situação que reflete como, na escola, muitos alunos são tachados, classificados pelos piores adjetivos e ela reforça que essa classificação se deu pelos outros, não por ela: *“Porque eu tô com 33 alunos e não por mim classificados, pelos colegas da escola, os piores, os demônios...”*. Ao se negar a olhar para os alunos como “os piores, os demônios”, a professora está, a meu ver, desenvolvendo uma postura crítica, já que a ressignificação é uma das características que permeiam esse tipo de trabalho. A mudança desse olhar em relação aos alunos foi mencionada em nossa discussão:

Fragmento 45 – Encontro 12 – 02.08.2018:

Professora Gisa: *“Eu senti que você deu um outro olhar pra eles, e eu acho que é esse olhar pros alunos da escola pública, não só esses que tem desenvolvido um projeto especialmente pra eles, mas pra todos. Às vezes a gente já chega na escola, a pessoa já te arma: ‘Ó, chega, nem ri...chega séria, já faz isso, aquela turma é assim, a outra é assado.’”*

Professora Regina Célia: *“Cuidado com fulano, com ciclano...”*

Professora Gisa: *“Então, já aquela avalanche de preconceitos, você não, você já os olhou com um olhar diferente.”*

Penso que nos envolvemos num processo de ler-(se) lendo ao mudarmos uma postura comum no ambiente escolar, que é a de rotular os alunos, transmitindo estereótipos de professor em professor, como numa reação em cadeia, que explode na sala de aula.

Outras discussões que trago como representativas do conceito de ler-(se) lendo se referem às problematizações que trago a seguir:

Fragmento 46 - Encontro 07 – 17.05.2018:

Professor Carlos: *“Se for fazer uma estatística de quantos querem ser professor, será que é por que ouviu falar mal né?!”*

Professor Heládio: *“E quem fala mal dos professores...da profissão?”*

Fragmento 47 – Encontro 12 – 02.08.2018:

Professora Luzeni: *“Então, eu tava vendo que menos de 2% dos jovens pensam em fazer licenciatura...então, eu acho, que vai muito da nossa prática, como a gente fala pros outros em relação a gente mesmo, assim sabe...porque é sempre assim, mesmo em tom de deboche, piadinha, aquela coisa jocosa, e tal assim...sempre tem alguma coisa meio que detonando o professor, detonando a profissão, detonando a escola pública, os meninos da periferia...então acho que vai muito da nossa prática esse desinteresse também...mas eu acho que não é...é intencional, sabe....de realmente desestruturar a escola pública, o ser professor...”*

Interessante notar como o discurso tanto sobre os alunos, reforçando os preconceitos sobre eles, como mencionado anteriormente, bem como sobre a profissão docente alimentam uma ideologia sobre o que é ser professor ou melhor, como é ruim ser professor. Essa ideologia vai se espalhando pela sociedade e constitui os próprios professores. Não só esses discursos os constituem como os professores também se tornam propagadores desses. Perceber essa crença e preconceito perante a nossa própria profissão está na pauta de uma formação crítica:

Fragmento 48 – Encontro 08 – 07.06.2018:

Professora Jéssica: *“A gente não fala que a gente tem perfil pra ser professor não, a gente tem amor mesmo. Porque o amor, o amor, gente, ele é sacrifício, né, ele é amor a toda prova, custe o que custar, tá na dificuldade, não é por amor a seus aluninhos, você é uma mãe, você é um pai, então a gente deve problematizar isso daí. Quando a gente pensa nisso tudo, nesse discurso que sobrecai sobre os ombros dos professores, que é vocação, que é tudo isso, isso repercute na nossa saúde, e aí a gente volta naqueles primeiros encontros em relação aos nossos objetivos mesmos, qual o nosso objetivo enquanto professor, né? Porque se a gente pensar que nós somos professores, porque nós nascemos pra ser professores, porque é uma missão, porque é algo que a gente tem que fazer com amor, gente, isso deve ser problematizado. A princípio parece muito bonito, mas aí que entra nossa reflexividade e criticidade da gente pensar como que isso reverbera, repercute, na vida nossa, na nossa saúde mesmo dentro de sala de aula.”*

Professora Luzeni: *“Mas é um discurso político isso, né....isso é discurso político, porque assim quando você vai reivindicar: ‘Ah não, você faz por amor’. Teve até o...teve o Alckimin também nos discursos lá dos professores, as manifestações dos professores em SP, ele falou: ‘Não isso aí é vocação, você não tem que....pede pra sair então, vai fazer outra coisa da sua vida’. É uma postura política essa questão da vocação, do amor à Educação, porque só com amor você vai conseguir reverter a questão da educação, né, que tá cada vez mais caótica, é só amor, amor...gente, sinto muito...mas amor não enche barriga.”*

Ao trazer à tona a questão política, entendo que a professora Luzeni se envolveu em um processo reflexivo que reconhece o imbricamento de diversos aspectos, como: Educação, política e imagem do professor, entendendo como todos esses elementos se entrecruzam e vão se influenciando mutuamente. Reconhecer a educação nessa complexidade, estando inserida em um contexto sócio-histórico-cultural e econômico, contexto este que nem sempre a beneficia, é uma postura, a meu ver, que se aproxima de uma formação crítica. Vejamos também esses outros excertos:

Fragmento 49 – Encontro 08 – 07.06.2018:

Professor Leonardo: *“É, até porque essa falta de clareza do objetivo da educação e o meu propósito enquanto professor leva a tudo isso. A escola, ela já tem essa questão do*

*paternalismo que precisa ser quebrado, eu não gosto que aluno me chama de tio, porque eu não sou tio, tio é parente, eu entendo, né. E que a minha função ali, é uma função diferente do que os meus tios teve comigo, que é da minha família e tal. E uma outra coisa que eu acredito é que, por mais que tenha esses problemas, a classe dos professores, por mais poder que tem, né, de persuasão, de ideologia, ele ainda não utiliza isso a seu favor... Tanto é que caminhoneiro consegue parar um país e professor não, né, sendo que nós...eu li uma frase, eu quero ver se eu printei ela, porque algumas frases que eu vejo no Facebook eu printo que fala assim: 'Nós levamos conhecimento pras pessoas, nós transportamos o que há de mais grandioso numa nação que é o conhecimento, gente'. O que que faz sem o conhecimento...volta pra idade da pedra, né. Fizemos parte de um processo de evolução da humanidade. E o professor ele teve esse papel. Ele desconhece, é indiferente...ah o problema não é comigo, é com ela, o que eu tenho a ver com isso?"*

*Professora Nick: "Mas é, isso também o nosso país, ele não valoriza a questão do conhecimento, não valoriza a educação, por isso que a gente ainda é um país, eu posso falar que é subdesenvolvido, porque se a gente for comparar com outras nações ali, com outros países como é Nova Zelândia, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, né, Austrália, então assim, a educação lá, eles valorizam, o governo investe, né, então assim, é muito triste. E esses dias tudo que a gente tá passando por isso, essa crise dos caminhoneiros, uma greve atrás da outra, o nosso salário atrasado, entendeu, a gente olha pra cara de um e pra cara de outro na sala dos professores tá todo mundo desanimado, descrente porque o nosso 1º bimestre nem ainda terminou, terminou hoje nosso 1º bimestre, entendeu, então você olha pra cara de um pra cara de outro, você tá descrente, porque, o nosso sistema é desvalorizado. E você quer fazer um bom trabalho, você até faz um bom trabalho independente de dinheiro, mas vai chegando num ponto que não paga a sua conta, né, não paga os juros do cartão de crédito, né, não paga...um, uma roupa melhor que você quer dar pro seu filho, não paga uma viagem, dinheiro pra você investir na sua própria carreira, não paga..."*

*Professora Ivana: "Eu já ouvi falar que nessas áreas de engenharias, arquitetura se você vai pra educação é como, tipo assim, é a última opção, que você não se deu bem como engenheiro."*

O discurso que circula sobre a profissão docente e, até mesmo, sobre os alunos da escola pública não é visto de forma ingênua pelo grupo. Os professores questionam sobre o “amor” à docência que é propagado na sociedade brasileira e como essa ideia de amor, da “tia/tio”, como levantado pelo professor Leonardo, serve a um propósito de desvalorização da profissão e, com isso, temos a desvalorização da própria Educação. A professora Nick também reflete sobre a educação brasileira colocada em um contexto mundial, apontando para a desvalorização salarial que repercute na desmotivação dos professores. Toda essa discussão foi se dando a fim de problematizarmos a razão de a imagem negativa do professor e da educação em nosso país a ponto de ser vista como a “profissão que não deu certo”, como citado pela professora Ivana.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos o porquê de se vender o “amor” sobre o ser professor e como isso colabora para a nossa desvalorização profissional, ainda assim, nós também somos constituídos por esses discursos e podemos ser, e é provável que já o fomos, propagadores dele.

Fragmento 50 – Encontro 09 – 14.06.2018:

Professora Nat: “...*essa coisa de ser professor é uma coisa muito forte e natural em mim...*”

Fragmento 51 - Encontro 09 – 14.06.2018:

Professora Ingrid: “...*eu sei que quando eu escolhi o curso, a minha mãe, falou: ‘Ah, eu já sabia’. Porque ela falou: ‘Ah, você deu aula pra todo mundo’ e era muito natural assim...*”

Nesses dois fragmentos anteriormente apresentados, podemos perceber que a escolha de Nat e Ingrid por serem professoras foi relacionada a algo vocacional, natural, como se fosse um dom. Não nos atentamos para o significado dessas afirmações no momento do encontro e não as problematizamos na ocasião.

