

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

**ESCULPINDO A PROFISSÃO PROFESSOR:  
EXPERIÊNCIAS, EMOÇÕES E COGNIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DAS  
IDENTIDADES DOCENTES DE LICENCIANDOS EM LETRAS**

GOIÂNIA – GOIÁS

2013

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

### 2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Hélvio Frank de Oliveira		
E-mail:	helviofrank@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Universidade Estadual de Goiás		
Agência de fomento:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Sigla:	CAPES
País:	Brasil	UF:	Goiás
CNPJ:	00.889.834/0001-08		
Título:	Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras		
Palavras-chave:	Formação inicial docente. Identidades profissionais. Cognições. Emoções. Narrativas.		
Título em outra língua:	Becoming a professional teacher: experiences, emotions and cognitions in the development of teacher identities in a group of students majoring in languages.		
Palavras-chave em outra língua:	Initial teacher training. Professional identities. Cognitions. Emotions. Narratives.		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa:	12 de dezembro de 2013.		
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística		
Orientador (a):	Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo		
E-mail:	fquaresma@terra.com.br		

\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

### 3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) autor (a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

HÉLVIO FRANK DE OLIVEIRA

**ESCULPINDO A PROFISSÃO PROFESSOR:  
EXPERIÊNCIAS, EMOÇÕES E COGNIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DAS  
IDENTIDADES DOCENTES DE LICENCIANDOS EM LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística.

**Área de concentração:** Estudos Linguísticos.

**Linha de pesquisa:** Ensino e aprendizagem de línguas.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo.

GOIÂNIA – GOIÁS

2013

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O370. Oliveira, Hélivio Frank de.  
71E Esculpindo a profissão professor [manuscrito]:  
experiências, emoções e cognições na construção das  
identidades docentes de licenciandos em Letras / Hélivio  
Frank de Oliveira. - 2013.  
301 f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de  
Figueiredo.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Letras, 2013.

Bibliografia: p. 251-279.

1. Formação docente. 2. Identidade profissional. 3.  
Cognições. 4. Narrativas. II. Título.

CDU: 371.13

**ESCULPINDO A PROFISSÃO PROFESSOR:  
EXPERIÊNCIAS, EMOÇÕES E COGNIÇÕES NA CONSTRUÇÃO DAS  
IDENTIDADES DOCENTES DE LICENCIANDOS EM LETRAS**

**HÉLVIO FRANK DE OLIVEIRA**

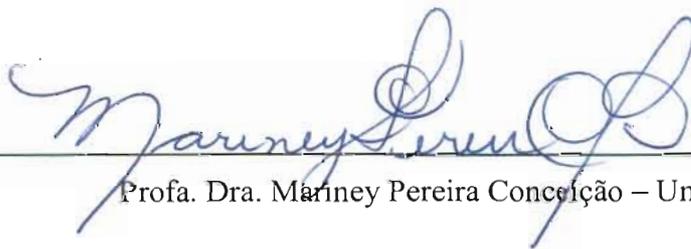
Tese defendida em 12 de dezembro de 2013 e aprovada pela  
banca examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – UFG  
Presidente



Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão – UNESP



Profa. Dra. Marney Pereira Conceição – UnB



Profa. Dra. Heloisa Augusta Brito de Melo – UFG



Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende Santos – UFG

*Aos meus pais, Gilmar e Ilma, que,  
mesmo com o pouco grau de escolaridade,  
investiram em minha educação,  
a partir da qual pude me tornar professor.*

*Aos meus padrinhos, Ivanir Pedroza e Maria  
Ordones, que me deram um quadro-negro de  
presente de aniversário aos doze anos.*

*A Guido de Oliveira Carvalho,  
o principal responsável  
por me inserir no mundo da docência.*

*A todos aqueles que acreditam e desejam a  
(trans)formação social  
e profissional da docência.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o grande autor da vida, que, mesmo antes de eu nascer, já havia escrito a minha história.

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, por toda a trajetória acadêmica que me fez trilhar, mostrando seu exemplo de profissionalismo, competência e dedicação ao que faz.

Às professoras Dra. Heloísa Augusta Brito de Melo e Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, pelo tempo de leitura criteriosa e acurada do primeiro texto e pela oportunidade de diálogo durante as bancas de qualificação e de defesa. À professora Dra. Mariney Pereira Conceição, por ter me orientado no Mestrado, e, juntamente com a Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende Santos, por terem gentilmente aceitado o convite para compor a banca de defesa deste trabalho.

À minha família: minha mãe, meu pai e meus irmãos Hélcio e HÉlbio, por fazerem parte de minha vida como personagens principais. É muito gratificante saber que um pedreiro e uma dona de casa, mesmo sem muita instrução escolar, compreendiam a importância da formação educacional de seus filhos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG: Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, Dra. Rosane Rocha Pessoa, Dra. Sílvia Lúcia Bigonjal Braggio, Dra. Eliane Carolina de Oliveira, Dra. Heloísa Augusta Brito de Melo, Dra. Carla Janaína Figueredo, Dra. Lucielena Mendonça de Lima e Dra. Dilys Karen Rees, pelas aulas que me instigaram reflexões e pela oportunidade a mim concedida.

À minha amiga, Viviane Pires Viana Silvestre, leitora crítica deste trabalho, por ler e sugerir ajustes e fluidez no texto.

Aos amigos de profissão da UEG Itapuranga, especialmente, Sirlene Antônia Rodrigues Costa, Sandra Jardim de Menezes Ferreira, Fabrízia Lúcia da Costa Coelho, Danilo Cardoso Ferreira, Izabel Olívia de Oliveira, Marcelo Cardoso Monteiro, José Elias Pinheiro Neto, Cláudio Tavares Pinheiro, Dr. Valtuir Moreira da Silva e Luzia Tavares Pinheiro, pelas palavras de incentivo após a minha resposta à pergunta: “Como está o Doutorado?”.

Aos meus *best friends*, Luciana Silva Vitoria, Ângela Maria Batista, Luzeni Santos, Eliana Batista do Nascimento, Fernando Carlos da Silva, Hosana Santos, Joscemar Teixeira de Moraes Júnior, que, por inúmeras vezes, me ligavam e tentavam me distrair do sufoco, transmitindo carinho bom.

Aos meus colegas de estudo da UFG, em especial, à Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade, Marco Túlio de Urzêda Freitas, Luana Alves Luterman, Ricardo Wobeto, Isabel Cristina Neves Florêncio, Paula Franssinetti de Moraes Dantas Vieira, dos quais nunca me esquecerei.

Aos servidores da UFG, especialmente aos secretários Consuelo de Lourdes Costa e Bruno Raphael Cesário Calassa, pela eficiência no cumprimento de suas funções e por me orientar sobre os prazos.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos professores em formação participantes deste estudo, pela possibilidade de construirmos, em conjunto, as suas, as minhas, as nossas narrativas.

A todos que contribuíram (in)diretamente para a concretização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

*A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.*

(NÓVOA, 2000, p. 16)

## RESUMO

Este estudo tem como foco a construção de identidades profissionais na formação inicial de professores de línguas. O objetivo principal desta pesquisa é investigar a maneira como os participantes compreendem a si mesmos e as possibilidades que têm para o futuro no que se refere aos sentidos conferidos à formação inicial e à profissão docente, uma vez que estão prestes a finalizar um curso de licenciatura. Para isso, buscou-se identificar e analisar cognições e emoções relacionadas ao tornar-se ou não professor de Português e/ou de Inglês, a partir das experiências relatadas em forma de narrativas. Adotando uma abordagem qualitativa de coleta e de análise dos dados, este estudo de caso foi conduzido em uma universidade pública do interior do estado de Goiás, e contou com a participação de dezesseis estudantes pertencentes ao último ano de Letras. Os dados, obtidos no ano letivo de 2012 por intermédio da utilização de questionários, histórias de vida, sessões colaborativas e de rememoração de aulas, gravadas em áudio, diários virtuais, explicações de narrativas visuais e entrevistas semiestruturadas, foram analisados à luz de estudos sobre a teoria sócio-histórico-cultural e seus desdobramentos teóricos e sobre a Linguística Aplicada Crítica. Os resultados apontam para o fato de que as identidades profissionais docentes são fenômenos complexos, caracterizados pela linguagem e por movimentos dinâmicos de construção, de reconstrução e de desconstrução de maneiras de ser ou não ser professor, intrincados às experiências narradas pelos participantes. Além disso, foi possível constatar que, nos processos instáveis e contraditórios de construção das identidades profissionais, as cognições e as emoções dos participantes, baseadas nas experiências pessoais e sociais desses indivíduos com a formação inicial e com docência, operam como elementos significativos para suas identificações ou não identificações com a profissão. Nesse bojo, uma série de fatores nutre o posicionamento social e discursivo das identidades profissionais dos participantes, as quais não se constituem sólidas por diversos motivos, entre os quais, por exemplo, estão a incerteza sobre a docência devido à insatisfação financeira e à desvalorização atual da carreira, bem como a falta de condições de ingresso em outros cursos de ensino superior almejados.

Palavras-chave: Formação inicial docente. Identidades profissionais. Cognições. Emoções. Narrativas.

## **ABSTRACT**

This study focuses on the construction of professional identities in pre-service language teacher education. The main objective of this research is to understand how the participants perceive themselves and the possibilities they have for the future with regard to the senses they give to teacher education and language teaching profession, since they are pre-service teachers. For this, we intended to identify and analyze emotions and cognitions related to becoming or not Portuguese and/or English language teachers, from the participants' experiences reported in narratives. By having adopted a qualitative approach to collect and to analyze the data, this case study was conducted in a group of sixteen students who were majoring in English and Portuguese at a public university in the state of Goiás. The data were obtained through the school year of 2012 by means of questionnaires, life histories, collaborative discussion sessions, stimulated recall on audio recording, virtual journals, explanations of visual narratives and semi-structured interviews and were analyzed in the light of studies on the socio-historical-cultural theory and its theoretical developments and on Critical Applied Linguistics. The results suggest that teacher professional identities are complex phenomena, characterized by language and dynamic movements of construction, reconstruction and deconstruction of ways of being or not being a teacher, interrelated to the experiences narrated by the participants. Furthermore, we found that, within the unstable and contradictory processes of construction of professional identities, cognitions and emotions of participants, based on personal and social experiences of individuals with pre-service teacher education and language teaching professional, operate as significant elements for their identification or lack of identification with that profession. In this context, a number of factors nurture social and discursive positioning of the participants' professional identities, which are not consistent for several reasons, including, for example, uncertainty about teaching profession due to financial dissatisfaction and current devaluation of teaching, as well as the lack of conditions for admission to other higher education courses.

**Keywords:** Pre-service teacher education. Professional identities. Cognitions. Emotions. Narratives.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DV	Diários virtuais
ENV	Explicação da narrativa visual
HV	História de vida
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NV	Narrativa visual
OIT	Organização Internacional do Trabalho
QRI	Questionário reflexivo de Inglês
QRP	Questionário reflexivo de Português
QS	Questionário socioeconômico
SCD	Sessão colaborativa e de discussão
SRAI	Sessão de rememoração de aulas de Inglês
SRAP	Sessão de rememoração de aulas de Português
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	United Nations Education, Scientific and Cultural Organization <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1	Perfil dos participantes do estudo .....	91
Quadro 2.2	Quantidade de diários virtuais trocados.....	107
Quadro 2.3	Organização cronológica e de objetivos dos instrumentos de pesquisa ..	110
Quadro 2.4	Categorias de análise deste estudo.....	113
Quadro 3.1	Situação e condição financeira familiar dos participantes.....	117
Quadro 3.2	Contexto cultural e escolar dos participantes .....	118
Quadro 3.3	Identificação ou não com a profissão docente .....	121
Quadro 3.4	Preferência por etapas dentro dos níveis de ensino e por componente curricular .....	123
Quadro 3.5.	Pontos positivos e negativos do ensino de Português e de Inglês .....	125
Quadro 3.6	Indícios de cognições relacionados à profissão docente.....	131
Quadro 3.7	Indícios de cognições a partir das experiências formais dos participantes .....	179

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

<b>AS ORIGENS DA INSPIRAÇÃO</b> .....	13
O surgimento do tema de pesquisa .....	19
Objetivos.....	22
Perguntas de pesquisa .....	23
Justificativa .....	23
Pressupostos teóricos .....	26
Metodologia.....	27
Organização da tese .....	28

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

<b>O QUE DIZEM OS ESCULTORES</b> .....	29
1.1 A experiência nos processos educacionais .....	29
1.2 O construto “experiência” em pesquisas de LA no Brasil.....	33
1.3 Narrativizando contextos da profissão e da formação docente.....	36
1.3.1 Construir-se professor em um curso de licenciatura em Letras .....	39
1.3.2 Construir-se professor na conjuntura social de um sistema capitalista atual .....	48
1.4 O foco atual das pesquisas sobre formação de professores na LA .....	61
1.4.1 Cognições de professores.....	65
1.4.2 Emoções de professores .....	69
1.4.3 Identidades de professores .....	73
1.4.3.1 Estudos sobre identidades na formação de professores na área de LA do Brasil .....	82

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

<b>PROCESSO DE CRIAÇÃO</b> .....	85
2.1 O paradigma qualitativo.....	85
2.2 O estudo de caso .....	86
2.3 O contexto.....	88
2.3.1 O local e a duração.....	88
2.3.2 O currículo e a dinâmica do programa de estágio supervisionado docente .....	89
2.3.3 Os participantes.....	90
2.4 O professor pesquisador e escritor deste texto.....	92
2.5 Os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos específicos utilizados.....	94
2.5.1 Narrativas: um material necessário a esta composição.....	95
2.5.1.1 O que são narrativas? .....	96
2.5.1.2 De onde vêm as narrativas? .....	98
2.5.1.3 Para que servem as narrativas? .....	99
2.5.1.4 Por que narrativas neste estudo? .....	100
2.5.1.5 Questionários .....	102
2.5.1.5.1 Questionário socioeconômico .....	103
2.5.1.5.2 Questionário reflexivo de Português e de Inglês .....	103
2.5.1.6 História de vida .....	104
2.5.1.7 Gravação de sessões colaborativas e de discussão.....	105

2.5.1.8 Sessões de rememoração de aulas de Português e de Inglês.....	106
2.5.1.9 Diários virtuais.....	107
2.5.1.10 Explicações de narrativas visuais.....	108
2.5.1.11 Entrevistas semiestruturadas.....	108
2.6 Demais procedimentos adotados para a coleta e para a análise dos dados.....	109

## **CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

<b>EXPOSIÇÃO E APRECIÇÃO DA OBRA-PRIMA .....</b>	<b>116</b>
3.1 De onde vêm os professores em formação inicial em Letras .....	116
3.2 O que os licenciandos constroem em relação às identidades profissionais .....	121
3.2.1 Identificações e preferências.....	121
3.2.2 Cognações .....	130
3.2.2.1 Sobre a profissão docente .....	130
3.2.2.2 Sobre os papéis do professor.....	145
3.2.3 Emoções .....	155
3.2.4 Razões para se tornar ou não se tornar professor de línguas .....	163
3.3 Como se constroem ou não as identidades profissionais docentes.....	174
3.3.1 As experiências e sua influência na construção das identidades profissionais docentes .....	175
3.3.1.1 Experiências informais.....	176
3.3.1.2 Experiências formais.....	179
3.3.2 Movimentos de construção das identidades profissionais docentes .....	201
3.3.2.1 Histórias e experiências narradas movimentando identidades profissionais, cogações e emoções .....	201
3.3.2.2 Movimentos de construção das identidades profissionais docentes e as peripécias do discurso .....	219
3.3.2.3 Ser ou estar professor: uma questão de identidades ou de necessidades? ..	224
3.4 As expectativas dos professores em formação inicial .....	227
3.5 Vale a pena persistir?.....	235
3.5.1 E hoje? Quem insistiu? Quem desistiu? .....	237

## **REFLEXÕES FINAIS**

<b>REMATES .....</b>	<b>240</b>
Retomando as perguntas de pesquisa.....	240
Contribuições da pesquisa .....	247
Limitações da pesquisa .....	248
Sugestões para futuras pesquisas .....	249
Considerações finais .....	249

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>251</b>
--------------------------	------------

<b>ANEXOS .....</b>	<b>270</b>
Anexo A – Matriz curricular unificada do curso de Letras .....	271
Anexo B – Ementas das disciplinas de Estágio (Português/Inglês) .....	274
Anexo C – Questionário reflexivo de Português e de Inglês .....	282

<b>APÊNDICES</b> .....	285
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido (discente).....	286
Apêndice B – Solicitação de autorização para pesquisa acadêmico-científica .....	287
Apêndice C – Questionário socioeconômico.....	288
Apêndice D – Roteiro da história de vida.....	290
Apêndice E – Temas para discussão em cada sessão colaborativa e de discussão.....	291
Apêndice F – Roteiro e transcrição da sessão de rememoração de aulas de Português	292
Apêndice G – Roteiro e sessão de rememoração de aulas de Inglês .....	293
Apêndice H – Roteiro de perguntas e sequência de DV.....	294
Apêndice I – Transcrição da explicação de uma NV.....	297
Apêndice J – Roteiro com transcrição de uma entrevista.....	298
Apêndice K – Modelo de roteiro para apreciação da análise dos dados.....	301

## **INTRODUÇÃO**

### **AS ORIGENS DA INSPIRAÇÃO**

Esta obra, situada em um contexto social, cultural e histórico específico, é fruto de uma pesquisa científica que buscou explicitar como professores em formação inicial em Letras<sup>2</sup> esculpem suas identidades profissionais, extraíndo, a partir de narrativas e relatos de experiências contextuais, aspectos cognitivos, reflexivos e emocionais que, de certa forma, constroem e retratam o perfil de formação docente do respectivo curso de licenciatura. Nesse sentido, este é um trabalho que acopla o professor dentro de uma manifestação artística: a escultura. Para criar a metáfora deste trabalho, emprego o verbo “esculpir”, utilizado por Romero (2010, p. 303), considerando que refletir sobre trajetórias de construção da docência é uma forma de (re)construir “cenários vividos, entrecortados por vultos fugidios, imagens e personagens marcantes”, os quais são criados pelas artimanhas da memória “no momento e contexto em que [a docência] é esculpida”. É assim que a profissão de professor pode surgir na vida de um licenciando, com uma série de processos que vai determinar o modo como a escultura será construída, montada e apreciada por outras pessoas (TARDIF, 2012; TARDIF; LESSARD, 2012).

A escultura da docência começou a ser formada em mim ao longo da trajetória de vida. Idealizada, ela foi, aos poucos, montada e, com o passar do tempo, por algumas vezes, perdeu o brilho, foi retocada. E hoje, de fato, posso dizer que se mantém construída. Isso porque, desde criança, via características docentes em mim. Na data de aniversário de doze anos, ganhei um quadro-negro de minha tia Maria Ordones. Ah, como eu adorava escrever naquele pequeno pedaço de madeira feito com massa especial negra, que funcionava perfeita e suficientemente para me sentir um verdadeiro professor na garagem de minha casa. Devo

---

<sup>2</sup> Utilizo o termo “Letras” para me referir, também, ao curso de dupla licenciatura: Português e Inglês, onde esta pesquisa foi realizada.

muito a essa tia, pois esse foi um presente bem marcante e o responsável por criar ações inimagináveis de um educador pertencentes a um adolescente, até então, comum, e que poderia, como qualquer garoto, jogar bola ou brincar de carrinho no quintal, na vizinhança. Não! Eu sempre quis ensinar, e os traços das identidades docentes em mim começavam a se fortalecer ali mesmo, naquele local da minha casa, a partir daquelas cenas que me eram muito reais.

Algumas pessoas, por conta da letra cursiva bem modelada que tenho, perguntam, até hoje, se fiz muita caligrafia. Na verdade, talvez seja esse quadro-negro o meu maior caderno de caligrafia. Foi ele que me ajudou. E ajudou minha tia também. Sim, com o presente de aniversário, eu ensinava minha prima Samara, filha dela, nos deveres escolares reais. Minha prima, toda tarde, então, trazia, da escola particular em que estudava, uma folha de exercícios, os quais deveriam ser transferidos e respondidos no caderno, valendo como tarefa de casa. E eu me sentia o professor, passando aquelas questões escritas, reproduzidas em estêncil, para o quadro-negro, copiadas literalmente a giz. Depois, como minha prima e eu tínhamos uma diferença de quatro séries, eu a ensinava no que ela tinha dificuldades. E quando minha prima não vinha, meus alunos imaginários estavam todos presentes ali. Lembro-me de juntar as seis cadeiras da mesa para formar filas com alunos imaginários. Dava aula para esses estudantes por umas duas horas por dia ao chegar da escola. Daí eu enchia o quadro, desenhava as letras, esperava uns minutos para eles copiarem e eu apagar. De vez em quando, eu até era um pouco ríspido com meus alunos. No final da aula, limpava todo o quadro com um pano molhado e o guardava em um lugar muito especial da minha casa: no meu quarto perto da minha cama. Era engraçado!

Desse tempo em diante, no colégio em que eu estudava, passei a ser o aluno que passava as matérias no quadro para alguns professores. Lembro-me da professora Geralda, na quinta-série, a me chamar de seu secretário, porque passava os exercícios de Ciências para que meus colegas copiassem e resolvessem. Eu amava assumir a frente da sala, riscar o quadro-negro à minha maneira e fingir ser o dono daquele lugar. Para mim, a figura de um professor parecia ter um *status* de uma pessoa verdadeiramente nobre, uma vez que ele realmente tinha o poder absoluto e, naquela época, representava um profissional ilustre e, em qualquer lugar onde estivesse, era respeitado, reconhecido.

Não só o quadro-negro foi significativo para mim. Diários de classe também foram meus companheiros durante a quarta série de uma escola estadual pública de ensino fundamental em que estudei. Minha colega de sala, Livânia, e eu, na hora da chamada da professora, a acompanhávamos com nossos próprios diários de classe. Como não podíamos

ter acesso ao diário da professora, minha amiga de infância e eu confeccionávamos os próprios diários com o nome completo dos colegas nos finais de semana. Então, na hora de a professora chamar por nome e registrar a chamada do dia, nós a acompanhávamos sincronicamente e anotávamos em nosso diário a presença/ausência de cada aluno da turma, inclusive a nossa presença, bem como dávamos pontinhos para aqueles que haviam feito a tarefa de casa, segundo a professora. Lembro-me que enfeitávamos esses diários com desenhos e adesivos multicoloridos aos sábados. Era uma enorme satisfação decorar e cuidar bem do diário, feito com folhas de caderno e escrito à mão com canetinhas com cores brilhantes, e levá-lo dentro de nossas mochilas todos os dias letivos.

Eu sempre adorei o ambiente escolar. Livânia morava dentro da escola, pois sua mãe trabalhava na cantina e fazia salgadinhos deliciosos para vender durante o recreio. Assim, aos sábados, domingos e feriados, a escola estava “fechada” para todos, menos para nós, que usávamos o pátio e, quase sempre, entrávamos nas salas com a porta cerrada e contemplávamos sempre as carteiras em filas, o quadro-negro e a mesa do professor muito bem posicionada. Por muitos dias, nós treinávamos nossas posturas de atuação docente ali, naquele lugar, fechado e ermo, cheirando a livros, giz, sala de aula, e que, para nós, não passava de uma sala de aula real. Principalmente, quando achávamos sobras de giz para riscar o quadro-negro enorme, maior que o meu.

Meu segundo grau foi curioso. No colégio em que eu estudava, a opção era fazer cursos técnicos: ou você escolhia contabilidade ou magistério. Matriculei-me no magistério porque amava ver o caderno de didática de minhas colegas e por pensar que poderia confeccionar um caderno com planos de aula feito aquele. Contudo, no primeiro dia de aula, quando me deparei com uma sala lotada de mulheres e uns dois homens apenas, eu desisti naquele momento de frequentar aquelas aulas. Fui imediatamente à secretária do colégio e pedi para que me transferissem para contabilidade, porque lá havia muitos homens e eu não seria, com isso, taxado de “mulherzinha” por fazer magistério. Na realidade, eu queria (e muito!), mas não podia. A sociedade não me permitia. Resultado: fiz contabilidade a contragosto e abri mão de um sonho.

Anos se passaram e, quando terminei o curso de técnico em contabilidade, já estava empregado em um escritório do ramo. Queria continuar a estudar, mas já não queria mais a docência. A única opção que me restava, devido às condições econômicas da época, entre os cursos – apenas licenciaturas – que havia na cidade, era prestar vestibular para Letras, o curso com o qual eu mais me simpatizava. Fiz o vestibular. No início do ano de 2001, quando soube da minha aprovação, eu chorei de felicidade, pois não me imaginava digno de

ser selecionado para o curso que, à época, nem era muito concorrido. Empregando as palavras de Telles (2004, p. 59), fui alguém que ‘caiu de paraquedas’ naquele curso de formação de professores de línguas e durante os três primeiros anos de frequência, eu ainda tentava abandoná-lo para ingressar em Direito. Com o tempo, a vontade de ser um juiz, coisa de adolescência, também foi se acabando. Terminei o último ano da licenciatura apaixonado, dediquei-me muito durante os estágios docentes, tanto que Odair, o diretor da escola-campo, à época, professor efetivo de inglês, chegou a conversar comigo para, juntos, montarmos um projeto de línguas estrangeiras (LE) naquela instituição. Mas, como trabalhava na área fiscal de contabilidade, tinha carteira de trabalho assinada, não podia sair do emprego no período diurno para desenvolvê-lo. Também, nessa fase da vida, parece que, oficialmente, não me via como professor ou tinha medo de sair da minha zona de conforto e me arriscar naquilo que eu queria seguir para sempre.

Não me via mais como professor, mas, ainda sim, paradoxalmente, por incentivos de uma amiga e colega de licenciatura, Luciana Silva Vitoria, em 2005, resolvi começar um curso de especialização em Língua Portuguesa. Durante a frequência ao curso, cansei de ouvir comentários daqueles professores cursistas efetivos, servidores públicos do Estado, a seguinte pergunta: “Por que você está fazendo especialização se nem é professor, se nem trabalha no Estado para receber os 30% a mais no salário?”. Calava-me, porque não tinha realmente respostas para dar, já que ficava envergonhado de dizer que era porque eu gostava de estudar e porque o curso era uma forma de eu não parar com meus estudos. Só por isso! E um grande detalhe: na época, eu recebia um salário mínimo no escritório e tinha que destinar 60% dele às mensalidades do curso de especialização. Eu sobrevivi, ao cabo, com o restante de 40% durante os próximos quinze meses.

O tempo passou. Os convites para trabalhar em escolas particulares chegavam à porta do escritório. Um dia, criei coragem e pedi a meu patrão, Jairo, para me liberar dois dias da semana, no período matutino, para dar cinco aulas de português e duas aulas de inglês para uma turma de primeiro ano de ensino médio de uma escola particular. Ele me permitiu. Foi uma época maravilhosa! Eu elaborava perfeitamente aquelas poucas aulas semanais, inovava ao máximo nos métodos e nas técnicas, conciliava muito bem a contabilidade com a docência, uma vez que, no escritório mesmo, eu adiantava meus afazeres contábeis e planejava todas as aulas da semana, provas e projetos. A partir disso, fui me empolgando e os convites foram só aumentando, passei a trabalhar em um cursinho preparatório para o vestibular, até que fui convidado para trabalhar na escola particular mais famosa da cidade. Todavia, para assumir todas as turmas de ensino fundamental, de Inglês e de Português, e todas de Inglês do ensino

médio, eu precisaria abandonar a minha carreira de técnico em contabilidade. Foram muitas noites dentro de três meses que fiquei sem dormir, pensando se aquela seria a melhor escolha a se fazer.

Em janeiro de 2007, decidi abandonar o emprego no escritório de contabilidade e fui trabalhar na escola que já tinha o ensino médio e que, àquela ocasião, estava implantando o ensino fundamental. Com muitas aulas no ensino fundamental e médio, dava para suprir o que eu ganhava no emprego anterior. Em fevereiro daquele mesmo ano, fui convidado a atuar como professor de Inglês e de estágio de Inglês na Universidade em que até hoje estou empregado. Guido de Oliveira Carvalho, meu professor orientador na graduação, foi quem me indicou para trabalhar na universidade após a sua mudança para outra cidade. Na época, o critério para ser professor universitário era apenas possuir um certificado de pós-graduação/especialização e ser convidado pelo colegiado do curso. Aí pude entender por que realmente estava terminando a especialização que, no início, parecia meio obscura à visão, mas que, àquela época, tornara-se essencial para assumir as aulas naquele local. Para tanto, tive de deixar um pouco de aulas na escola que acabara de me contratar. Deu tudo certo!

Sair formado de um curso e voltar dois anos depois para nele atuar como professor foi uma experiência muito ousada. Os elogios de meus ex-professores, agora colegas de serviço, em relação à minha vocação para a docência, no entanto, quebravam um pouco da minha ansiedade em encarar “formar” professores para dar aulas de Inglês, isto é, para aquilo que eu também estava copiosamente aprendendo e me deliciando. Todavia, a hierarquia sempre esteve presente na hora de tratar meus novos colegas, meus antigos e ex-professores na universidade. Tive enorme dificuldade para tratá-los como colegas, porque eles significam muita coisa para mim. Fora isso, fui muito bem recebido e minha dedicação fez que o retorno satisfatório acontecesse. Eu amava quando alguém me dizia que eu havia nascido para ser professor. Continuei, cada vez mais me dedicando e, a cada dia, mais apaixonado pela carreira docente.

Com plena consciência de que era exatamente aquilo que eu queria para a minha vida, seis meses depois, no segundo semestre de 2007, fui aluno especial numa disciplina de pós-graduação *stricto sensu* na UFG, com o professor Francisco José Quaresma de Figueiredo, meu orientador de Doutorado hoje, e ali aprendi muitas teorizações, as quais passei a vivenciar na minha prática universitária e escolar docente. Foi um período extremamente importante na minha vida, pois aprendi tanta coisa nova – conheci pessoas, profissionais, vivi variadas experiências, leituras científicas, colaboração – e, ao mesmo tempo, o curso semanalmente frequentado servia para abastecer meu contexto de novas

reflexões na área em que atuava. Com as reflexões teóricas em que estava imerso, pude ressignificar minha própria prática docente.

Em 2008, fui aprovado no Mestrado na Universidade de Brasília. Foi uma época feliz, mas muito difícil, uma vez que tinha de lecionar muitas aulas ao longo da semana, na universidade e no colégio, conciliar com o término de outra especialização que estava fazendo sobre “Estudos Linguísticos e o Ensino de Português” e, ao mesmo tempo, deslocar-me até Brasília, para fazer as disciplinas do Mestrado, enfrentando 800 km, ida e volta, toda semana. O Mestrado mudou minha vida pessoal e profissional em todos os sentidos. Aprendi a me conhecer particularmente e a me aceitar com toda a complexidade que me envolve.

No final de 2009, recebi a notícia de aprovação no Doutorado da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, e quase enlouqueci para finalizar, com apenas um ano e meio, o processo de Mestrado e a escrita da minha Dissertação. Em pouco menos de três meses, sob orientação da professora Mariney Pereira Conceição, defendi o trabalho, em Brasília, no dia 26 de fevereiro de 2010, terminando o processo de Mestrado. Arduamente, as aulas do Doutorado já começariam na semana posterior, início de março daquele mesmo ano. Em 2010, fui aprovado em três concursos públicos, de uma só vez: dois para docente (nível médio e superior) e um para redator oficial na Prefeitura. Optei pela docência no contexto em que já atuava como temporário. Em 2011, o diretor da universidade onde trabalho me convidou para coordenar o estágio supervisionado docente da área de Letras. Eu aceitei e continuo ainda hoje no cargo, e aqui estou com o desejo de terminar mais uma etapa da minha vida: a defesa desta tese!