Outros problemas apontados sobre o “ser professor” foram levantados pela professora Anny, conforme podemos ler nos excertos a seguir:

Fragmento 52 - Encontro 08 – 07.06.2018:

Professora Anny: “*A classe dos professores é desunidade, né. Se um médico comete um erro, nenhum outro vai delatar ele. Você não vai conseguir um pra delatar ele.*”

Professor Leonardo: “*Tem um protecionismo, né?!*”

Professora Anny: *“Isso, e dentro dos professores não, tem um querendo matar o outro ali, quer um derrubar o outro....e aí a gente vê isso o tempo inteiro.”*

Professor Heládio: *“Só que aí mostra a grande diferença, né, o orgulho em pertencer também...os médicos têm orgulho em pertencer aquela classe, os alunos de medicina pra que vai de jaleco pra faculdade, você não vai fazer porr\* nenhuma, vai escrever lá, estudar como qualquer outra. Então, você não pode, ou seja, é a questão lá do pertencer, a gente pensa o seguinte, nós temos orgulho de pertencer a essa classe, e brigar por ela, fazer algo diferente? na verdade, não tem!”*

Professor Leonardo: *Então eu penso assim, que cada um precisa se empoderar e é subverter o sistema mesmo, sabe, não adianta falar assim: “Ah uma hora o governo vai se tocar que nós tamo sofrendo’...aham, vai?...[...] E muitas vezes a gente acha que não, né...que o político é mais forte que eu, que o médico é mais forte que eu, o advogado [...] Eu fui chamado uma vez no consultório de dentista e eu não chamo, gente...aí a pessoa falou assim: ah doutora fulana..e eu: ai, nossa, que bacana o doutorado dela é em qual área? E eu falei...e ela: não, não, a gente tem esse hábito, e eu: eu não tenho....por mais que, pode até soar falta de respeito...eu quero que o título seja dado a quem tem. O doutor é muito maior não é, do que a tia, o doutor é muito maior...eu acho que essa Análise do Discurso ela precisa ser repensada, eu falo pro meus alunos, o fulano é doutor...só é doutor quem fez curso de doutorado. Não é desmerecendo a profissão dele, mas eu acho que a gente precisa de empoderar...que é a mesma coisa ali, cada um na sua função, cada um tem a sua contribuição pro desenvolvimento de um país. Por que todo mundo quer mandar na educação? Todo mundo quer mandar no professor, quer ditar o que ele deve fazer na sala de aula, mas ninguém chega lá no médico e fala: você não vai fazer desse jeito, você vai fazer daquele jeito...”*

Ao destacar a desunião da classe docente, pela professora Anny, o professor Heládio menciona sobre o orgulho (ou não) em pertencer à classe docente e que, aos termos orgulho em pertencer a nossa classe, podemos lutar por melhorias na Educação. Essa constatação foi apontada também pelo professor Leonardo ao afirmar que não devemos esperar que as mudanças desejadas na Educação ocorram por parte de alguma instância, como o governo, para nos assumirmos enquanto agentes da mudança, destacando a importância da união entre os professores e como isso pode colaborar para uma maior valorização do ser professor. Ainda sobre os estereótipos em relação à profissão docente, a professora Nat também reforça a

importância da nossa postura, enquanto professores, para a manutenção ou mudança da nossa própria imagem, conforme fragmento a seguir:

Fragmento 53 - Encontro 08 – 07.06.2018:

Professora Nat: *“Eu também acredito que é a nossa postura, igual o Estado tava atrasando os salários, a gente falou: ‘Não...vamos discutir isso com os aluno, né?!’. Aí eu acho que a gente tem que saber a forma da gente posicionar o problema da educação também de uma forma que não fica parecendo também que a gente é coitadinho, porque eu cheguei em sala de aula, o aluno: ‘Joga a mesa no chão, professor, não dá aula não, o Estado não tá te pagando’. Eu falei: ‘Calma, não é assim, gente, quando o Estado não paga, e aí eles não tão pagando só os professores, é o policial, é a saúde, isso coloca em risco a qualidade da saúde, da segurança de vocês’, aí eles já me olham assim, porque se eu falar: ‘Nossa, aquele governo é um vagabundo, aquele Pimentel, não paga professor, que eu tenho conta pra pagar’, isso de certa forma, a pessoa vai olhar e falar: ‘tadinha!’”*

Professor Leonardo: *“E parece que a única classe marginalizada é o professor.”*

Professora Luzeni: *“Vocês viram que viralizou um vídeo de um aluno, não sei se foi no Ceará, fizeram uma vaquinha e deram R\$ 200,00 pro professor?”*

Nessas discussões, ao mesmo tempo em que ressaltamos as dificuldades que permeiam a profissão docente, como a desunião da classe, a falta de investimento em educação por parte do governo, a falta de pagamento dos salários dos professores concluímos que essas dificuldades não podem ser desculpas para nossa falta de agência e comprometimento com a profissão que assumimos. Nesse sentido, a professora Nat volta o seu olhar para sua própria postura ao responder a um aluno sobre sua falta de pagamento. Com isso, ela reforça que nós, professores, não devemos nos colocar na posição de vítimas, mas nos aproveitarmos da situação do não pagamento dos professores para expor que não só eles estavam sem receber seus salários, mas também profissionais de outras áreas.

Refletindo sobre os vários fragmentos apresentados, acredito que eles representam que nosso olhar tenha se voltado para nós mesmos e/ou para a nossa categoria docente num processo de ler-(se) lendo, conforme postulado por Menezes de Souza (2011a, 2011b). Ao nos envolvermos nesse olhar, trouxemos nossas falhas e desafios de ordem externas que afetam a

nossa carreira docente, como: ao se relatar sobre a falta de união entre a classe de professores, por exemplo, mencionado pela professora Anny; a falta de orgulho que temos em pertencer, apontado pelo professor Heládio; a forma com que nos nomeiam enquanto tias ou tios, conforme levantado pelo professor Leonardo, sendo essa forma de nos denominar vista como desrespeitosa ou de menor valor frente a outras profissões; a imagem que se é constituída da nossa profissão, como algo digno de pena ou compaixão, quando a professora Luzeni menciona o vídeo que viralizou na internet dos alunos fazendo uma vaquinha de R\$ 200,00 para um professor ou quando a professora Nat traz um relato de um aluno a motivando a “quebrar tudo” na sala devido à falta de pagamento pelo Estado. Contudo, além dos problemas que apresentamos, também acreditamos na nossa agência e no nosso poder de transformação ao nos colocarmos na posição de agentes que podem, apesar de todos os problemas elencados pelo grupo, agir e, com isso, transformar(-se).

Nesta seção, “A gente está olhando pra dentro de nós mesmos”, expus o último episódio do “Fala, prof!” escolhido para ser discutido nesta tese. Iniciei descrevendo o Encontro 06, que contou com a participação do professor externo Gabriel e a apresentação do seu estudo sobre o que nos constitui docentes. Nessa apresentação, várias discussões foram possibilitadas, como: quando nos formamos professores, quando concluímos a nossa formação, qual a imagem que os alunos têm de nós e a relação da universidade e escola. A partir dessas discussões, pude relacioná-las com o conceito de ler(se) lendo de Menezes de Souza (2011a, 2011b), dentro dos estudos do LC. Para além deste encontro, vários fragmentos de fala dos professores foram apresentados, os quais também compreendi como representativos da reflexão proposta por este conceito de Menezes de Souza (2011a, 2011b). Na próxima seção deste capítulo, a partir do conceito discutido aqui - ler(-se) lendo, me dedico a uma leitura de mim mesma em determinados momentos do “Fala, prof!”.

### **3.4 “E eu olhei pra mim: Leituras de mim mesma”**

Ao apresentar a seção anterior “A gente está olhando pra dentro de nós mesmos”, mobilizando o conceito ler(-se) lendo de Menezes de Souza (2011a, 2011b), eu também olhei para mim. Enquanto refletia sobre os encontros, sobre as falas dos professores e sobre como eu entendi que eles puderam ter um olhar que se voltava para si mesmos, eu também pude me enxergar. Ao ler os meus colegas professores do “Fala, prof!”, eu li(a) a mim mesma. Nesse

sentido, entendendo que a formação crítica é um constante processo de reflexão e autocrítica, não ocorrendo “de forma automática, mas como parte de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais” (LIBERALI, 2015, p.15), trago nesta seção algumas leituras que fiz de mim mesma.

A primeira leitura sobre mim refere-se a minha falta de agência em relação a algumas brechas que emergiram nos encontros. No momento, eu não fui capaz de percebê-las e as percebo hoje, ao voltar-me para o curso, para os professores e, assim, ao voltar-me para mim. Para isso, respaldo-me em Duboc (2012), que trabalhou em seu doutoramento sobre a atuação curricular dos docentes nas brechas, em sua tese intitulada “Atitude Curricular – Letramentos Críticos nas brechas na formação de professores de inglês”. O trabalho de Duboc foi resultado de uma pesquisa-ação colaborativa, realizada no ensino superior. A autora buscou ressignificar a prática pedagógica de disciplinas do curso de Letras, de forma a trabalhar as demandas postas pelas sociedades contemporâneas a partir de contribuições de teorias pós-modernas e pós-estruturalistas. A sua pesquisa entendeu o LC como uma postura filosófica adotada pelo professor pautado numa crítica problematizadora e, com isso, a autora propôs o conceito de “atitude curricular nas brechas”, apontando para a necessidade de agência por parte do professor diante da prática curricular e das brechas que esse currículo apresenta. Duboc (2012, p. 45) ressalta que sua pesquisa a levou a “[...] pensar na ideia de brechas para o redesenho curricular que propunha, pois, os próprios dizeres e fazeres dos alunos e Isis, somados ao livro didático, faziam emergir conceitos e valores passíveis de desconstrução e ampliação de perspectivas”. Vale esclarecer que Isis, citada por Duboc, foi uma docente-colaboradora que participou de sua pesquisa.

Ainda sobre o conceito de brecha, Duboc (2012, p. 94) explica que

A ideia de brecha condiz bem com a pós-modernidade na medida em que parece apropriada à epistemologia de desempenho na ausência de modelos pré-estabelecidos, calcada na indeterminação, na imprevisibilidade e na emergência. Brecha, portanto, neste trabalho, é entendida aqui como as oportunidades emergentes na prática pedagógica, momentos em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de “encontros com a diferença” com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes. Digo “possibilitar” – e isso é importante esclarecer – porque a noção de brecha abandona o projeto totalitário de pedagogias revolucionárias outrora apropriadas para seu tempo.