Narrando e refletindo sobre minha história de vida (HV), observo que, por uma série de fatores, hoje estou convicto de que não me vejo em outra profissão e de que amo o que faço. No entanto, eu tive de construir, ao longo de minha vida, subterfúgios que me autorizassem ser professor e ser feliz com essa profissão. Segundo Santos (2009, p. 121), ninguém nasce professor. Nós nos tornamos ou não professores por causa de “uma série de fatos, vivências, convivências, práticas, que vamos constituindo e instituindo ao longo dos anos”. Nesse sentido, entendo que a construção docente configura-se como um processo essencialmente social, cultural, histórico, dinâmico, permeado de incertezas, dificuldades, alegrias, realinhamento de rotas. Assim, são diversos e de várias ordens os fatores, processos e significados socioculturais que a profissão docente engendra.

Contudo, apenas o Hélio de agora pode estar certo daquilo que ele afirma. Hoje, atuo profissionalmente como coordenador de estágio, estou na posição de formador de professores de línguas e, sobretudo, a concluir esta tese direcionada à área. Sou concursado,

não tenho carga horária de trabalho exorbitante, lido com alunos adultos – minha faixa etária de afinidade –, tenho tempo para estudar, atualizar e acredito que sou bem remunerado. Mas confesso que, nas reviravoltas do passado, fui um sujeito que, apesar de ter, por muitas vezes, desejado seguir a carreira do magistério, resistiu à profissão por uma série de discursos e experiências vividas. Nesse sentido, a cada letra impregnada neste papel, sinto uma marca forte sobre/em mim se estampando e algo também se esculpindo.

### **O surgimento do tema de pesquisa**

A inspiração para construção desta pesquisa advém do meu interesse particular, nesses últimos anos, pelos motivos que levam as pessoas a cursarem Letras, em que a única modalidade oferecida no contexto pesquisado é a de licenciatura, para se tornarem ou não professores de línguas. Bem similares às constatações de Telles (2004, p. 58), são as esdrúxulas resignações que tenho observado por parte de alunos em relação à opção pelo curso. O autor argumenta que fazer Letras, geralmente, tem servido “como um tapa-buracos de um vazio existencial, frustração por não ter passado em outro vestibular” para um curso, cuja concorrência seja maior, incidindo diretamente em menor prestígio social, e até mesmo por “uma ausência de objetivos de vida”. Também, como avalia Magno e Silva (2010, p. 283),

[m]uitos professores seguiram essa profissão por contingências diversas e não por um objetivo claro situado no início da vida profissional. Os caminhos que levam os professores a enveredarem por esse percurso é sempre um tema de interesse para a comunidade.

Com base nessas ponderações, acredito que desvelar caracterizações de um processo de formação inicial de professores no que se refere a cognições, reflexões e emoções produzidas com base nas experiências desses sujeitos e em sua identificação<sup>3</sup> ou não com a profissão ao longo da frequência de, pelo menos, quatro anos em um curso de Letras, pode fazer que formadores de professores e professores em formação, de um ponto de vista político

---

<sup>3</sup> Compreendo este termo como sendo um processo por meio do qual nós, sujeitos pós-modernos, produzimos e projetamos nossas múltiplas identidades. Para Hall (2001), trata-se de uma ação possivelmente provisória, variável e problemática, uma vez que podemos ganhar ou perder tal identificação de acordo com a forma como somos interpelados ou representados. Portanto, a identificação pode se deslocar continuamente à medida que produzimos variadas e contraditórias identidades ou nos posicionamos frente a determinados sistemas de significação e de representação cultural.

e sistemático, dialoguem com suas crenças<sup>4</sup> e expectativas, refletindo sobre a natureza do conjunto de elementos que (não) vêm funcionando ao longo da existência do curso, incluindo, um questionamento sobre o papel social da profissão docente. Dos pontos de vista pedagógico e teórico, narrar pode fazer que o próprio incumbido dessa ação revise seus papéis na dinâmica de agir a partir dos resultados apurados, com vistas a criar espaços qualitativos para se incluir nesse contingente e se sentir pertencente à classe docente que, ainda hoje, tem sido legitimada por discursos de senso comum que a desqualificam.

Não obstante, minha preocupação, assim como a de Telles (2004, p. 58, grifos do autor), está em refletir, de certa maneira, se “o desenrolar do currículo de graduação ajud[ou] aqueles que ‘caíram de paraquedas’ a encontrar o que existe de belo e artístico no exercício de ensinar as línguas e as culturas às crianças e aos jovens brasileiros”. E, ainda, com os resultados apontados pela pesquisa, no concernente à figura do professor, mostrar que é possível problematizar discursos comuns e/ou verdades dogmatizadas impostas a professores por parte do coletivo social. Mais ainda, que há possibilidade de ressignificá-los e propor um empoderamento ao professor para lidar com eles. Tudo isso porque acredito no rico poder da reflexão e da crítica para a projeção de novos modos sobre como as experiências docentes, hoje balizadas por aspectos cognitivos, emocionais, reflexivos, identitários, dialógicos, entre tantos outros, passarão a ser interpretadas e, com isso, acionadas mudanças em certos aspectos existentes no contexto educacional (BORELLI; PESSOA, 2011; CONTRERAS, 2012; OLIVEIRA, 2012; PENNYCOOK, 2001, 2006).

Ao escolher uma turma de professores de línguas em formação inicial com a qual trabalhei diretamente durante um ano, busco compreender, na prática sociocultural, quem eles são, de onde eles vêm e para onde eles vão. Não se trata de um documento de verdades, mas de um texto pleno de perspectivas, com a esperança de apresentar vozes reflexivas para a reinvenção do processo de formação de professores de línguas. Conforme avaliam Pimenta e Lima (2012), é urgente a realização de pesquisas na área de formação docente que busquem compreender o exercício da docência e as condições em que o professor trabalha, os processos de construção de suas identidades e de sua profissionalidade, bem como o *status* e o

---

<sup>4</sup> Em termos gerais, compreendo crenças como conhecimentos intuitivos explícitos e/ou implícitos que o indivíduo possui em relação a algo. São, portanto, conhecimentos cognitivos, sociais, culturais, baseados nas experiências de vida de cada sujeito (BARCELOS, 2003; CONCEIÇÃO, 2005). Neste trabalho, prevendo-se a “floresta terminológica” que o construto abrange (BARCELOS, 2001), opto por manter o termo adotado em consonância com cada autor a quem referencio no trabalho. Longe de conceituar crenças segundo as dimensões complexas que ocupam e pelas quais são caracterizadas teoricamente, busco, de forma bastante simplista, apenas agrupá-las a uma concepção próxima do construto “representações” (CELANI; MAGALHÃES, 2002; MAGALHÃES, 2002) e do construto “cognições” (BARCELOS, 2006b, 2013; BORG, 2003; 2006), tratando os conceitos de modo intercambiável.

desenvolvimento profissional docente. Para isso, à luz de uma tentativa teórica de reflexão antropológica em sua finalidade ético-existencial, lido com as narrativas contendo experiências, HV, cognições, emoções e reflexões sobre as próprias vivências dos participantes, levando em conta os dizeres de Dutra (2010, p. 211) que “pela linguagem utilizada [nos textos orais e escritos de narradores], temos acesso a suas identidades e a seus perfis profissionais”.

Além disso, toda a construção deste trabalho pauta-se pelas caracterizações e rigores provenientes da área de Linguística Aplicada (LA) e da Linguística Aplicada Crítica que, por sua vez, buscam centralizar, entre outros propósitos, a perspectiva de contribuir, de forma substancial e interdisciplinar, com teorias/pesquisas e outros aspectos relevantes que sinalizem, de fato, uma contribuição para o próprio contexto de atuação.

Apoiado na visão emancipatória de Gramsci (1995), acredito que minha função social se constitua não necessariamente dos discursos produzidos por esta tese, mas, especialmente, do meu engajamento na organização das práticas sociais existentes em meu contexto, nesse caso, vislumbradas pela formação inicial de professores de línguas e pelo ato investigativo local. Com plena consciência de que as lutas sociais também se dão no campo ideológico, remeto-me à definição de intelectual orgânico<sup>5</sup>, apresentada por Gramsci (1995), em que busco exprimir as experiências e os sentimentos que as massas por si mesmas não conseguem exprimir, tornando-me especialista, organizador e homogeneizador da classe social que, de certa forma, me gerou e que, ao mesmo tempo, embora vinculado à classe de origem e mantendo-me íntegro a ela, sou alguém dela independente e que prossegue em desenvolvimento autônomo.

À medida que ocupo uma posição de decisão teórica e prática, configurada por minha condição social de porta-voz crítico e político e também pelo conjunto das relações sociais, situacionais e contextuais de uma específica cultura de formação docente existente, busco valorizar tal cultura de modo a fazê-la significar sobre uma sociedade inteira. Do ponto de vista filosófico da práxis, significa lapidar o senso comum, melhorar a visão crítica e tornar evidente a reprodução social que minha condição de inserção no processo adquire, isto é, a de um pesquisador que se recusa a ser passivo diante da realidade histórica vivenciada, com vistas a difundir novas concepções de mundo e de comportamento, uma nova moral e uma nova cultura. Sobre esse aspecto, Gramsci (1995, p. 21) argumenta que

---

<sup>5</sup> Termo cunhado por Gramsci (1995) para se referir ao agente que, desprovido de qualquer visão superior e autônoma, está intimamente entrelaçado nas relações sociais pertencente a uma classe, a um grupo social, vinculado a um determinado modo de produção dentro do sistema e envolvido em lutas políticas e econômicas de seu grupo.

[a] compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, onde teoria e prática finalmente se unificam... Além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos.

Partindo desses pressupostos, a minha intenção é que este estudo exerça, na minha prática e na de meus alunos, uma realização particular de mudança concreta no contexto em que atuo. No momento atual, na universidade em que trabalho e na qual conduzi a pesquisa, ocupo pelo terceiro ano consecutivo o cargo de coordenador adjunto de estágio supervisionado do curso de Letras. Essa função, conforme pautada por documentos oficiais e a compreensão do colegiado do curso, sem dúvida representa o papel de um professor encarregado diretamente do processo de formação prática e política do licenciando, futuro profissional professor, bem como de toda a dinâmica burocrática ativada no processo ao longo da graduação. Sendo assim, acredito, assim como Figueiredo (2013), que a atitude investigativa e reflexiva de um professor sobre o seu fazer pedagógico possa contribuir para a construção de saberes locais relacionados ao processo de construção de conhecimentos, a partir da própria prática.

Cumprir dizer que, após seis anos de experiências com a formação inicial de professores de Letras no contexto, aliados à produção de pesquisas científicas, tenho constatado que o processo ainda mantém-se com um formato técnico-utilitarista no tocante às exigências para o cumprimento do estágio (OLIVEIRA, 2012), que a dupla habilitação, única opção de modalidade, tem servido para fins mercadológicos muitas vezes sem qualidade. Inclusive foi produzido um artigo discutindo sobre o que faz os formados em Letras não se ingressarem na carreira profissional, optando por continuar e/ou ocupar outros cargos na comunidade a que pertencem (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2013), estabelecendo prévias de um assunto maior concentrado nesta tese.

## **Objetivos**

O propósito geral deste trabalho é problematizar sobre como e qual tem sido o perfil de formação inicial de professores em um curso de licenciatura plena em Letras de uma universidade pública, a partir da identificação e discussão de aspectos cognitivos, reflexivos e

emocionais contidos nas narrativas de experiências e nos relatos cujas reflexões produzidas pelos participantes envolvam questões de identidades relacionadas à profissão. Como objetivos específicos, este estudo visa a:

- Investigar, levantar e categorizar cognições e emoções a partir das experiências relacionadas à formação do professor de línguas no curso de Letras, discutindo sobre como tais aspectos se relacionam ao processo e ao contexto;
- Identificar, analisar e refletir sobre possíveis práticas sociais discursivas que concorrem para a identificação ou não com a profissão docente no curso de formação, rastreando modos de construção da natureza profissional das identidades dos participantes.

### **Perguntas de pesquisa**

O presente estudo pretende responder às seguintes perguntas norteadoras:

- Que experiências, cognições e emoções em relação a se tornar ou não se tornar professor emergem das narrativas dos professores em formação inicial em Letras? Com base nesses fenômenos, de que forma são construídas as identidades dos participantes?
- A partir das histórias contadas pelos licenciandos, o que pode ser problematizado no contexto de formação docente investigado em se tratando exclusivamente da produção de identidades e de identificações ou não com a profissão?

### **Justificativa**

São consensuais os discursos de que profissão docente está cada vez mais complexa devido às transformações sociais e educacionais vigentes, devido à falta de compromisso por parte do poder público em produzir boas políticas para o reconhecimento e valorização da carreira. Tendo em vista esses e outros efervescentes discursos no meio social, insistindo em legitimar apenas os aspectos negativos da docência, a principal justificativa deste estudo se incorpora a duas dimensões em que se insere o trabalho e a figura de um “personagem que é ao mesmo tempo mitificado e fustigado pela sociedade e pela mídia” (INSTITUTO PAULO NEGRO, 2010, p. 17), o professor: dimensão microssocial (contexto de sala de aula) e dimensão macrossocial (contexto capitalista moderno).

De acordo com Lortie (2002), quem não é ou foi professor, muitas vezes, já foi aluno, e presenciou, por meio da experiência de *aprendizagem por meio da observação*,<sup>6</sup> o que significa ser professor com base no trabalho profissional que viu ser desenvolvido por vários professores que teve ao longo da vida estudantil. Nesse sentido, o aspirante à profissão não chega vazio à licenciatura, ele já traz consigo concepções sobre o trabalho do professor e que, embora não sejam intencionais, são resultantes da exposição (in)voluntária às práticas de ensino e aprendizagem enquanto aluno da educação básica, e penetram diretamente, de modo inconsciente, em seus domínios cognitivos e emocionais, criando as mais variadas crenças e valores. A principal complexidade da construção docente nesse viés alimentado pelos espaços de sala de aula na condição de alunos, bastante comum em cursos de formação inicial de professores, pode ser ilustrada quando as lembranças que os cursistas guardam do ofício docente parecem, muitas vezes, não atraí-los à profissão por conta das dificuldades que comumente percebem no ensino e/ou na profissão (ABREU, 2013; GATTI et al., 2010; PROFESSOR: ainda..., 2012; SER PROFESSOR: uma..., 2010; SALLA; RATIER, 2010).

Por outro lado, estamos situados num país de sistema capitalista cuja preocupação maior é a economia. Nesse sentido, é possível que o desprestígio social que cursos de formação docente, mais especificamente concentrado na figura do professor, apresentam hoje, por diversos motivos, refira-se aos novos modos de vida advindos das transformações possibilitadas pela globalização, bem como à falta de valorização da carreira tanto social quanto econômica (CONTRERAS, 2012; MARCHESI, 2008).

Diante desse cenário, com base em Marchesi (2008), Tardif (2012) e Tardif e Lessard (2012), torna-se relevante refletir de que forma o futuro profissional se encontra: se há motivação, inspiração, valorização para seguir com a carreira docente. Verificar, à luz das condições de ingresso e frequência a um curso de formação de professores, quais as razões que levam ou não à docência, bem como observar o modo como a profissão e o trabalho docente são significados, a partir do espectro de fatores que podem intervir na construção social do que se entende por “formar-se professor”, sejam essas construções de ordem social, cultural, política, econômica, ideológica, histórica, sistêmica etc.

É claro que pode haver uma rica ambivalência nas construções que levam um sujeito a se tornar ou não professor, nos significados particulares que esse indivíduo atribui à futura profissão, os quais são produzidos especialmente nas relações sociais. Isso porque, por

---

<sup>6</sup> Do original *apprenticeship of observation*, termo cunhado por Lortie (2002) que consiste num importante componente para a construção das identidades docentes por influenciar as concepções de ensinar com base nas experiências de aprendizagem.

intermédio das experiências, o candidato à docência entrelaça sua vida particular com a sua atividade profissional balizado pelas circunstâncias do contexto, por suas práticas efetivadas, pela relação com os outros, pelos discursos – inclusive de senso comum – existentes e que rondam tais negociações de sentido etc. É exatamente em meio a esse amálgama, que as identidades profissionais são construídas. Nesse sentido, há necessidade de um maior aprofundamento acerca dos elementos e das circunstâncias que oportunizam espaços para as devidas construções, para que, a partir disso, sejam problematizados, dentro da esteira social e da formação de professores, alguns discursos vigentes que, porventura, estigmatizam a docência. Talvez tipos de iniciativa nesse sentido cooperem até mesmo para o empoderamento do futuro profissional no tocante a contradiscursos que legitimam a desvalorização atual da docência (CONTRERAS, 2012).

Sabemos que vários estudos na LA, e especialmente aqueles vinculados à área de educação, já apresentaram resultados relativos a questões envolvendo os temas experiências, cognições, emoções, reflexões e identidades profissionais de professores, de modo isolado. Além disso, em quase todos os estudos resenhados, verifiquei que eles se direcionavam exclusivamente a um processo: ao ensino, à aprendizagem ou à formação do professor, muito embora alguns de seus autores já alertassem para a possível relação de imbricação entre tais construtos. Além disso, de acordo com Barcelos (2013), nas pesquisas de LA nacionais e internacionais, não há estudos que buscam investigar a relação entre os construtos “identidades”, “crenças” e “emoções”. Nesse sentido, pareceu-me bastante oportuno idealizar um estudo que, em se tratando de formação de professores de línguas, oferecesse reflexões específicas para as condições do ofício da docência no que tange ao mapeamento de cognições, reflexões, emoções e experiências de professores em formação inicial, e ainda observasse o fenômeno das identidades profissionais sob uma perspectiva pós-moderna e fluída por intermédio da linguagem. Acredito que o presente estudo, ainda que de modo incipiente, poderá favorecer modelos teóricos sobre a relação entre os três conceitos, de modo a ampliar as possibilidades de pesquisa no campo, favorecendo o preenchimento da lacuna de investigações existentes na área, como também apontou Pereira (2013).

Para Gatti et al. (2010), faz parte de um desafio atual da profissionalização docente discutir sobre a formação e a condição de professores, uma vez que a centralidade da condição de cada professor para o exercício profissional deve ser observada como um importante aspecto contido dentro do processo de formação docente. Dessa maneira, as condições profissionais dos professores interagem com as condições de formação em sua

constituição identitária profissional e, por isso, torna-se urgente repensar o processo formativo de professores com a própria carreira.

Acredito que, fazendo de um modo narrativo, oportunizo um espaço profícuo para que os próprios envolvidos no processo compreendam a si mesmos, assimilem o percurso de seu desenvolvimento profissional, depreendam a complexidade da formação inicial e passem a agir de forma mais consciente e convicta acerca de seu papel, apropriando-se de seu próprio valor e do valor sociocultural da profissão, e se sintam fortalecidos para provocar outras várias mudanças necessárias. Ao mesmo tempo, abro espaço para pesquisadores desejosos em trilhar os caminhos sinuosos das identidades profissionais docentes, revestidas de múltiplos e complexos elementos tais como cognições, emoções e reflexões.

### **Pressupostos teóricos**

Para a realização deste estudo e a interpretação dos dados, baseio-me na perspectiva pragmática de Dewey (1916, 1933, 1938) inerente às experiências educacionais e seu valor sobre o pensamento reflexivo, bem como às experiências de ensino e aprendizagem discutidas por Miccoli (1997, 2007a) provenientes da LA, e sobre o seu valor para as cognições do professor por estarem embebidas de emoções e de cognições à medida que cada ser humano assume o ato narrativo (CLANDININ; CONNELLY, 1987, 1991, 1995, 2011; CONNELLY; CLANDININ, 1988, 1990, 1999, 2005; TELLES, 1995, 1999, 2000, 2002a, 2004). Afilio-me, também, aos escopos teóricos da LAC e do campo educacional para discutir a temática formação profissional de professores, tendo como principais prismas as identidades (HALL, 2001; MOITA LOPES, 2001, 2002, 2003, 2006) e as emoções (ARAGÃO, 2005, 2007, 2010, 2011; BARCELOS; COELHO, 2010; COELHO, 2011) previstas nos fundamentos teórico-filosóficos de uma perspectiva humanista e que contemplam as epistemologias fundamentadas em uma base ‘maior’ que, por sua vez, concentra-se em consagradas teorias utilizadas em muitos estudos de LA. É o caso do interacionismo sociodiscursivo que se orienta em três pilares teóricos centrais: na visão sócio-histórica do homem e da aprendizagem delineada pela teoria sociocultural da aprendizagem, de Vygotsky (1998, 1999, 2001) e seus colaboradores e nos preceitos teóricos da visão enunciativa da linguagem, de Bakhtin (1992, 2006) e na teoria da ação comunicativa de Habermas (2001, 2002). Tais esboços, trazidos para a discussão totalizante do assunto formação de professores (TARDIF, 2012; TARDIF; LESSARD, 2012), permitem a concepção de homem como um sujeito social, histórico, ideológico, cultural, relacional, e enfocam a linguagem como ação,

como prática discursiva, como produções dialógicas e simbólicas que se constituem nas práticas sociais, históricas e culturalmente situadas, bem como ferramenta psicológica formadora do pensamento, interna ou externa, individual ou coletiva, uma vez que é na e pelas práticas sociais que o conhecimento é construído.

## **Metodologia**

Esta investigação, que tem como método de pesquisa o estudo de caso (STAKE, 2000), foi desenvolvida com a utilização de métodos qualitativos de coleta e análise de dados (NUNAN, 1997). Além disso, caracteriza-se pelo cunho teórico-metodológico narrativo proposto por HV e experiências, em que se documenta e investiga o esculpir da docência, envolvendo experiências, cognições, emoções relacionadas à identificação ou não com a docência e aos movimentos de construção, reconstrução e desconstrução das identidades profissionais de dezesseis futuros professores de línguas pertencentes ao 4º ano do curso de Letras de uma universidade pública durante os dois semestres no ano letivo de 2012.

Telles (2002b, p. 102) destaca que o paradigma qualitativo tem sido muito comum em pesquisas na área de educação, quando são investigadas as qualidades dos fenômenos ocorridos nesse contexto, considerando-se a dimensão humana, a pluralidade e a interdependência de todos os mecanismos envolvidos no processo. Por sua vez, Denzin e Lincoln (2000) pontuam que esse tipo de pesquisa possui um foco de vieses interdisciplinares cuja identificação maior é o mundo da experiência vivida, pois é nele que a representação individual, a ação e a cultura entrecruzam-se.

Para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos de pesquisa, tais como questionários socioeconômico e reflexivo, HV, sessões colaborativas e de discussão gravadas, sessões de rememoração, diários virtuais (DV), explicação de narrativas visuais (ENV) e entrevistas semiestruturadas, o que possibilitou a triangulação e a validação dos dados (JOHNSON, 1992).

Embora considere todos os instrumentos elencados anteriormente nas análises, minha principal unidade de apreciação nesta pesquisa são as narrativas. Estas contêm a compreensão da realidade vivida pelos participantes, suas reflexões, cognições, percepções, valores e emoções acerca das experiências efetivadas, vislumbradas e/ou observadas a que seus registros de relatos permitam fazer alusões e que se destinem especialmente à profissão. Trata-se de um trabalho de dimensão narrativa, discursiva e posicional, uma vez que vários são os fatores e condições que estão em jogo durante uma pesquisa sobre formação docente

realizada por um professor formador tendo, como participantes, professores em formação. Também, conforme realçam Clandinin e Connelly (2011), a trajetória de vida de cada indivíduo é marcada por aquilo em que ele acredita e pela experiência retirada de tudo aquilo que vive, viveu e viverá, despertando novas possibilidades de (atu)ação na condição de quem narra e reflete sobre aquilo que fala, sobretudo aquilo que vive, configurando-se como saberes social, cultural e historicamente acumulados.

### **Organização da tese**

Além desta introdução, a presente tese está organizada em quatro partes.

No primeiro capítulo, estão os pressupostos teóricos, nos quais me embasei. Dizem respeito às experiências educacionais de aprendizagem, de ensino e de formação, a contextualização da formação de professores de línguas refletida, de forma crítica, a partir das perspectivas macro e microssociais totalizantes do processo e, ainda, algumas configurações atuais da LA acerca dos construtos “identidades” e “emoções”.

O segundo capítulo trata da descrição da metodologia adotada na pesquisa, em que explico o paradigma qualitativo e o estudo de caso, o contexto da pesquisa e seus participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresento a análise e discussão dos dados obtidos com o apoio de ferramentas de pesquisa utilizadas e a triangulação desses dados junto das conclusões parciais.

As reflexões finais formam a quarta e última parte. Nela, retomo as perguntas de pesquisa, levanto as possíveis contribuições deste estudo para o processo de formação profissional do professor de línguas e para a LA, aponto as limitações desta pesquisa, apresento sugestões para futuros estudos, e, finalmente, teço possíveis encaminhamentos ao revisitar os resultados deste trabalho.

Esta tese possui, ainda, referências, anexos e apêndices.

Após discorrer sobre as origens de minha inspiração para a criação desta obra, no próximo capítulo apresento o estado da arte que serviu de inspiração e auxílio para a análise dos dados desta produção.

# **CAPÍTULO 1**

## **O QUE DIZEM OS ESCULTORES**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, apresento o arcabouço teórico que se constituiu da resenha de pesquisas relacionadas ao tema. Inicialmente, traço um breve esboço do construto “experiência” na perspectiva educacional e mais especificamente à sua abrangência nos domínios da LA. Em seguida, discuto questões inerentes à profissão e à formação de professores de línguas, bem como algumas questões críticas e reflexivas que envolvem o processo social de formar professores dentro de uma conjuntura social, cultural, histórica, sistêmica e política. Apresento, por fim, conceitos teóricos sobre cognições, emoções e identidades, vigorados por estudos que mapearam suas características, por compreender que são de suma importância na configuração do tema desta pesquisa, e, ainda, o panorama de estudos que lidaram com a questão das identidades profissionais docentes no âmbito da formação inicial de professores.

#### **1.1 A experiência nos processos educacionais**

Em linhas gerais, Dewey (1938) buscou atribuir significado à experiência para a aquisição do conhecimento humano. Transpondo sua teoria para o campo da formação de professores que, a meu ver, também corresponde a um processo educacional, observo a importância que o envolvimento direto do professor com os problemas e com o ambiente social que o cercam pode construir o seu pensamento a partir da experiência que produz em seu cotidiano e, com isso, possibilitar que a experiência anterior seja sempre usada para sugerir propósitos e métodos para que novas e melhores experiências sejam produzidas.

O autor afirma que tudo que habita o mundo – seja físico ou referente à moral humana – está em constante mutabilidade e pode ser descrito pela noção de continuidade

representada por estados transitórios, processos, atividade e interação mútua entre o homem e o mundo. Nessa ótica, o desenvolvimento humano só ocorreria no contato com outras pessoas e outros ambientes, ou seja, por meio da experiência. Ao situar o homem no contexto da interação que se realiza entre organismo individual e meio social e cultural (ambiente) do qual o homem é parte integrante, Dewey (1933) observa a continuidade entre o caráter biológico e a natureza essencialmente cultural do ser humano. Nesse caso, o meio social com as configurações de sua cultura promove (re)ações ativas – de acomodação, de adequação, de modificação etc. – por parte do ser biológico, conforme suas próprias necessidades e injunções que pesam sobre ele. Isso porque o homem é o único ser vivo que, por meio da percepção, imaginação e pensamento, atribui significado às suas relações com o ambiente e consigo mesmo, em um tempo e em uma situação vivida.

Em termos educacionais, uma questão problema concede ao homem a necessidade de buscar respostas. E é por meio das ideias elaboradas a partir de situações práticas testadas que ele conduz suas experiências e reflexões sobre ele próprio, sobre o conhecimento e sobre a coletividade. A partir daí, dá-se origem ao conceito de pensamento reflexivo proposto por Dewey (1933), conceito que envolve a ação humana de formar juízos, deliberar ou investigar cuidadosa e atentamente os fatores que envolvem uma determinada situação com a pretensão de alcançar uma conclusão que lhe forneça certa garantia sobre o problema em análise. Desse modo, o autor procede à produção do conhecimento, que consiste, por sua vez, em um levantamento de dados envolvidos na situação para, em seguida, raciocinar sobre tais dados e elaborar hipóteses, verificando qual delas se aplica mais adequadamente ao objetivo almejado. É, portanto, uma possibilidade de troca e de discernimento na organização do conhecimento.

A qualidade do pensamento reflexivo humano, para o autor, permite a reconstrução das experiências do passado por meio da reformulação de significados atribuídos para adequar-se à resolução de problemas emergentes no presente. Para a teoria da investigação, há a relação entre senso comum e conhecimento científico, e suas lógicas não se diferem. A produção de significados corresponde a um duplo processo: produz-se de forma compartilhada alguma significação e se apreende, e, ao mesmo tempo, de forma compartilhada, aprende-se a produzir melhor novas significações. Nas palavras do autor,

[o] pensamento ou a reflexão, conforme vimos virtualmente (se não explicitamente), é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que acontece depois. Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa. Mas podemos diferenciar duas

espécies de experiências de acordo com a proporção de reflexão que elas contenham.<sup>7</sup> (DEWEY, 1916, p. 139)

Dewey (1916) afirma ainda que o conhecimento – aquilo que nos facilita estabelecer o vínculo entre nós mesmos e o mundo em que vivemos –, sob uma vertente existencial, possui evidente significado para a educação. Em outras palavras, o conhecimento está sempre em movimento com o pensar reflexivo, com a avaliação contínua de fatos e ideias com vistas a formar juízos sobre eles, sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos cerca. Trata-se, pois, de valores construídos diariamente pelo indivíduo de forma pessoal e prática em consonância com a coletividade que o integra, elaborados por intermédio de seu envolvimento na busca por soluções que o ajude a viver melhor. Sendo assim, o conhecimento pode corresponder a valorações percebíveis, hipóteses cuja validação se faz na prática perante situações reais desafiadoras, sujeitas à mudança na medida em que o mundo se transforma. Não são verdades dogmáticas, mas provisórias, tendo-se em vista que os resultados obtidos até um dado momento poderão servir como abertura para novas investigações.

Como podemos notar, toda experiência humana, para Dewey (1916) é, em última análise, social. Por intermédio da investigação, dirigida às necessidades humanas, é que o homem pode desenvolver todas as suas potencialidades e pode provocar a mudança no mundo. Nesse sentido, o pensamento educacional volta-se para a identificação e a proposição de uma educação – pensada à luz de um processo de formação de atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens – a serviço da democracia, auxiliando o homem na contínua (re)construção de sua experiência. Tudo porque educar consistiria em promover o vínculo entre o pensar e o agir e, nesse movimento, a vida corresponde à adoção de escolhas e experimentos dependentes do contexto que nos envolve e que buscamos projetar.

É possível afirmar que o pensamento de Dewey (1916) contém forte conotação política, muito embora o que ele chame de democrático não se identifique com nenhuma sociedade existente, sendo apenas uma aspiração humana fortemente válida. Por isso, a função da filosofia é essencialmente civilizadora diante das (in)certezas da existência. No contexto de formação de professores, tido como um local de busca por valores morais e éticos, podemos considerar a noção de democracia aliada a um modo de vida inspirado na

---

<sup>7</sup> Minha tradução de: Thought or reflection, as we have already seen virtually if not explicitly, is the discernment of a relation between what we try to do and what happen in consequence. No experience having a meaning is possible without some elements of thought. But we may contrast two types of experience according to the proportion of reflection found in them.

atitude de compartilhar valores para a reconstrução de experiências individuais e coletivas, de modo a formar uma cultura.

Na perspectiva do autor, é por meio da prática associativa que a individualidade se emerge e se aprimora. Antes de um fato psicológico, a individualidade pertence à esfera fortemente socializada da cultura, cujo vínculo se mantém entre indivíduo e coletividade. Desse modo, é própria do homem a capacidade de atribuir significado à experiência, isto é, ao processo inato do homem de aprender somado à linguagem adquirida que o enuncia diante de sua relação com o mundo e consigo mesmo (DEWEY, 1916).

A filosofia de Dewey rejeita os dualismos – teoria e prática / pensamento e ação – no avanço do conhecimento. Segundo o autor, para a arte da experiência, é preciso haver indissociabilidade entre o que é ideal e o que é empírico, bem como entre o que é existencial e o que não é existencial. É preciso haver, portanto, uma harmonia. O autor pondera sobre a qualidade emocional satisfatória (estética) da experiência de proporcionar ao pensamento, de forma organizada, a afecção que mobiliza os esforços subjetivos e que dispõe o indivíduo a resolver o problema suscitado em uma experiência.

Dewey (1916) nos faz entender que crescer físico, moral e intelectualmente é um princípio individual que concorre para o aprimoramento da vida social. Portanto, sua teoria diz respeito a um princípio cuja relação engloba o particular e o geral, exemplificando o caráter de continuidade. Nesse bojo, o princípio de interação confere um sentido educativo à experiência, de modo a auxiliar a ideia de educação como sendo de crescimento. Embora existam, para Dewey (1938), experiências “deseducativas”, o que determina a qualidade da experiência humana é a inteligência, é o ato de aprender a observar, escolher e ordenar as coisas e os próprios atos ou aptidões presididas por uma atitude ética, envolvente, política, imprimida no interior da prática e com vistas à prática. De acordo com o autor, somos seres do reino da contingência, onde tudo pode ser constantemente construído, reconstruído e/ou desconstruído.

Diante disso, podemos entender que as ideias do autor relativas ao pensamento reflexivo e ao professor reflexivo continuam presentes no discurso educacional brasileiro em vários âmbitos e em vários estudos sobre formação docente (CONCEIÇÃO, 2005, 2013; MICCOLI, 2006, 2007a, 2007b; PIMENTA, 2002; TEIXEIRA, 1977, entre outros). Em analogia especial a um aspecto da formação de professores, sem necessariamente dizer que o fato de possuir experiência não configura o desenvolvimento profissional do professor, ainda assim a experiência pessoal tem um papel crucial na formação inicial e contínua para o desenvolvimento profissional do professor.

## 1.2 O construto “experiência” em pesquisas de LA no Brasil

Assim como qualquer etapa de construção de conhecimentos, a formação de professores, em meio a tanta complexidade, é atingida por experiências. Em geral, são as experiências que retratam o ser humano que pensa, sente e atua numa situação típica de interação social. Como vimos em Dewey (1938), o processo educacional consiste em ações contínuas de reconstrução de experiências, já que essas se caracterizam pela interação e pela adaptação a partir do princípio de continuidade dos envolvidos em seus contextos. Esse princípio de continuidade pode se efetivar à medida que há interação e adaptação do indivíduo ao contexto, provocando grandes embates ao interpor, nessa atuação, valores de experiências anteriores para a modificação das experiências futuras.

O autor compreende que conceitos de situação e interação são inseparáveis dentro do princípio de continuidade das experiências, tendo em vista que, ao viver uma situação, o indivíduo vive mais que uma, pois implica estar vivenciando uma série de interações entre ele próprio, os objetos e outros indivíduos. Além disso, o ambiente, tido como “as condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades para criar a experiência que se tem”<sup>8</sup> (DEWEY, 1938, p. 6), configura-se como um elemento muito importante, por desencadear acontecimentos em situação específica.

No contexto nacional, na área de LA, Miccoli (2007a, 2010b) há anos vem produzindo estudos que focalizam e caracterizam a experiência em sala de aula, mais estritamente numa perspectiva do ensino e aprendizagem de LE. Seu trabalho começa pela documentação de experiências de alunos (MICCOLI, 1997, 2000, 2001, 2003, 2004) e, posteriormente, volta-se para as experiências de professores (MICCOLI, 2006, 2007b, 2008, 2010a). Segundo a pesquisadora,

ao dar voz àquele que vivencia o processo, seja de ensino ou de aprendizagem, tem-se uma visão desse processo muito diferente daquele que observa sem ter a experiência. A visão sistêmica emerge e a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história. (MICCOLI, 2007a, p. 208)

Em um de seus artigos, a autora fez um mapeamento sobre trabalhos que tratam da experiência, na tentativa de situar esse construto como conceito fundamental para suas pesquisas, e verificou que havia poucos trabalhos nesse sentido (MICCOLI, 2007a, 2010a).

---

<sup>8</sup> Minha tradução de: whatever conditions interact with personal needs, desires, purposes and capacities to create the experience which is had. (DEWEY, 1938, p. 6).

Além disso, analisou diferentes acepções sobre o que seja o termo “experiência” e constatou conceitos de experiência como sendo a “confirmação de uma realidade empírica, o que lhe dá um caráter externo”, e, por outro lado, a experiência como “fato de se viver alguma coisa que existe anteriormente a toda reflexão ou predicação, dando-lhe um caráter interno” (MICCOLI, 2007a, p. 211).

Para tanto, a autora busca fundamentos em Aristóteles e Platão, e confere, nesses teóricos, duas caracterizações: experiência como precursora (ou decorrente) do conhecimento e abrigo de um mundo a ser decifrado pelos conceitos; e experiência como conhecimento daquilo que flui ou é mutável, de caráter interno, respectivamente. Por fim, recorre às bases da filosofia moderna, mais especificamente nos preceitos de Hegel e Dewey, em que ambos descartam a experiência como fenômeno meramente cognitivo e confirmam a natureza biológica, contextual e interativa dos seres vivos em seus meios físicos e sociais. Para Dewey (1938), não haveria como se entender a experiência como fenômeno puramente cognitivo, e esta inclui o que é experienciado, quem experiencia e o modo como se experiencia, caracterizando-se, assim, elementos de ordem social, cultural e contextual.

Miccoli (2007a) esclarece que Dewey (1938) conceitua experiência como conceito orgânico, o qual não pode se separar do meio físico e social. A essa proposta, é preciso elencar o princípio de continuidade<sup>9</sup> ou da experiência contínua para discussão. Nessa expectativa, a concepção de ser vivo é natural, relacionada com o meio em que vive, evolui e se desenvolve, por meio de pensamentos, percepções, sentimentos, sofrimentos e ações em um processo interativo, contínuo e transformador do meio e dos seres humanos que nele vivem. Afinal, a estreita relação entre agir ou vivenciar forma a experiência.

Com base em Dewey (1938), Miccoli (2007a, 2007b, 2010b) observa que uma simples atividade não se constitui em uma experiência. Dessa forma, para que a experiência tenha significado, exige-se a reflexão, pois, de outra forma, ela será apenas uma tentativa em um processo sem que se perceba o seu sentido. E não existindo significado, isto é, se não houver a consciência da relação entre o que se experiencia e o que é experienciado, não haverá reflexão e pensamento sobre a experiência, logo não haverá aprendizado. Nas palavras da autora, a experiência é um pré-requisito para “uma ação transformante e transformadora” (MICCOLI, 2007a, p. 216), bem como

---

<sup>9</sup> Princípio biológico pelo qual se pressupõe que toda nova experiência é construída a partir das experiências anteriores do indivíduo. Assim, cada experiência realizada e vivenciada modifica quem passou por ela. Tal modificação afeta e modifica as próximas experiências, pois a vivência subsequente será experienciada por um indivíduo um pouco diferente daquele que a realizou, isto é, a pessoa que vai vivê-la já não é a mesma, devido às transformações resultantes das conexões entre experiências anteriores adquiridas e uma nova vivência a ser experienciada, conforme Dewey (1938).

é vivenciada diferentemente de pessoa para pessoa; cada uma tem um ângulo de visão. Porém, mesmo sendo um processo individual, as experiências se sobrepõem, pois muito é compartilhado. Assim, na interação com o ambiente, há conseqüências para o indivíduo e para a sociedade, ratificando a não existência de uma individualidade isolada. Todo ser humano é uma mistura complexa de características compartilhadas e hábitos comuns, com qualidades individuais e particulares, que se traduzem na intersubjetividade, isto é, uma interseção de vários fatores, na qual a individualidade é apenas o lado pessoal ou a polaridade subjetiva dentro da experiência. Dessa forma, é difícil precisar onde a experiência individual termina e onde começa a experiência social ou coletiva. (MICCOLI, 2007a, p. 218)

Conceição (2005, 2006), Barcelos (2000, 2006a, 2006b) e Miccoli (2007a, 2007b) ressaltam a importância das experiências ao se investigarem crenças, tendo em vista a possibilidade de as experiências propiciarem uma melhor compreensão sobre o que acontece no contexto sociocultural, e uma reflexão sobre elas consiste em pensar em ações adequadas para cada situação. Miccoli (2010a, p. 141), apesar de concordar com Barcelos (2000) sobre a estreita relação entre crenças e experiências, propõe a ampliação potencial desse foco não apenas ao que trata das crenças na aprendizagem, mas ao “entendimento do processo de ensino-aprendizagem como um todo em que experiências modulam interpretações, decisões e ações”. Em decorrência disso, prefere trabalhar com a referência “experiências conceptuais” em vez de crenças. Para tal, busca mapear tanto as experiências de alunos quanto de professores, por entender que os dois processos manifestam-se em conjunto, com o propósito de obter uma visão mais holística da compreensão dos eventos em sala de aula de modo a potencializar o processo de ensino-aprendizagem de LE nesse contexto.

Ao observar as produções de Miccoli (2007a, 2007b, 2010b), percebo que, conforme seu próprio relato, a autora faz uso do termo experiência para se referir a “todos os acontecimentos relatados como significativos pelos quais os professores e estudantes passam ao aprender uma [LE] em sala de aula” (2010a, p. 142). Entretanto, acredito que a documentação das experiências que, até então, a autora tem produzido exclusivamente relacionada aos processos de ensino e aprendizagem de LE, a partir deste estudo, poderá ser ampliada à dimensão do processo de formação de professores de línguas em que novos tipos de experiências sociais e culturais poderão ser caracterizadas e registradas teoricamente. Coelho (2011) inclusive destaca, em sua tese, que o termo “experiência” é pouco utilizado, especialmente em se tratando da formação inicial. Sendo assim, faz-se relevante propor uma documentação de experiências, as quais poderiam ser denominadas de *experiência de formação*, envolvendo desde a taxonomia proposta por Miccoli (2010a), em se tratando

daquelas caracterizações apresentadas, até mesmo buscando observar se há outros pontos e domínios complexos que poderão ser contemplados com esse novo achado.

### **1.3 Narrativizando contextos da profissão e da formação docente**

Com efeito, as experiências são fenômenos de importante consideração no âmbito da formação docente. Como Dewey (1938) argumentou, elas podem ser construídas e caracterizadas em um ambiente social e cultural, em que se pressupõem a existência e o envolvimento interativo de outros seres humanos (alunos, colegas, outros professores etc.). Nesse caminho, a meu ver, os fundamentos básicos da experiência, compondo a previsão social, de certa maneira, se correlacionam com alguns pressupostos presentes na teoria sociocultural de Vygotsky (1998, 1999, 2001). Com isso, podemos dizer que o contexto de formação inicial docente envolve seres humanos que pensam, inter-relacionam-se e, a partir do processo interativo e educativo, proposto pelas experiências, mediados pela linguagem, constroem significados sobre o ser e o tornar-se professor.

As experiências são tão essenciais na formação docente que documentos oficiais como a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, produzida pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001a, 2001b), ressaltam o fato de que a experiência do professor como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a trajetória escolar, define o papel que futuramente exercerá como docente. São ainda por intermédio dos conceitos cotidianos, propostos por Vygotsky (1998, 1999) e por Swain et al. (2011), que têm como base as experiências, em conjunto com os conceitos científicos, que ferramentas simbólicas são produzidas e usadas na resolução de problemas e, em decorrência disso, acionam o desenvolvimento humano em contextos particulares.

Esses autores argumentam que, devido ao fato de a linguagem mediar o pensamento complexo, as noções teóricas de Vygotsky (1998, 1999) abrangem a relação entre os aspectos fisiológicos individuais e os contextos e artefatos, tais como a língua, produzidos social e culturalmente, os quais, por sua vez, transformam as funções mentais (cognições) do indivíduo. Para os autores, os mais altos processos, sejam eles cognitivos, afetivos etc., são mediados por artefatos materiais e simbólicos. Nesse rumo, a origem dos processos superiores é social, ou seja, o sujeito internaliza mentalmente uma atividade a partir do processo que ele desenvolve em vivência com outros indivíduos. Por essa razão, o individual, tanto no pragmatismo filosófico de Dewey (1916, 1933, 1938) quanto na abordagem do

desenvolvimento humano de Vygotsky (1998, 1999, 2001), não pode ser compreendido em isolamento, mas como parte de uma história, de uma cultura e de uma sociedade.

Também recorro a Johnson (2009), Johnson e Golombek (2011) e Abrahão (2012), para quem a teoria sociocultural de Vygotsky torna-se um aspecto estruturante ao envolver e relacionar experiências com o processo de formação de professores. Segundo Johnson (2009), a perspectiva sociocultural na formação docente reconhece que o processo, mais do que caracterizar-se por uma aculturação das práticas sociais de ensino-aprendizagem existentes, é constituído por intermédio do domínio dinâmico de reconstrução e transformação de tais práticas, conforme as necessidades individuais e os contextos particulares de ação. Abrahão (2012), por sua vez, nos evidencia a importância de conhecimento e de tratamento das experiências prévias dos professores, uma vez que elas, sob diferentes contextos, moldam as maneiras como os docentes pensam e constroem suas práticas. E acrescentaria que, em situação de formação, as experiências acabam por construir, em meio a um processo dialógico e interativo, as identidades profissionais do professor.

Como nos lembra Contreras (2012), a formação de professores, como um fenômeno educativo, também é complexo por envolver o trabalho de seres humanos, de modo a responder aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. O contexto de formação inicial, mais especificamente, seria um lugar social e histórico de definições inerentes à identificação ou não com a profissão, um espaço de construções sociais acerca da docência de modo mais formalizado e consistente. Nele, existem inúmeros aspectos, como, por exemplo, o processo de socialização, que auxiliam o indivíduo candidato à docência a construir suas identidades profissionais (DUBAR, 1997). Tardif (2012, p. 79) também sustenta que a docência

exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino.

Borges (2007), Dubar (1997) e Pimenta (2012) também concordam que, pelo fato de a docência ser uma profissão de relações humanas e de não poder ser construída isoladamente, isto é, de a docência configurar-se como uma profissão cujo trabalho envolve a relação social com os outros, a socialização se torna um aspecto determinante no processo para a construção das identidades profissionais docentes. Incrementam as autoras que essa

construção se mantém em movimento no curso de formação inicial docente, uma instituição educativa onde os modos de cada indivíduo construir a profissão estão incluídos na assimilação da cultura própria desse grupo social no trabalho de estágio realizado, por exemplo, como uma etapa de cumprimento de uma obrigatoriedade oficial da formação (LIMA; PESSOA, 2010; PIMENTA, 2012).

O professor em formação e seus pares, por intermédio da vivência diária social e profissional, da experiência coletivamente partilhada num jogo simbólico de organização para exercício da profissão, constroem cognições acerca da atividade profissional e se constituem através de diversos significados produzidos a partir de uma relação dialética condicionada à cultura profissional imbuída, por sua vez, de valores, ideais, ritos etc. Nesse bojo, as cognições acerca do trabalho que o futuro professor realiza, por meio dos sistemas de interação social, também se configuram como elementos de experiência fundamentais para a construção das identidades docentes. Segundo Borges (2007, p. 193-194),

[t]odos nós e cada um de nós é, assim, produzido pelo produzido; cada um de nós é o produto do encontro dialético do que somos e das situações e acontecimentos que encontramos. Produto este que é constituído ao mesmo tempo por aspectos perenes e por aspectos fugazes, uma vez que o professor enquanto sujeito deste processo está em constante relação com seres humanos que o produzem e a quem ele produz, que modifica e que o modificam.

A autora em questão garante que é através da socialização profissional e de um sentido de pertença e de referência a um grupo profissional que modos de perceber, avaliar e agir serão partilhados entre professores e colegas engajados no grupo e na prática profissional e, conseqüentemente, as identidades profissionais serão construídas. Isso porque, mediada por normas, regras e valores, a profissão desenvolve processos cognitivos e afetivos com base na observação, análise, criação e/ou interpretação de informações, conhecimentos, concepções e ideias, geralmente resultantes da qualidade das relações sociais e dos processos sistêmicos a ela designados. O que é produzido nas relações sociais e o modo de avaliar tais interações desenvolvidas com os outros conferem elementos significativos na construção das identidades individuais, sociais e profissionais do professor.

Podemos, pois, afirmar que o futuro professor constrói sua profissão na relação dialética que tem com os outros a partir das primeiras práticas institucionais, organizacionais e pedagógicas com as quais tem contato na licenciatura: administração escolar, sindicatos, associações profissionais, grupos científicos, instâncias de atestação e de aprovação de

competências etc. (TARDIF, 2012). Sendo assim, ele realiza escolhas com base na assimilação profissional produzida na socialização das vivências estabelecidas com seus formadores, colegas de formação, professores, pais e alunos da escola com os quais desenvolve, em muitos casos, a sua primeira experiência docente. Com isso, produz e é produzido, modifica e é modificado pelos outros, circunstanciado pelas formas de estar no trabalho, na formação inicial, no ciclo de vida, no espaço e no tempo passado, presente e futuro, bem como em diversas instâncias de socialização: família, escola, pré-profissão, profissão, entre outras. Não é algo que está pronto ou adquirido, mas algo processual e construído diariamente, já que, na condição de ser humano, o professor vive em meio a mudanças ocorridas em períodos históricos, elementos esses contidos em um processo que exigirá novas apropriações ou rejeições, portanto novas socializações, como será abordado no item seguinte.

### **1.3.1 Construir-se professor em um curso de licenciatura em Letras**

São muitas as pesquisas que evidenciam o contexto de formação docente como espaços de construção das identidades profissionais na medida em que o tripé formação, profissionalização e identidades formaliza a dinâmica social da docência (NÓVOA, 1995b; GUIMARÃES, 2004; LIMA; PESSOA, 2010; PEREIRA, 2013; PERRENOUD, 2001; SILVA, 2008; entre outros). Os autores afirmam que a formação de professores é um processo dinâmico, cuja natureza é dotada de complexidades e de temporalidades, marcado por confluências de experiências específicas em que os futuros professores interagem com seus pares e também com seus professores formadores, para se influenciarem, significarem práticas e se reforçarem reciprocamente. Como nos lembram Pimenta (2002), Pimenta e Lima (2012) e Guimarães (2004), os ingressantes em licenciaturas chegam munidos de saberes e experiências precoces em relação à profissão e, a partir de tais referências, a mobilização de determinados conhecimentos oriundos da experiência age no sentido de mediar o processo de construção de suas identidades enquanto futuros professores. Como pano de fundo, podemos comparar ainda tal contexto como um espaço de ação relativo a uma cultura docente em construção. Portanto, um espaço em que as cognições e emoções em ebulição são tidas como importantes elementos da cultura de formação e da profissionalização docente.

O problema se torna ainda mais complexo quando averiguamos que os alunos que buscam as licenciaturas o fazem “por pressão pela obtenção de um possível emprego imediato em um mercado de trabalho cada vez mais difícil, do que propriamente por uma inclinação

especial pelo magistério” (SADALLA et al., 2002, p. 55). Encontramos, também, alunos que, na maioria das vezes, já trabalham, mas não necessariamente no próprio magistério, e que dispõem de pouco tempo e poucos recursos para desenvolver um curso de boa qualidade, ocasionando a má-formação profissional a que Bagno (2008) faz menção. De imediato, o curso de formação de professores torna-se um espaço fundamental de construção da vida social e da profissão docente, um espaço em que é possível ser exposto a construções sociais e profissionais sobre quem sou e ou o que posso vir a ser. Nele, o futuro professor pode, potencialmente, se expor, de diversas formas, a colegas e a professores formadores com visões de mundo diferentes que subscrevem ideologias diversas, e beneficiar-se do atrito que tais discursos podem fazer emergir.

A partir de então, o papel de compromisso dos formadores na qualidade do processo de formação e de desenvolvimento profissional surge, dentro de uma perspectiva que contempla o sujeito, nas palavras de Diniz et al. (2011, p. 16), “como efeito discursivo, resultado de um processo de produção social e cultural, móvel”, por intermédio da linguagem. Isso porque a formação docente consiste num processo atravessado por indivíduos heterogêneos e complexos, em movimento dinâmico de interação permeado pela negociação constante de *sentidos e significados*,<sup>10</sup> a partir do qual o discurso ocupa um lugar singular nas construções educacionais vigentes. Nessa perspectiva, salientam Fairclough (2001, 2008), Moita Lopes (2002) e Pennycook (2001), é importante que futuros professores se engajem no discurso com o propósito de que possam usá-lo para fazer escolhas éticas sobre o mundo social e, especialmente, convencer as pessoas à sua volta (pais, filhos, colegas, amigos, familiares, entre outros) sobre o poder da linguagem na construção, desconstrução e reconstrução de instituições opressoras que agem de modo a nivelar determinados sujeitos ao consenso das condições sociais estabelecidas.

Por intermédio da prática cotidiana nas esferas educacional ou social, desde que isso traga significado ao envolvido, a linguagem, desenvolvida no fazer, desfazer e refazer interativo da vida e da profissão, pode caracterizar-se como uma forma de procurar romper

---

<sup>10</sup> Rey (2003, p. 129) expressa a seguinte relação ao sentido e significado, a qual também atribuo a este trabalho: “[o] sentido de uma palavra é um agregado de todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala”. Considerando tais aspectos, incluo ainda a perspectiva histórico-social assinalada por Basso (1998), que explicita em seu artigo a diferença entre sentido e significado especialmente vinculados à perspectiva docente. Para a autora, no caso de professores, o significado se refere à “finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno” (p. 3). O sentido, por sua vez, estaria vinculado ao trabalho realizado pelo docente, àquilo que o incita e o motiva a fazer o que faz.

com o emblema negativo que a docência hoje possui, muito embora seja, também, nobilitada por muitos dentro da esfera cultural (CONTRERAS, 2012). Sendo assim, com base em Borelli e Pessoa (2011) e Lima e Pessoa (2010), defendo que a análise crítica deveria compor a estrutura de programas de formação de professores como facilitadora do discurso emancipatório da profissão e, em conjunto, os seus envolvidos deveriam encontrar caminhos para uma projeção social positiva diante do quadro alarmante por meio do qual hoje a docência é apresentada. Apoiado em Giroux (1997b), entre os três tipos de discursos no contexto pedagógico prescritos pelo autor, a saber, o discurso da administração e controle, o discurso da relevância e integração e o discurso da política cultural, apesar da relevância de todos, dou ênfase às considerações do último listado, tendo em vista que sobre ele se situa a ideia de análise do professor, com base na produção e nas culturas vividas, a produção cultural e discursiva a partir das relações assimétricas de poder existentes nas instituições escolares, bem como nas existentes para além dos muros da escola.

Tendo por base as teorias de Vygotsky (1998, 1999), Liberali (2010a, 2012) também afirma que a linguagem é objeto e instrumento da ação do educador, justamente por materializar o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica. Nesse sentido, o significado da linguagem consistiria numa produção social, convencional e de natureza de apropriação estável, já que parte da realidade concreta do sujeito é abstraída por intermédio da voz de outros, assim como é reconstruída gradual e internamente para se redimensionar externamente. É sob esse ponto de apoio que a autora endossa as considerações de Kuenzer (1999) e de Giroux (1997a) acerca da importância da formação crítica de professores, a fim de salientar o dever da ação formadora docente de tornar o aspecto pedagógico mais político ao tratar dos problemas cotidianos. Por fim, realçando os dizeres de Freire (2006), trabalhar com a linguagem crítica provocaria no futuro professor, como é a pretensão com os resultados deste estudo, um processo dialógico de tomada de consciência das estruturas de opressão as quais o envolvem, propiciando-lhe uma consciência crítica de questionamento das normas sociais, dos códigos culturais e das ideologias presentes em torno de sua imagem.

Sob a égide crítica, Imbernón (2006, p. 40) compreende que a formação profissional deve produzir agentes de mudança tanto individual quanto coletivamente. Nesse sentido, “o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação”, com vistas à emancipação de indivíduos. O autor valoriza o caráter coletivo da formação docente com a finalidade de produzir experiências inovadoras e acredita que o

programa de formação deve ter como objetivo a superação da perspectiva fragmentada e deve também produzir um equilíbrio e aproximação entre teoria e prática, com vistas a sustentar a prática educativa. Assim sendo, o professor em formação inicial necessita perceber que as disciplinas do curso conversam entre si sob um vínculo dialógico e que a construção do conhecimento formativo perpassa dimensões interdisciplinares, inclusive se estendendo por todo seu trabalho escolar futuro, consideradas as realidades educativas. Em suas palavras,

dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora. (IMBERNÓN, 2006, p. 60)

Veiga (2010) também admite que a docência é uma profissão complexa e, justamente pelo fato de envolver conhecimentos diversificados, necessita imperiosamente de uma formação profissional responsável, pautada pela teoria em harmonia com a prática. Na medida em que envolvem saberes específicos, pedagógicos e aqueles construídos nos espaços experimentais, as experiências e a prática pedagógica tornam-se elementos significativos e constitutivos da formação que, por sua vez, deveria manifestar-se como ação contínua e progressiva na vida de cada professor. No entanto, sabemos que os programas de formação variam de acordo com as diferentes abordagens e orientações de seus idealizadores.

Miccoli (2010c), por exemplo, avalia que a formação que os futuros profissionais têm recebido hoje não os prepara para lidar com variados tipos de problemas. Os cursos de licenciatura são omissos quanto ao tratamento dos desafios enfrentados em contextos reais de ensino e quanto às reflexões sobre como proceder diante das eventualidades. Além disso, no cotidiano de seu ofício, são poucas as oportunidades que os professores possuem para refletirem sobre seu trabalho e, com isso, criarem uma base de informações para posteriores atuações em relação ao enfrentamento de situações problemáticas. Para a autora,

poucos professores se vêem como condutores do processo de evolução da humanidade, como profissionais que devem ter uma visão da sociedade que querem vivenciar para poder conduzir estudantes a se verem como aqueles constituintes, condutores e construtores da sociedade no futuro. (MICCOLI, 2010c, p. 33)

Além disso, é preciso construir um programa de formação que garanta, além das competências docentes necessárias, subsídios de ordem discursiva que construam valor à profissão docente e que sensibilize o docente de que seu trabalho é uma forma de resgatar aquilo que, ao longo de décadas, tem sido perdido ou tem sido pejorativizado via reforços discursivos e de experiências rotineiras. Isso ocorre porque, como escreve Miccoli (2010c, p. 34-35),

alguns professores sofrem com perguntas que subestimam sua profissão. Não é incomum para eles ouvir: “E você, faz o quê, além de dar aulas?”, depois de mencionarem sua ocupação. Os baixos salários pagos aos professores contribuem para essa identidade desvalorizada perante a sociedade. Se os professores desenvolvessem uma identidade profissional que reforçasse seu papel social, talvez eles se apresentassem com mais assertividade: “Sou professor”, mas falta na formação de professores o espaço para criar essa identidade na qual se vejam como profissionais a serviço da informação para, assim, valorizarem sua escolha profissional. Para tal, a legislação específica, que avançou nos últimos anos, deveria fazer da identidade profissional um aspecto importante da educação de um futuro professor, exigindo seu tratamento como parte dos conteúdos curriculares.

Se o fortalecimento das identidades profissionais a que a autora faz referência em seu texto não chega com qualquer tipo de respaldo junto com as experiências de ensino e de formação, esses professores, quando não são bem-sucedidos, demonstram sua desmotivação diante do despreparo de lidar com os desafios impostos pela realidade de ensino encontrada nas escolas. Logo, tornam-se professores desacreditados nas possibilidades de mudança. Para piorar a situação, não faltam discursos de desestímulo à profissão durante os estágios. Como relata a autora, naqueles espaços, existem professores com anos de carreira que subvertem os sonhos dos que chegam para lecionar pela primeira vez, afirmando que, nos dias de hoje, nas condições precárias em que se encontram as escolas, é impossível ser professor, reiterando e reforçando, especialmente no desenvolvimento do estágio docente, que é impossível seguir com a profissão. Para os professores da escola, os quais recebem o futuro professor, continua a autora,

a diversidade natural entre estudantes em sala de aula representa um desafio intransponível, justificando o conselho dado aos novatos: “Busquem outra profissão, pois os estudantes não querem estudar e não merecem o trabalho do professor”. Para esses professores, a escola é um espaço de frustração perpetuado pela ausência de ações efetivas para transformá-la. Essa escola, carente de profissionais comprometidos com a melhoria da educação que oferecem, ainda é encontrada no fazer de alguns professores que insistem em serem vítimas de um sistema educacional falido. Embora o sistema seja efetivamente problemático, não está falido. Negar, portanto, uma atuação em prol da melhoria é esquecer o fato de ele ser resultado das ações das partes

desse sistema. Assim, preocupam-se, apenas, em cumprir o papel burocrático de dar aulas, preocupados mais consigo mesmos do que com os estudantes. Tanto se esquecem do papel de educador como, ainda, condenam uma nova geração a um futuro tão pobre quanto o deles – sem esperança, sem a possibilidade de mudança. (MICCOLI, 2010c, p. 37)

Ao contrário do que deveria ocorrer, diante da complexidade e da diversidade presentes na educação atual, o processo de formação e profissionalização de professores, segundo Diniz et al. (2011), deveria levar futuros professores a refletir acerca das novas configurações da docência na contemporaneidade, articulando a formação com a condição docente em conformidade ao contexto em que se efetivam tais práticas, considerando a constituição dos sujeitos aos quais se destina o processo. Isso ocorre porque é impossível pensar o processo de formação sem considerar a condição docente a partir dos contextos sociais e históricos que a circunscrevem, como sublinham os autores.

Se considerarmos que professores integram e atuam em sociedade, balizados por parâmetros culturais e psicossociais vigentes e constituídos com base nos efeitos das relações de poder existentes, urge repensarmos as estratégias para a formação docente de tais indivíduos e desvencilharmos de vez do emblema da racionalidade técnica que, por tanto tempo, vem separando o lado pessoal do professor de seu lado profissional, criando sérias crises de identidades na categoria (DINIZ et al., 2011). Urge compreendermos, como colocam Assis-Peterson e Silva (2010), quem é este candidato à formação profissional, como ele age no mundo e para que ele faz o que faz, considerando valores e emoções.

Ações sob essa medida, diante de um contexto pós-moderno, utilizando os pensamentos de Laroca (2002), implicaria despir-nos de todo tipo de doutrinário para encararmos de vez a complexidade, a incerteza, a impertinência, o erro etc., como processos inerentes à racionalidade aberta, necessária à profissão neste terceiro milênio. Significaria abandonarmos o conservadorismo educacional para fazermos da educação um instrumento de transformação social. No entanto, seria fundamental rever os conceitos que temos sobre “ser professor”, para passarmos a priorizar esse profissional como sujeito social munido de sua prática vinculada ao contexto sociocultural real, uma vez que a condição docente é parte intrínseca à formação. Gatti (2003) acrescenta que

[é] preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. (GATTI, 2003, p. 196)

Segundo Laroca (2002), é por intermédio dessa posição, em articulação com as cognições desses profissionais captadas no cotidiano das relações pedagógicas, que o formador conduzirá os conteúdos e as formas de tratar suas contribuições. Para tanto, na opinião de Diniz et al. (2011), seriam viáveis pesquisas envolvendo abordagens biográficas, tais como esta, que concede voz a futuros professores e fazem parte de um movimento contemporâneo de formação docente que reconhece e considera os saberes construídos pelos professores e implícitos na prática docente. Tais condições evidentemente permitiriam delinear e privilegiar a perspectiva de compreensão sociocultural do contexto histórico dos partícipes e dos fenômenos envolvidos no processo integrado à profissão e a seu meio, sejam eles retratados por aspectos vinculados ao individual, profissional e/ou institucional em sua constituição.