Com isso, as brechas de que trata Duboc são, na minha interpretação, aquilo que emerge na/da sala de aula em suas mais diversas formas: a fala de um aluno, sua postura corporal, uma reclamação, uma demonstração de desconforto, um silenciamento, dentre outros. Por isso, a brecha é “imbuída de imprevisibilidade e emergência” (DUBOC, 2012, p. 49). Nesse sentido, entendo as brechas e a atitude do docente em agir nessas brechas como uma forma de se desenvolver uma educação crítica. Já que as entendo como uma possibilidade de se trabalhar com uma demanda significativa para os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Duboc relaciona o conceito de brechas a “perturbação” ou “barulho” nas concepções de Biesta (2006, 2010). Entendo “perturbação” como algo que desestabiliza aquilo que está previsto: o currículo ou o cronograma de uma aula, por exemplo. Essa perturbação por mais que cause insegurança e desconforto a um professor que não assume uma postura crítica fornece uma rica oportunidade de se promover o letramento crítico.

Duboc (2012) entende que “a sala de aula constitui um espaço riquíssimo de brechas para a construção do saber e, principalmente, para sua desconstrução sempre que este exercício nos parecer relevante e necessário” (p. 52). Nesse exercício, percebo que é o professor que atribui relevância aos momentos de desconstrução, ao entender que algo que emerge em sua sala, mesmo sendo imprevisível e indo contra os seus planejamentos iniciais para aquela aula, pode ser visto como uma importante possibilidade de se fazer uma educação, de fato, crítica.

Ao desejar por uma mudança em seu currículo docente, Duboc afirma que, inicialmente, ela tinha uma grande expectativa em redesenhá-lo de forma que pudesse contemplar as demandas contemporâneas. No entanto, essa expectativa mostrou-se inapropriada ao pensar que um “currículo pós-moderno” não poderia ser previamente pensado e estipulado. Isso a fez

[...] reorientar as ações pedagógicas partindo do que tínhamos, do que víamos, do que ouvíamos, surgindo, então, a hipótese de que a desconstrução almejada no trabalho de letramento crítico viria ocorrer nas brechas das salas de aula por meio da atitude deliberada minha e de Isis sempre que julgávamos conveniente ou necessário (DUBOC, 2012, p. 71).

Dito isso, vejo que eu não julguei conveniente e necessária a desconstrução desejada do LC, a partir de algumas brechas suscitadas no “Fala, prof!”. **Uma das leituras** que faço de mim mesma refere-se a uma discussão que tivemos sobre a alta demanda de trabalho que um professor tem e, como estávamos discutindo sobre a complexidade da nossa constituição docente, também nos voltamos para nós enquanto pessoa. Refletimos sobre a saúde do

professor, o qual por estar constantemente sobrecarregado sofre de doenças físicas, psicológicas e emocionais.

Ressaltamos a importância do planejamento do professor, da organização em relação a seus horários, não só enquanto profissional, mas também enquanto pessoa, pois entendemos que os momentos de lazer e descanso também seriam importantes para a sua vida profissional, interferindo nela de forma positiva ou negativa. Além disso, debatemos o fato de que o trabalho do professor não se restringe ao tempo em que está em sala de aula. Discutimos e concordamos que para que o professor desenvolva, de fato, uma educação crítica, ele deve ter um momento pré-aula, em que irá refletir sobre os seus objetivos educacionais, sua metodologia, seu material, dentre outros, pensando no seu aluno e no seu próprio contexto. Depois, tem-se o momento da aula, e tem-se também o momento pós-aula, em que o professor deverá avaliar a sua prática, a resposta dos alunos, o engajamento deles e suas reações àquilo que ele propôs. Nessa ocasião, todos os professores falaram sobre a sua alta demanda de trabalho e a impossibilidade de usufruírem desses momentos pré e pós aula, que foram entendidos pelo grupo como importantes para o planejamento e ação docente. Muitos deles trabalhavam em dois cargos e mencionaram também as suas demandas pessoais: família, casa e filhos.

Depois dessa discussão, em que constatamos a importância do fator tempo para a formação de um professor crítico, e reconhecemos que ter tempo era uma situação utópica para muitos de nós, eu entreguei aos professores uma folha. Nessa folha, havia uma tabela com os dias da semana, e eu pedi que eles a preenchessem com o seu dia a dia, apresentando suas atividades e responsabilidades. O preenchimento dessa tabela é o registro escrito mencionado como o outro elemento de investigação desta pesquisa, além dos fragmentos de fala dos professores. Esse preenchimento seria o fechamento da nossa discussão e, na ocasião do encontro, eu não percebi que a escolha poderia ser diferente. Hoje, voltando aos materiais produzidos no “Fala, prof!”, como esse planejamento, por exemplo, vejo que poderíamos ter utilizado-o para dar início a nossa discussão, a partir daquilo que emergisse dos nossos planejamentos de horários.

Ao me debruçar sobre os planejamentos entregues pelos professores, vi que não aproveitei uma brecha, uma possibilidade de problematização oportunizada por essa tabela, que reflete uma das importantes demandas do LC: problematização das questões de gênero. Segundo Mattos (2011, p. 212, grifo meu), o LC “coloca em evidência as relações de poder que imperam em nossa sociedade e se preocupa especialmente com as diferenças entre raça, classe social,

**gênero**, orientação sexual, etc.”, entendendo-as como parte das injustiças sociais às quais as pessoas são submetidas.

Com a leitura das tabelas, foi nítida a responsabilidade dos trabalhos domésticos destinada à mulher. Tínhamos no grupo, nesse encontro em específico, 03 homens e 12 mulheres. Dos 03 homens, apenas um deles retratou no seu planejamento algo relacionado ao trabalho doméstico. E, das 12 mulheres que entregaram a tabela, 10 delas retrataram nos horários algo relacionado às tarefas de casa.

O único professor – Professor Carlos – que inseriu o trabalho doméstico em seu planejamento o fez da seguinte forma: Sábado das 13h às 14h30min = limpeza.

Já as professoras assim apresentaram suas responsabilidades domésticas:

- \* Organizar a casa
- \* Preparar almoço
- \* Organizar café
- \* Organizar roupas
- \* Limpeza casa
- \* Arrumar casa
- \* Organizo a casa
- \* Limpar casa
- \* Passar roupa
- \* Lavar quintal

Essas tarefas aparecem ocupando um grande espaço das tabelas das professoras como podemos visualizar a seguir:

• Organização da casa:

Professora Gisa: Toda sexta das 09h às 15h30min

Professora Erica: Toda segunda das 10h às 11h

• Limpeza da casa:

Professora Luzeni: Todo sábado das 13h às 17h30min

Professora Regina Célia: Todo sábado das 08h às 13h

• Arrumar casa:

Professora Nick: Toda sexta das 13h30min às 15h

Professora Adriana: Todo sábado das 09h30min às 11h30min

Professora Nathália: Toda segunda, quarta, quinta, sexta e domingo em torno de 2h/dia.

• Organizo a casa:

Professora Mantovani: Toda quinta e sexta das 06h30min às 09h

Ao lembrarmos que o nosso corpo docente é composto em sua maioria por mulheres, o que também estava refletido no nosso próprio grupo - “Fala Prof!”, questiono: como pensarmos sobre estudo, planejamento, reflexão da prática pedagógica da professorA, se ainda temos uma desigualdade em relação às tarefas domésticas? Como é possível a formação crítica da professora, formação essa que demanda tempo, conforme concordamos em nossas discussões, se a essa professora é destinada toda a responsabilidade do funcionamento de uma casa, da criação dos filhos e do cuidado com o marido?

Infelizmente, eu não lancei essa problematização no grupo e não pudemos debater essa questão de gênero, que é fundamental de ser discutida nos nossos tempos. Não vejo como possível pensarmos a formação docente, seja ela inicial ou continuada, e não problematizarmos a pressão e opressão a que nós, mulheres, sofremos e como isso afeta a nossa prática profissional.

Cobramos dos professores/professorAs seu estudo constante, sua responsabilidade social, sua conscientização de seu papel, sua formação crítica, mas não voltamos o nosso olhar à forma injusta com que as mulheres vivem, considerando todo o trabalho e responsabilização que têm, sozinhas, em relação as suas vidas domésticas, conjugais e maternas.

Não me voltei aos planejamentos dos professores ainda durante o curso. Não apontei sobre o que diziam esses horários. Não percebi essa grande responsabilidade das mulheres do grupo fora do “Fala, prof!”. Não levantei essa problematização.

O nosso curso poderia estar criando “espaço para que os professores possam passar pela experiência de aprender a partir de uma perspectiva crítica, o que poderá contribuir para que esses professores passem a assumir atitudes mais críticas também em suas próprias salas...” (MATTOS, 2018, p. 31). Não somos críticos-reflexivos quando repetimos práticas que carregam um significado contrário àquilo que defendemos, quando repetimos essas práticas por não as problematizar. Na perspectiva crítica, “os professores agiriam como atores políticos

atuando dentro de um largo contexto institucional e **questionando a natureza das práticas naturalizadas historicamente**” (LIBERALI, 2015, p.33, grifos meus).

Durante os encontros do “Fala prof!”, ao pensarmos em práticas que repetimos, citei o fato de ainda organizarmos os alunos em filas, separando meninas e meninos. No atual estágio em que a sociedade se encontra, com tantos estudos e debates sobre questões de gênero, eu entendo que é ultrapassada e preconceituosa a prática de ainda dividirmos os gêneros de forma binária. Aproveitei esse exemplo para relatar aos colegas professores sobre o quanto os alunos se sentem ofendidos quando algum colega brinca que ele – menino – está na fila das meninas. Eu peço para os meus alunos se misturarem nas filas e não ficarem segregados entre meninos e meninas. Eles se mantêm resistentes. Eles não mudam de fila. Eu tenho que persistir no meu pedido e ir questionando-os por que eles não querem se misturar nas filas. Várias brincadeiras homofóbicas acontecem nesse momento. Eu reconheço que nem sempre as contesto e não possibilito aos alunos refletirem e ressignificarem conceitos relacionados aos gêneros, ou seja, reconheço que nem sempre eu tenho atitude, que é concebida por Duboc (2012) como o combustível, conforme palavras da autora:

Assim é que concebo a **atitude** como o combustível e a **brecha** como comburente: da mesma forma que um pedaço de madeira não reage por si só sendo dependente de um meio propício (oxigênio, por exemplo) para sofrer a combustão, a atitude curricular [...] depende das brechas que emergem do próprio contexto de formação de professores, de cujo processo resultaria o próprio agenciamento dos sujeitos envolvidos. As brechas estão lá, na sala de aula, emergindo a qualquer instante: é a atitude docente sobre essas brechas no currículo que irão possibilitar o agenciamento crítico (DUBOC, 2012, p. 95).