Decorre que, ao virtualizarmos nossos esforços para a questão da formação docente vislumbrados por uma pedagogia crítica (FREIRE, 2006, 2008; KUENZER, 1999), não podemos nos esquecer da natureza política que maquia um curso de formação de professores. Sendo assim, avalia Abrahão (2002) que tornar-se professor engloba uma série de problemáticas que pode representar um esforço que está além da figura dos participantes diretamente engajados no processo e, também, representar manifestações locais de funcionamentos sistêmicos mais amplos, sobre os quais professor e alunos não detêm o controle. Nesse contexto, as práticas ali efetivadas também estão intimamente relacionadas a concepções macrossociais que fundamentam e orientam os programas de formação docente. Tais práticas são de ordem política, econômica e sistêmica,<sup>11</sup> e servem para viabilizar processos para a criação de um curso de licenciatura em determinada região.

Diante disso, a estratégia de observar e perceber que existem forças administrativas mais amplas que regem o processo e que sistematizam aquilo que é definido como ‘certo’ já se torna um avanço ou uma denúncia caracterizada como ativismo, suficientemente relevante para a problematização do que tem sido posto ou do que tem sido vivido e vivenciado no local de pesquisa. Não podemos ser ingênuos a ponto de não percebermos a ‘imposição’ suavizada por meio de mandatos que operam vigorosamente para determinada configuração de verdades transplantadas em cognições e emoções de professores. Tais atributos tendem a provocar reflexão sobre as experiências em torno do trabalho docente, do significado de um curso de formação de professores e da carreira de um professor, bem

---

<sup>11</sup> Celani (2008) entende por sistêmicas as práticas sociais (burocráticas, hierárquicas etc.) regulares que norteiam o funcionamento social e político de uma instituição educacional.

como a entrelaçar razões maiores tanto para quem se engaja diretamente no processo quanto para aqueles que indiretamente o detêm.

De acordo com Laroca (2002), é fundamental que o formador compreenda a influência de fatores macrossociais interdependentes na seleção e na avaliação de suas abordagens teóricas e temas trabalhados em sala, bem como perceba as condições históricas e culturais que caracterizam o seu contexto de trabalho, consciente, sobretudo, das finalidades que regem aquela educação. Por isso, são relevantes a postura autônoma e o espírito investigativo por parte do formador, já que tantos fatores controlam, conforme evidencia Pennycook (1998), a construção social e cultural de um processo.

Ademais, à medida que compreendemos que os cursos de formação inicial de professores recebem estudantes que trazem biografias institucionais implícitas, experiências acumuladas no decorrer da vida escolar e que, não raras, expressam o conhecimento de mundo sobre o que é ser estudante, sobre a estrutura escolar, sobre o currículo e sobre o que é ser professor (LORTIE, 2002), certamente, podemos prever que a bagagem de conceitos, tais como valores, significados, cognições, emoções, somada e/ou proporcionada pelas experiências ao longo da vida escolar sobre o papel da escola e do professor, poderá influenciar cognições e modos de construção das identidades e de identificação ou não com a docência nos participantes instalados em dado contexto e até mesmo fora dele. Diante disso, tornam-se imperativas a reflexão e a crítica sobre as análises da dimensão humana em seu caráter histórico, político, cultural, com vistas a garantir processos formativos sólidos e socialmente qualitativos (FREIRE, 2006, 2008; GIROUX, 1997a).

Na opinião de Abrahão (2002), por consistir em marcas de experiências, as quais são difíceis de remover, muitas vezes, porque os professores agem de maneira automática, não refletindo sobre teorias e estratégias apresentadas durante a formação, a aprendizagem por meio da observação, discutida por Lortie (2002), continua sendo a principal responsável pela perpetuação de modelos, além, é claro, de se constituir em um aspecto que dificulta a formação inicial. Diante disso, uma das alternativas para a reflexão e a construção de bases teóricas, sugerida pela autora, é a escritura de autobiografia associada a perguntas relacionadas à formação, aplicadas logo no início do programa de formação.

Partindo-se do princípio de que a linguagem medeia a prática humana social, histórica e culturalmente constituída, o que implica reafirmar que todo conhecimento é fundamentalmente mediado pela linguagem que, por sua vez, consiste em um instrumento de poder, segundo McLaren e Giroux (2000), a formação deve propiciar aos educandos rever o seu uso da linguagem nos espaços dentro e fora da escola e, além disso, desenvolver nesses

indivíduos a capacidade de questionamento dos conhecimentos e das práticas legitimadas, provendo-os com contradiscursos. Tal postura é crucial para desmistificar ideologias dominantes e incluir os conhecimentos locais no centro do currículo, aqueles que constituem o cotidiano dos envolvidos. Ademais, sublinham os autores que

[a] linguagem é o meio básico através do qual as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados, as hegemonias culturais asseguradas, e, designando e agindo sobre a prática social. [...] A linguagem, então, pode ser usada para definir e legitimar leituras diferentes do mundo. (MCLAREN; GIROUX, 2000, p, 30-31)

Da mesma forma com que é possível mapear o processo, também vimos que os programas de formação podem fazer a diferença no modo como seus alunos envolvidos constroem certas imagens e identidades em relação à profissão. Isso se dá porque a linguagem, como mediadora das relações humanas e ferramenta simbólica, é constitutiva das identidades do sujeito, do seu pensamento e da sua consciência (BUCHOLTZ; HALL, 2005; HALL, 2001, 2009; MOITA LOPES, 2001, 2002, 2003).

Para Marin (2003), compreender a multiplicidade de motivos para o ingresso na profissão torna-se salutar se considerarmos que a produção de tais significados para os futuros professores estão estreitamente vinculadas à produção de suas identidades. Justamente por se tratar de significados passíveis de reatualização ao longo do curso de formação inicial, a meu ver, o discurso, baseado na reflexão crítica, teórica e prática, pode funcionar com uma ferramenta de mediação bastante oportuna. Decorre que, no processo de formação docente, os sentidos e significados acerca de ser professor e do trabalho docente vão se amalgamando à formação de novas identidades profissionais, as quais são permanentemente (re)construídas nos processos de socialização.

Em se tratando de cursos de formação em Letras, no Brasil, de acordo com Telles (2002a), a imagem que se tem, principalmente na prática, infelizmente, é de muitas lacunas e com um clima pessimista e essencialmente prescritivo a reinar no processo. Para esses casos, também há que se refletir e criticar o que tem sido disseminado em termos de formação e conjuntura social para a licenciatura em nosso contexto, bem como esmiuçar as raízes que fortalecem a rota de fuga para não se formar professor em um país capitalista como o Brasil, buscando observar aspectos que levam formados a assumir ou não práticas profissionais para as quais eles foram oficialmente qualificados.

Para Magalhães (2002, p. 47), a questão do professor como profissional crítico e reflexivo envolve uma rediscussão de “questionamentos constantes sobre as práticas

discursivas de sala de aula quanto às concepções de ensino/aprendizagem, conteúdos, valores e representações que estão sendo veiculadas”. Aqui, incluo, de forma ousada, a concepção do que se tem em termos de formação de professores, do que se espera ao “formar-se professor” e/ou “ser professor” hoje. Na opinião da autora e de Santos e Maior (2013), é imperativo repensar os papéis atribuídos a cada um dos agentes (alunos, professores, pais, entre outros) que constituem e agem (in)diretamente no processo à luz de um enquadre sócio-histórico-cultural, os quais, nos pensamentos de Clandinin e Connelly (1999), servem de ilustração para a metáfora da paisagem profissional criada pelos autores.

Tais conhecimentos, segundo Clandinin e Connelly (1995), se somam às mais variadas experiências adquiridas ao longo da vida e do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, no contexto de formação docente, eles podem influenciar o desenvolvimento do conhecimento profissional e pessoal do indivíduo, além de serem definidos, também, pela preparação de cada professor ao longo do programa de formação inicial. Tudo isso produz o senso comum do trabalho do professor em formação inicial e serve como um modelo de referência para a prospecção das principais imagens em relação à sua agenda futura, já que, para esses autores, todo tipo de experiência pode influenciar escolhas no processo (CONNELLY; CLANDININ, 1999).

### **1.3.2 Construir-se professor na conjuntura social de um sistema capitalista atual**

A construção da profissão docente, além de permear questões específicas e provenientes das relações microssociais vigoradas pelas relações sociais produzidas no próprio curso e encadeadas pelos próprios agentes que compõem a universidade como um todo, desemboca também em questões inerentes a aspectos macrossociais que extrapolam dado espaço social e vão para além dos bancos de formação e portões da universidade que oferece a licenciatura. Nesse sentido, como aponta Fairclough (2001), é conveniente compreender as relações entre determinados níveis presentes nos eventos e nas estruturas sociais, a fim de conhecer os domínios que regem tais significados.

Na sociedade contemporânea em que vivemos, denominada de sociedade do conhecimento e da informação, especialmente caracterizada pelo capitalismo em sua versão neoliberal, de natureza pós-industrial, podemos observar o predomínio da ideia economicista de progresso. Diante desse cenário, poderíamos perguntar qual o papel da educação nesse desenvolvimento, ou seria melhor ousarmos questionar qual seria o papel do crescimento

econômico na educação, tendo em vista que a economia é a responsável pelo bom andamento de uma sociedade.

Ainda que houvesse respostas satisfatórias para esse contexto macrossocial, o protagonismo do professor em sala de aula, que muito bem pode representar o sentido que se tem da educação, continuaria à mercê daquilo que o sistema lhe oferece. Ocorre que há, em meio a todos esses movimentos oportunizados pelos moldes recentes, o acréscimo de fenômenos dinâmicos resultantes das transformações sociais e dos novos modos de vida a configurar a inversão de papéis sociais: não é o ser humano, enquanto ser humano, que se encontra no centro da educação, mas o sistema ao qual ele tem de ser moldado. A partir daí, um dos produtos finais dessa embalagem social é a ameaça à existência da profissão do professor e, por consequência, da formação de professores.

Qualquer cidadão, se perguntado, pode afirmar o valor de um professor para assegurar a educação de qualidade para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética. Gatti e Barreto (2009) inclusive mencionam a existência de um documento internacional<sup>12</sup> bastante completo acerca da profissão docente que, no entanto, ainda não é cumprido o mínimo necessário para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de habitantes. Segundo as pesquisadoras, a situação do professor é bastante crítica, uma vez que omissões foram acumuladas ao longo da história e progressivamente agravadas. Nesse sentido, há um grande desafio para as políticas públicas no sentido de promover a valorização e qualificação do profissional com vistas a propiciar qualidade educacional aos cidadãos, essa que é imprescindível para o desenvolvimento do país. A análise do estudo coordenado pelas autoras, além de revelar a complexidade da questão, indica que vários fatores interagem na composição dos desafios à formação docente. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 12-13),

[d]e um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No

---

<sup>12</sup> As organizações UNESCO e OIT aprovaram, em 1966, em uma Conferência Intergovernamental convocada pela UNESCO, o texto conjunto, *Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente*, que contempla as diferentes dimensões da função do magistério: formação inicial e continuada, condições de trabalho para um ensino de qualidade, remuneração, organização e política docente, acesso, carreira e promoção, avaliação, estabilidade, disciplina, saúde, direitos, deveres e material pedagógico de apoio.

quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.

Como podemos perceber, são grandes as preocupações ocasionadas pelos desdobramentos culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos, ou mesmo subjetivos relacionados a esses fatores, e também em razão da diversidade de interpretações e respostas que a análise suscita. Entretanto, sob esse mesmo bojo macrosocial, a formação docente precisa funcionar e ser relevante, ainda que nem todas as circunstâncias e condições apresentadas dependam tão somente do professor.

De acordo com Nóvoa (1995a) e Canário (2006), a crise da profissão docente vem percorrendo a longas datas sem a perspectiva de superação urgente. Esse fato explicita a configuração da crise que envolve as identidades profissionais docentes por meio de fatores que convergem para o mal-estar docente atual. Para Canário (2006, p. 21), “nos últimos trinta anos, o desencanto em relação à escola teve uma repercussão negativa no modo como é socialmente vista a profissão do professor”. Somados a esse aspecto, outros três processos históricos compõem a lista de desvalorização do estatuto profissional: o crescimento exponencial do número de professores, as peripécias que amalgamam o fenômeno da proletarização tendencial do ofício e, ainda, os problemas sociais propostos pela heterogeneidade do público escolar advindos com a democratização do acesso escolar.

Miccoli (2010b) também concorda que, sob esse modelo social vigente, novas condutas humanas afetam diretamente o cotidiano das salas de aula e, de certa forma, também reflete diretamente no trabalho do professor e em sua motivação para ensinar alunos que, por sua vez, parecem estar desmotivados para a aprendizagem, indisciplinados e ausentes de respeito e de valores éticos. Do ponto de vista ético, a autora afirma que a modernidade tardia tem sido marcada por um profundo antagonismo entre o avanço científico e o atraso em termos de desenvolvimento humano. Paradoxalmente, a sociedade do conhecimento que vive transformações não planejadas e que, por isso, valoriza o conhecimento como uma das principais qualidades de um cidadão precisa, por consequência, do professor para obtê-lo, para atualizá-lo e/ou qualificá-lo.

De fato, os professores são fundamentais para qualquer percurso de desenvolvimento de um país. Até mesmo porque, em nosso país, eles representam “o maior subgrupo ocupacional entre os profissionais das ciências e das artes (53%) com alto nível de escolaridade – médio e superior” – (GATTI; BARRETO, 2009, p. 18). Sem evitar a alienação socioeconômica, são eles o recurso mais significativo e fundamental para uma boa qualidade

na educação que, por sua vez, repercute diretamente na qualidade de uma sociedade. Por esse motivo, tornam-se indispensáveis profundas transformações no sistema educacional atual, a fim de que desafios da sociedade do conhecimento possam ser encarados e possam incentivar o aprimoramento dessa instituição. Pensando no futuro da profissão, prioritariamente, precisamos de boas políticas a fim de que os cursos de licenciatura alcancem um patamar e um *status* que hoje, infelizmente, não mais possuem, e atraiam, de vez, os melhores candidatos para se tornarem docentes, tendo em vista que sua competência poderia melhorar, por conseguinte, a qualidade da educação.

Alienada ou não, de qualquer forma, a profissionalização docente corresponde muito mais a um investimento socioeconômico e/ou mercadológico do que vocacional, já que a escolha pela profissão esbarra diretamente na recompensa financeira da carreira, muito mais do que, talvez, no atributo da inspiração. Nesse caso, a profissão também precisa ser revista e (re)construída com vistas a cumprir com os compromissos morais que vem exercendo, bem como responder de modo crítico aos problemas que a educação tem apresentado em nossos dias. Para isso, o professor precisa ter, obviamente, apoio em seu trabalho e, ao mesmo tempo, zelar por ele (CONTRERAS, 2012).

Como podemos observar, a configuração de todo esse ciclo – bom ou ruim, a depender de suas ramificações – que vai se formando ao redor da imagem do professor e de sua atividade, permite-nos invocar a compreensão de que as ações docentes desenvolvidas em sala de aula, abastecidas por aquilo em que o professor acredita, cooperam para o significado que os alunos e as pessoas da sociedade em geral atribuem à profissão. Se o professor, com seu entusiasmo e força de trabalho, exerce boa influência em seus alunos, certamente muitos deles, que estão em contato diário com o docente, poderão suposta e potencialmente formar a próxima geração de professores (LORTIE, 2002). Ao mesmo tempo, esses estudantes precisam vivenciar condições plenas de exercício da docência disponibilizadas por infinitos e concretos respaldos e recursos a fim de que um grande contingente social se interesse pela docência, o que não tem sido o caso.

Para Perrenoud (1999), a imagem social que se tem da docência traz implicações muito importantes na projeção desse profissional, visto que o que é dito acerca dos professores e do trabalho docente merece atenção especial quando apostamos na profissão e nos ensejos de seu reconhecimento e valorização social enquanto formadores. A imagem pública do professor, revelada nas práticas pedagógicas, projetada e produzida social, cultural e discursivamente, a partir de sua corporação profissional, orienta por essas mesmas vias a escolha ou não da profissão por parte dos indivíduos de uma sociedade, os quais, por sua vez,

identificam tendências historicamente situadas e delineiam viabilidades e inviabilidades do trabalho pedagógico. Por isso, juntamente com as cognições, as imagens se incluem como elementos auspiciosos na construção das identidades docentes. Formam, em geral, um caleidoscópio de imagens sobrepostas: a imagem que tem de si próprio, a imagem construída e a imagem recebida das pessoas com quem se relaciona: colegas, alunos, sociedade.

Segundo Zattera (2002), há uma série de imagens pelas quais os professores são historicamente retratados. Alguns são tidos como sacerdotes, possuidores de um dom e com uma missão a cumprir, outros apresentam características maternas e graus de parentesco, assumindo literalmente a “tia” que torna a escola, espaço de educação, como segundo lar, enquanto outros assumem o posto de profissionais assalariados e ainda o de proletários a realizar seu trabalho na escola. Para a autora, que averiguou motivos de permanência de professores na docência, bem como suas implicações na constituição das identidades profissionais, a visão social da docência está historicamente associada à vocação e ao cuidado, embora hoje, com a intensa politização feminina na sociedade, o magistério tenha adquirido um formato de profissão, mesmo ainda consideradas as relações subjetivas envolvidas nesse trabalho.

Arroyo (2011) e Contreras (2012) trabalham a questão da imagem docente. Para os autores, embora a escola gire em torno dos professores, esses profissionais ainda são vistos como apêndices ou como recursos. Ao contrário, deveria ser recuperada a situação de sujeitos que, de fato, fazem e reinventam o cotidiano escolar de modo político e pedagógico. Apenas sob essa condição poderemos recuperar esses sujeitos, que são tão centrais nos matizes mais perenes das teorias pedagógicas, e levá-los à desconstrução do imaginário social que os secundariza. Além disso, Arroyo (2011) questiona que imagens e autoimagens do professor e de seu ofício foram construídas nas últimas décadas? Observar tais domínios seria o melhor caminho para compreender a escola e o que se pensa da profissão.

Ainda sobre a imagem social do professor, nos últimos anos, temos evidenciado discursos, especialmente midiáticos e governamentais, acerca da relevância da profissão docente. Embora tais notícias pareçam não exceder o nível da verborragia, elas, em certa proporção, também são responsáveis por reiterar a importância do professor como influenciador da aprendizagem dos alunos, a sua singela contribuição para a melhoria da qualidade da educação, já que esta está centrada na imputabilidade de resultados, bem como na imprescindível presença de profissionais desse ramo na atual sociedade.

Como formador de professores, no entanto, tenho constantemente observado apenas a valorização discursiva da profissão e o pior: com pouca mudança e expectativas

daqueles que já o são e/ou experienciam na pele a sensação de estar. Ao cabo, esse reconhecimento social e profissional parece não ser garantido efetivamente. Sem a presteza de buscar a razão para o fato, muitas vezes, o que observo são reduzidas tentativas de profissionais docentes de reivindicar e (d)enunciar os problemas da docência. Geralmente, suas vozes ficam abafadas pelos ruídos do sistema e, não raro, desafinadas em sua harmonia sindical. Sendo assim, mais do que lutar pelos direitos dessa classe, estendendo projetos até as casas dos nossos alunos, é preciso ir mais longe: ir até aonde as instâncias maiores de uma estrutura sistêmica moram e, com uma empreitada estratégica e mais auspiciosa, conseguir romper com a parede que separa aquilo que pertence ao professor.

A título de ilustração, aproxima desses apontamentos uma pesquisa desenvolvida por Gatti e seus colaboradores (2010), realizada no ano de 2009, intitulada “A atratividade da carreira docente no Brasil”, que teve por objetivo investigar os aspectos que os jovens destacam para justificar a atração ou não da carreira docente, mapeando percepções desses estudantes de ensino médio relacionados a “ser professor” e buscando evidências que poderiam colaborar com as políticas de formação de professores no Brasil e suas possíveis implicações. Para tanto, foram aplicados 1.501 questionários a jovens cursistas do 3º ano do ensino médio de 10 escolas públicas e 8 escolas particulares em 7 estados das 5 regiões brasileiras. A pesquisa contou, ainda, com a participação de 193 alunos, em grupo de discussão, um por escola, cada um com cerca de 10 estudantes, e trouxe como resultado, inclusive com muitas reportagens na mídia brasileira, que ser professor consistia em uma escolha de poucos.

Entre as principais percepções dos estudantes participantes do referido estudo, “ser professor” corresponde às seguintes menções: “profissional relevante, modelo, exemplo, formador de opinião, valor social” em confronto com “profissional desvalorizado e desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo”. O trabalho docente, por sua vez, caracterizou-se como “trabalho nobre, profissão bonita, gratificante e de muita responsabilidade, prazerosa” em contraposição com argumentos relacionados à profissão “dura, pesada, difícil” e, às vezes, “frustrante”, por lidar com pessoas e também por requerer, em muitos casos, paciência.

Dos jovens participantes da pesquisa, apenas 2% pensam em ser professor um dia. Curiosamente, o perfil dessa minoria suprema desejosa do magistério se enquadra nos perfis atuais de cursos de pedagogia e demais licenciaturas do país cujos 80% de seus acadêmicos cursaram nível médio em escola pública e 30% deles estão entre os que foram aprovados com as piores notas. Diante disso, concluem os especialistas que algumas medidas urgentes

precisam ser tomadas para que a desvalorização docente não perdure no cenário educacional, entre elas: melhor remuneração para atrair os melhores candidatos, bons planos de carreira, investimento na formação dos profissionais, resgate da importância do professor para a sociedade, tratamento social destinado ao professor como profissional, entre outros.

Para Terezinha Saraiva, uma das mais respeitadas educadoras do país,

[é] indispensável que os futuros professores recebam em seus cursos um correto entendimento em relação à sua profissão. É preciso que eles aprendam que a educação é uma prática social que exige que eles tenham competência técnica, profissional, social e política e que tenham uma sólida base de educação geral. (PROFESSOR..., 2012, p. 1)

Então, se pensamos em uma construção positiva de um perfil docente, consequentemente entendemos que, conforme dados de uma consulta realizada pela *Mkinsey and Company*, bem como de dados apresentados no estudo de Silva (2013), é fundamental que haja professores de qualidade. Automaticamente, para uma boa qualidade na educação é essencial professores bons e com boa formação. Isso porque são eles que lidam diretamente com a construção intelectual e potencial de seus alunos, o que implica a formação de cidadãos do futuro e torna a docência uma profissão valiosa e valorizada. O professor, mais do que saber o conteúdo, depende de inúmeros requisitos para que se torne um profissional de qualidade, tais como: a formação reflexiva e crítica, pautada pela ética e dimensionada pelo diálogo colaborativo entre seus envolvidos e pela ânsia de transformação social, atualização, busca por novidades, estudos, didática, motivação e inspiração na abordagem de ensinar, bem como reconhecimento e valorização da carreira. Nesse enfoque crítico, sublinham Sadalla e Carvalho (2002), o professor tem o compromisso político de formar cidadãos conscientes e críticos sobre a ordem social, sendo considerado um intelectual transformador.

É claro que, ao nos referirmos a tais requisitos, é preciso, ao mesmo tempo, refletir sobre a questão da condição docente diante do contexto macrossocial e de toda complexidade e dificuldade que permeia o seu trabalho institucional, especialmente na contemporaneidade. Para Teixeira (2007) e Silva (2013), questões inerentes ao paradigma hegemônico das sociedades atuais interpelam e desafiam a escola, alteram o perfil sociocultural dos alunos a partir de mudanças na família e em instituições socializadoras e, em consequência disso, geram graves problemas ao exercício atual da docência, caracterizando novos assuntos que, por sua vez, demandam novos papéis tanto para a escola quanto para o professor. Sendo assim, comungo da ideia de Santos e Maior (2013) e de Diniz et al. (2011), para quem é importante considerar as incidências subjetivas contidas nos discursos docentes.

Os autores refletem que o professor se insere na cultura e na história de heterogêneos e variados grupos sociais com os quais lida, produzindo e recebendo fortes marcas de valores e de significados, em diferentes campos de sua vida e inclusive no exercício da profissão docente. Logo, as experiências de vida e a integralização docente na sociedade de que participa produzem implicações nos modos de ser e agir docente. Por isso, é importante pensar uma formação que esteja fundamentada nas condições históricas e sociais, respeitando-se o contexto no qual a docência é exercida e dialogando sobre tais expectativas, como vimos anteriormente.

Concordo com Teixeira (2007) quando afirma que os professores, na posição de sujeitos socioculturais, são pessoas vivas, reais e plurais, possuidoras de projetos, desejos, significando suas experiências no mundo das mais variadas formas, sob a influência de inúmeras dimensões que os constituem. Portanto, se os investimentos de formação docente não levam em conta tais aspectos e fatores, eles não conseguirão modificar as cognições, as posições, as práticas docentes, tampouco as imagens que se tem da profissão.

Na mesma proporção, o estudo de Calvo (2011) procurou identificar as razões pelas quais alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas e particulares optam ou não pela carreira de professor. Por meio desse estudo, a autora procurou investigar como as identidades desse profissional são construídas ou representadas pelos alunos. Os resultados coincidiram com os da pesquisa realizada por Gatti et al. (2010): os participantes percebem que o professor desenvolve com excelência o ato da docência e é paciente para enfrentar os desafios da profissão. No entanto, reconhecem que a docência não é uma profissão valorizada ou muito almejada pelos jovens hoje em dia.

Diante de tais questões, é inegável que, cada vez mais, a sociedade conscientize-se de que assumir-se professor, de todo, é uma tarefa árdua. Como vimos, os que se dispõem à atividade necessitam desenvolver habilidades especiais, conhecimentos específicos e não específicos, saberes sistematizados e não sistematizados, ampliando-se a compreensão do processo de pensamento analítico e crítico acerca da capacidade de imaginação, de indagação e de criação, bem como da resolução de problemas. A despeito de tantas exigências, com base em Charlot (2002, 2012), já que o professor não deixa de ser humano, cumpre acrescentar o papel da motivação que ele tem para o cumprimento de seu trabalho e para a projeção de sua profissão. Será que ainda hoje há um desejo de ser professor por parte dos indivíduos da sociedade? Nas palavras do autor, “[s]erá que [o professor] vai à escola com o entusiasmo de quem vai formar as novas gerações humanas? Ou vai à escola pensando *"Ah, mais um dia que vou ter que aguentar essas pragas"?*” (CHARLOT, 2012, p. 10, grifos do autor). A

perspectiva de trabalho docente adotada, em meio ao fluir dinâmico da atividade docente, pode projetar valores acerca do modo como os alunos, possíveis candidatos à docência no plano social, veem o desejo de seu professor em estar na profissão e, com base em tais referências, passam a construir respaldos significativos inerentes à profissão. Contudo, como observa Perrenoud (1999), não podemos nos esquecer de que especialmente o Estado e outros poderes organizadores, no caso da escola pública, também possuem parcelas de influência nas definições e no controle de como a imagem docente é veiculada socialmente e é concebida pelos próprios profissionais que ali estão.

O estudo implementado por Gatti et al. (2010) ao qual me referi anteriormente foi destaque na capa da revista *Nova Escola*. Em análise aos dados apresentados, Salla e Ratier (2010) discutem e comparam os resultados com outros estudos indicando que faltam 710 mil docentes com formação adequada à área, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental e do ensino médio. Não há profissionais com qualidade para suprir as vagas disponíveis, de acordo com estimativas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ligado ao Ministério da Educação. A manchete menciona o argumento de uma das coordenadoras do estudo, Patrícia Cristina Albieri de Almeida, revelando que alguns estudantes participantes do estudo de Gatti et al. (2010) informaram, em grupos de discussão realizados em escolas particulares, que poderiam atuar em sala de aula como um *hobby* ou uma ação humanitária paralela à profissão “oficial”, pressupondo que a docência contempla uma doação voluntária. Diante disso, o estudo revela que “[a]o enxergar a docência como um sacerdócio, os jovens de certa forma reforçam o sentimento de que o professor não tem sequer o direito de exigir uma compensação financeira por seu trabalho, devendo simplesmente amar o que faz” (SALLA; RATIER, 2010, p. 9).

Buscando saber o que o professor pensa a respeito do aluno, da escola e da sociedade, um estudo também foi desenvolvido com professores das principais capitais brasileiras. Nessa pesquisa, foi investigada ainda a trajetória de formação desses profissionais e suas perspectivas futuras, visando a descobrir como eles dividiam seu tempo, como estava a sua saúde, se acreditavam no que faziam e se se sentiam felizes (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010). Os resultados apontam para uma visão negativa de que a maioria dos participantes observa que a educação não anda bem e que a falta de verbas é a vilã da qualidade do ensino, muito embora os participantes entendam que a escola é fundamental para a sociedade, tendo em vista a formação de alunos mais conscientes, preparados para o mercado de trabalho e idealizadores de um futuro melhor.

As conclusões do estudo em questão observam que os professores estão mais cheios de incertezas do que convicções e, diante disso, são propostas algumas demandas de uma formação inicial e continuada mais adequada à realidade de sala de aula, maior integração entre escola, comunidade e família, remuneração acompanhada de valorização social da profissão, definições mais claras acerca do papel da escola, da família e do Estado para com o alunado, melhorias das condições de trabalho e das condições de infraestrutura e de recursos pedagógicos.

Já a reportagem “Professor: ainda o pior salário”, do jornal O Globo, do dia 20 de maio de 2012, mostra que o professor ainda tem o pior salário do país se comparado a outros profissionais com nível superior (PROFESSOR: ainda..., 2012). Embora, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, a diferença para os demais profissionais tenha caído, isto é, no decorrer de dez anos, entre 2000 e 2010, as tabulações feitas pelo jornal acerca dos microdados do Censo revelam o aumento de 49% para 59% na renda média de um professor do ensino fundamental com nível superior, e uma variação de 60% para 72% em relação ao ensino médio. Ainda assim, o avanço não foi suficiente para mudar um quadro de trágicas consequências para a qualidade do ensino: o magistério continua sendo a carreira de pior remuneração no país, se comparado a outras profissões com nível superior.

De acordo com o noticiário, “pagar melhor aos professores da educação básica, no entanto, é uma política que, além de cara, tende a trazer retorno apenas a longo prazo em termos de qualidade de ensino” (p. 1). Um dado curioso, entretanto, é que a literatura acadêmica sobre o tema no Brasil e em outros países mostra que a remuneração docente não tem, ao contrário do que se pensou durante muitos anos, relação imediata com a melhoria da aprendizagem dos alunos. Em contrapartida, a reportagem informa que

o achatamento salarial do magistério traz sérios prejuízos a longo prazo. Esta tese é comprovada por um relatório feito pela consultoria McKinsey, em 2007, que teve grande repercussão internacional ao destacar que uma característica dos países de melhor desempenho educacional do mundo — Finlândia, Canadá, Coreia do Sul, Japão e Singapura — era o alto poder de atração dos melhores alunos para o magistério. — Não dá para imaginar que, dobrando o salário do professor, ele vai dobrar o aprendizado dos alunos. O problema é que os bons alunos não querem ser professores no Brasil. Para atrair os melhores, é preciso ter salários mais atrativos — afirma Priscila Cruz, diretora-executiva do Todos Pela Educação. O presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Roberto Franklin de Leão, concorda com o diagnóstico da baixa atratividade da profissão. Ele afirma que a carreira de professor, salvo exceções, acaba atraindo quem não tem nota para ingressar em outra faculdade. Para Roberto Leão, salário é fundamental, mas não o suficiente para melhorar a qualidade do ensino. — Sem salário, não há a menor possibilidade de qualidade.

Agora, claro que é preciso mais do que isso: carreira, formação e gestão. Priscila Cruz também diz que o salário é só parte da solução: — É preciso melhorar salários para que os alunos aprendam mais. Mas o profissional também tem que ser mais cobrado e responsabilizado por resultados. Não pode, por exemplo, faltar e ficar tantos dias de licença, como é frequente. (PROFESSOR..., 2012, p. 1)

Recentemente uma reportagem de capa de um jornal escrito de circulação abrangente no estado de Goiás informou que, apesar de ser o vestibular mais concorrido da região, o processo seletivo da UFG deixou 843 vagas ociosas. Na reportagem, a pró-reitora de graduação da instituição, professora Sandramara Matias Chaves, explica que a maior parte das vagas não preenchidas corresponde a cursos de licenciatura (geografia, química, física, filosofia, entre outros) especialmente localizados em *campi* do interior. Ela salienta que o problema de ociosidade de vagas não é exclusivo da UFG, mas um retrato da situação mercadológica das profissões no âmbito nacional, especialmente a de professor. Com baixos salários, falta de reconhecimento e de estrutura, os alunos preferem não se arriscar em cursos com pouco aporte financeiro. A pró-reitora segue afirmando que “[é] uma realidade que a gente já sente em colégios universitários, na contratação de professores. A procura acaba sendo baixa, mesmo pela necessidade do país, mas não há o reconhecimento” (ABREU, 2013, p. 3).

A edição do Jornal Hoje do dia 21 de março de 2013 também mostrou uma pesquisa desenvolvida pelo MEC que teve como participantes os diretores de escolas públicas do Brasil e que constatou a falta de professores de matérias específicas nas salas de aulas do país. A reportagem expressa que existem alguns cursos, como Sociologia, em que, dos quase 50 mil formados até o ano de 2011, apenas 4.800 tornaram-se professores, e o motivo para a falta de profissionais professores no Brasil, em qualquer área, são os baixos salários. Para um dos diretores entrevistados, é preciso uma campanha nacional para despertar nos jovens a vocação pela sala de aula, uma vez que, no seu imaginário hoje, não está presente “eu quero ser professor”. Com isso, o professor perde esse espaço de honra que deveria existir (DONATO, 2013).

Outra reportagem de capa, publicada no dia 7 de novembro de 2013, em um jornal do estado de Goiás de ampla circulação, atenta para o fato de que, nos últimos sete anos, caiu pela metade a procura pelas licenciaturas em vestibulares da UFG. Entre os principais motivos para a pouca concorrência dos cursos de formação docente, estão o baixo salário e a falta de um plano de carreira. A reportagem manifesta que tais dados preocupam o MEC, uma vez que não ocorrem apenas no estado de Goiás. Nesses casos, a ideia é assegurar o máximo

possível a formação e garantir a entrada de novos profissionais no mercado. Além da baixa procura pela licenciatura, o coordenador de licenciaturas da Pró-reitoria de Graduação da instituição, professor Francisco Luiz de Marchi Neto, também mostra dados sobre a crescente evasão de candidatos que ingressam no curso e de licenciados formados que migram para outras áreas alternativas, uma vez que o mercado profissional docente não é atrativo. Com isso, lamenta o professor que “[a] licenciatura tende a permanecer na Unidade de Terapia Intensiva enquanto a valorização do profissional não mudar” (p. 4). O fraco desempenho dos candidatos que procuram a licenciatura preocupam formadores de professores após entrada na universidade (RODRIGUES, 2013).

Ao observar os quadros e as estatísticas do estudo realizado por Ristoff e Bianchetti (2012) com base nos dados do Censo da Educação Superior, verifiquei que a procura por cursos de licenciatura no Brasil, no período de 2005 a 2010, segue diminuindo a cada ano com uma queda bastante notória de matrículas. Os autores avaliam que, embora bons e necessários, os programas existentes na CAPES não conseguem interferir na falta de atratividade das licenciaturas.

Atualmente, Tokarnia (2013) afirmou que o MEC quer criar o Programa Mais Professores, com o intuito de levar professores a localidades onde faltam profissionais, especialmente em escolas de municípios com índices de desenvolvimento humano baixo ou muito baixo, inclusive com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para isso, os professores receberiam uma bolsa para reforçar o quadro dessas escolas, o que supostamente atrairia bons professores para melhorar o ambiente acadêmico. A proposta abrange o resgate de professores aposentados que queiram voltar às salas de aula caso não haja professores disponíveis na rede. Para Aloízio Mercadante, atual ministro da Educação e apresentador da proposta junto à Câmara dos Deputados, o projeto ainda está em fase de desenvolvimento e depende do orçamento disponível pela União.

Com base no panorama explicitado que se tem a respeito da docência, a leitura a que podemos chegar é de uma conjuntura social e política não satisfatoriamente engrenada à profissão docente. Os artigos de Silva (2011) e D’Almas (2011), que analisaram projeções de identidades docentes produzidas pela mídia, indicam que as propagandas veiculadas pelo MEC acerca da profissão docente – com o intuito de incentivar alunos à carreira – também resgatam a ideia de que a profissão não é valorizada e reconhecida no Brasil, como acontece em países desenvolvidos. D’Almas (2011) ainda observou que os vídeos ressaltam aspectos positivos sobre a profissão e, não raro, distorcem o cotidiano docente, não problematizando outros traços de suas identidades na televisão.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o cenário vivenciado por todos nós é assustador, parafraseando Freire (2006), ele serve para nos provocar, tendo em vista que existe a suscetibilidade de mudança, já que esse estado atual não consiste em uma condição histórica, social e cultural determinista. Sendo assim, na condição de professores responsáveis pela ética e pela cidadania, nossas práticas deveriam atingir novos sentidos do que fazemos ou desejamos fazer em nossa travessia por este mundo, e, a partir delas, incorporar um senso de mobilização, de militância, de conscientização e de busca por um processo humanizante e libertador rumo à celebração política e positiva de nossa profissão (FREIRE, 2008).

Essa construção criativa do conhecimento, de modo a implicar o movimento de identidades, a partir do conhecimento fundado pessoal e socialmente, levando ao desenvolvimento do potencial humano e constituindo-se em experiência em valores humanos, deve partir da ação docente. Ademais, sinaliza o autor que conscientes ou não, nós, professores, pela própria natureza da instituição, estamos envolvidos num ato político. E se a nós cabe o engajamento nesse tipo de emancipação, é importante que observemos e desconstruamos discursivamente o que nos tem sido imposto em termos de sentidos sobre a profissão.

O que ressalto aqui é que o professor ou as instituições de formação de professores precisa estar preparado para lidar com esse problema existente na educação a partir do momento em que esteja consciente dos seus pressupostos presentes nos modelos culturais e ideológicos da sociedade acerca do professor e de sua profissão. Sem ignorar os dizeres de Celani (2008, p. 9) para quem as “[q]uestões de formação de professores invariavelmente esbarram em questões de políticas educacionais e em legislação delas decorrentes”, precisamos conferir à formação de professores um trabalho educativo essencialmente político, aportando níveis de reflexão diante de todas as circunstâncias que a envolvem.

Para tal, precisamos buscar as raízes dos problemas concretos vividos no cotidiano e circunstanciados por um contexto que, por sua vez, faz parte de uma abrangência maior. Por isso, é necessária a orientação por um uso de métodos que guiem à reflexão e à crítica. Se o pressuposto da radicalidade exige esse tipo de reflexão, estar atento à totalidade equivale a adequar-se aos objetivos educacionais frente às diferentes realidades que se colocam, bem como as estruturas e relações de poder que oprimem e que mantêm o *status quo*. A conscientização precisa ser o ponto de partida para a implementação de mudanças. Para isso, tangencio a discussão proposta por Fairclough (2001) acerca da conscientização. Segundo o autor, existe a conscientização sobre o uso da linguagem e a conscientização

crítica sobre o uso da linguagem. Especialmente esse último tipo de conscientização incentiva a ação de mudança e de transformação diante da consciência da existência do problema.

Após termos observado a importância do contexto micro e macrosocial de construção das identidades docentes, passaremos a abordar, a seguir, os aspectos e construtos que têm sido focalizados na formação de professores no âmbito da LA.

#### **1.4 O foco atual das pesquisas sobre formação de professores na LA**

Abrahão (2010) afirma que, com a prospecção de estudos sobre formação de professores no campo da LA, o foco tem cada vez mais sofrido mudanças e, conseqüentemente, ampliado novos horizontes e modos de se pensar o processo. Concordo com a autora ao dizer que as pesquisas mais recentes, fundamentadas na perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem, têm ignorado a racionalidade técnica, a visão de ensino como transmissão do conhecimento, entre outras perspectivas positivistas de conhecimento e, conseqüentemente, passado a considerar a natureza situada de programas de formação e das práticas, de modo a valorizar as cognições, as experiências e a vida dos professores, a construção de comunidades de prática, de um diálogo colaborativo entre os participantes do processo de formação, e de identidades propiciadas pelo discurso da colaboração. A autora enfatiza que,

[n]o caso da formação docente, dois tipos de conceitos são considerados, com base na teoria Vygotskyana: os conceitos cotidianos ou não, frutos de experiências prévias e os conceitos científicos, cuja interpretação leva a modificações dos conceitos cotidianos, o que torna a construção do conhecimento uma perspectiva sociocultural, social e, ao mesmo tempo, individual e idiossincrática, uma vez que o agenciamento tem também lugar nessa teoria. Percebe-se uma mudança de postura: as práticas passam a ser valorizadas e são por elas que os conhecimentos científicos são filtrados em um processo interpretativo. Ou seja, as práticas são fundamentais para o desenvolvimento de conhecimentos pelo professor permeado pelo processo reflexivo. (ABRAHÃO, 2010, p. 12)

Como podemos prever, com a guinada teórica nos modelos de formação, os estudos mais recentes acabam por valorizar o professor como produtor de teorias, a partir do desenvolvimento de um processo crítico-reflexivo estimulado pela própria experiência docente cuja interpretação leva a modificações de futuras experiências, situados dentro da perspectiva sociocultural, por sua vez, abastecida pela compreensão semiótica da linguagem. Em decorrência da mudança de paradigma de compreensão do desenvolvimento profissional

docente, deixamos de lado a noção de professor como executor de tarefas e passamos a percebê-lo como intelectual, dando tons à articulação que envolve um processo de formar professores delineado por domínios sociais, culturais, políticos, ideológicos, entre outros tantos aspectos.

De acordo com Marin (2003) e Scoz (2011), a reviravolta no modo de compreender o futuro professor tem oportunizado, em contextos de formação inicial, o reconhecimento da natureza complexa dos sujeitos e de sua subjetividade não apenas como técnicos profissionais, mas como indivíduos com identidades pessoais e profissionais, que vão produzir sentidos em seus processos de construção de conhecimentos, nos quais integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções. Scoz (2011) valoriza a proposta de se pensar a “singularização” do professor (p. 50), no sentido de não mais o percebermos com comportamentos cristalizados, ritualizados e padronizados, e, conseqüentemente, diminuirmos a resistência em aceitar sua produção original sem o impacto da surpresa. Segundo a pesquisadora, existem muitas arestas que compõem a prática pedagógica desse sujeito, tais como sua postura política na sociedade, seu compromisso, suas expectativas e responsabilidades em relação ao trabalho desenvolvido etc.

Sadalla et al. (2002, p. 49) ressaltam a carência de pesquisas na área de formação docente que pensem o professor sob múltiplos aspectos e o encarem como um elemento ativo e criativo, como um profissional que tenha apoio “num repertório de conhecimentos válidos pela pesquisa e susceptíveis de garantir a legitimidade e eficácia de sua ação”. Segundo esses estudiosos, é importante analisar, no processo formativo, as HV dos futuros professores, de suas aprendizagens informais, buscando refletir a respeito do licenciando que se tem e do licenciando que se pretende ajudar a formar. Sem dúvida, é o domínio reflexivo em sua constituição na trajetória de vida do professor que permite a resolução dos problemas cotidianos e favorece o repensar da prática.

Laroca (2002) afirma também que o exercício da condição docente de sujeito viabiliza, por conseguinte, a sua visão crítica. Isso porque a prática docente é norteada, de maneira concreta, pelas finalidades e valores subentendidos no papel que o próprio docente atribui para sua atuação profissional em termos de contribuição social. Sendo assim, uma formação crítica daria conta de garantir aos futuros professores a possibilidade de conquistarem a condição de sujeitos, cerne de validade na ação e na reflexão. No entanto, será que estamos realmente formando professores sujeitos como pretendemos? Se quisermos buscar algum tipo de melhoria na profissão, precisamos começar, desde a formação inicial, pela definição dos objetivos a serem alcançados, mediante um conhecimento crítico e

aprofundado das condições históricas e culturais que regulam determinados sujeitos inseridos em uma sociedade. É necessária, portanto, uma responsabilidade intelectual e social para o ensino que produzimos.

Não são poucos os desafios atuais e diversas são as noções equivocadas e impetradas no âmbito da docência que precisam ser problematizadas e desmistificadas. Entre elas, a ideia de que ensinar é um ato natural e que o professor já nasce feito, a concepção de que professor e pesquisador são identidades opostas ao invés de complementares (SADALLA et al., 2002). Como vimos, a docência e a formação profissional são processos construídos e constituídos nas relações sociais, as quais, por sua vez, não são fixas, todavia permeadas pelas dimensões afetivas, sociais e econômicas, entre o indivíduo e a sociedade, e fortalecidas por diferentes experiências. Nessa direção, Pereira et al. (2002, p. 194) sugerem a “metodologia da problematização”, em que o profissional, engajado na reflexão e na investigação de sua prática, analisa os desafios a ele apresentados e pensa alternativas de solução. Esse tipo de ação questionadora que viabiliza a integração entre teoria e prática certamente pode preparar futuros professores para a mobilização do seu potencial social, político e ético, bem como pode oportunizar a tomada de consciência do mundo em que irá atuar para que se efetive uma transformação. Se adquirida desde a formação inicial, a problematização, como os autores garantem, pode “se tornar parte da identidade profissional do professor” (PEREIRA et al. 2002, p. 200).

Parafrazeando Celani (2010), entendo que as investigações de tendências que subjazem aos programas de formação docente, na direção de um caminho problematizador, se mostram ainda dispersas e lentas. Contudo, relacionando os apontamentos de Liberali (2010b, p. 74) e de Vygotsky (1998, 1999), se entendemos que a formação docente corresponde a atividades interativas entre sujeitos em contextos culturais determinados e historicamente dependentes, em que há colaboração para o alcance dos desejos compartilhados, sob o efeito de uma “cadeira criativa”, a relação de conveniência e harmonia entre os envolvidos na construção conjunta de significados sobre a experiência de vida e de docência, num processo mediado pela linguagem, pode aumentar a potência de ação do todo. Na formação docente, continua a autora,

[a] riqueza de diversidade das experiências anteriores de cada um, assim como a necessidade de ampliação do universo de suas experiências para tornar possível um maior acúmulo de elementos da realidade e chances de combinações diversas e inovadoras dessas experiências, permite ampliar os significados compartilhados. [...] Nessas atividades de significar a realidade, a criatividade é mediada pelas emoções que têm papel fundamental na

seleção de impressões, ideias, imagens que estão de acordo com os estados de ânimo que os sujeitos vivenciam em determinado momento. É a criatividade que permite trazer algo novo ao significado social por meio dos sentidos. Essa dialética entre as categorias gerais da cultura e as experiências materiais e emocionais com as quais os indivíduos interagem (parte e todo espinosanos) é que tornam possível a produção de novos significados criativos como produtos compartilhados. (LIBERALI, 2010b, p. 75)

Como podemos ver, a autora, baseada em Vygostky (1998, 1999), observa que a reconstrução do significado se realiza por meio das experiências vividas pelos professores em união às experiências dos demais, historicamente organizadas como conhecimento teórico. Nessa rede complexa de vivências intensas e interligadas, é possível que o sujeito aproprie-se de uma fração das possibilidades oferecidas pelo social, oriundas dos significados compartilhados e extraídos das experiências anteriores, que, em partilha com novos sujeitos, à medida que cria outras possibilidades de significados, também mantém resquícios daqueles compartilhados na primeira atividade. Portanto, na perspectiva da cadeia criativa, amparada pelo senso de responsabilidade de transformação, todos os sujeitos se tornam formadores de outros.

Diante de tudo o que foi dito, neste estudo, busco registrar a vida e as experiências de professores em formação observando alguns construtos que se vinculam diretamente ao cenário de profissionalização específico, movimentado por sujeitos que possuem identidades e que compõem um contexto complexo de relações certamente relevante para a análise dentro da perspectiva aqui abarcada. Afinal, como garante Rey (2003, p. 127), qualquer experiência humana é constituída por diferentes elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito. Nessa dimensão, buscando investigar a construção das identidades dos professores em formação deste estudo, e prevendo-se as características de sujeitos ativos com capacidades reflexivas, considere o papel do pensamento e das emoções na produção de sentidos compostos nas narrativas de experiência com as identidades profissionais docentes. Para tanto, a seguir, passo a discorrer sobre alguns construtos que dão evidência à complexidade humana que, no universo da formação docente inicial, se associa à produção de identidades profissionais.

### 1.4.1 Cognições de professores

De acordo com o estudo produzido por Watson-Gegeo (2004), na área de ensino de línguas, o termo cognições<sup>13</sup> se refere a um complexo processo mental de conhecimentos, o qual envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem. As cognições docentes, ecoando os pensamentos de Lima (2007), seriam atividades de construção mental do real, que são balizadas pelo meio sociocultural e pelo teor de significado das informações aprendidas e apreendidas ao longo das experiências e das relações interpessoais com os pares, acumuladas na memória do professor. Elas seriam, dessa forma, todo o conjunto de posicionamentos que o docente possui relacionado aos saberes científicos, pedagógicos e disciplinares, referentes à sua prática profissional. Por isso, as cognições evoluiriam à medida que o conhecimento acerca de determinado fazer fosse construído.

Tendo em vista a dimensão social e compartilhada das experiências entre seres humanos, as cognições, produto coletivo e, ao mesmo tempo, individual, oportunizam ao professor a possibilidade de combinar, dentro de certos limites, os materiais simbólicos que os outros parceiros lhe apresentam. São esses elementos responsáveis, ainda, por configurar construções, reconstruções e desconstruções de formas de conhecimento, de comportamentos, de atitudes, de opiniões, de condutas, de imagens, de orientação e de regulação das comunicações sociais da forma pessoal de cada professor perceber o mundo e constituir-se por intermédio dele.

Na mesma linha, Borg (2006), que produziu estudos no âmbito da formação docente, avalia que as cognições são constituídas por aquilo que o professor pensa, conhece e acredita, bem como pela relação dessas ações com o seu fazer pedagógico. Ou seja, ao pensar, conhecer e acreditar no seu fazer pedagógico, o professor, automaticamente, lida com inúmeros processos mentais que servem para produzir sentido acerca de suas experiências. Como Sakui e Gaies (2003) ponderam, as cognições docentes envolvem uma rede complexa de conhecimentos teóricos, práticos, contextuais, artesanais, pessoais, bem como de crenças e valores, todos a influenciar o pensamento e a ação dos professores e, em conjunto, a produzir identidades. Esse agir docente estaria imbuído de tudo aquilo que o compõe, seja profissional ou pessoal, uma vez que o professor se baseia nas próprias experiências sociais, profissionais

---

<sup>13</sup> Embora Borg (2003, 2006), Barcelos (2006b) e Aragão (2005, 2010) se refiram ao termo “cognição” na forma singular, neste trabalho considero o uso plural do termo “cognições” por compreender que, assim como as crenças, as cognições se resultam em um emaranhado de conhecimentos que o indivíduo possui em relação a algo.

e/ou de vida para produzir suas múltiplas identidades sociais. Tais identidades, por sua vez, seriam moldadas e influenciadas por fatos ocorridos tanto no interior quanto no exterior do contexto educacional e, em especial, estariam intimamente relacionadas aos processos cognitivos.

Borg (2003) já afirmava que o professor é reflexo do que ele sabe e acredita. Nesse sentido, conhecer e acreditar se equivaleriam a ações que forneceriam, por conseguinte, um esquema orientador da prática docente. Além disso, Borg (2003), assim como Watson-Gegeo (2004), concorda que o termo “cognições”, na área das ciências cognitivas, é demasiadamente amplo e complexo, uma vez que sua dificuldade está caracterizada na distinção entre cada um dos processos de abordagem acionados pelo docente que, por sua vez, pode envolver diferentes elementos na significação de sua prática.

Ainda no que se refere à formação docente, existem alguns fatores que, segundo Borg (2006), influenciam a prática pedagógica e o discurso dos professores, a saber: a experiência, o contexto sociocultural e as cognições. Para Borg (2003, 2006), a experiência possui um papel fundamental no processo de formação de professores, uma vez que tais agentes possuem toda uma HV moldada pelas mais diversas experiências. Tais experiências, por sua vez, são produzidas de modo interativo com os outros indivíduos instalados em um determinado local, o que chamamos de contexto sociocultural específico e que geralmente prescreve caracterizações de ação e de pensamento docente singulares, próprias, balizadas por condições sociais, econômicas, culturais, históricas, hierárquicas, ideológicas, entre outros núcleos, de maneira a interferir e/ou a orientar as escolhas que o professor faz para estabelecer e adequar a sua prática e o seu dizer. E, por fim, as cognições que, ao mesmo tempo, influenciam e são influenciadas por esses outros fatores elencados. Aqui, ainda cabe destacar que os fatores cognitivos, quando em contato com os fatores contextuais e experienciais, estabelecem a postura e a ação pedagógica adotadas pelo professor, podendo restringi-las. Por isso, a necessidade de se estudar o pensamento, o conhecimento e a crença de professores juntamente como o seu fazer em sala de aula (BORG, 2006, p. 1).

Como é possível observar, o termo cognições de professores de línguas, utilizado por Borg (2003, 2006), abrange toda uma complexidade de procedimentos interativos entre indivíduos. Senso assim, podemos compreender tal fenômeno como mediado por artefatos sociais e também produzido na relação dialógica entre o eu e o outro (BAKHTIN, 1992; DUFVA, 2003). Trata-se de um trabalho árduo, cuja possibilidade de acesso e compreensão é mantida à medida que é concedida voz ao professor para falar, para expressar seus conhecimentos, crenças e pensamentos.

Ao mesmo tempo, é relevante enfatizar que a adesão ao termo “cognições”, neste trabalho, se justifica especialmente pela maior abrangência de caracterização que Borg (2003) propõe ao termo em detrimento do construto “crenças” que, por sua vez, corresponderia a uma parte das cognições do professor. Nesse sentido, é importante ressaltar, ainda, a tradição dos estudos sobre “crenças” no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, como sendo um construto já consolidado por intermédio de diversas pesquisadas produzidas nos cenários nacional e internacional da LA (BARCELOS, 2001, 2003).

Borges (2007) defende a ideia de que as representações profissionais estão vinculadas às percepções, aos conhecimentos que o professor detém, às experiências, ao contexto em que a ocorrência de tais processos está inserida, aos valores, crenças e cultura desse sujeito, bem como aos julgamentos, decisões, ações e consequências estabelecidas na relação com os outros, mediadas pela linguagem e posicionadas a partir do lugar ocupado na sociedade, no grupo em que se integra e nas referências que escolhe. Nesse sentido, trata-se de processos que, seja pela construção de ideias ou pela interferência de fatores, movem os professores sem que eles se deem conta. Por isso, são processos que estão imbricados à construção de suas próprias identidades.

Borges (2007) revela em sua pesquisa que as representações profissionais docentes, correspondentes ao conjunto de ideias tidas ou partilhadas por um grupo em relação ao ofício, influem e sofrem influências da prática profissional específica, bem como estão diretamente relacionadas a elementos de ordem pessoal construídos ainda no meio familiar. As representações profissionais seriam constituídas com base nas interações elaboradas na ação e na comunicação profissional, por sua vez, produzidas, estruturadas e caracterizadas pelas relações de trabalho e desempenho do ofício. Além disso, o sentimento de pertença ao grupo teria seu espaço de influência nas representações, bem como na maneira pela qual tais sujeitos se apropriariam do mundo em que trabalham.

As representações profissionais, para Borges (2007), geralmente constituídas com base em valores, imagens, entre outros itens partilhados em um contexto específico, correspondem a processos de negociação de identidades. Por essa mesma razão, as representações profissionais, no fluxo das interações, das relações sociais e das práticas, poderão se transformar de acordo com os contextos em que ocorrem e com as mudanças pelas quais passam. Isso ocorre porque, no caso da profissão docente, as representações permitem aos indivíduos envolvidos considerar as dinâmicas institucionais que perpassam na sua organização profissional e que passam por lutas de poder, legitimação de lideranças, conflitos entre pares, superiores e subordinados. Permitem, sobretudo, a compreensão e a explicação da

realidade física e social, orientando ações, posicionamentos, comportamentos, práticas, e auxiliando o processo de identificação e de identidades. Para isso, basta lembrarmos que as representações profissionais, no contexto de formação docente, caracterizam a cultura de um grupo que oficialmente se dispõe a formar-se professor, prevendo condições de exercício da profissão e o contexto de sua aplicação: a escola e a educação.

Segundo Borges (2007), inúmeros fatores contribuem para a construção das representações profissionais, entre eles, as circunstâncias desencadeadas pelas interações em nível de organizações profissionais: relações interpessoais, estatutos profissionais etc. Assim,

as relações interpessoais ao nível das organizações profissionais, o estatuto do profissional, e correspondentes identidades, os seus objectivos, as suas acções, a motivação para o exercício da profissão, as expectativas profissionais, até o tempo de exercício da profissão contribuirão para a construção das representações profissionais da mesma forma que poderão contribuir para a transformação das mesmas desde que acontecimentos contribuam para alterar, por exemplo, o desempenho ou as condições de trabalho ou mesmo para uma mudança de estatuto. (BORGES, 2007, p. 84-85)

Como podemos ver, fatores e circunstâncias sociais determinam rumos, tanto positivos quanto negativos, para o exercício da profissão, para as expectativas, motivações e objetivos profissionais produzidos. Afinal, entender o que a sociedade pensa acerca da profissão também corresponde a uma reflexão social e política de suma importância, até mesmo para problematizar o que pode ser feito em termos de mudança social. Articuladas a outros elementos, sem que se possa perceber tão claramente sua existência e influência, as cognições participam da construção de um saber profissional, caracterizado por descrições, prescrições e avaliações relativas ao significado e à utilidade da profissão. Por isso, ao mesmo tempo, podem nos fornecer um caráter fluido e dinâmico de progresso ao permitir, através do olhar sobre o passado, estabilidade e flexibilidade no modo de encararmos o presente e projetarmos o futuro.

As representações construídas pelo indivíduo ao longo de sua vida, manifestadas em interações diretas e intrinsecamente ligadas às suas experiências sociais, permitem-lhe construir e reiterar imagens, que são elementos de essencial importância quando se observa a perspectiva de grupo no qual se insere ou com o qual se identifica. Desse modo, as cognições fluem e se (re)constróem para além da consciência individual ou coletiva, inscrevendo sentidos sobre os outros, sobre o mundo e sobre a própria vida. Longe de serem simples, elas podem auxiliar na construção de uma visão consensual da realidade partilhada entre o grupo

que possui os mesmos objetivos e se envolve com os mesmos valores e experiências, permitindo atribuir significados e consubstanciar comportamentos e (re)ações comuns, podendo corroborar, ainda, dadas construções, desconstruções e reconstruções por meio de novas interações e negociações. Tornam-se, pois, formas de pensamento social, formas de ver o mundo, cultura, conjunto de saberes que envolvem atitudes, emoções, comportamentos, guias para a ação, caracterizando o processo ou o produto de sua própria construção.

Para Braúna e Reis (2013, p. 68), são as representações que permitem ao professor “nomear o que compõe sua profissionalidade e definir determinadas ações e condutas”. Em estudo específico com professores, as autoras perceberam que as representações construídas pelos docentes participantes de sua pesquisa apresentam características morais, técnicas, vocacionais e emocionais de sua profissionalidade. Assim, o gostar e o interesse desde a infância pela profissão nos remetem a representações emocionais da docência, que parecem estar em consonância com outras dimensões orientadas por vínculos sociais, culturais, institucionais, entre outros processos percebidos na sociedade.

#### **1.4.2 Emoções de professores**

Neste estudo, concebo as emoções, em sentido amplo, como sensações agradáveis e desagradáveis que marcam o corpo, portanto, vinculadas à capacidade de sentir, apreciar tudo o que apresenta valor estético ou moral. Vygotsky (1999) não se aprofundou no aspecto das emoções em seus estudos, todavia já apontava que o pensamento, além de consistir em um ato cognitivo, estaria cercado de fatores emocionais. A imaginação e a fantasia, como pensamentos lógicos, estariam a serviço da emoção, elemento esse que direciona e concebe finalidade aos sentidos e significações. Assim, o pensamento não seria a última instância do processo, tampouco maior do que a emoção. Movido pela linguagem e gerado pelos desejos e necessidades dos indivíduos, o pensamento teria sempre em sua base uma emoção. Nas palavras do psicólogo,

[o] pensamento não nasce de si mesmo, nem de outro pensamento, mas da esfera motivadora de nossa consciência, que abarca nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por detrás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva. (VYGOTSKY, 1999, p. 343)

Como podemos ver, para Vygostky (1998, 1999, 2001), as emoções ocupam parte central na aprendizagem humana. Sob uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, o autor afirma que elas não deixam de existir na vida social humana. Ao contrário, como reforçam Leite e Tassoni (2002), as emoções apenas se deslocam para o universo do simbólico, da significação e do sentido, entrelaçando-se com os processos cognitivos. Swain et al. (2011) também compartilham da ideia ao afirmarem que cognições e emoções estariam integralmente relacionadas e, em vários momentos, uma ou outra pode se destacar, mas a outra nunca está ausente.

De acordo com os estudos de Damásio (2000, 2005), as emoções contemplam a combinação de um processo avaliativo mental, simples ou complexo, dos indivíduos e, nesse caso, podem possuir inúmeras classificações e categorizações. São exemplos de emoções, apresentados pelo autor, a tristeza, a alegria, o prazer, a satisfação, a ansiedade, o medo, a frustração, o pânico, a raiva, o ciúme, a vergonha, a culpa, o nojo, a repugnância, entre outros. Barbosa (2010) e Magiolino (2010) afirmam que as emoções são, ao mesmo tempo, biológicas, sociais e históricas, isto é, elas não estão separadas dos processos de constituição do psiquismo, das funções superiores. Estão, pois, no âmago do processo de significação de tudo que possui sentido e significado em nossa vida. Outra afirmação pertinente acerca da teoria sociocultural em relação à construção de conhecimentos, de acordo com Swain et al. (2011), é que pensar e sentir estão integralmente relacionados e que as respostas emocionais são também mediadas pela cultura. Desse modo, uma boa educação e um bom aprendizado humano pressupõem o desenvolvimento de emoções, já que não se pode separar intelecto de afeto para a compreensão completa da vida.

Toassa (2009), em sua tese sobre a perspectiva das emoções na visão de Vygotsky, avalia que elas são consideradas como funções psíquicas superiores em que elementos de ordem intrapessoal e interpessoal, tais como linguagem, memória, percepção, atenção, estão inter-relacionados. Nesse bojo, teriam as emoções funções mentais cujas formas e conexões biológicas seriam transformadas pela vida social e cultural. Para a autora, é no universo da socialidade, isto é, no mundo das vivências e experiências, que as emoções se emergem, podendo ser traduzidas apenas na relação entre pensamento e linguagem.

De acordo com Leite e Tassoni (2002), a ênfase das concepções teóricas mais recentes da Psicologia sobre emoções, prevista numa abordagem sociológica, cujos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana possuem grande relevância na direção de uma interpretação em que pensamento e sentimento se fundem, não mais

possibilitando o isolamento dessas dimensões, tem contribuído para a percepção de que o sujeito é afetado pelo sentido que os acontecimentos da vida lhe provocam.

Os autores atribuem às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico. São as emoções, como parte da herança biológica do indivíduo em conjunto com a produção de outras funções psicológicas fomentadas nas interações sociais, que constituem um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado (LEITE; TASSONI, 2002).

Borg, em entrevista a um periódico científico, avalia que, por baixo do comportamento, existem crenças, conhecimentos e outros construtos vinculados que influenciam o que o professor faz. Então, se quisermos compreender totalmente o que os professores fazem, é importante compreender como eles agem, no que acreditam, o que sabem, abarcando suas atitudes e seus *sentimentos* (BIRELLO, 2012, grifo meu).