Assim como eu não desenvolvi nenhum tipo de atitude perante as brechas que, conforme apontado por Duboc (2012), estavam lá em minha sala, relacionadas à questão de gênero com os meus alunos, a professora Bruna, que é professora de inglês, também relatou uma situação semelhante. Ela nos falou sobre a dificuldade dos alunos – meninos - de lerem as falas nos livros de personagens femininas. E reconhece que nem sempre é possível problematizar com eles porque isso acontece, afirmando que, na maioria das vezes, apenas muda-se o aluno que realizará a leitura.

Fragmento 54 – Encontro 11 – 28.06.2018:

Professora Bruna: “*Quando eu tinha que passar um texto, escola pública: ‘Ah, não faz leitura, não tem conversaço pa pa pa’.* ‘Ah, professora, vamo brincar com essas leituras?’. *Aí*

*tinha lá por exemplo, os nomes tudo em inglês, óbvio, né, tinha lá o Peter e a Mary pra ler. ‘Você faz a Mary pra mim?’, ‘Eu não, eu sou homem, eu quero ser o Peter’, ‘Mas lê pra mim, é só pra ler’, ‘Não, eu não’. Inúmeras vezes, ele não queria ler, ‘Isso aí é de mulher, eu sou homem.’”*

Professora Luzeni: “*As mulheres fazem, não importam em ler o dos meninos, né?!?”*

Após este exemplo dado pela professora Bruna, ainda discutimos sobre a cobrança das escolas, pelo menos das escolas em que nós atuamos, sobre a roupa das meninas e dos meninos, em que somos muito mais punitivas com as meninas e permissivas com os meninos. Também foi levantada a questão do cinema pornográfico em relação aos homens não se oporem a um filme pornográfico entre mulheres e acharem um absurdo quando as cenas acontecem entre homens.

Discutimos todos esses assuntos tão importantes para a formação crítica de um professor hoje, mas não passamos do momento da constatação, como defendido por Jordão (2007). Apenas constatamos essas situações ao considerarmos e constatarmos o machismo em nossas salas de aula, entre os nossos alunos. Mas não discutimos que também o vivemos, como foi comprovado pela tabela de horários apresentada pelos professores, e nem refletimos que também o perpetuamos com nossas próprias ações e/ou omissões, como no meu exemplo e da professora Bruna, em que reconhecemos que não agimos de forma crítica perante essas situações, não agimos nessas brechas, ou seja, não tivemos uma “atitude curricular nas brechas da sala de aula como mecanismo de ressignificação pedagógica” (DUBOC, 2012, p. 87). Dessa forma, essa foi a primeira brecha que eu percebi somente após me voltar ao “Fala, prof!” por meio da escuta das transcrições dos áudios dos encontros.

**Outra leitura de mim mesma** que gostaria de problematizar se refere ao nosso processo de escrita dos resumos expandidos. Os resumos expandidos foram apresentados ao grupo como uma proposta de encerramento do curso sendo um dos critérios para a obtenção do certificado, além da presença mínima nos encontros, e a partir da compilação deles foi combinado com os professores de publicarmos um livro. Com os resumos expandidos, eu tinha como objetivo encorajar os professores a relatar reflexões, problematizações ou práticas pedagógicas que suscitadas por discussões oriundas do “Fala, prof!”. Dessa forma, cada professor poderia delimitar seu tema e o objeto de seu relato.

A temática dos resumos expandidos não me pareceu ter sido problema para os professores ao longo do curso. Eles já vinham desenvolvendo algumas práticas com os seus

alunos a partir de problematizações levantadas no “Fala, prof!” desde os encontros iniciais, compartilhando conosco sobre essas experiências. Com isso, os professores já sabiam o que seria abordado em seus trabalhos finais. Como exemplificação, trago um fragmento de fala da professora Anny em que ela relata algumas mudanças em sua prática pedagógica:

Fragmento 55 – Encontro 13 – 09.08.2018:

Professora Anny: *“Consegui colocar em prática várias atividades/metodologias assimiladas no curso. Quando cheguei em sala de aula após a aplicação das metodologias recebi diversos feedbacks positivos dos alunos. Dos colegas recebi olhares estranhos, pois nem sempre a minha sala de aula encontra-se em silêncio absoluto, tem som de cadeira sendo levada de um lado para outro ou aluno circulando pelo pátio da escola. Com ressalva: sempre com um propósito pedagógico. Aprendi que meu aluno desenvolve também quando trago essas novas perspectivas. Abandonei em boa parte das aulas o quadro e pincel já tão tradicionais e rotineiros. Conversando e compartilhando com os colegas vi outras realidades, abri os olhos para outros patamares de educação.”*

Assim como relatado pela professora Anny que “abandonou em boa parte das aulas o quadro e pincel...”, o objetivo dos resumos expandidos era de se registrar essas mudanças na prática docente. Os temas que poderiam ser abordados pelos professores eram variados, considerando que eles haviam se lançado ao desafio de (re)pensarem as suas práticas. Entendo isso como representativo da riqueza de ações pedagógicas, experiências e assuntos os quais um professor tem devido à complexidade de seu contexto de trabalho – sala de aula. No entanto, o que se mostrou como um desafio aos professores no grupo foi o processo de registro dessas reflexões e/ou práticas, ou seja, o processo de escrita dos resumos expandidos.

Nesse sentido, a minha primeira consideração se relaciona ao fato de eu não ter me colocado no lugar do outro e não ter tido a sensibilidade para a dificuldade que os professores poderiam ter em relação à sua escrita, considerando que eles poderiam estar há algum tempo sem escrever. Além disso, o gênero resumo expandido tem especificidades que poderiam ser desconhecidas pelos professores. Enquanto pós-graduanda, sou familiarizada com este gênero textual, considerando que ele me é cobrado em diversos momentos do meu doutoramento. Dificilmente eu saberia produzi-lo se não fosse por essa demanda. Além disso, havia uma certa resistência na produção do resumo baseada, a meu ver, em crenças sobre o processo de escrita que faziam os professores acreditar que eles “não sabiam escrever”. Essa crença, de que a escrita

é um processo quase que intuitivo, que poucas pessoas têm o “dom” da escrita e de que haveria autores natos é perceptível também entre os nossos alunos. E ao pensarmos que nós, professores, também carregamos essas crenças, não podemos esperar dos nossos alunos postura diferente de também resistirem à escrita e alegarem que não sabem escrever. De acordo com Jordão (2013),

precisamos nos permitir considerar sempre alternativas para nossas crenças, outras possibilidades para nossas leituras da realidade. No LC, para sermos críticos e desenvolvermos criticidade precisamos perceber que nossas próprias crenças e valores também são sócio-historicamente construídos, que nossos próprios textos estão ancorados nos contextos discursivos em que são produzidos (p. 82).

O encontro em que pedimos a produção da redação do ENEM poderia ter sido percebido por mim como uma dificuldade da escrita pelos professores devido às crenças e concepções que temos dela e já poderíamos ter trabalhado algo nesse sentido, o que não aconteceu.

Ao voltar-me para a escuta dos áudios de todos os encontros do “Fala, prof!”, percebi algumas falas dos professores que já demonstravam certa dificuldade ou desconforto para/com a escrita do nosso resumo. As falas eram destinadas a algum colega ou apareciam como um comentário ‘jogado no ar’, do seguinte tipo: “*Ixi, será que vou dar conta de escrever?*”. Além disso, muitas perguntas e dúvidas sobre o resumo foram manifestadas ao longo dos encontros, mas que não foram tidas como importantes o suficiente da minha parte para que pudéssemos dar mais foco e atenção ao processo de escrita dos professores.

Felizmente, a minha concepção de escrita me faz entendê-la como um processo e, assim, eu não estipulei uma data para recolher os resumos já finalizados pelos professores. Eu me preocupei em cumprir etapas durante alguns encontros no curso para que pudéssemos nos dedicar aos nossos resumos. Essas etapas seriam baseadas no trabalho do resumo sempre em parceria com outro professor do grupo, para que ideias pudessem ser trocadas a fim de enriquecer o resumo de cada professor.

Desde o momento da inscrição – informação divulgada no site, os professores foram informados de que obteriam o certificado do curso se, além da frequência mínima, produzissem o seu trabalho final escrito. No nosso primeiro encontro, mencionei sobre essa condição novamente, informando-os de que o trabalho escrito seria um resumo expandido e que poderíamos aproveitar os trabalhos de todos, publicando-os em um livro. Hoje, ao refletir sobre essa decisão, vejo como impus certo gênero para o trabalho final. A minha escolha pelo gênero resumo expandido se deu, conforme já mencionado na seção 2.2 desse trabalho, devido

a ter sido esse o gênero que eu produzi enquanto participante de um curso de formação. Dessa forma, tendo como espelho esse curso, eu reproduzi a mesma prática no “Fala, prof!”.

Por um lado, vejo que minha proposta de escrita dos resumos expandidos pode ter forçado os professores para fora de sua “zona de conforto”, ao fazê-los produzir um gênero novo e, com isso, aprender sobre ele. Por outro lado, pensando em uma formação crítica e em uma postura crítica de minha parte enquanto proponente da ideia do trabalho de escrita, acredito que um espaço poderia ter sido aberto para que houvesse negociação junto com os professores. Nesse momento, as suas dúvidas e medos poderiam ter sido expostas e, em conjunto, poderíamos ter ajudado uns aos outros na construção de conhecimento sobre o gênero escolhido e na desconstrução de crenças e preconceitos relacionados ao processo de escrita.

Todavia, mesmo não havendo sido proporcionado esse espaço e momento para negociação, ao longo do curso fomos conversando sobre as etapas de produção do resumo expandido e como elas aconteceriam nos encontros. Dessa forma, desde o início, todos já sabiam que deveriam produzir um texto ao final do curso. Durante o curso, apresentei aos professores tanto o livro físico quanto o *e-book*, que estava disponível no nosso site, composto por vários resumos expandidos. Os professores poderiam usá-los como modelo para a produção do seu próprio resumo. Esse livro foi produzido pelo “Educa Hoje”, conforme mencionei na seção 2.2, tendo, então, publicados resumos expandidos produzidos por professores. Estávamos nos baseando nesse livro para publicarmos o nosso próprio livro, considerando a semelhança das situações, pois o “Educa Hoje” também é um curso de formação continuada para professores de diversos contextos.