Partindo do pressuposto de que as emoções do sujeito produzem sentidos que, por sua vez, exprimem diferentes formas da realidade (SCOZ, 2011), assumo também as bases da psicologia social de Camargo (2006) para quem as emoções, além de estarem inter-relacionadas a outras funções psíquicas superiores já relatadas anteriormente, são formas de expressão que se transformam e evoluem ao longo da vida, e são produzidas na relação com os outros. Para a autora, “funções como a linguagem, memória, percepção e atenção estão carregadas de emoções e sentimento, mesmo que às vezes estejam encobertas e seja difícil o seu reconhecimento” (p. 29). Nesse viés, não seria possível pensar as funções psíquicas superiores como separadas em compartimentos estanques e, ao percebê-las como elementos imbricados, elas influenciariam o desenvolvimento psíquico humano durante atos de comunicação e de trocas com os outros.

Ainda sob a vertente da psicologia social, Rey (2003, p. 249) garante que “as emoções representam um momento essencial na definição dos sentidos subjetivos dos processos e relações do sujeito”. Nesse caso, uma experiência ou ação só teria sentido se portadora de uma carga emocional. Além disso, as emoções são uma expressão inconsciente da síntese das histórias pessoais constituídas nas configurações subjetivas do sujeito e expressam a síntese complexa de um conjunto de estado sobre os quais o sujeito pode ou não ter consciência.

Deprendo que, como processo histórico e sociocultural, as emoções representam a primeira forma de comunicação humana e, ao longo do desenvolvimento humano, atuam de modo inter-relacionado com outras funções psicológicas, entre as quais podemos citar a linguagem (CAMARGO; BULGACOV, 2006). Nesse bojo, é importante perceber as

emoções como estando imbricadas às interações sociais dos sujeitos, as quais, por sua vez, estão alocadas em um contexto, cultura e tempo determinados. Por essa razão, na opinião de Camargo (2006), as emoções evoluem, organizam-se e transformam-se, revelando aspectos importantes da constituição dos indivíduos. Mais ainda, por meio das relações intersubjetivas concretas, o ser humano pode vir a internalizar significados afetivos e morais que constituem sua configuração psíquica e suas identidades.

No campo educacional, Frijda et al. (2000, p. 5) afirmam que, se “emoções podem ser definidas como estados que compreendem sentimentos, mudanças fisiológicas, comportamento expressivo e inclinações para agir”,<sup>14</sup> então elas teriam influência muito mais forte nas ações do que as crenças. Mesmo sendo as crenças capazes de guiar as ações, seriam as emoções as responsáveis por iniciar as ações. Por isso, examinar a influência das emoções nas crenças seria importante para ajudar a compreender a ação.

Na mesma proporção, Sutton e Wheatley (2003), Isemberger e Zembylas (2006) e Nias (1996) observam que as emoções são frutos da interação social e correspondem a aspectos inextricavelmente inter-relacionados às cognições e, na condição de elementos imbricados e inseparáveis das forças culturais e sociais, eles ajudariam a formá-las e por elas serem formados. As emoções podem prover compreensões de contextos políticos, sociais e históricos nos quais o ensino e o trabalho docente estão incorporados. Isso ocorre porque o professor se envolve em seu trabalho e investe em valores que acredita ser representados por seu ensino a ponto de se tornarem “frequentemente tão íntimos de seu senso de identidade profissional e pessoal que a sala de aula torna-se a principal fonte de sua autoestima e satisfação, bem como de sua vulnerabilidade”<sup>15</sup> (NIAS, 1996, p. 297).

Conforme assinala Barcelos (2007), pesquisas que abordam explicitamente o construto “emoções”, na área de LA, produzidas no Brasil, apesar de relevantes e crescentes, ainda são incipientes. Há uma dificuldade de uma demarcação teórica para o termo na área (BARCELOS, 2013; BARCELOS; COELHO, 2010; COELHO, 2011). Existem, por exemplo, os estudos de Telles (1995, 2004) e de Aragão (2005, 2007, 2010, 2011), os quais lidam com o termo e sinalizam a experiência como fenômeno carregado de emoções e revelado no processo de reflexão e explicação do indivíduo sobre a realidade vivida. Por outro lado, há estudos que têm utilizado o construto “fatores afetivos” para se referirem às construções sociais complexas via linguagem na produção humana do sentir em sala de aula

---

<sup>14</sup> Minha tradução de: Emotions can be defined as states that comprise feelings, physiological changes, expressive behavior, and inclinations to act.

<sup>15</sup> Minha tradução de: often so closely merge their sense of personal and professional identity that the classroom becomes a main site for their self-esteem and fulfillment, and so too for their vulnerability. (NIAS, 1996, p. 297)

em contextos de ensino e aprendizagem de línguas (FIGUEIREDO, 2001, 2011; FIGUEIREDO; LAGO, 2006; LAGO, 2002, 2007; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2002, 2007, 2011; MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011). Em recente artigo, Barcelos (2013), caracteriza as emoções como elementos ativos, interativos e processuais, estruturados em um sistema complexo, cultural, social e discursivamente construídos, os quais podem contribuir para a constituição das “identidades”, construto que será abordado no próximo tópico.

### **1.4.3 Identidades de professores**

Como apontam Swain et al. (2011), Vygotsky nunca usou a palavra identidades, mas sua teoria contribuiu muito para a questão do fenômeno. Para isso, basta observarmos que aprendemos e estamos em constante transformação à medida que nos relacionamos com o mundo e, por meio da prática social, que pressupõe o uso da linguagem, negociamos múltiplos significados e aspectos pessoais e coletivos, por meio dos quais nos constituímos.

Segundo Marcelo (2009) e Nóvoa (1992), as identidades docentes são construções que permeiam a vida profissional e passam pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais em que a profissão é desenvolvida numa dimensão espacial e temporal. Trata-se, portanto, de um processo em que não é possível estabelecer previamente um perfil a partir da simples designação “professor”. Ao contrário, tem como orientação os saberes profissionais e as atribuições que integram a instância profissional, caracterizados a partir das experiências, das práticas sociais, das representações e das tomadas de decisões nesse meio. Assim sendo, segundo Nóvoa (1992), as identidades permeiam três dimensões fundamentais: o desenvolvimento pessoal, estruturado nos processos individuais de construção do professor; o desenvolvimento profissional, responsável pelos aspectos da profissionalização do professor; e, por fim, o desenvolvimento institucional, demarcado pelos objetivos educacionais e investimentos da instituição nos planos social e político.

Pimenta (2012) amplia o leque de construção das identidades profissionais docentes ao afirmar que

[a] identidade profissional se constrói, pois, a partir de significações sociais; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à

atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor. (PIMENTA, 2012, p. 19)

A visão da autora é de que a profissão docente faz parte de um constante processo de revisão de significados sociais, o que garantiria uma flexibilidade das identidades docentes. Santos (2009, p. 121) também afirma que a “identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia”. Isso porque as identidades profissionais docentes não se resumem apenas ao que o professor constrói a partir do sistema de trabalho, mas envolvem, sobretudo, uma gama de complexidades que inclui variados fatores – positivos e negativos – ligados às ambivalências sociais.

Para este trabalho, adoto a definição de identidades proveniente da LA, utilizada por Norton (1997). Para a autora, as identidades correspondem à forma como as pessoas compreendem sua relação com o mundo e, através do tempo e do espaço, suas possibilidades para o futuro. Podemos ainda pensar na possibilidade de as identidades serem conferidas pelas posições dos sujeitos e pelos diferentes discursos e agentes sociais envolvidos em dado contexto. Sendo assim, minhas menções ao termo serão feitas na forma plural, considerando-se, como apontam Reis et al. (2011, p. vii), a possibilidade de ser a “palavra singular transformada no plural” por inúmeras pesquisas.

Nesse viés, as identidades envolvem o conjunto de significações balizadas pela circulação dos discursos relativos ao modo de ser e de agir dos professores no exercício situado de suas funções institucionais, complexas e burocráticas. Portanto, mantêm-se em constante mudança de acordo com o tempo e o espaço, e com as trajetórias familiares, escolares, profissionais, justificadas a partir da posição do sujeito em dado momento de sua história e existência (GATTI, 2003; SCOZ, 2011). Tal perspectiva crítica abrange, ainda, o fato de que, por meio da abordagem dialética das identidades, o sujeito não estaria livre para escolher o que quer ser no âmbito social, econômico, histórico e político em que habita, mas para negociar posições de identidades.

Sob essas condições, o prisma teórico para o construto “identidades” a que recorro neste trabalho é de origem pós-estruturalista e está apoiado nos pilares de estudos culturais (HALL, 1995, 1997, 2001, 2009; SILVA, 2009; WOODWARD, 2009) comuns em pesquisas em LA que, em sua fundamentação teórica, estão dinamicamente concentrados nas perspectivas do interacionismo sociodiscursivo e/ou da LAC (MOITA LOPES, 2003, 2006; PENNYCOOK, 2001, 2006; RAJAGOPALAN, 1998, 2003, 2006) e da Linguística (GEE, 2001). Nesse sentido, está decididamente orientada pelas macrodimensões contextuais em que

explicitamente se teoriza o social como espaço de necessidade de transformação e de plataforma para advogar por justiça social.

O conceito de “identidades profissionais” utilizado nesta pesquisa nos remete à ideia de construção, que se opõe à concepção de uma identidade estática. Por se tratar de uma profissão complexa e muito específica, a qual se exerce, nas palavras de Borges (2007, p. 402) “com, sobre e para seres humanos”, para compreendê-la importa considerar diversos aspectos que vão desde a socialização ao trabalho profissional, às identidades, às cognições e emoções construídas, ao ciclo de vida e às práticas sociais, às culturas e às imagens do professor, entre outros elementos significativos (BARCELOS, 2013; REIS et al. 2008).

Diante disso, considero duas faces de abordagem das identidades profissionais a serem consideradas: a *cultural*, em que são enfatizados os significados atribuídos pelos sujeitos, envolvendo escolhas e modos de diferenciação a partir de experiências, bem como a *político-institucional*, que, por sua vez, influencia as identidades a partir da regulamentação política do Estado e das administrações sistêmicas sob uma perspectiva histórica vigorada por projetos educacionais, por programas de formação, entre outros parâmetros hierarquizantes.

Sob uma perspectiva cultural, Hall (2001) caracteriza as identidades como sendo fragmentadas, instáveis, contextuais, relacionais, multifacetadas, heterogêneas, dinâmicas, incompletas, fluidas, contraditórias, conflituosas, assumidas em diferentes momentos na vida moderna, de acordo com a necessidade, situação ou posição social em que o sujeito se encontra. Nessa visão, as identidades são formadas e transformadas “continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2009, p. 108). Aqui seria importante considerarmos a relevância do posicionamento social como fenômeno que condiciona, legitima, apresenta ou mantém as identidades.

Hall (2009, p. 110) também afirma que “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela; por meio da relação com os outros, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, o seu interior constitutivo”. Nesse caso, além de fluidas, fraturadas e sociais, as identidades são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou fixação do sujeito ao fluxo do discurso (HALL, 1995). Portanto, adquirem sentido e são construídas por meio da linguagem, dentro e não fora do discurso. Nas palavras de Silva (2009, p. 84),

[o] processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e

lingüísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade.

Além disso, são relacionais, isto é, elas dependem de outras identidades para existir e, por conseguinte, marcar a diferença (HALL, 1997). São, de acordo com Silva (2009), pontos de apego temporário às posições (de poder) do sujeito que os discursos constroem para esse, obrigando-o a assumi-las, a partir de práticas sociais que entrecruzam ou alinham-se. Seguindo a mesma linha, Mastrella-de-Andrade (2013) e Barcelos (2013) afirmam que as identidades, além de estarem relacionadas de forma bem próxima às crenças, são performativas, isto é, são produzidas – provisórias e cambiantes – nas práticas simbólicas e discursivas em que o indivíduo se engaja e, por meio de tais relações sociais, caracterizadas pela interdependência de fatores como interação e diálogo, o sujeito se constitui e se diferencia perante os outros.

Sob uma vertente político-social, Woodward (2009) observa que assumimos determinadas identidades conforme os “campos sociais” em que estamos atuando e com os quais nos identificamos. Por essa razão, a construção das identidades está condicionada a diferentes processos sociais e simbólicos em movimento, uma vez que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (p. 55). A autora entende que identidades é um processo diferente de subjetividade,<sup>16</sup> muito embora possuam laços estreitos: “[v]ivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (WOODWARD, 2009, p. 18-19). Para a autora, é importante observar a formação das identidades em âmbito local e pessoal, porque diferentes contextos sociais farão que nos envolvamos em diferentes significados sociais.

Segundo Dubar (1997), as identidades movimentam-se através dos princípios de socialização (isto é, de adaptação a um meio e pertencimento à sua cultura) e de individuação (tornar-se único e distinto entre os demais dessa cultura). Por isso, não é possível pressupor um conjunto harmônico e consensual para sua realização balizada por seduções maquiadas

---

<sup>16</sup> Subjetividade é o espaço íntimo onde o sujeito, atravessado pela alteridade, instala significações num processo de ativação tanto interno (individual) quanto externo (social). Trata-se de uma construção a partir de processos de subjetivação, os quais são resultantes de determinantes sociais, políticos, histórico, ideológicos etc., conscientes ou não. De acordo com Hall (2001), a subjetividade refere-se, ainda, à constituição do sujeito, ou seja, ao fundamento, aquilo que viabiliza suas identidades, mas que fica subjacente.

por um sistema econômico presente em um contexto capitalista. Nesse caso, as identidades se constituem também por exigências explícitas, bem como por “normas” ocultas provenientes, muitas vezes, de métodos autoritários usados por forças hegemônicas. Tal configuração as torna conflituosas, cheias de dilemas e complexas à medida que o ser humano constrói sua personalidade individual enquanto sujeito (de natureza psíquica) e, ao mesmo tempo, precisa assumir identidades sociais consoantes a sua inserção em dada sociedade e cultura (de natureza social).

De acordo com Silva (2009), fatores sociológicos, psicológicos, cognitivos e culturais se unem à construção das identidades por intermédio das práticas de significação e dos sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos e representados. Como avalia o autor, “[é] por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar” (p. 17).

Se desde que nascemos, respiramos alteridade e a construímos em linguagem, é a partir do outro que nos tornamos aquilo que somos no decorrer de nossa existência. Não haveria alter sem que houvesse ego. Sem o outro não se constituem as identidades do eu do mesmo modo que sem essas identidades o eu não pode se abrir para o outro. É a inclusão do outro que estabelece a constituição das identidades. Portanto, parto da premissa de que as identidades são construídas não como um fenômeno interior ao indivíduo ou uma categoria social, mas como um processo de coconstrução na relação desse indivíduo com o outro. Trata-se de um movimento cuja construção é permeada por ações discursivas previstas nas relações sociais que destacam a linguagem como imbuída de valores culturais, poderes e de saberes existentes na sociedade.

A partir do domínio linguístico para a elucidação das identidades em contexto de globalização, trago um conceito muito pertinente esboçado por Rajagopalan (2003, p. 59), o qual admite que “a linguagem está no epicentro deste verdadeiro abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e as nossas identidades”. De acordo com o autor,

[a] identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41)

Podemos depreender a partir dessa colocação que o conceito de “identidades”, por ser demasiadamente complexo, percorre as mais variadas facetas em busca de caracterização. Rajagopalan (2001) afirma que, em situações de sala de aula, os envolvidos negociam e renegociam identidades, fato que as define em sua permanente instabilidade. Nesse evento que implica uma constante alternância de posições que faz que os envolvidos estejam predispostos a passar de uma identidade a outra, de modo contínuo, devido a situações que os fazem mudar constantemente, a sala de aula se torna uma arena em que devemos esperar o choque de identidades. Além disso, acepções apuradas por Moita Lopes (2001, 2002, 2003), amparado por leituras na Análise Crítica do Discurso (ACD) e em teorias socioconstrucionistas do discurso e das identidades sociais (BAKHTIN, 1992, 2006; FAIRCLOUGH, 2001, 2008; HALL, 2001; PENNYCOOK, 2001), exploram a característica discursiva existente nas identidades. Para os autores em questão, as identidades se (re)constroem via discurso.<sup>17</sup>

A vertente de identidades prevista nos trabalhos de Moita Lopes (1998, 2001, 2002, 2003), por exemplo, é caracterizada pelo uso da linguagem, incluindo a construção de significados no processo de sua constituição. Sendo assim, as identidades não são fenômenos estáticos ou prontos, e sua construção abrange várias possibilidades incluindo regras e condições socioculturais que delimitam o que pode ser feito e dito. São, sobretudo, variedades de atributos discursivos cujas características são socioculturalmente construídas de modo a classificar o sujeito de acordo com diferentes indicadores: sexualidade, gênero, classe, raça, idade etc. Conforme apontam Baptista e Nunes (2013), Moita Lopes e Bastos (2010, 2011) e Moita Lopes (1998, 2003, p. 28), por haver estreita relação entre as práticas discursivas dos sujeitos, os regimes de verdade nos quais elas estão inseridas e o processo de construção identitária, “as identidades sociais podem ser entendidas como projetos nos quais podemos nos engajar ou dos quais podemos nos desvencilhar”. A inter-relação entre identidades e linguagem também pode ser conferida em estudos que se dedicaram à formação de professores (ALSUP, 2006; BUCHOLTZ; HALL, 2005; DANIELEWICZ, 2001; KRAMSCH, 2003; NORTON, 1997). Para essas autoras, a qualidade do discurso é essencial para a consolidação das identidades profissionais produzidas culturalmente em programas de formação de professores.

---

<sup>17</sup> Neste trabalho, compreendo por discurso o uso da linguagem (na forma escrita e oral) como prática social em que significados são sempre construídos numa interação dialógica com o outro. Ao utilizarmos o discurso, estabelecemos relações sociais, construímos a vida social e criamos identidades sociais (MOITA LOPES, 2002).

É exatamente em torno de um caráter heterogêneo e fluido das identidades no mundo contemporâneo que, neste estudo, compreendo por identidades o conjunto de referências, de marcas existenciais que constroem o perfil profissional dos participantes envolvidos. Normalmente, essas referências estão agrupadas a cognições, emoções e significados que cada um dos envolvidos tem acerca do processo e, por vezes, a partir de suas experiências vivenciadas em tais direções. Nessa ótica, ao levar em consideração traços particulares de cada participante no contar, à sua maneira, HV e experiências que possuem a respeito do assunto, tomo nota de que a experiência vivida pelo indivíduo é refletida e interpretada conforme as emoções e significados que esse produz a respeito do episódio (BARCELOS, 2010; COELHO, 2011). Logo, a construção da forma de relatar e de refletir é dinâmica e mobilizada justamente pelo contexto de produção dessas histórias, pelas posições discursivas dos interlocutores e pelas identidades e outros processos que emergem esse ato.

As identidades são um dos fenômenos mais pesquisados atualmente e podem ser compreendidas como algo “em construção ao longo da trajetória de vida humana” (OLIVEIRA, 2008, p. 95), baseadas nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se inserem, bem como em suas diferentes atividades e formas de relação social. As identidades são, como constatou essa autora, o resultado de complexas sínteses de experiências individuais desses indivíduos em diferentes contextos e, como avaliam Gatti e Barreto (2009), um tema cujo interesse torna-se cada vez mais amplo. Nesse circuito em que as identidades tornam-se socialmente construídas e compelidas, ainda que seja impossível traduzir os componentes envolvidos em sua construção, como nos lembra Scoz (2011, p. 26), podemos perceber que o processo dinâmico que as envolve possibilita “a confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito atua no momento”.

No que compete à formação de professores, no âmbito internacional, os estudos de Coldron e Smith (1999), Danielewicz (2001), Sakui e Gaies (2003), Varghese et al. (2005) e Sloan (2006) nos mostram que a formação de professores torna-se um espaço em que as relações e posicionamentos sociais que os indivíduos mantêm uns com os outros podem condicionar o desenvolvimento das identidades profissionais e (re)construir significados sociais no contexto cultural, político, interlocutivo e institucional em que indivíduos estão inseridos.

Dentro do espaço de atuação social, as identidades profissionais docentes, devido à sua complexidade, se abastecem de outros elementos em sua construção. Estudos como os

de Celani e Magalhães (2002), Barcelos (2003), Kramsch (2003), Beijaard et al. (2004),<sup>18</sup> Lasky (2005), Gimenez (2004, 2005) e de Reis et al. (2011) apontaram para a intersecção das crenças na construção das identidades, observando que, estritamente ligadas a questões de saber e de poder em dado contexto, as identidades determinariam e seriam determinadas concomitantemente pelas crenças que aqueles indivíduos possuem acerca de suas identidades profissionais.

Os estudos de Telles (2004), Oliveira (2008), Marcelo (2009) e de Conceição (2013) também nos alertam para o vínculo existente entre identidades e experiências. Para esses autores, as crenças e as experiências estão envolvidas no processo de construção das identidades docentes. Nesse sentido, o contexto, as experiências e as crenças são todas vistas em intervenção conjunta e podem ter um efeito sobre as identidades e a forma como elas mesmas então formam as decisões docentes produzidas em salas de aula. Assim, as identidades socioculturais dos professores são formadas por experiências profissionais e podem ser reconstruídas de acordo com as necessidades contextuais e institucionais.

Outras pesquisas como as de Day e Leitch (2001), Hargreaves (1998a, 1998b, 2000, 2001, 2005), Kelchtermans (2005), Lasky (2005), Nias (1996), Reio Junior (2005), Schmidt (2000), Schmidt e Datnow (2005), Van Veen et al. (2005) e Zembylas (2004, 2005a, 2005b) também verificaram a inter-relação entre identidades e emoções. Esses estudos ressaltam que as interações profissionais significativas com o contexto são abastecidas de dimensões políticas fundamentais para provocar, nos professores, sentimentos intensos de avaliação, de compreensão e de decisão docente sobre um determinado evento à luz de um contexto cultural, histórico, relacional, ideológico etc. Tais pesquisas evidenciam que, no contexto de ensino, existe uma contingência histórica de regras emocionais, em que o professor possui o domínio apenas de uma parcela de seu controle emocional e que suas identidades são geralmente constituídas em relação às regras emocionais nesse processo. Por essa razão, ao contarem suas experiências, esses profissionais conspiram histórias coerentes sobre si mesmos, interpretando e avaliando-as, ao mesmo tempo em que constroem suas identidades.

---

<sup>18</sup> O levantamento bibliográfico sobre estudos relacionados a identidades profissionais docentes apontou três categorias para as pesquisas resenhadas: 1) estudos cujo foco era a formação identitária de professores; 2) estudos que se preocuparam em identificar as características das identidades profissionais docentes; e 3) estudos sobre narrativas de professores para análise de identidades profissionais nele apresentadas. Além disso, constataram que, na maioria desses estudos, o conceito de identidades profissionais foi definido de forma diferente ou sequer foi definida. Nesse sentido, Reis et al. (2011) defendem que haja maior clareza dos conceitos e dos enfoques utilizados para que se garanta a validade na pesquisa envolvendo identidades.

Os trabalhos de Sutton (2004) e de Winograd (2003) sinalizam a importância de refletir sobre as emoções durante a construção da docência. Os autores concordam que é viável a regulação emocional com vistas à adaptação e ao desenvolvimento docente no ambiente social, e que essa atitude poderia contribuir para a melhoria da profissão e das condições de trabalho docente, bem como impulsionar a ação de mudanças pessoais e sociais. No campo da psicologia social, encontrei interlocução com Camargo e Bulgacov (2006) a respeito da interdependência entre identidades e emoções. Para as autoras, nós internalizamos significados afetivos e morais, configuradores de nossas identidades, por meio das relações intersubjetivas concretas.

Percebemos que, na área de formação docente, parece não faltar trabalhos de educação<sup>19</sup> que contemplem o conceito de identidades profissionais docentes. Associadas às mais variadas temáticas, aos mais específicos tópicos, alinhadas a outros objetos, investigadas nos mais variados contextos e situações: público, modalidades e níveis de ensino, as identidades profissionais docentes alcançam um caráter dinâmico e plural na medida em que envolvem a utilização de diferentes referenciais teóricos, variados campos do saber: psicologia, linguística, sociologia, educação, filosofia, e instrumentos de pesquisa nas discussões analisadas.

---

<sup>19</sup> Em sua tese, Lemos (2009) traz um levantamento de dissertações e teses da área de Educação, no Brasil, defendidas entre os anos de 1987 e 2006, as quais lidaram com o conceito de identidades profissionais. Em consulta aos dados provenientes de programas de pós-graduação credenciados no site da CAPES, o autor, com a estratégia de busca pré-definida, encontrou 360 trabalhos. A leitura dos resumos dos trabalhos permitiu as seguintes análises: a partir da segunda metade dos anos 90, houve um considerável aumento na utilização do conceito de “identidades profissionais” no universo analisado, coincidindo com o crescimento de pesquisas sobre formação docente, voltadas às questões relacionadas com histórias de vida, memórias, representações, ciclos de trabalho com autobiografias e narrativas docentes. A maior frequência de temas pesquisados em relação à construção das identidades profissionais docentes diz respeito à prática docente e à formação continuada de professores, mantendo-se significativos, também, os trabalhos dedicados às discussões sobre trajetória profissional, socialização profissional e formação inicial. Além disso, o fato curioso de que o progresso desse foco de pesquisa corresponde ao mesmo período em que as reformas educacionais de caráter neoliberais, no Brasil e no mundo, tornam-se bastante representativas.

### 1.4.3.1 Estudos sobre identidades na formação inicial de professores na área de LA do Brasil<sup>20</sup>

Conforme mencionam Reis et al. (2011), o construto “identidades”, aos poucos, tem ocupado a agenda da LA no campo da formação docente. Trata-se de um conceito difícil de se explorar, mas que, por outro lado, de acordo com os autores, torna-se decisivo para as pesquisas educacionais, visto que o professor exerce um papel crucial no processo de construção de conhecimentos de seus alunos, além do fato de que o ensino é um processo extremamente complexo.

No que se refere às identidades profissionais em formação inicial, a pesquisa de mestrado de Rossi (2004), buscando descrever e analisar as representações de futuros professores de inglês, a respeito da construção de seus conhecimentos e do reflexo dessas representações na constituição de suas identidades profissionais, revelou que tais construções identitárias não seriam apenas frutos de representações individuais, mas de representações coletivas hegemônicas, cujos sentidos são determinados pelas condições sociais e históricas dos indivíduos. Falcão (2005), por sua vez, com o intuito de investigar o processo de construção identitária profissional de um professor de Inglês em formação inicial, constatou que as identidades profissionais são construídas pelas práticas discursivas inerentes aos participantes que compõem o contexto de desenvolvimento daquele sujeito. Essas duas pesquisas se assemelham na questão da influência das representações na construção das identidades docentes, corroborando afirmações presentes em outros trabalhos (CELANI; MAGALHÃES, 2002; LASKY, 2005 etc.). Além disso, verificam que o contexto discursivo,

---

<sup>20</sup> Nesta seção, ater-me-ei apenas aos estudos sobre identidades que se concentram especificamente na formação inicial de professores, que estejam vinculados à LA e que utilizem uma base teórica e epistemológica pautada na linha pragmática ou crítica do discurso e prevista numa vertente cultural pós-moderna. Para tal, realizei buscas junto ao Portal CAPES por trabalhos envolvendo a temática. Diante desse critério epistemológico adotado, cumpre ressaltar que não encontrei estudos referentes às identidades profissionais de futuros professores de Português. Isso pode ter ocorrido devido à falta de informações precisas nos resumos lidos, os quais não apresentavam muito rigor às informações prestadas na apresentação dos trabalhos, bem como à falta de acesso às informações sobre os resumos no próprio Portal, tendo que recorrer, nesse caso, a buscas na Plataforma Lattes para cobrir a lacuna. Para obter mais informações sobre estudos da área de LE que focalizam a formação continuada de professores ou do professor em serviço, veja, por exemplo, Gimenez (2001), Celani e Magalhães (2002), Margato (2002), Cunha (2003), Campos (2005), Camargo e Ramos (2006), Liberali (2004), Barcaro (2012), Jasniewski (2013), Dominguez (2013), Conceição (2013), entre outros. Para uma revisão teórica sobre pesquisas relacionadas à formação continuada de LE que investigaram movimentos de construção das identidades docentes, veja, por exemplo, Assis-Peterson e Silva (2010), Audi (2011), Sousa (2006) etc. Sobre estudos voltados à perspectiva das identidades do formador de professores, confira os trabalhos de Oliveira (2008) e De Paula (2010, 2011a, 2011b). Para uma revisão de trabalhos sobre formação continuada de professores de Português, leia Kleiman (1998, 2006), Torizani (2005), entre outros. Para verificar trabalhos que fazem o levantamento bibliográfico de estudos envolvendo identidades profissionais do professor de Inglês na área de LA no Brasil, veja Bohn e Vinhas (2006), Camargo e Ramos (2008), Gamero (2011b) e Quevedo-Camargo et al. (2011).

permeado de significados sociais negociados e de troca de experiências dos indivíduos ali inseridos, favorece a construção individual e social das identidades, conforme mostrou a pesquisa de Baptista e Nunes (2013).

O estudo de Soares (2006) investigou o fenômeno da construção das identidades de alunos de inglês a partir de histórias de aprendizagem contadas nos diários e seu efeito sobre as identidades dos alunos. A autora chegou à conclusão de que as identidades dos participantes são compostas pelas interações que eles vivem com professores e colegas, com os materiais e atividades propostas e com as próprias experiências de aprendizagem da LE.

Telles (2004) investigou as identidades profissionais docentes em formação inicial e constatou o fenômeno intimamente ligado aos processos cognitivos e à experiência humana. Em sua pesquisa narrativa, verificou ainda alguns casos em que as identidades dos participantes se assemelhavam às experiências de outros professores e que, no entanto, essas características poderiam ser atravessadas por subjetividades, o que implicou diferentes percepções dos envolvidos em relação a “ser professor” ao contar as histórias. O autor avaliou que tais níveis de subjetivação não estão localizados nas identidades, mas as atravessam, recortam-nas e, muitas vezes, transmutam-nas. Em razão disso, as identidades se resumiriam em um conjunto de elementos referenciais para a prática docente, tanto teórico e empírico quanto provenientes da bagagem dos participantes antes mesmo de viver a experiência docente.

Os trabalhos de Silva (2008), Mateus (2005) e de Ticks (2008), embora tenham focalizado a questão das identidades em diferentes ângulos, apresentam características importantes a respeito do construto. As autoras concordam que as experiências são importantes para a construção das identidades docentes. Para Mateus (2005), ao experienciar-se com o outro, em um processo colaborativo de (re)significação, o indivíduo (re)cria suas identidades, aquilo que ele é e aquilo que deseja ser. É na vivência com os outros, por meio da atividade humana mediada, entre outras coisas, pela linguagem, que os sujeitos se constituem, se reconhecem como sujeitos e recriam, entre outras identidades que se constroem no interior das relações sociais que vivem, as suas identidades profissionais. Ticks (2008), por compartilhar da mesma noção, percebeu que, por meio da prática de interferência colaborativa, as participantes de seu estudo desenvolveram uma metacsciência que subsidiou seus discursos e suas práticas antigas, propiciando-lhes novos modos de vivenciar as futuras ações em sala de aula. Ou seja, as participantes construíram suas identidades como professoras de inglês à medida que exerciam papéis sociais situados em relação a si mesmas e a seus alunos. Ademais, o estudo de Silva (2008) identificou crenças e expectativas de

professores em formação inicial de Inglês provenientes de identidades e daquele contexto social que a autora define como “sistema complexo”.

Em se tratando do movimento de identidades, o estudo de Pereira (2013, p. 10) também não lidou explicitamente com o termo “identidades”, mas, entre seus resultados, a autora identifica que seus participantes de estudo apresentaram “concepções, posturas e atitudes” variadas e contraditórias sobre o que significa ser professor. Com base em outros objetivos para se pesquisar as identidades docentes, os estudos de Gamero (2011a) e de Silva (2012), que lidaram com diferentes focos, no que se refere a caracterizações inerentes ao construto, revelam que as identidades movimentam com base nas representações do “eu” para “os outros”. Ou seja, para os autores, há uma forte influência dos outros na constituição identitária dos participantes de cada estudo, para sua segurança ou insegurança em relação aos conhecimentos adquiridos na formação, para seu sentimento de necessidade de atuação profissional e para que eles se sintam professores. Também o artigo de Piconi e Mateus (2011) observou como se dá o movimento fluido das identidades como processo constituído nas interações, desvelando que as identidades são construídas na linguagem.

Em se tratando especificamente de estudos sobre formação inicial de professores na área de LA, até aonde minhas leituras puderam chegar, não encontrei estudos que focalizassem os movimentos de construção, desconstrução e de reconstrução das identidades docentes sob uma perspectiva pós-moderna inerentes ao professor de Português. Existem estudos sobre identidades, todavia voltados para outra epistemologia e aparatos bibliográficos que, de certo modo, não convergem com os assumidos neste trabalho. Embora se trate de um caminho sinuoso, o qual requer sensibilidade, pesquisadores da LA como, por exemplo, Celani (2010) e Conceição (2013), acrescentam que, a partir do estudo das identidades na formação docente, poderemos compreender melhor o *status quo* da docência. Por isso, a importância de haver novas frentes de pesquisa sobre as identidades profissionais docentes.

Após ter apresentado, neste capítulo, a fundamentação teórica que embasa todo este trabalho, prossigo, no próximo capítulo, explicitando o fazer da pesquisa narrativa como esboço teórico e metodológico deste trabalho.

## **CAPÍTULO 2**

### **PROCESSO DE CRIAÇÃO**

### **METODOLOGIA**

Neste capítulo, organizado em seis seções, discorro sobre os pressupostos metodológicos que fundamentam a natureza qualitativa desta investigação, incluindo a escolha do método de pesquisa – o estudo de caso. Apresento a descrição do contexto em que esta pesquisa ocorreu, o perfil de seus participantes, do professor pesquisador e os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados. Descrevo, também, sob o ponto de vista de autores que desenvolveram estudos envolvendo narrativas, algumas caracterizações e funções do construto em pesquisas na área de educação e de LA. Por fim, delinheiro os procedimentos adotados para a coleta e a análise de dados.

#### **2.1 O paradigma qualitativo**

Tendo por base a finalidade das pesquisas em ciências humanas e sociais, assinalada por Chizzotti (2006), este estudo busca descobrir a coerência de um conjunto de dados para encontrar uma resposta fundamentada para a problemática da construção, reconstrução e/ou desconstrução das identidades profissionais docentes de licenciandos de um curso de Letras. Para tal, utilizo o paradigma qualitativo como orientação básica nesta pesquisa. De acordo com Telles (2002b), essa abordagem tem sido muito comum em pesquisas na área de educação, quando são investigadas as qualidades dos fenômenos ocorridos em determinados contextos, considerando-se a dimensão humana, a pluralidade e a interdependência de todos os mecanismos envolvidos no processo.

Uma das características do tipo de trabalho original, do qual se trata a pesquisa qualitativa, está na valorização de seus resultados como sendo uma informação relativa e única, cujas conclusões realizadas, através de uma pesquisa, ainda que com similares metodologias, se detém apenas ao contexto em que se coletaram tais dados (NUNAN, 1997).

Nesse emblema, o rigor científico põe em evidência o caráter de esforço sistemático ao explicar ou compreender os dados encontrados, usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada.

Denzin e Lincoln (2000) pontuam que esse modelo de investigação possui um foco multiparadigmático, podendo ser, ao mesmo tempo, interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar. Dessa forma, ele não privilegia uma prática metodológica em detrimento de outra, tampouco pertence exclusivamente a um único campo disciplinar. Dado formato valoriza o mundo da experiência vivida, uma vez que é nele que a crença dos indivíduos, a ação e a cultura entrecruzam-se. Inclusive, nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 14), tais graus de interação disciplinar consistem em “novos modos de teorizar e fazer LA”.

## **2.2 O estudo de caso**

Esta pesquisa tem como método o estudo de caso, uma vez que busco resgatar, por meio da observação e do relato dos participantes, informações e dados subjetivos, evidenciando o ponto de vista deles, bem como suas visões acerca do assunto de pesquisa. Stake (2000) avalia que esse tipo de pesquisa consiste na análise de uma unidade específica, situada em seu contexto real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural, selecionada segundo critérios pré-determinados. Além disso, pode corresponder a uma investigação de um sistema delimitado, cujas partes são integradas. Para tanto, instaura-se uma linha tênue entre fatores fisiológicos, psicológicos, sociais, culturais, entre outros, provenientes de indivíduos, bem como entre diferentes aspectos do próprio contexto: físico, sociocultural, histórico, econômico, político, sistemático, estético, legal, entre outros. Nessa perspectiva, toda a complexidade existente nas relações humanas e no contexto não deve ser ignorada, uma vez que concorre para a construção das análises, por sua vez, retratadas como algo original.

Em conformidade com Stake (2000), o aspecto fundamental neste estudo de caso é o conhecimento do caso ou o que se aprende ao estudá-lo. A esse respeito, Telles (2002b) afirma que o método em questão possui a capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural, ao descrever e explicar um fenômeno isolado, pertencente a um determinado grupo. Nesse sentido, sua abordagem permite gerar um conhecimento mais concreto, contextualizado, voltado, sobretudo, para a interpretação do leitor.

Tardif e Lessard (2012, p. 10) também avaliam que

[n]as ciências sociais, é evidente que uma pesquisa com base empírica, por mais imponente e rica de informações que seja, é, essencialmente, local: não existem dados universais, na medida em que os “fatos sociais” estudados pertencem a uma situação social particular dentro da qual eles são histórica e socialmente produzidos. Além disso, os instrumentos, os métodos e as teorias pelas quais os dados são coletados, estruturados e interpretados pertencem, eles mesmos, a uma situação local.

Como comenta Nunan (1997), o estudo de caso, como estratégia de pesquisa, caracteriza-se justamente pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, esses, por sua vez, podendo incluir a utilização de múltiplas fontes de dados, propondo-se oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Recorrendo a Stake (2000), os relatos do estudo de caso exercem poder sobre o leitor à medida que, por meio das descrições e asserções assimiladas, ele se identifica com as experiências relatadas, de modo que as introjeta sobre aquilo que já vivenciou ou poderá vir a vivenciar, a partir da identificação com os dados relatados e suas experiências pessoais. Por isso, de acordo com Lüdke e André (2003), embora o estudo de caso se volte ao conhecimento de instâncias particulares, nada impede a atenção do pesquisador ao próprio contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico.

Alguns estudiosos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; STAKE, 2000) compartilham a ideia de que a metodologia do estudo de caso favorece a utilização de vários instrumentos de coleta de dados para obtenção de uma visão mais completa do fenômeno em investigação. Para Nunan (1997), o estudo de caso é considerado um tipo de pesquisa híbrida, justamente por conta dessa possibilidade de utilização de dados provenientes de várias fontes. Ademais, o autor também converge com Stake (2000) ao ponderar que dado método de pesquisa “pode produzir uma multiplicidade de pontos de vista que ofereça suporte para interpretações diversas”<sup>21</sup> (NUNAN, 1997, p. 78).

Apoiadas no mesmo valor único e singular das instâncias propostas pelo estudo de caso, Lüdke e André (2003) acreditam que, ao ser analisada a perspectiva dos participantes daquele exclusivo contexto, o objeto de estudo é visto como uma representação única da realidade que, por sua vez, é multidimensional e historicamente situada. Ademais, para as autoras, o estudo de caso possui como características: a busca pela descoberta, a interpretação dos dados com ênfase em contextos, o retrato da realidade pesquisada, a variedade de fontes

---

<sup>21</sup> Minha tradução de: a variety of view points can be made which may offer support to a wealth of diverse interpretations.

de informação colhida, o mapeamento de experiências vicárias<sup>22</sup> e generalizações naturalísticas, apresentação de divergências e convergências de opiniões presentes em uma situação social, bem como uso de linguagem mais acessível ao leitor.

Entre as distinções propostas por Johnson (1992), nesta pesquisa, incluo a característica naturalista do estudo de caso, uma vez que os dados foram coletados no ambiente natural de ocorrência das ações de investigação, a saber, em salas de aula da universidade, durante as etapas de realização do estágio supervisionado, no período de um ano de curso. E minha postura, na condição de pesquisador, foi orientada pelas recomendações de Stake (2000), relacionadas à responsabilidade de delimitação e conceituação do objeto de estudo, entre outros critérios descritos mais à frente, na seção 2.6.

## **2.3 O contexto**

Apresento, a seguir, algumas informações sobre o contexto no qual a pesquisa foi realizada, bem como dados a respeito dos participantes.

### **2.3.1 O local e a duração**

A pesquisa foi realizada em uma turma do quarto ano do curso de Licenciatura Plena em Letras de uma universidade pública<sup>23</sup> no Estado de Goiás, constituída por 16 alunos. A escolha desse contexto deve-se ao fato de ser o local onde atuo como professor orientador de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II. Além de lidar exclusivamente com a formação de professores, tenho atuado, por três anos consecutivos, no cargo de coordenador de estágio do curso de Letras na Instituição. A escolha dos participantes, por sua vez, se justifica por se referir a um grupo pertencente à fase final de um curso de licenciatura, do qual era professor, e que estava prestes a encerrar suas experiências de formação docente nas línguas portuguesa e inglesa. Portanto, esperava-se a identificação ou não com a futura profissão docente durante essa fase.

A instituição local da pesquisa está situada numa cidade com aproximadamente 27 mil habitantes e a 155 quilômetros da capital goiana. Nesse período da pesquisa, o município contava com três universidades, sendo: uma universidade particular, contendo

---

<sup>22</sup> Experiências e vivências adquiridas por meio de experiências de pensamento e de simulação, não efetivadas, de fato, pelo participante (BANDURA, 1986).

<sup>23</sup> Para Gatti e Barreto (2009), são nas IES estaduais públicas que se concentram as maiores proporções e demandas de formação docente.

quatro cursos – Administração, Agronegócios e Sistemas de Informação (bacharelado) e Pedagogia (licenciatura); uma universidade de ensino a distância, com os cursos de Ciências Contábeis (bacharelado), Estética e Imagem Pessoal e Gestão Hospitalar (tecnológicos), e Pedagogia (licenciatura). Por fim, a universidade pública, onde foi realizada a pesquisa, contendo quatro cursos exclusivamente de licenciatura: Ciências Biológicas, que era ofertado no turno matutino, e Geografia, História e Letras, ofertados no período noturno. Seu público alvo correspondia a alunos residentes na cidade, em zonas rurais próximas ao município e demais cidades/distritos circunvizinhos, totalizando aproximadamente dezesseis localidades. Nela, o curso de Letras, com obrigatoriedade de dupla habilitação, optava por um sistema curricular de regime anual, isto é, de quatro anos letivos, e, ainda, possuía um Projeto de Estágio Supervisionado<sup>24</sup> em que eram previstas todas as normativas para cumprimento e realização do estágio docente obrigatório. A investigação ocorreu durante os dois semestres do ano letivo de 2012, mais especificamente entre o período de 07 de março de 2012 e 14 de novembro de 2012, conforme o calendário universitário de estágio supervisionado.

### **2.3.2 O currículo e a dinâmica do programa de estágio supervisionado docente**

A coleta de dados foi conduzida durante a realização do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II. Inclusive, assumo, no decorrer deste trabalho, algumas nomenclaturas previstas no Projeto de Estágio da Instituição para me referir às atividades dele decorrentes. No curso de Letras, com base na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, é destinado o total de 400 horas para o estágio obrigatório. No 3º ano, primeira etapa, o estágio se divide em atividades de orientação, planejamentos, observação de aulas e regência, entre outras, no ensino fundamental, totalizando uma carga-horária de 200 horas para o curso e, considerando-se a dupla habilitação, 100 h/a para cada componente curricular. No 4º ano, segunda etapa, seguindo as mesmas especificidades, porém com as atividades reservadas exclusivamente ao ensino médio.

O estágio docente, no quarto ano de Letras, é composto das etapas de observação – visita e análise dos aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos da escola-campo,<sup>25</sup> bem como da observação de cinco aulas de Português e cinco aulas de Inglês dos profissionais

---

<sup>24</sup> Documento institucional que se atém exclusivamente às condições de efetivação plena de todas as etapas inerentes ao Estágio Supervisionado obrigatório, estabelecendo diretrizes teóricas e práticas de funcionamento. É comum a todos os cursos, considerando-se as peculiaridades de cada licenciatura oferecida pela instituição.

<sup>25</sup> Este termo se refere às escolas de ensino médio onde os participantes desta pesquisa realizaram seus estágios docente no ano da investigação.

supervisores<sup>26</sup> – e, posteriormente, da etapa de regência composta de quinze aulas de Português e de quinze aulas de Inglês.

Durante os dois primeiros anos do curso de licenciatura, em consulta à matriz curricular obrigatória prevista no Projeto Político Pedagógico do curso, no que tange aos primeiros momentos que os ingressantes se deparam (in)diretamente com a docência, constam apenas cinco disciplinas voltadas à educação e ao ensino: no 1º ano: Fundamentos da Educação, e no 2º ano: Didática, Novas Tecnologias em Educação, Políticas Educacionais e Psicologia da Educação – desenvolvimento e aprendizagem. Geralmente, elas são ministradas por professores da área de Letras. As disciplinas específicas e relacionadas à docência, portanto, tornam-se consistentes e respectivas à docência a partir do 3º ano, com a efetivação dos estágios. Assim, no 3º ano, há a disciplina de Psicologia da Educação – desenvolvimento e aprendizagem II e, nos 3º e 4º anos, além dos estágios supervisionados específicos de Português e de Inglês, existem as disciplinas equivalentes às práticas de ensino de Português e de Inglês, separadas, com 2 horas/aulas semanais cada uma, para cada ano (conforme Anexo A). Embora não haja especificamente a disciplina de LA, como podemos ver (conforme Anexo B), a ementa das disciplinas equivalentes às práticas de ensino das disciplinas de Português e de Inglês contempla referenciais teóricos de estudiosos da área, destacando-se especialmente a área de Inglês.

As sessenta quatro horas de ensino que integram os estágios, tanto de Português quanto de Inglês, possibilitam o estudo de teorias e discussões. No entanto, por conta da burocracia e do tecnicismo, esse tempo geralmente é ocupado com atividades que servem para o cumprimento de trabalhos que compõem o portfólio: apresentações de projetos de oficina, apresentação de miniaulas, produção de relatórios etc. Além disso, é obrigatório que a execução dos estágios seja realizada no período diurno, uma vez que não pode ocorrer concomitantemente às aulas da graduação. Os acadêmicos podem fazer o estágio em duplas ou individualmente.

### **2.3.3 Os participantes**

Contribuíram com a pesquisa todos os dezesseis alunos matriculados em uma turma de Estágio de Língua Portuguesa II, o que equivale a 100% de participação. O critério

---

<sup>26</sup> O profissional-supervisor, conforme o Projeto de Estágio, se refere aos professores titulares da escola-campo, os quais recebem os estagiários e cedem suas aulas, para que o Estágio docente seja realizado. Em outras palavras, é o parceiro direto que os programas de formação docente possuem dentro da escola-campo, responsáveis por conduzir o estagiário durante todas as etapas profissionais naquele espaço.

de escolha e seleção consistiu na disposição em participar e em contribuir com as informações a serem prestadas, já que, conforme postulam Bogdan e Biklen (1994), são os participantes que tornam os contextos significativos.

Seguindo as orientações de estudiosos (DENZIN; LINCOLN, 2000) relacionadas aos princípios éticos de investigação envolvendo seres humanos, e aventando Vieira e Hossne (1998, p. 51) que entendem que “a vontade [do sujeito] de participar aumenta à medida que o risco diminui”, a identificação dos participantes foi preservada por meio do uso de pseudônimos. Eles assinaram, ainda, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo encontra-se no Apêndice A. A seguir, apresento um Quadro contendo um breve perfil dos participantes: quem são, idade e por que escolheram fazer Letras:

<b>Quadro 2.1</b>				
<b>Perfil dos participantes do estudo</b>				
<b>Pseudônimo do Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Profissão (ocupação)</b>	<b>Motivo da escolha de Letras</b>
<i>Anna Bheatriz</i>	20	F	Assistente contábil	Facilidade em aprender Inglês e interesse em aprofundar nesse estudo.
<i>Assaré</i>	37	F	Professora	Necessidade de qualificação na área de atuação.
<i>Carlos</i>	35	M	Professor-monitor em um curso de línguas	Necessidade de qualificação na área de atuação.
<i>Castro</i>	28	F	Estudante	Interesse pela Língua Portuguesa.
<i>Chica da Silva</i>	35	F	Estudante e pesquisadora	Curso de maior identificação entre os existentes em sua região.
<i>Clara</i>	21	F	Locutora de rádio	Gosto pela leitura e escrita e pelas línguas portuguesa e inglesa.
<i>Estrela</i>	30	F	Estudante	Falta de opção.
<i>Flor</i>	21	F	Decoradora	Gosto pela leitura e escrita e sonho de ser professora.
<i>Iskel</i>	21	F	Costureira	Influência da mãe, também formada e apaixonada pelo curso.
<i>Janaina</i>	23	F	Serviços gerais	Gosto pela Língua Inglesa e Literatura.
<i>John Kenedy</i>	20	M	Auxiliar de laboratório farmacêutico	Falta de condições de morar em outra cidade e pagar o curso pelo qual se interessava.
<i>Juliana</i>	24	F	Estudante	Curso de menor concorrência no contexto.
<i>Maria</i>	22	F	Gerente de confecção	Falta de opção.
<i>Roberto</i>	20	M	Agricultor	Curso de maior identificação entre os existentes em seu contexto.
<i>Saracura</i>	48	F	Técnica em Assistência Social	Falta de opção.
<i>Soares</i>	26	F	Auxiliar de consultório odontológico	O fato de ser uma licenciatura que lhe permite atuar em mais de uma área.

## 2.4 O professor pesquisador e escritor deste texto

Durante todas as etapas desta pesquisa, ocupo duas funções: a de professor da turma de estágio e a de pesquisador do contexto. Também, por se tratar de uma pesquisa com certo emblema narrativo, em alguns momentos, ficam nítidas, durante este texto, algumas marcas em relação a cargos e papéis que desempenho na Instituição de pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a imersão do pesquisador no campo de pesquisa durante a coleta de dados é fundamental para que os dados coletados sejam contextualmente significativos e, ainda, para que ele compreenda melhor o processo investigativo. A ideia para os autores é tornar os acontecimentos corriqueiros – que são observados de um ponto de vista particular: o do investigador – em ponderações científicas. Nesse sentido, a convivência direta com os participantes no contexto da coleta de dados permitiu o cuidado de observar o valor da cultura, da sensibilidade e o condicionamento particular do tema entre os pesquisados.

Todavia, tomei os devidos cuidados para que sua rotina não fosse alterada, tampouco o contexto e o processo burocrático e oficial de estágio, com o desenvolvimento da pesquisa. Até mesmo porque minha prática de formador de professores tem sempre dado espaço à investigação como postura, uma vez que vejo na pesquisa uma aliada para a aprendizagem e para o aprimoramento profissional mútuo. Mais ainda, tem dado vasão às narrativas como uma alternativa de propiciar espaços para a emancipação, autonomia, construção e desenvolvimento das identidades profissionais de professores em formação inicial, como enfatiza Bruner (1997).

No que se refere às condições de realização da coleta de dados, principalmente das informações que exigiam certo grau de confiança entre pesquisador e pesquisados, levei em conta, como endossam Mishler (1991) e Linde (1993), o local, a minha atitude enquanto pesquisador e o engajamento de cada participante, considerando-se as relações de (as)simetria existentes na dinâmica interlocutiva. Mesmo com a consciência da ascendência existente na relação entre professor e alunos, pesquisador e pesquisados, tentei precaver-me para que essa relação assimétrica de poder, prevista por aquele autor, fosse influenciável o menos possível diante das confidências expressadas pelos participantes. Contudo, tenho consciência de meus posicionamentos, não neutros, em relação ao uso de cada instrumento e aos procedimentos de coleta de cada informação.

Nos momentos de interação para a coleta dos dados, pude observar que a dinâmica de atuação envolvida: professor/pesquisador/entrevistador propiciou o levantamento

de comentários específicos da profissão docente por parte do aluno/pesquisado/entrevistado, sem que, para isso, fosse feito algum esforço acerca das questões temas. Acredito que tal fato se reserva à questão de estarmos imersos e/ou vivenciando experiências semelhantes, embora com interpretações distintas na perspectiva de cada pessoa envolvida. Ao mesmo tempo, esse conhecimento compartilhado e estabelecido pelos envolvidos facilitou a projeção de coerência a que Linde (1993) faz referência.

A condição de professor da turma pesquisada, talvez por ocasião do vínculo afetivo e do conhecimento prévio dos participantes, também proporcionou uma maior contribuição com os dados e abanou a necessidade de uma preparação maior para os procedimentos de entrevista a que Rosa e Arnoldi (2006) fazem alusões. A relação próxima e direta com os participantes, sempre balizada pela preocupação em manter o foco da investigação e a validação do tema em questão, certamente lhes concedeu maior liberdade, favorecendo a espontaneidade e a confidencialidade de seus relatos, o teor das respostas concedidas, bem como a flexibilidade de ampliar diálogos durante a coleta.

Na verdade, por se tratar especialmente de narrativas, também houve demasiada preocupação no decorrer da escrita deste trabalho. Talvez uma maior precaução para que a discussão alavancada no texto, ao mesmo tempo, não fugisse da perspectiva e voz dos participantes. Sendo assim, mais do que conceder aval de cada um dos participantes sobre as interpretações, informações prestadas e discutidas neste trabalho (leituras de transcrições, comentários etc.), como discuto no final do tópico 3.6, adoto a perspectiva êmica<sup>27</sup> e compartilhada, por ora, um método dialógico que valoriza a pesquisa qualitativa interpretativista, conforme assinala Paiva (2005), e que permite a discussão de modo holístico.

Contudo, estou consciente de minha posição ativa, no lugar que ocupo, ao optar por analisar os recortes que julgo significativos e pertinentes para a discussão de resultados celebrada pelos propósitos e perguntas deste estudo. De fato, estou convicto de minha posição de interlocutor que, por sua vez, pode influenciar o modo como os narradores construirão a si mesmos e o universo do qual fazem parte, e, também, do processo dialógico de escuta e

---

<sup>27</sup> Por se tratar de uma investigação que lida com a construção de identidades, muitas vezes cambiáveis, de um grupo de professores em formação inicial, e que conseqüentemente descreve sua cultura, neste estudo, filio-me ao tratamento que Van Lier (1989) concebe ao princípio êmico, isto é, ao princípio referente a regras, conceitos, crenças, significados construídos por um grupo, em conjunto com o princípio ético. Para o autor, embora aquele se contraponha a esse, tais princípios podem ser complementares, uma vez que o ético, especialmente em se tratando de instrumentos, habilidades e/ou àquilo que é tido como universal, descreve e generaliza sem se preocupar com contexto. Nesse sentido, ao pesquisador, contanto que observe, faça inferências e interprete os dados com rigor e em relação com seus arredores, é possível diminuir a distância existente entre a observação ingênua e a interpretação externamente imposta. Para isso, é necessário um tratamento holístico dos dados com vistas a desfazer os possíveis conflitos entre os princípios êmico e ético.

leitura da narrativa dos outros a acionar o revisitar do meu percurso. Ao refletir e analisar esse processo, ao mapear descobertas dos participantes, na condição de pesquisador, também volto-me para dentro de mim. Portanto, o processo de construção deste trabalho não parte somente da perspectiva dos participantes, mas também de minha perspectiva, enquanto construtor e analista do texto final, possuidor de uma história composta por experiências particulares, fato que corrobora a definição de horizontes a serem trilhados (GADAMER, 2004, 2008).

Diante disso, sem qualquer outra possibilidade e sem pretensão de ser um pesquisador narrativo, minha intenção é apresentar um diálogo hermenêutico neste texto. Para tanto, por intermédio de uma proposta de interação, busco produzir um espaço de interlocução destinado a produzir e a mobilizar recursos dialógicos novos, propiciadores da reflexão. Busco, sobretudo, encontrar um espaço de equilíbrio entre a importância da experiência e o lugar da teoria, uma vez que acredito no intercâmbio e na interdependência entre teoria e prática, teoria e empiria, inclusive, nos espaços científicos.

Na condição de linguista aplicado, a partir do lugar de onde pesquiso e escrevo, com este trabalho, munido de uma leitura histórico-cultural da realidade e da sensibilidade para trabalhar com valores humanamente universais da dignidade docente, busco refletir também sobre uma dimensão essencialmente política e complexa a partir das experiências que compõem a realidade contextual dos professores em formação e de sua formação docente (GRAMSCI, 1995). Ao fazer isso, tenho consciência de que estou (d)enunciando possíveis e necessárias transformações, militando, bem como propiciando meios para que haja uma emancipação docente diante de tantos estigmas que assolam a profissão e a figura do professor.

## **2.5 Os instrumentos de coleta de dados e procedimentos específicos utilizados**

Com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, várias fontes de material documentário foram utilizadas neste estudo de caso. Além das diferentes ferramentas trabalhadas regularmente em minha prática diária no processo de formação no contexto (o estágio), adotei novos instrumentos de pesquisa para subsidiar as análises apresentadas. Baseado em Souza (2006a, 2006b), que possui trabalhos e projetos nesse seguimento, observo que os diversos instrumentos de coleta, especialmente os de ordem narrativa, utilizados ao longo do ano letivo, serviram para análise do processo de formação inicial de professores como um todo e, no caso específico deste estudo, para rastrear a identificação ou não com a

docência e os movimentos de construção, reconstrução e desconstrução das identidades profissionais. Isso porque a arte de narrar se inscreve na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporais dos sujeitos ao relatarem suas experiências.

Tendo por base essas considerações, no início do mês de fevereiro de 2012, solicitei ao colegiado de Letras da universidade pública em que seria desenvolvida a pesquisa uma autorização (cf. modelo no Apêndice B) para conduzir o estudo na respectiva turma da qual seria professor. Após a autorização, o primeiro contato com a turma ocorreu no dia 07 de março de 2012, numa primeira reunião em que pedi ao grupo autorização para a realização da pesquisa e a adesão de alunos voluntários para participar do estudo. Nesse dia, iniciei os procedimentos de coleta de dados com a aplicação do primeiro instrumento de pesquisa.

Tendo em vista que as narrativas são o fio condutor deste trabalho, a seguir, apresento breves considerações acerca de suas características presentes nos dados linguísticos resgatados por alguns instrumentos de pesquisa utilizados e/ou informações extraídas de alguma questão produzida por alguma dessas ferramentas. Depois, passo a descrever cada um desses instrumentos de pesquisa utilizados.

### **2.5.1 Narrativas: um material necessário a esta composição**

De acordo com Swain et al. (2011), as narrativas, sob o prisma sociocultural, têm se tornado um importante lugar para investigar as identidades. Os autores resolveram usar narrativas para mediar suas explicações e análises sobre os conceitos da teoria sociocultural e observaram que a narrativa é a ponte entre os conceitos científicos e cotidianos da teoria vygotskyana. Em suas palavras ecoa a ideia de que as histórias do passado, embebidas de eventos culturais e históricos, afetam e efetuam o presente e o futuro. Pesquisas como a de Lasky (2005), de Sfard e Prusak (2005), de Beijaard et al. (2004) e de Connelly e Clandinin (1999) também se destacam por equalizar identidades com narrativa, bem como por delegar à experiência uma configuração relevante para a construção dos domínios das identidades. Em geral, esses estudos concebem um lugar central à narração para dar sentido à experiência e para captar o ponto de vista pessoal dos sujeitos envolvidos na investigação.

Em observação a estudos narrativos e em pesquisas na área de LA e Educação, podemos depreender que as narrativas, independentemente do cunho teórico e/ou metodológico adotado, refletem o mundo da experiência humana. Neste estudo, especialmente as HV fornecem indícios bastante reveladores acerca das trajetórias dos participantes e, com isso, explicitam cenas do esculpir ou não a profissão docente dos futuros licenciados. Além

das HV, em alguns momentos, é possível observar o emblema narrativo produzido nos relatos colhidos por intermédio de determinadas perguntas conduzidas a partir do roteiro proposto por outros instrumentos de pesquisa.

Sem a pretensão de propor taxonomias, mas, ao mesmo tempo, observando-se as afirmações de Bruner (1997) para quem as narrativas necessitam de uma melhor investigação em relação ao que as diferencia de outras formas de discurso e de outros modos de organizar a experiência, bem como a que funções elas servem, parece-me oportuno reforçar que as circunstâncias e o contexto de produção dos relatos, aliados às características abertas de algumas questões, bem como do seu significado produzido e explorado na intenção discursiva dos participantes, favoreceram a linha do contar experiências. Com isso, constatei que existem instrumentos de pesquisas que, embora não necessariamente narrativos, no contexto de formação docente, podem incorporar tais nuances devido à necessidade docente de se produzir as mais diversas associações e justificativas diante de determinados fatos contados no momento das respostas. Diante de tais considerações, passo a descrever o que são narrativas, de onde elas vêm, para quê elas servem e, especialmente, o motivo de seu uso, nesta pesquisa, como referência a alguns dados produzidos por determinados instrumentos de pesquisa nela adotados. Em seguida, com base nos objetivos propostos por este estudo, discorro sobre os dez instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta dos dados, apresentando seus objetivos e os procedimentos de coleta.

### **2.5.1.1 O que são narrativas?**

Na concepção de Clandinin e Connelly (1995, 2011), as narrativas podem ser definidas como sendo histórias vividas e contadas com base na experiência e possuidoras de valores existenciais significativos, uma vez que o prisma da educação corresponde a uma construção social, histórica e cotidiana, provida por narrativas pessoais e coletivas. Assim, as pessoas seriam “organismos contadores de histórias” que “vivem vidas estoriadas de forma individual e social” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 17). Além disso, as narrativas possuem um enfoque qualitativo por capturar dimensões pessoais e humanas não possíveis de ser quantificadas como fatos áridos e dados numéricos.

Para Telles (1999, 2000, 2002a) e Thompson (1992), as narrativas compõem histórias de experiências pessoais, profissionais e sociais, consideradas situacionalmente em dado contexto histórico e sociocultural que, por sua vez, possui grande valor por se tratar das razões que levam o narrador a contá-la e ao tipo de audiência a que se destina. Connelly e

Clandinin (2005, 2011) enfatizam que as narrativas rascunham diferentes valores sociais e, por serem constituídas na construção interativa, colaborativa e relacional de um processo humano, apresentam diferentes domínios em sua caracterização. Para todos esses autores, a composição de sentidos narrativos é construída em coautoria entre pesquisador e narrador, os quais vivem juntos a experiência, e também dinâmica, uma vez que as narrativas se traduzem em uma forma de pensar sobre a experiência, de compor fatos extraordinários concernentes à visão do narrador que, por sua vez, imprime cargas de emoção, drama, bem como de avaliação sobre o teor do assunto e da experiência pontuada.

Sob uma perspectiva discursiva, Mishler (1991, 1999, 2002) garante que as narrativas consistiriam em ações sociais e culturalmente situadas e a forma como se narra admitiria a criação de eventos instalados em um cenário sociocultural específico. Para o autor, no contexto de produção da narrativa, o que é significativo pode estar para além do valor da experiência para o narrador, o significativo pode vir moldado por ordens discursivas e de relações de poder existentes entre os interlocutores. Como afirma Moita Lopes (2003), a posição social ocupada pelos interlocutores pode afetar diretamente o conteúdo e o propósito comunicativo da narrativa. Nesse sentido, sua produção depende do narrador, do interlocutor e de todos aqueles que povoam a história vivida pela pessoa e que contribuem para construir suas identidades e seus significados e, ainda, das condições de sua produção. A esse respeito, Smith (2000) assevera que o narrador pode escolher a ordem dos relatos em função daquilo que pretende enfatizar, ou em função daquilo que o interlocutor almeja ouvir.