No último encontro, antes do recesso (duas semanas de julho para coincidir com as férias escolares), faríamos um primeiro momento no encontro destinado ao resumo expandido. Para esse momento, pedi que os professores levassem impresso um primeiro esboço do seu resumo, já com os primeiros ‘rabiscos’. Esse momento consistiu em os professores serem separados em duplas e cada um mostraria para o colega o seu esboço para que fosse possível um primeiro compartilhamento e troca de ideias sobre os resumos. Para a minha (pequena) decepção, nesse encontro, apenas dois professores levaram os seus esboços impressos e o restante dos professores ainda não havia iniciado a escrita. No entanto, eles permaneceram organizados em duplas e eu pedi, então, que conversassem com o colega sobre a sua ideia inicial para o resumo.

Nas duas semanas seguintes não tivemos encontros presenciais e a carga horária do curso foi destinada à escrita do resumo. Minha ideia inicial era de que os professores pudessem usar essa carga horária assíncrona do curso para trabalhar no resumo, a partir das orientações que

tiveram no último encontro. Na ocasião do retorno, pedi que os professores levassem duas cópias impressas dos seus resumos. Não era preciso que apresentassem a versão final de seus resumos, ou seja, aquela que iria para o livro, mas eu esperava que algo já tivesse sido escrito. As duas versões impressas seriam destinadas uma para o colega que havia conversado com o professor no último encontro e outra para mim. Nesse encontro, os professores, em duplas, leriam o trabalho do colega, podendo fazer as suas anotações, sugestões e até colaborações em relação à correção ortográfica e de formatação. E eu teria em mãos uma cópia dos resumos de todos os professores e tinha a pretensão de lê-las ao longo da semana e poder fazer as minhas contribuições, entregando-as no encontro seguinte. Dessa forma, os resumos teriam os seus primeiros leitores e poderiam ser modificados a partir desses outros olhares, do colega e meu.

No entanto, nesse dia, vários professores já haviam me avisado que faltariam e eu imaginei que essa ausência era devido à entrega dos resumos. Foi o encontro com mais ausências durante todo o curso: neste dia, foram apenas 09 participantes. Dos 09, nenhum havia levado as versões impressas de seu resumo. Por esse motivo, não foi possível fazer esse trabalho de leitura e sugestões com dois leitores, conforme eu gostaria. Esse encontro seria o nosso penúltimo, sendo que, no último encontro, eu devolveria as cópias dos resumos com minhas sugestões e marcaríamos uma data para envio do resumo na sua versão final, versão essa que seria publicada no livro. A entrega da versão final dos resumos deveria acontecer uma semana após o término do “Fala, prof!”.

Vejo que a dificuldade dos professores na escrita dos resumos, bem como as concepções que poderiam ter sobre esse processo de escrita poderiam ter sido brechas para suscitar várias reflexões, a fim de nos deslocarmos de nossas posições iniciais em relação a nossa constituição enquanto autor, pesquisador e produtor de conhecimento. A dificuldade dos professores em se verem enquanto pesquisadores pode ter dificultado o processo de escrita dos resumos. Entendo que nós, professores, temos dificuldade em assumirmos essa identidade, além da identidade docente, ou não vemos como intrínseca a identidade de pesquisador à identidade de professor. Isso não foi algo que trouxemos à tona, a partir daquilo que contextualmente nos afetava – escrita do resumo. Acredito que perdemos uma oportunidade de formação crítica nesse sentido: de podermos ressignificar a nossa identidade, nos assumindo enquanto pesquisadores e autores, além de também nos vermos com mais segurança e amorosidade para nós mesmos.

Após esse encontro, um professor me contactou via *Whatsapp*, alegando que desistiria do curso, pois não conseguiria escrever o resumo. Ele esteve presente em todos os encontros e percebi que não ter sido crítica em relação a essa dificuldade do grupo poderia ter

desdobramentos graves. Consegui convencê-lo a não desistir, pedindo para que ele fosse ao último encontro, pois eu teria tido uma ideia que poderia ajudá-los em relação as suas produções escritas.

No último encontro, eu marquei com cada professor um horário para “atendimento” individual, para que eu pudesse ajudar os professores com os seus resumos e, mais que isso, para que eu pudesse motivá-los a se engajarem nessa escrita.

O fato de os professores não terem entregado suas versões dos resumos, comprometendo o trabalho com a escrita que eu havia planejado nos encontros, bem como a iminência da desistência de um participante foi a avalanche que começou a se formar a partir de uma pedrinha rolando no início do curso, com as reclamações e demonstrações de insegurança dos professores em relação à escrita. Eu não fui sensível o bastante para perceber que essa escrita deveria ter sido a nossa demanda.

Os encontros individuais com os professores funcionaram como uma “terapia”, ou seja, um momento em que puderam desabafar sobre seus medos e inseguranças enquanto escritores. Percebi, nesses momentos, que os professores estavam interessados em escrever, tanto que todos se disponibilizaram a me encontrar, mas que havia uma grande resistência e insegurança sobre esse processo. Essa resistência e insegurança poderiam ter sido problematizadas em grupo e, em grupo, poderíamos ter nos transformado.

A proposta dos resumos expandidos foi feita “de cima pra baixo” e centrada no meu desejo ou naquilo que eu entendia como relevante de ser feito no “Fala, prof!”. As etapas de produção do resumo também foram propostas por mim, sem ter sido dada ao grupo a oportunidade de colaborarem com modificações que achassem relevantes. Ao agir nas brechas, Duboc (2012) defende que essa é uma forma de se evitar uma abordagem doutrinária e totalitária.

No entanto, mesmo com os contratempos, todos os professores conseguiram entregar os seus resumos expandidos e, com isso, a publicação do nosso livro felizmente aconteceu. Além do livro físico, também o publicamos em formato digital - *e-book*. O *e-book* foi disponibilizado no site do “Fala, prof!”. Apresento a seguir, os capítulos de autoria dos professores, que compõem o livro:

1. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA
2. *KAHOOT* RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
3. CELULAR NA ESCOLA: UM ALIADO

4. NO LIMIAR DA DESCONSTRUÇÃO DO MEDO E A CONSTRUÇÃO DO DESEJO DE APRENDER A LÍNGUA INGLESA
5. A IMPORTÂNCIA DE SE CONSIDERAR AS CONCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA
6. SUCESSOR IKEDA 2030, A INTERDISCIPLINARIDADE POR UMA CULTURA DE PAZ NOS ENCONTRO DOS JOVENS ESTUDANTES DA BRASIL SOKA GAKKAI INTERNACIONAL – BSGI
7. AS CRIANÇAS E SUAS “NUVENS DE PALAVRAS”
8. O ALUNO É O PERSONAGEM PRINCIPAL: A EXPERIÊNCIA DA METODOLOGIA ATIVA EM UMA AULA DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA
9. CURSO “FALA, PROF!”: A FORMAÇÃO CONTINUADA ENQUANTO PROCESSO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE
10. USANDO MAPAS CONCEITUAIS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
11. O TRIPÉ ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA ACADEMIA MAGIA DA LEITURA, O PRAZER DA LEITURA NO DIA-A-DIA
12. BUMBA-MEU-BOI: O BRINCAR NA FESTA DO BUMBA-MEU-BOI
13. “DEIXEM OS ALUNOS FAZEREM ARTE!”: UM RELATO SOBRE AS AULAS DE ARTES COM O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL
14. EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES E ALUNOS
15. O LABORATÓRIO DE INFORMÁTIC@ NAS AULAS DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA: FUNCIONA OU DECEPCIONA?
16. A SÍNDROME DE BURNOUT E A VIDA DO PROFESSOR DENTRO E FORA DE SALA DE AULA
17. ENSINO HÍBRIDO PARA ALUNOS DO SEXTO ANO: UMA PROPOSTA PARA AULAS DE GEOGRAFIA
18. “LETRAMENTO DIGITAL”: COMO OS ALUNOS SE DESCOBREM EM MEIO À TECNOLOGIA QUE OS CERCAM
19. DIÁRIO DE BORDO: ESCRITA E REESCRITA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Em abril de 2018, nos reuníamos pela primeira vez para dar início ao nosso curso e, em abril de 2019, nos reunimos na mesma sala em que nos encontrávamos semanalmente para, naquela ocasião, lançarmos o nosso livro “Fala, prof! – Professores em diálogo (re)pensando a Educação”.

Entendo que a produção do livro pôde colaborar para nos reconhecermos enquanto pesquisadores e autores, além de possibilitar a divulgação das boas práticas que acontecem dentro da escola e, com isso, valorizar a Educação pública, gratuita e de qualidade. Produzir e

publicar o livro nos deu um sentimento ainda maior de parceria e pertença ao nosso grupo de formação continuada.

Com a escuta e a leitura de mim mesma, para a realização desta tese, comecei a me perceber numa postura centralizadora, na ânsia por liderar as situações e discussões. Nesse processo autoetnográfico, consigo me ver enquanto uma professora com uma postura que não é “descentralizadora”, postura essa que se aproximaria mais de uma postura docente crítica, segundo Duboc. **Essa foi mais uma leitura de mim mesma.** Isso pois, por diversas vezes, enquanto ouvia os áudios gravados do encontro, me peguei “cortando” a fala de um colega professor e já finalizando a fala por ele. Além disso, nos embates dos turnos de fala, entre mim e um colega, por exemplo, eu sempre continuava com o meu turno enquanto o outro se calava. Isso me incomodou e percebi que eu perdia a chance de ouvir, de refletir, de oportunizar ao outro que finalizasse o seu pensamento, como mostro nos fragmentos que trago na sequência:

Fragmento 56 - Encontro 05 – 03.05.2018:

Professora Nick: “*Posso fazer um...?*”

Professora Jéssica: “[...] *que é favorecida, que é articulada pela gramática...sim, Nick, desculpa...*”

Fragmento 57 - Encontro 08 – 07.06.2018:

Professora Carol: “*é porque eu conheço outra ferramenta que talvez possa ser mais interessante pra menino pequeno, ela é mais assim...*”

Professora Jéssica: “*...lúdica*”

Professora Carol: “*obrigada pela palavra*” (risos)

Fragmento 58 - Encontro 06 – 10.05.2018:

Professora Adriana: “*e ao mesmo tempo...*”

Professora Jéssica: “*o que você achou, Adriana, desculpa eu te cortei*”

Professora Adriana: “*e ao mesmo tempo...*”

Fragmento 59 - Encontro 07 – 17.05.2018:

Professora Nick: “*Jéssica, a mesma coisa acontece com os alunos, ele não deixa ele em casa e leva só eu o aluno, eu tô aqui pra aprender...leva ele, com as ideias dele, com todos os problemas...*”

Professora Jéssica: *“ótimo, bem lembrado. Quando a gente falou do momento de escuta, isso que a Regina Célia falou que ela faz, é a gente considerar o aluno nessa complexidade toda, né?!”*

Professora Nick: *“e a gente, assim ...”* (interrompi a fala novamente)

Hoje, tanto como pessoa quanto como docente, me polício para que não seja tão controladora como me vi nos encontros do “Fala, prof!” e nos episódios aqui apresentados. Não há um único momento em que os meus alunos estejam falando em minhas aulas em que eu não me lembre dos áudios do “Fala, Prof!”, por mim revisitados. Nesses momentos, minha ação é de espera. Aguardo até o término da fala de meu aluno. Não só enquanto professora estou na busca de uma postura de maior escuta, como também na vida pessoal, com os familiares, com meu cônjuge e amigos em geral. Percebi o quanto esse corte na fala das pessoas passava uma imagem de prepotência e arrogância de minha parte. Acredito que essa seja uma mudança proporcionada pela autoetnografia e pela possibilidade que ela me proporcionou de reviver situações, momentos, episódios e, com isso, contar essa história.

Nesta última seção do Capítulo 3 – “E eu olhei pra mim: Leituras de mim mesma” – eu destaquei três momentos em que me avaliei enquanto formadora, professora e pessoa. A primeira leitura de mim mesma se deu ao não agir em uma brecha propiciada pelo registro escrito dos professores – Planejamento – em que poderíamos ter problematizado as questões de gênero afetando as nossas vidas e não só aquelas percebidas com os nossos alunos. A segunda leitura de mim mesma se referiu a minha falta de sensibilidade para/com a dificuldade apresentada pelos professores na escrita dos resumos expandidos, bem como na minha falta de atuação nessa brecha, conforme Duboc (2012), em problematizarmos essa dificuldade. Poderia ser essa uma possibilidade de deslocamentos diversos, como o descolamento sobre a minha concepção sobre o que é ser pesquisador, autor e como esses papéis se relacionam a minha identidade de professor. Como terceira e última leitura de mim mesma, eu me vi em uma situação de falta de empatia para/com o dizer do outro, ao cortar por diversas vezes as falas dos colegas professores, não os permitindo finalizar as suas reflexões. Todas essas três leituras me possibilitaram voltar o meu olhar para mim e, com isso, me pôr na busca por mudanças e ressignificações.

## Considerações Não Finais

Termino a escrita desta tese com pouca coragem e ainda tentando me lançar a tantos outros pensamentos, reflexões e teorias nas quais me deparei ao longo desses quatro anos de doutoramento. Todas essas reflexões vindas de tantos estudos, leituras e investigações do contexto ao meu redor me fizeram perceber, entender e escrever a minha pesquisa da forma que fiz nesta tese. No entanto, torna-se fundamental recordar e apresentar os caminhos que me levaram a concluir esta pesquisa.

Em 2017, iniciei como aluna do Doutorado no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. O desejo era de ofertar um curso de formação continuada para professores da rede pública e, com isso, me dedicar aos estudos sobre formação de professores. Hoje, o que era desejo há 4 anos, já se tornou passado, desejo consumado.

O curso “Fala, prof! – Professores em diálogo (re)pensando a Educação” foi ofertado e os estudos sobre formação de professores realizados. Estudos esses que não se findam, não se concluem e me colocam em uma posição de aprendizagem constante, numa interminável formação continuada sobre a formação de professores. Esses dois fatores juntos: curso “Fala, prof!” e estudos realizados sobre esse curso foram apresentados aqui em formato de tese.

Nestas “Considerações Não Finais” não posso deixar de mencionar o desafio que foi apresentar toda a minha experiência vivida desde o ano 2017, no desejo, até aqui, no ano de 2021, na realização. Esse desafio já começa no caminho escolhido para se contar essa história: a autoetnografia, conforme menciono no Capítulo 01 desta pesquisa.

No Capítulo 01 trago que, com o fim do “Fala, prof!” (que já foi um outro desafio ainda maior que a escrita desta tese), eu me vi perdida em como contar, investigar, e possibilitar a outros reflexões a partir do que eu tinha acabado de viver – o curso “Fala, prof!”. Na angústia trazida pela sensação de desorientação, me pus a investigar sobre as pesquisas relativas a cursos de formação continuada para professores. Nessa busca, me encontrei com a autoetnografia como abordagem metodológica por meio da leitura de outros estudos já realizados, os quais foram apresentados no referido capítulo como estado da arte, e que constituíram este estudo que apresento aqui. Arrisquei-me a investigar e contar sobre o “Fala, prof!” pelo viés autoetnográfico. A autoetnografia como método colaborou para minha reflexão de uma forma holística, ao me possibilitar examinar a minha própria vida, meus sentimentos, pensamentos e posicionamentos. A autoetnografia também me permitiu confessar meus desejos, medos e inseguranças perante a minha pesquisa, e ainda, me fez assumir minhas falhas, ao voltar o meu

olhar para mim mesma e minhas ações durante os encontros do curso de formação, sem que, com isso, eu me tornasse menos pesquisadora, ou me sentisse menos importante ou capaz diante do meu estudo, ou seja, mesmo ao desvelar toda a minha vulnerabilidade. Entendo que a autoetnografia não é apenas uma forma de conhecer o mundo, mas uma forma de ser no mundo, indo muito além de ser apenas uma metodologia de pesquisa, mas aproximando-se muito mais, a meu ver, de uma forma de se ver, de estar e de interpretar o mundo.

Uma nova abordagem se apresentava para mim e, somado ao desafio de estudá-la, compreendê-la e conhecê-la cada vez mais, vinha o desafio de também conseguir realizar uma pesquisa de cunho autoetnográfico. O que a autoetnografia me ensina hoje é que narrarmos nossas experiências é uma forma de fazermos parte do outro, estarmos presentes uns com os outros, por meio da realização da escrita e da leitura. Entendo essa leitura como uma realização reflexiva, crítica, empática e escolhida solidariamente, ao nos permitir nos mostrarmos enquanto humanos, tanto em nossa pesquisa quanto em nossa escrita. Assim, conseguimos estabelecer uma relação mais amorosa e cuidadosa para/com os nossos leitores.

No Capítulo 02, o desafio foi outro: apresentar sobre as minhas expectativas para o curso e tentar fazer o leitor deste trabalho compreender o que me motivou a propor um curso que buscasse por uma formação crítica, mesmo sem eu ter conhecimentos e respaldos teóricos aprofundados sobre o que seria uma formação respaldada pela criticidade. Além disso, neste capítulo ainda, eu apresento o curso “Fala, prof!”, os professores participantes que fizeram o curso acontecer, a metodologia do curso e a minha forma de organização para investigá-lo. Partindo para o fim deste capítulo, eu apresento o meu recorte teórico como sendo os estudos do Letramento Crítico. Esses estudos puderam me orientar em minha busca pelo termo “crítico”, ainda quando eu não me via desenvolvendo um curso de Doutorado, mas já me incomodava com a recorrência deste termo nas escolas e nos documentos que regem o trabalho do professor. Esse incômodo me fez buscar por teorizações, explanações e reflexões sobre o que seria ser crítico e por qual razão buscávamos por uma educação crítica e uma formação crítica de professores.

Ao pensarmos na complexidade de nossas vidas, esse pequeno incômodo se transformou em meu objeto de investigação ao longo desses quatro anos, ocupando meus pensamentos e reflexões por grande parte dos meus dias, por vários dias da minha semana e por muitos meses ao longo desses anos, gerando esta tese que hoje apresento. Assim como os estudos sobre a autoetnografia se mostraram como novidade para mim, os estudos do Letramento Crítico também me proporcionaram leituras e reflexões inéditas. Por meio delas, eu hoje me permito

afirmar que eu acredito que a formação crítica, seja de alunos ou de professores, é um caminho para vivermos vidas plenas e termos chances de transformarmos a nós mesmos e ao nosso redor de maneiras significativas, essenciais e felizes. Com o encerramento deste ciclo, esse incômodo inicial se finda, sendo transformado em impulso para novas reflexões e novos conhecimentos construídos sobre o crítico, a educação crítica e, principalmente, a formação crítica de professores.

No Capítulo 03, episódios do curso foram apresentados de forma a trazer a formação crítica em cena. Para cada episódio, uma reflexão foi proposta mobilizando-se conceitos dos estudos do LC de forma a responder: Podemos dizer que o “Fala, prof!” possibilitou uma formação crítica? Acredito que eu possa ter respondido a esta pergunta em alguns momentos, em outros não, deixando em aberto este questionamento também para o leitor deste trabalho. Hoje, não é a resposta a esta pergunta que me preocupa, mas foi ela que me fez trilhar todo o caminho que realizei nesta pesquisa, acreditando que era a resposta a ela o que eu buscava. Ao me lançar nesta busca, percebi que o trajeto para tentar respondê-la se mostrou muito mais importante e significativo para mim do que a própria resposta em si. Ao lançar-me nessa jornada, ela não me levava a uma resposta exatamente, mas a uma transformação de mim mesma que, na pretensão de formar os outros, acabei por formar a mim mesma. Na vontade de fazer os outros olharem para si, olhei para mim mesma. Na intenção soberba de mudar o outro, eu mudei a mim mesma. Na ambição por ofertar uma formação continuada crítica para os professores, eu ofertei essa formação a mim mesma.

Para além das significativas contribuições pessoais que esta pesquisa me provocou, não posso deixar de destacar as reflexões acerca da formação continuada de professores e o quanto essas podem agregar aos estudos em LA. Os resultados desta pesquisa demonstram que a formação continuada não pode ser engessada, com todos os conteúdos e atividades determinados pelo professor formador *a priori*. Ao contrário, ela precisa ser negociada entre professor(es) formador(es) e professores em exercício, quanto a seu formato e a seus conteúdos e atividades. Ela precisa ocorrer de forma que os professores envolvidos possam refletir e compartilhar sobre suas práticas pedagógicas, exercer a autocrítica, pensar nos propósitos da educação e no papel político do professor na sociedade. Nessa tarefa, as teorias exercem papel importante, pois podem auxiliar na construção de crítica e de autocrítica do professor e no desenvolvimento de uma postura agentiva. Além disso, entendo que a formação crítica pode proporcionar para nós, professores, uma educação crítica para/com os nossos estudantes e, conseqüentemente, oportunizar a eles formarem-se tendo uma postura crítica. Essa postura,

como defendi ao longo desta tese, colabora para que tenhamos uma existência feliz para/com/no mundo.

Nestas “Considerações Não Finais”, trago apontamentos finais para esta tese, mas que não são finais para mim enquanto professora, pesquisadora, formadora e pessoa. Entendo este trabalho como o fim de um ciclo que me conduzirá ao início de outro. Nesse sentido, os entendimentos teóricos sobre formação de professores que eu pude alcançar a partir de minha pesquisa me fizeram compreender que a formação continuada é complexa, dinâmica, não podendo ser controlada por uma agenda, um cronograma ou um professor formador. Na riqueza e imprevisibilidade das interações humanas é que a formação se dá, a partir do outro que vejo em mim e do que vejo em mim no outro. A partir do que emerge de uma interação, da resposta que vejo no outro, da minha escuta ao outro, que me faz escutar a mim mesmo. Finalizo, assim, esperando que quem se dedicar a leitura desta minha tese, escute-a.

## Referências Bibliográficas

ADAMS, T. E ; ELLIS, C.; JONES, S. H. **Handbook of autoethnography** (Coleção Queer). Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

\_\_\_\_\_. **Autoetnografia: un panorama**. Astrolabio, n.14, p. 249-273, 2015.

ADORNO. T.W. [1968]. Educação contra a barbárie. In: CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

ALTHUSSER, L.[1983] **Aparelhos ideológicos de estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 9. ed. São Paulo: Edições Graal, 2003.

ANDERSON, L. Analytic autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 35, n. 4, p. 373-395, 2006.

ANDERSON L.; GLASS-COFFIN, B. I learn by going. Autoethnography Modes of Inquiry. In: ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. **Handbook of autoethnography** (Coleção Queer). Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, J.N.M. **Formação inicial de professores de espanhol no projeto Casa de Cultura no Campus: Ecologia de Saberes e Letramento Crítico**. 2018 (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões, Crenças e Emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. . Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BEHAR, R. **A sixth memo for the millennium: Vulnerability**. 1998.

BIANCALA, G.R.; SANTOS, C.M. **Autoetnografia: Um caminho metodológico para a pesquisa em artes performativas**. Revista Aspas, v.7, n.2, 2017.

BIESTA, G. **Beyond learning: democratic education for a human future**. London: Paradigm Publishers, 2006.

\_\_\_\_\_. **Good education in na Age of Measurement**. United States: Paradigm Publishers, 2010.

BOCHNER, A. P.; ELLIS, C. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). **The handbook of qualitative research** (2nd ed., pp. 733–768). Thousand Oaks, CA: Sage. 2000.

\_\_\_\_\_. Analysing analytic autoethnography: an autopsy. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 35, n.4, p. 429-449, 2006.

BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BORTONI-RICADRO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

BOSSLE, F.; NETO, V. M. **No olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009.

BOTTURA, E. B. “**Como é no seu país?**” **Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**. Campinas: Papyrus, 1996b.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 562p., 2013.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRITZMAN, D. **Practice makes practice: a critical study of learning to teach**. United States: State University, 1991.

BURKE, K. **The philosophy of literary form: Studies in symbolic action** (3rd ed.). Berkeley: University of California Press. 1974.

BURNIER, D. L. Encounters with the self in social science research: a political scientist looks at autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 35, n. 4, p. 410-18, 2006.

CAETANO, E. A. **Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CANO, R.L. OPAZO, U.S.C. **Investigación artística en música: problemas, métodos, experiencias y modelos**. Barcelona: Fonca-Esmuc, 2014.

CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

CHANG, H. Autoethnography. In: **Autoethnography as method** (p. 43-57). Walnut Creek: Left Coast Press. 2008.

CORACINI, M. J. R. F. Análise do Discurso na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S. T. R. de. **Pesquisas em LA**: novas contribuições. Taubaté: Cabral Editora, p. 17-33, 2003.

CROCHÍK, J.L. **Educação para a resistência contra a barbárie**. Revista Educação, São Paulo, ano 2, n. 10, p. 16-25, 2009.

DUBOC, A. P; FERRAZ, D.M. Letramentos Críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: DOSSIÊ ESPECIAL JORDÃO (org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol.1, 2011.

DUBOC, A. P. **Atividade Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, recurso digital, p. 11-24, 2018.

ELAM, H. J., Jr. **Taking it to the streets**: The social protest theater of Luis Valdez and Amiri Baraka. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1997.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 7, p.77-88, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Graal, 1996.

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chama vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. Ática, 1986.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: Conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 6. Ed, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Porto: Afrontamento (1ª ed. 1970, Nova Iorque; manuscrito em português de 1968; 1ª ed em português 1974. 2005.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três textos que se completam. 3. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973.

GOODWIN, A. L. **Globalização e a preparação de professores de qualidade**: repensando os domínios de conhecimento para o aluno. Como ensinar educação. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10476210903466901>. Acesso em: 20 set. 2020.

GIMENEZ, T. . Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE M. M; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS A. N. F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, v. 1, p. 183-201.

HOLT, N. **Representation, legitimation, and autoethnography**: an autoethnographic writing story. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 2, n.1, p.1-22, 2003.

HOOKS, b. **Teaching to Transgress**: Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge, 1994.

HOY, D.C. **Critical resistance**: from Poststructuralism to Post-Critique. Cambridge, The MIT Press. 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Tradução Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, p. 31-61, 2007.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

JENKS, C. **Transgression**. London: Routledge. 2003.

JERVIS, J. **Trangressing the Modern**: Explorations in the Western Experience of Otherness. Oxford: Blackwell. 1999.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas - Conexões, possibilidades e tensões. In: FILHO, T.A.G; MIRANDA, T.G. (orgs.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In VAZ BONI, V. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

\_\_\_\_\_. **O que todos sabem...ou não**: letramento crítico e questionamento conceitual. p. 21-46. *Revista Crop – Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em inglês*. 2007.

\_\_\_\_\_. **A posição do professor de inglês no Brasil**: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras & Letras*, v. 26, n. 2, 427-442, 2010.

\_\_\_\_\_. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?. In: ROCHA, C.H; MACIEL, R.F. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre discursos e práticas. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra. Recurso digital, 2018.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LEFFA, V.J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la\\_sociedade.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf). Acesso em 12.08.2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERALI, F.C. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª Edição, 2015.

MACIEL, R.F; TAKAKI, N.H. Novos letramentos pelos memes: muito além do ensino de línguas. In: JESUS, D. M; MACIEL, R. F (orgs.): **Olhares sobre Tecnologias Digitais: Linguagens, Ensino, Formação e Prática Docente**. Campinas: Pontes, 2015.

MATTOS, A.M.A; JUCÁ, L.C.V; JORGE, M, L.S. **Formação Crítica de Professores: Por um ensino de línguas socialmente responsável**. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 64-91, 2019.

MATTOS, A. M. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania**. 2011. 248f. (Tese de Doutorado) – Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. O rinoceronte e o mundo – uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra. 2018. recurso digital.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflito e resistências: buscando espaços para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras**. 225f. Tese (Doutorado em Linguística) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MENDONÇA, J. T. **Refletindo sobre o ensinar na escola pública: uma história de integração de tecnologias digitais às aulas de inglês no Ensino Fundamental II**. 2015. 194f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MENEZES DE SOUZA, L.M. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, C.M; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R.C (Orgs.). **Formação desformatada** – práticas com professores de língua inglesa. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 15, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a.

\_\_\_\_\_. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. (orgs): **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Paco Editorial, SP, 2011b.

MILEO, T. R.; KOGUT, M. C. **A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. 2009.

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

MONTE MÓR, W. **Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialects between the global and the local**. In: Critical Literacies: Brazilian Perspectives. 2007.

\_\_\_\_\_. Crítica e Letramento Crítico: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C.H., MACIEL, R.F. (Orgs). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores. 2018a. p. 315-335.

\_\_\_\_\_. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018b. recurso digital.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ONO, F. T.P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa na área de língua inglesa**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAIVA, R. C. **Contando estórias para pesquisar ensino aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos: uma autoetnografia**. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90. Em defesa de uma abordagem crítica. In SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 23-49, 1998.

\_\_\_\_\_. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

\_\_\_\_\_. Uma Linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIZZI, L. C. V. Pesquisando as diferenças no currículo: contribuições da análise do discurso. In: CAVALCANTE, M. A. S.; FUMES, N. L. F. (Orgs.). **Educação e linguagem: saberes, discursos e práticas**. Maceió: EDUFAL, 2006, p. 21-33.

RICOUER, P. **Da interpretação: ensaio sobre Freud**. RJ: Editora Imago, 1977.

\_\_\_\_\_. **Conflitos das interpretações: ensaios de hermenêutica**. RJ: Editora Imago, 1978.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Ed.Cortez, 1984.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, E.A.P.V. **Momentos de Letramentos Críticos e suas implicações nas aulas de língua inglesa no ensino médio de uma escola pública**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes: In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M.P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, p.29-67, 2013.

\_\_\_\_\_. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M.P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, p.437 - 476, 2013.

SPIVAK, G.C. [1988] **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Célia Célia Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

UBERLÂNDIA. **Ensino fundamental. Centro Municipal de estudos e projetos educacionais. Julieta Diniz**. Diretrizes Curriculares Municipais. Uberlândia, 2020.

VERSIANI, D. B. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

WAKS, L.J. **Globalization, state transformation, and educational re-structuring: why postmodern diversity will prevail over standardization**. *Studies in Philosophy and Education*, v. 25, n. 5, p. 403-424, 2006.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: **Seminário de pesquisa em educação da região sul**. 2012.

## Anexos

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Percepções e Práticas de professores na escola pública: um projeto envolvendo interdisciplinaridade e integração de tecnologias digitais às aulas”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Fernanda Costa Ribas (orientadora) e Jéssica Teixeira de Mendonça (doutoranda), ambas da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Nesta pesquisa, nós estamos buscando elaborar uma proposta de formação continuada com enfoque nas tecnologias digitais e interdisciplinaridade para professores da rede pública que atuam no Ensino Fundamental II e analisá-la na percepção dos professores e das pesquisadoras.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento será obtido pela pesquisadora Jéssica Teixeira de Mendonça no primeiro dia de encontro da formação continuada que acontecerá nas dependências da universidade – UFU. A pesquisadora (doutoranda) explicará sobre a participação de todos para o desenvolvimento da pesquisa no início do encontro. Todos os participantes da formação continuada serão livres para decidirem se participarão da pesquisa e terão o tempo do primeiro encontro para tomarem esta decisão conforme item IV da Resolução CNS 466/12 ou Cap. III da Resolução 510/2016. Na sua participação, você será convidado a redigir narrativas ao longo de todo o curso de formação continuada. Elas registrarão as suas percepções sobre os assuntos abordados no curso de formação continuada. Estas narrativas serão recolhidas pela pesquisadora (doutoranda) e, em seguida, analisadas. Todos os encontros serão gravados em áudio. Essas gravações serão ouvidas, em um momento posterior ao encontro, pela pesquisadora e transcritas a fim de se obter maiores informações sobre os assuntos debatidos entre os participantes.

Após a transcrição das gravações em áudio todo o material será desgravado e descartado. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. O risco desta pesquisa consiste em uma possível identificação de algum professor-participante do curso de formação continuada. No entanto, as pesquisadoras se comprometem com o sigilo absoluto da identidade dos participantes, por meio da utilização de nomes fictícios. Dessa forma, mesmo os resultados da pesquisa sendo divulgados em eventos científicos, as identidades de todos não serão reveladas.

Os benefícios serão, em um nível individual, o conhecimento alcançado ao longo dos encontros sobre os tópicos debatidos e o possível desenvolvimento de uma maior criticidade e reflexividade pelo professor perante sua prática docente. Em um nível social, a pesquisa poderá beneficiar a comunidade escolar, já que as atividades a serem desenvolvidas no curso de formação continuada tem como foco o estudante e poderão ser replicadas nas instituições em que os professores participantes atuam. Com isso, as aulas podem se tornar mais adequadas ao nosso aluno atual.

---

Rubrica do Participante da pesquisa

---

Rubrica do Pesquisador

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Fernanda Costa Ribas e Jéssica Teixeira de Mendonça pelo endereço: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), campus Santa Mônica – Bloco G – Sala 1G256 (2º andar) na avenida João Naves de Ávila, 2121, bairro Santa Mônica, CEP 38408-144, Uberlândia/MG, Telefone: (34) 3239-4355 e pelos e-mails: fernandaribas@ufu.com.br e jessicaufu@hotmail.com.

Você poderá também entrar em contato com o CEP – Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-+3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões ético conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## ESCATATÓRIA

*Rubem Alves*

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular.

Escutar é complicado e sutil. Diz o Alberto Caeiro que “não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. É preciso também não ter filosofia nenhuma“. Filosofia é um monte de idéias, dentro da cabeça, sobre como são as coisas. Aí a gente que não é cego abre os olhos. Diante de nós, fora da cabeça, nos campos e matas, estão as árvores e as flores. Ver é colocar dentro da cabeça aquilo que existe fora. O cego não vê porque as janelas dele estão fechadas. O que está fora não consegue entrar. A gente não é cego. As árvores e as flores entram. Mas - coitadinhas delas - entram e caem num mar de idéias. São misturadas nas palavras da filosofia que mora em nós. Perdem a sua simplicidade de existir. Ficam outras coisas. Então, o que vemos não são as árvores e as flores. Para se ver e preciso que a cabeça esteja vazia.

Faz muito tempo, nunca me esqueci. Eu ia de ônibus. Atrás, duas mulheres conversavam. Uma delas contava para a amiga os seus sofrimentos. (Contou-me uma amiga, nordestina, que o jogo que as mulheres do Nordeste gostam de fazer quando conversam umas com as outras é comparar sofrimentos. Quanto maior o sofrimento, mais bonitas são a mulher e a sua vida. Conversar é a arte de produzir-se literariamente como mulher de sofrimentos. Acho que foi lá que a ópera foi inventada. A alma é uma literatura. É nisso que se baseia a psicanálise...) Voltando ao ônibus. Falavam de sofrimentos. Uma delas contava do marido hospitalizado, dos médicos, dos exames complicados, das injeções na veia -

a enfermeira nunca acertava -, dos vômitos e das urinas. Era um relato comovente de dor. Até que o relato chegou ao fim, esperando, evidentemente, o aplauso, a admiração, uma palavra de acolhimento na alma da outra que, supostamente, ouvia. Mas o que a sofredora ouviu foi o seguinte: “Mas isso não é nada...“ A segunda iniciou, então, uma história de sofrimentos incomparavelmente mais terríveis e dignos de uma ópera que os sofrimentos da primeira.

Parafraseio o Alberto Caeiro: “Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma.“ Daí a dificuldade: a gente não agüenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo *que a gente tem a dizer*, que é muito melhor. No fundo somos todos iguais às duas mulheres do ônibus. Certo estava Lichtenberg - citado por Murilo Mendes: “Há quem não ouça até que lhe cortem as orelhas.“ Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil da nossa arrogância e vaidade: no fundo, somos os mais bonitos...

Tenho um velho amigo, Jovelino, que se mudou para os Estados Unidos, estimulado pela revolução de 64. Pastor protestante (não “evangélico“), foi trabalhar num programa educacional da Igreja Presbiteriana USA, voltado para minorias. Contou-me de sua experiência com os índios. As reuniões são estranhas. Reunidos os participantes, ninguém fala. Há um longo, longo silêncio. (Os pianistas, antes de iniciar o concerto, diante do piano, ficam assentados em silêncio, como se estivessem orando. Não rezando. Reza é falatório para não ouvir. Orando. Abrindo vazios de silêncio. Expulsando todas as idéias estranhas. Também para se tocar piano é preciso não ter filosofia nenhuma). Todos em silêncio, à espera do pensamento essencial. Aí, de repente, alguém fala. Curto. Todos ouvem. Terminada a fala, novo silêncio. Falar logo em seguida seria um grande desrespeito. Pois o outro falou os seus pensamentos, pensamentos que julgava essenciais. Sendo dele, os pensamentos não

são meus. São-me estranhos. Comida que é preciso digerir. Digerir leva tempo. É preciso tempo para entender o que o outro falou. Se falo logo a seguir são duas as possibilidades. Primeira: “Fiquei em silêncio só por delicadeza. Na verdade, não ouvi o que você falou. Enquanto você falava eu pensava nas coisas que eu iria falar quando você terminasse sua (tola) fala. Falo como se você não tivesse falado.” Segunda: “Ouvi o que você falou. Mas isso que você falou como novidade eu já pensei há muito tempo. É coisa velha para mim. Tanto que nem preciso pensar sobre o que você falou.” Em ambos os casos estou chamando o outro de tolo. O que é pior que uma bofetada. O longo silêncio quer dizer: “Estou ponderando cuidadosamente tudo aquilo que você falou.” E assim vai a reunião.

Há grupos religiosos cuja liturgia consiste de silêncio. Faz alguns anos passei uma semana num mosteiro na Suíça, Grand Champs. Eu e algumas outras pessoas ali estávamos para, juntos, escrever um livro. Era uma antiga fazenda. Velhas construções, não me esqueço da água no chafariz onde as pombas vinham beber. Havia uma disciplina de silêncio, não total, mas de uma fala mínima. O que me deu enorme prazer às refeições. Não tinha a obrigação de manter uma conversa com meus vizinhos de mesa. Podia comer pensando na comida. Também para comer é preciso não ter filosofia. Não ter obrigação de falar é uma felicidade. Mas logo fui informado de que parte da disciplina do mosteiro era participar da liturgia três vezes por dia: às 7 da manhã, ao meio-dia e às 6 da tarde. Estremeci de medo. Mas obedeci. O lugar sagrado era um velho celeiro, todo de madeira, teto muito alto. Escuro. Havia aberto buracos na madeira, ali colocando vidros de várias cores. Era uma atmosfera de luz mortíça, iluminado por algumas velas sobre o altar, uma mesa

simples com um ícone oriental de Cristo. Uns poucos bancos arranjados em “U” definiam

madeira num mar agitado. O vento batia nas macieiras nuas do pomar e o barulho era como o de ondas que se quebram. Estranhei. Os suíços são sempre pontuais. A liturgia não começava. E ninguém tomava providências. Todos continuavam do mesmo jeito, sem nada fazer. Ninguém que se levantasse para dizer: “Meus irmãos, vamos cantar o hino...” Cinco minutos, dez, quinze. Só depois de vinte minutos é que eu, estúpido, percebi que tudo já se iniciara vinte minutos antes. As pessoas estavam lá para se alimentar de silêncio. E eu comecei a me alimentar de silêncio também. Não basta o silêncio defora. É preciso silêncio dentro. Ausência de pensamentos. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia. Eu comecei a ouvir. Fernando Pessoa conhecia a experiência, e se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras, no lugar onde não há palavras. E música, melodia que não havia e que quando ouvida nos faz chorar. A música acontece no silêncio. É preciso que todos os ruídos cessem. No silêncio, abrem-se as portas de um mundo encantado que mora em nós - como no poema de Mallarmé, *A catedral submersa*, que Debussy musicou. A alma é uma catedral submersa. No fundo do mar - quem faz mergulho sabe - a boca fica fechada. Somos todos olhos e ouvidos. Me veio agora a idéia de que, talvez, essa seja a essência da experiência religiosa - quando ficamos mudos, sem fala. Aí, livres dos ruídos do falatório e dos saberes da filosofia, ouvimos a melodia que não havia, que de tão linda nos faz chorar. Para mim Deus é isto: a beleza que se ouve no silêncio. Daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto... (O amor que acende a lua, pág. 65.)