Linde (1993) também menciona o teor descontínuo e aberto das narrativas. A não possibilidade de elas ocorrerem de uma só vez, sem previsão de começo, meio e fim, faz que o narrador, influenciado também pelo contexto da interação, escolha as partes que deseja contar para diferentes audiências e ocasiões. Lembrando que o contexto do que é narrado (enredo, personagens, cena, lugar e tempo) reflete o que é movimentado pelo lugar, pelas pessoas e suas marcas culturais, sociais, históricas, econômicas, influenciadoras das práticas discursivas nas quais tais pessoas estão inseridas (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

À luz de um enfoque sociocultural, Bruner (1997) compreende a narrativa como o princípio organizador da experiência humana. Em consideração, avalia que as narrativas correspondem a fontes de dados para o estudo da mente humana. Nessa linha, elas lidariam com o material da ação e da intencionalidade humanas, o que significa dizer que as narrativas se relacionariam com o significado fornecido pelo narrador às coisas, bem como envolveriam a negociação de significados construídos entre os próprios seres humanos.

Mishler (1991, 1999), por sua vez, concorda que as narrativas tornam-se uma construção social e não apenas uma representação sobre um fato ocorrido. Em seu teor de construção, concorrem elementos avaliativos de inúmeras ordens (motivação, identificação etc.) comportando especificidades existentes no ato da produção narrativa invocada sob uma condição sociocultural mais ampla. Trata-se, portanto, de uma performance situada, posicionada e identitária, já que o narrador constrói sentidos de quem é balizado por regras sociais e culturais. A partir da situação de interação, produção e circulação do discurso, se considerada a posição social ocupada entre os interlocutores, o contexto geralmente determinará o modo como os eventos narrados serão conduzidos pelo narrador, isto é, o modo como o pesquisado construirá a narrativa. Assim, ele poderá construir-se discursivamente em cooperação com seu interlocutor de várias maneiras durante a ação de narrar, ocupando posições indeterminadas durante a produção dos enunciados (SMITH, 2000).

De acordo com Moita Lopes (2003), o posicionamento envolve processos de (re)negociação de significados entre indivíduos a ser definido conforme a condição de interlocução, isto é, conforme condições intersubjetivas que operam definindo identidades e diferenças acerca de conteúdos relatados. Além disso, o processo de narrar é dinâmico, a ponto de ser balizado pelas influências de um contexto microssocial no qual as pessoas se inserem, além, é claro, do contexto macrossocial subjacente a esse lugar.

De fato, ao interagir via linguagem, conforme o propósito narrativo, os sujeitos expressam aquilo que percebem sobre o mundo, aquilo que percebem sobre si mesmos e sobre os outros. A partir disso, influenciados pelos mais variados fatores sociais, eles tomam posições e constroem as cognições do mundo social em que vivem. Diante dessa consideração, cabe dizer que a narrativa pode não ser a verdade literal dos fatos, mas uma concepção de valor que o sujeito extrai sobre aquilo que decide narrar.

Romero (2010, p. 13), finalmente, avalia que tanto as histórias de e sobre os outros quanto à história que produzimos de nós mesmos “nos constituem como seres viventes em nossa sociedade”. Além disso, serão revistas sempre por um prisma inédito em função das conjunturas sociais únicas, vivenciadas em momentos diferentes, configurando-se, portanto, como reeditáveis, dinâmicas e mutáveis.

### **2.5.1.2 De onde vêm as narrativas?**

Diversos campos do saber – antropologia, linguística, psicologia, educação – têm se interessado em investigar a realidade retratada pelas narrativas, as quais servem tanto como

base teórica quanto metodológica de diversos estudos que as utilizam. No âmbito da formação de professores, Alarcão (2010) afirma que as narrativas ganham endosso na perspectiva do professor reflexivo ao revelar o modo como os seres humanos, sujeitos cognoscentes, experienciam o mundo. Em especial, na LA, com as mais variadas terminologias – relatos de memória de aprendizagem, autobiografias, histórias de aprendizagem, narrativas, HV – as narrativas cumprem seu objetivo maior que é o interesse pelo singular, pelo vivido e pela experiência (TELLES, 1995, 2004), além, é claro, de se tratar de uma abordagem muito utilizada em estudos de caso, conforme sublinham Benson e Nunan (2004).

No contexto educacional, ganharam destaque as pesquisas de Clandinin e Connelly (1987, 1991, 1995, 2011) e de Connelly e Clandinin (1988, 1990, 1999, 2005), que buscaram relatar as experiências relacionadas à formação de professor, e, a partir disso, outros estudos nessa vertente foram se ampliando cada vez mais ao englobar outras questões que envolviam a dimensão do ensino e da aprendizagem de línguas, bem como das trajetórias derivadas dessa construção, tanto no contexto brasileiro quanto no internacional (BENSON; NUNAN, 2004; KALAJA et al., 2008; LIBERALI et al., 2003; MELLO, 2010).

### **2.5.1.3 Para que servem as narrativas?**

Para Clandinin e Connelly (2011), a grande vantagem de lidar com narrativas consiste em oportunizar a voz ao pesquisado que se torna o centro da pesquisa e em reduzir a subjetividade na interpretação dos resultados, tendo em vista que, ao relatar uma experiência, o pesquisado conscientiza-se dela, reflete sobre ela, analisa-a e a ressignifica por intermédio da linguagem. É justamente essa ação que desencadeia o significado atribuído à experiência vivida, pois a interpretação do passado só é experiência quando o sujeito toma o passado como algo a que deve imputar um sentido em relação a ele mesmo, às suas ações, ao que ele faz com consciência da razão de fazer. Recorrendo a Vygotsky (2001), essa dimensão pode funcionar como um meio para produzir novas compreensões sobre como agir em novos modos que permitam aprendizagem que leve ao desenvolvimento.

Clandinin e Connelly (2011) informam, ainda, que as narrativas têm o propósito de entender como as pessoas vivenciam a experiência de construção de alguma aprendizagem e qual o significado que atribuem a essa experiência. Nesse bojo, as narrativas serviriam para reflexão sobre a complexidade humana a envolver, de maneira oral ou escrita, esperança, sonhos, desejos e intenções, “embebidas em uma história mais ampla sobre a pesquisa em Educação” (p. 25). O texto narrativo produzido, por sua vez, evidenciaria uma perspectiva de

vida e a configuração de um “eu” em que as histórias e os enredos, não raro, provocariam a transformação, o engano, resultados complexos, ambíguos e plurissignificações acerca da verdade explicitada em meio ao (re)viver e ao (re)contar das histórias de experiência que compuseram a vida das pessoas.

Especificamente no contexto de formação docente, Souza (2006a, 2006b) avalia que as narrativas servem como instrumentos significativos para a compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional de professores, uma vez que, endossando Alarcão (2010), as situações vividas pelo adulto normalmente são constituídas como pontos de partida para a reflexão. Contudo, para serem compreensíveis, as narrativas precisam registrar não apenas os fatos, mas os contextos físico, social e emocional do narrador no momento. Além disso, a autora afirma que o hábito de produzi-las, se adquirido na formação inicial, elenca grandes probabilidades de perdurar por toda a vida profissional.

Alarcão (2010) segue afirmando que as narrativas constituem um manancial de reflexão profissional a ser partilhado com os colegas, ou com os “amigos críticos” (CLANDININ; CONNELLY, 1991), com vistas a auxiliar na análise da vida e do percurso profissional, a revelar aspectos positivos e a serem melhorados, bem como a identificar filosofias e padrões de atuação. De acordo com Bruner (1997), as narrativas servem para compreendermos o mundo que nos cerca e, conseqüentemente, para buscarmos normalizar o extraordinário, organizando-o em forma de relato. Conforme enfatiza o autor, sem negar a biologia e os recursos físicos, as mentes são reflexos da cultura e da história. Portanto, qualquer informação necessita ser interpretada nesse entorno cultural. No estudo de Sakui e Gaies (2003) e de Conceição (2013), por exemplo, as narrativas exerceram um papel de destaque como instrumento de pesquisa, pois permitiram a compreensão dos conhecimentos e pensamentos da professora participante, bem como de suas crenças e processos reflexivos. Esses autores acreditam que o uso das narrativas docentes podem também trazer melhorias ao conhecimento das experiências complexas de ensino.

#### **2.5.1.4 Por que narrativas neste estudo?**

Magalhães (2010, p. 30-31) acredita na possibilidade da narrativa como atividade propiciadora da criação de contextos reflexivo-críticos. Para a autora, é exatamente a ideia de narrativa como um “instrumento-e-resultado” e não um “instrumento para-um-fim (instrumento-para-resultado)” que possibilita uma forma colaborativa-critica de descobrir a vida e transformar a si e aos outros, criando “um contexto em que, por meio da atividade

performativa, discursos, ações e identidades podem ser pensadas, compreendidas e reorganizadas – um contexto de empoderamento” (MAGALHÃES, 2010, p. 30-31). Ocorre que as narrativas não são isentas de historicidade e tampouco de significações socioculturais.

Como Moita Lopes (2002, 2003) assevera, o sujeito, ao narrar, age na vida social e busca a legitimação e/ou rejeição de certas identidades sociais por meio do discurso. Narrando sobre si próprio, ele constrói a si mesmo, interpreta e atribui significados à vida social. Nesse sentido, partindo do pressuposto de relação dependente, indeterminada e instável entre discurso e identidades profissionais docentes (CAMPOS, 2005), as identidades, não fixas, parecem estar imbricadas ao próprio ato narrativo. Nesse caso, a problematização de discursos pode ser um caminho para os movimentos de construção de identidades sociais existentes, cujos significados são legitimados sob relações de poder e posição social.

Como muitos autores que tratam da formação de professores, observo que há uma relação bastante intrínseca e dependente entre narrativa e identidades (BEIJAARD et al., 2004; CONNELLY; CLANDININ, 1999; MISHLER, 1999, 2002; OLIVEIRA, 2008; SFARD; PRUSAK, 2005), narrativa e experiência (BARCELOS, 2006a; MICCOLI, 1997, 2007a; TELLES, 2004), narrativas e cognições (ARAGÃO, 2005, 2010; BARCELOS, 2006b; KALAJA et al., 2008), uma vez que tais associações lidam com ingredientes providos por construções linguísticas e de significação. Connelly e Clandinin (1999) informam que as identidades profissionais docentes são compostas de histórias nas quais o indivíduo se baseia para fazer sentido de suas experiências e dele mesmo. Telles (2004) diz que as narrativas, provenientes das HV, oportunizam a busca pela natureza das identidades profissionais e as condições em que essas são construídas, sustentadas e transformadas. Também Beijaard et al. (2004) avaliam que professores se envolvem em teorização narrativa à medida que recontam suas histórias e é nesse processo que podem vir a vislumbrar ou moldar e, conforme indicam Assis-Peterson e Silva (2010), até mesmo confrontar as suas identidades profissionais, produzindo novas ou diferentes histórias. Ademais, afirmam essas autoras que as

[n]arrativas ilustram experiências; e professores, ao contarem e interpretarem suas histórias, contextualizam seu conhecimento e suas crenças na esfera de trabalho, bem como em outras esferas (familiar, de lazer,) oferecendo uma base teórica substancial para a identidade docente. (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2010, p. 148)

No contexto brasileiro, Telles (1995, 1999, 2000, 2002a, 2004) utilizou a pesquisa narrativa para investigar o pensamento e as experiências de professores. O autor sugere essa abordagem de pesquisa por considerar que ela permite que os docentes se tornem mais

conscientes de suas representações e, portanto, assumam de forma mais autônoma o agenciamento de suas ações pedagógicas. Um de seus estudos identificou que a associação de vários aspectos contidos nas HV pessoal e de formação teórica de suas participantes professoras revelou processos de construções de identidades profissionais (TELLES, 2004). Nesse sentido, a ação de narrar experiências e escolher elementos significativos é perpassada exclusivamente pelo movimento da linguagem, o que implica a interconexão com processos de identidades, bem como o balizamento da condição de produção e interpretação desses discursos.

Se, em acordo com Silva et al. (2007), o conhecimento prático do professor está relacionado e condicionado às experiências que ele vive e que emergem em sua prática em sala de aula, logo a reflexão que o docente possui acerca das vivências pode ser transposto de modo narrativo. Assim, as narrativas tornam-se um elemento bastante importante de análise, pois, além de permitirem revelar identidades direcionadas à docência, elas endossam preciosos indícios de análise do fazer docente (CLANDININ; CONNELLY, 1987; TELLES, 2002a, 2004). Isso porque o professor adquire e produz seus conhecimentos específicos a partir de suas experiências oriundas do passado, das ações do presente e dos planos para o futuro e, na condição de narrador, extrai suas convicções e análises a partir do que pondera. Igualmente, suas narrativas seguem influenciadas por programas de formação, pela vida de outros professores que já teve, entre outros aspectos (MELLO, 2010).

### **2.5.1.5 Questionários**

Os questionários foram produzidos na forma escrita e envolveram questões pré-determinadas, padronizadas. Utilizei dois tipos de questionários: o questionário socioeconômico (QS) e o questionário reflexivo (QR), os quais se diferem pela qualidade de perguntas e pelos objetivos. O primeiro segue o formato misto, composto por interrogativas diretas e por alternativas de assinalação, e por perguntas mescladas com itens abertos e fechados (NUNAN, 1997) e independentes. O segundo possui questões exclusivamente abertas, com a expectativa de respostas mais ricas e detalhadas por parte dos depoentes. Em algumas análises, os dados coletados por meio dos questionários forneceram nuances de opiniões que receberam valores numéricos, estatísticos e gráficos. Ambos seguiram as recomendações éticas, sugeridas por Gillham (2000).

### **2.5.1.5.1 Questionário socioeconômico – QS**

O primeiro instrumento utilizado para a realização desta pesquisa foi o QS, por intermédio do qual obtive informações específicas sobre os participantes, tais como: idade, sexo, estado civil, profissão, situação socioeconômica e profissional, bem como questionamentos voltados ao motivo de frequência em um curso de licenciatura. Seu objetivo foi mapear informações pertinentes ao contexto, às circunstâncias e aos fatores socioeconômicos que, possivelmente, balizariam determinadas declarações e, conseqüentemente, ajudariam nas análises posteriores. Foi aplicado no primeiro dia de aula, dia 7 de março de 2012, durante a primeira reunião, e o formulário com as perguntas desse questionário encontra-se no Apêndice C.

### **2.5.1.5.2 Questionário reflexivo de Português e de Inglês – QRP e QRI**

O principal intuito dos QRP e dos QRI (cf. formulário em Anexo C) foi mapear a construção de determinadas experiências e valores sociais, culturais, históricos, ideológicos, entre outros estabelecidos pelos participantes durante o processo de formação docente, relativos à questão de identificação ou não com a profissão ou até mesmo com a língua de ensino experienciada, uma das questões globalizantes do estudo. Eles foram produzidos em forma de relatório, a partir de questões de caráter reflexivo, propostas ao futuro docente após a efetivação de cada etapa inerente ao processo de integralização do estágio supervisionado. Sendo assim, as respostas preenchidas nem sempre contemplam narrativas e, por essa razão, algumas delas não serão analisadas posteriormente, justamente por não focarem os objetivos específicos deste estudo (GILLHAM, 2000). Por fazerem parte de um relatório específico da licenciatura como itens obrigatórios que compõem o Portfólio<sup>28</sup> de estágio, e por possuírem um teor mais qualitativo e reflexivo, os QRP e os QRI foram produzidos ao longo do ano e entregues em data específica do calendário institucional, no caso, dia 14 de novembro de 2012.

---

<sup>28</sup> Dossiê exigido pelo Projeto de Estágio da instituição que comprova, por meio de certificados, fichas específicas, preenchidas e assinadas por professores, coordenadores e diretores da escola, e professores orientadores da universidade, a devida efetivação das etapas obrigatórias realizadas durante o Estágio. Nele, contém, além das comprovações, um relatório construído com base em perguntas reflexivas e relativas a todo o processo formativo inicial do professor ao longo do ano.

### 2.5.1.6 História de vida – HV

Neste estudo, os dados produzidos pelas HV ocupam um lugar privilegiado, uma vez que é por meio desse instrumento, bastante comum em estudos de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1994) na área de formação docente, que a trajetória pessoal e profissional do professor é desvelada, bem como suscitadas reflexões e avaliação acerca do processo (CLANDININ; CONNELLY, 2011; JOSSO, 1999, 2010; NÓVOA, 2000). Para esses autores, as HV buscam captar a interpretação que o pesquisado faz de sua própria vida, evidenciando sua subjetividade com respeito às experiências extraídas de certas situações.

Segundo Josso (1999, 2004, 2007, 2010), o texto narrativo das HV permite adentrar em um campo subjetivo e complexo à medida que o participante mergulha na interioridade do conhecimento de si, reflete sobre suas identidades, extrai sentido e significado vinculados ao processo de interiorização, cria representações sobre determinados processos de aprendizagem, sobre os ciclos de vida perpassados, buscando compreender os sujeitos, as significações e situações de tais dinâmicas em contextos específicos. A experiência do narrador, nesse liame, molda os significados atribuídos a partir de suas vivências, aprendizagens, valores construídos e internalizados em seu contexto social e histórico, posturas, atitudes, modos de sentir e viver que caracterizam subjetividades, identidades e verdades em que acredita. A autora afirma que a dimensão narrativa atravessa de modo concreto o tempo da formação inicial e percorre diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. Apenas uma HV põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, para ir dando forma às suas identidades, num diálogo com seus contextos.

As HV deste estudo foram coletadas no período de 29 de agosto de 2012 a 26 de setembro de 2012 e foram produzidas individualmente, em formato oral, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Minha pretensão com dado formato se deve à característica espontânea e improvisada da fala, de modo a revelar detalhados relatos (THOMPSON, 1992). A data da coleta obedeceu ao término do período de regência do estágio de cada participante do estudo, critério que, a meu ver, possibilitaria um relato mais abrangente depois de o participante passar pela experiência de ensinar em escolas de ensino médio. Com base em Denzin e Lincoln (2000) e Linde (1993), foi produzido um roteiro inicial de perguntas (ver Apêndice D) para que demais questões fossem construídas a partir das próprias informações colhidas, sem interrupção do pensamento do participante, mas coparticipando e demonstrando manifestações de interesse em ouvir a história contada.

### **2.5.1.7 Gravação de sessões colaborativas e de discussão – SCD<sup>29</sup>**

Durante as programações do estágio, como visto anteriormente, temos uma reunião mensal com o propósito de discutir sobre as experiências de ensinar ocorridas no cumprimento dessa etapa obrigatória institucional. O objetivo das reuniões é, normalmente, deixar fluir todas as angústias e questionamentos que os futuros professores normalmente possuem com relação à profissão e ao desempenho docente efetivado e observado. Por se tratar de um instrumento bastante eficaz no desvelamento de sentimentos, reflexões e construções de identidades, entre outras construções pessoais, neste trabalho, a gravação dos encontros mensais foi oportuna porque viabilizou, ainda, discussões acadêmicas sobre circunstâncias que incidem diretamente na identificação ou não com a futura profissão. Embora toda SCD se firmasse em um roteiro de questões por mim previamente estabelecido, repetindo-se alguns questionamentos a cada encontro, nos momentos de discussão, houve muita verbalização espontânea que localizou a figura do professor em sociedade, balizou a expectativa e argumentos pró ou contra a profissão, inferiu o *status* social de uma licenciatura, entre outras problemáticas bastante fortalecedoras da construção de cognições sobre tornar-se ou não professor. Das oito SCD, optei por gravar em áudio apenas as quatro últimas reuniões, porque acredito que nelas as discussões relacionadas ao foco da pesquisa seriam mais consistentes, uma vez que a maioria dos participantes já teria efetivado seus estágios. Dessa forma, foram registrados os encontros realizados nos dias 29/08/12, 26/09/12, 31/10/12 e 14/11/12 e com as respectivas durações: 40min.27seg., 57min.27seg., 56min.01seg. e 43min.47seg., variando a duração conforme a quantidade de reflexões estabelecidas. Os dados foram transcritos, e o roteiro de temas para cada SCD encontra-se no Apêndice E.

### **2.5.1.8 Sessões de rememoração de aulas de Português e de Inglês – SRAP e SRAI**

Nos intervalos de cumprimento da regência do estágio, isto é, das aulas semanalmente ministradas pelo graduando, é comum existirem encontros em que cada

---

<sup>29</sup> As SCD passaram a ser uma estratégia profissional particular adotada em 2010, após aprovação de um projeto de pesquisa registrado na Pró-reitoria de Pesquisa da Instituição em que trabalho, experiência positiva motivada no decorrer de um curso de “Reflexão crítica na formação de professores de línguas”, ministrado pela professora Dra. Rosane Rocha Pessoa, da UFG. Acredito que a reflexão colaborativa e crítica pode auxiliar e fazer diferença no processo de formação docente justamente por aperfeiçoar a prática docente a partir de observações, diálogo e análise das situações reais de ensino. E, ainda, porque nesses momentos é possível aprimorar habilidades interpessoais e sensibilidade ao ouvir e observar o problema do outro (OLIVEIRA, 2012; SMYTH, 1991a, 1991b, 1991c).

graduando discute com seu professor orientador sobre pontos críticos efetivados em suas experiências de atuação em sala de aula utilizando a técnica conhecida como *rememoração* ou *lembança estimulada*<sup>30</sup> (NUNAN, 1997). Após o cumprimento das aulas pelo graduando, foi realizada com ele uma sessão de *rememoração* individual com base na aula que o participante ministrou e eu, professor orientador de estágio, avalei e gravei em áudio. Minha intenção com a *rememoração* consistia na possibilidade de o acadêmico, ao revisitar seus percursos de professor de Português e de Inglês em sala de aula, refletir sobre sua performance produzida a partir de sua experiência de ensinar (*regência*) no ensino médio, delineando cognições e emoções acerca da profissão docente.

Para a coleta de tais dados, por motivos maiores, não foi possível contar com a contribuição dos dois professores orientadores da área de Inglês para a produção oral da SRAI. Sendo assim, foi possível gravar em áudio apenas a SRAP, que, por sua vez, contou com a produção prévia de um roteiro de perguntas na tentativa de incentivar e conduzir os relatos ao foco da pesquisa. Todavia, para que não houvesse lacuna de dados relativos à LE, optei pela confecção de um questionário escrito com base nas mesmas perguntas realizadas em relação ao roteiro da SRAP oral, cuja aula analisada e refletida era a de língua materna. Ao todo, foram gravadas em áudio 16 SRAP e produzidas 16 SRAI escritas, cada uma com um participante acerca da disciplina de ensino. O roteiro de perguntas e uma SRAP transcrita, bem como a SRAI escrita, encontram-se, respectivamente, nos Apêndices F.

### 2.5.1.9 Diários virtuais<sup>31</sup> – DV

Levando-se em consideração a facilidade de acesso, a rapidez e a característica assíncrona do *e-mail*, foram realizadas trocas de DV com os participantes ao longo de todo o ano, à medida que cumpriam suas responsabilidades inerentes às etapas de estágio docente,

---

<sup>30</sup> Minha tradução de *stimulated recall*. Atualmente, Nunan (1997) avalia que essa técnica de pesquisa corresponde à exposição do indivíduo a registros (áudios, fotografias, desenhos, vídeos, escritos etc.) referentes a uma atividade específica da qual participou (aulas, palestras etc.). O propósito da técnica é oferecer pistas aos participantes que os estimulem a se lembrar de episódios específicos acerca de uma experiência vivida e que lhes propicie condições de expressar os pensamentos desenvolvidos ao longo de tal atividade, de modo a extrair conceitos relevantes, crenças e comentários em geral.

<sup>31</sup> Agradeço à Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira por despertar, durante seu curso de “Novas Tecnologias em Ensino de Línguas”, na UFG, a possibilidade de testar uma nova ferramenta tecnológica na construção de diários de formação e desenvolver teorias a partir da experiência, e vice-versa (OLIVEIRA, 2011). Hoje, utilizando diários em minha prática de formador, entendo que esse recurso, em especial, pode ser utilizado para a melhoria da própria prática profissional particular, uma vez que, além de permitirem o relato objetivo da situação experienciada através de uma versão subjetiva que seus escritores lhe proporcionam, também, na modalidade virtual, se consideradas as regras da ferramenta, permitem menor constrangimento para escrever o que/quando/como quiser, desenvolvem a habilidade escrita das línguas, oportunizam a reflexão a partir da escrita, estreitam os laços de afetividade entre professor e alunos.

utilizando-se o *e-mail*. Os assuntos para reflexão, discussão e análise partiram de perguntas-foco produzidas por mim (ver Apêndice H contendo o roteiro e uma sequência de DV digitados por um dos participantes), como estratégia para iniciar um diálogo, uma reflexão. A partir das descrições de experiências de cada participante, os assuntos variaram, haja vista o interesse discente de discorrer sobre algum assunto significativo para cada um. As trocas de DV foram realizadas semanal ou quinzenalmente, considerando-se o caráter facultativo de entrega e de data de entrega. A ideia era que os alunos ficassem totalmente tranquilos para relatar o que lhes viesse à mente a partir de minhas indagações.

Neste trabalho, o intuito de utilizar DV foi, sem dúvida, prevendo a redução da inibição dos participantes ante a tela do computador (OLIVEIRA, 2011), levantar as concepções que há por detrás das ações de cada envolvido, incluindo experiências, emoções, entre outras cognições vinculadas à construção das identidades docentes. Sendo assim, foram analisadas apenas questões relacionadas às perguntas desta pesquisa. O Quadro, a seguir, apresenta a dinâmica das trocas de DV entre pesquisador e pesquisados ao longo do ano:

<b>Quadro 2.2</b>		
<b>Quantidade de diários virtuais (e-mails) trocados</b>		
<b>Participante</b>	<b>Março a Novembro de 2012</b>	
	<b>Enviados</b> (para o pesquisador)	<b>Recebidos</b> (do pesquisador)
<i>Anna Bheatriz</i>	7	12
<i>Assaré</i>	10	10
<i>Carlos</i>	11	12
<i>Castro</i>	12	10
<i>Chica da Silva</i>	8	8
<i>Clara</i>	9	9
<i>Estrela</i>	7	8
<i>Flor</i>	6	7
<i>Iskel</i>	6	6
<i>Janaina</i>	5	6
<i>John Kenedy</i>	7	9
<i>Maria</i>	14	13
<i>Juliana</i>	12	11
<i>Roberto</i>	5	7
<i>Saracura</i>	8	8
<i>Soares</i>	7	8

#### **2.5.1.10 Explicações de narrativas visuais – ENV**

Foi criada uma sessão para a criação de uma NV com base em Paiva (2008a, 2008b) e Mendes (2009). Esse roteiro consiste em uma indagação feita aos participantes com vistas a representarem, por meio de um desenho, suas concepções em torno do seguinte

questionamento: “Formar-se professor de línguas é...”. Após a produção dos desenhos, focando especialmente na ilustração metafórica construída, os participantes explicaram as motivações para a narrativa visual que construíram. Tais explicações foram gravadas em áudio, posteriormente, transcritas e fizeram parte do material de coleta deste estudo. Os desenhos, por sua vez, foram descartados, uma vez que o importante era a explicação linguística contendo a própria motivação para o desenho (OLIVEIRA, 2010).

O objetivo com a aplicação da NV e posterior ENV gira em torno da identificação de percepções e construções em torno das identidades profissionais. Os relatos de ENV dos participantes certamente lhes permitem focar na imagem e não no próprio questionamento, de modo a servir como uma alternativa para desviar o foco e, com isso, alcançar informações exclusivas e significativas. Após todos os participantes já terem efetivado seu estágio, as NV foram produzidas em sala de aula no dia 7 de novembro de 2012 e as ENV, gravadas em áudio e transcritas (cf. Apêndice I), se estenderam durante toda a semana subsequente.

#### **2.5.1.11 Entrevistas semiestruturadas**

Partindo do pressuposto de Mishler (1991) de que entrevistador e entrevistado, juntos, constroem o discurso da entrevista, no último dia em campo, isto é, em 14 de novembro de 2012, durante o último dia de reunião de estágio, foram conduzidas 16 sessões individuais de entrevistas semiestruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994; NUNAN, 1997; THOMPSON, 1992) com os participantes, as quais foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Conforme recomendam os autores, suas perguntas orais, explorando os objetivos de pesquisa, possuíam um roteiro inicial, permitindo a plena liberdade de resposta e a flexibilidade natural de assuntos espontaneamente surgidos no momento da interação. Buscavam, ainda, esclarecer, *grosso modo*, aspectos da identificação ou não com a profissão e da construção, reconstrução e/ou desconstrução das identidades docentes, de sentimentos e referências relacionadas ao processo de formação pessoal, observando-se aspectos da profissão. O roteiro contendo uma transcrição de entrevista encontra-se no Apêndice J e foi elaborado previamente ao longo das etapas de formação.

## 2.6 Demais procedimentos adotados para a coleta e para a análise dos dados

De acordo com Johnson (1992, p. 90), “a melhor maneira de conseguir rigor em um estudo de caso é por meio de fontes múltiplas de dados”.<sup>32</sup> Também, ecoando os mesmos pensamentos, Abrahão (2006) assevera que um estudo inserido em um paradigma qualitativo deve combinar vários instrumentos de pesquisa, fato que, talvez, consoante os dizeres de Nunan (1997), em caso de o pesquisador recorrer a processos de triangulação metodológica e proceder com múltiplas combinações de análise, possa conferir maior credibilidade e confianças nas interpretações. Sob tais prerrogativas, esta pesquisa buscou subsídios em dez variados instrumentos de pesquisa, com a finalidade de caracterizar e discutir experiências, emoções e cognições relacionadas à identificação ou não com a docência, bem como às identidades construídas, reconstruídas e/ou desconstruídas ao longo da trajetória de vida dos participantes. A seguir, esboço, em linhas gerais, através do Quadro 2.3, os principais objetivos para a escolha e a utilização desses instrumentos, incluindo o cronograma de coleta de dados:

<b>Quadro 2.3</b>			
<b>Organização cronológica e de objetivos dos instrumentos de pesquisa</b>			
<b>Instrumentos</b>		<b>Objetivos</b>	<b>Cronograma</b>
Questionários	1 Questionário socioeconômico (formato escrito) <i>Qual é o perfil social e econômico dos participantes?</i>	- Conhecer o perfil social, econômico e cultural de cada participante; - Identificar as primeiras construções relacionadas à formação docente em Letras.	07/03/2012 (primeiro dia)
	2 Questionários reflexivos (formato escrito)	- Mapear a reflexão sobre percepções, valores, sentimentos estabelecidos pelos participantes com base nos relatos de experiências de aprendizagem, de ensino e, principalmente, de formação profissional, incluindo vivências pedagógicas, entre outros fatores contextuais que cooperam para a construção, reconstrução e/ou desconstrução da futura profissão. - Desvelar as condições sistemáticas e políticas de formação docente no contexto de pesquisa;	07/03/2012 a 14/11/2012
	3 <i>Como foi toda a sua trajetória de formação docente em Letras?</i>		

<sup>32</sup> Minha tradução de: An important way to strive for rigor in a case study is through using multiple sources of data. (JOHNSON, 1992, p. 90).

<p>4</p> <p>História de vida (formato oral)</p> <p><i>Como foi toda sua trajetória de vida pessoal, profissional e de formação universitária?</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentar aspectos subjetivos mais particulares da trajetória de vida dos participantes, provenientes das cognições sobre os tipos de experiências (aprendizagem, formação pessoal, profissional etc.) e processos históricos, os quais concorrem para a construção, reconstrução e/ou desconstrução da profissão docente;</li> <li>- Propiciar a própria reflexão e emoções dos participantes ao contarem certas vivências e expectativas.</li> </ul>	<p>29/08/2012 a 26/09/2012</p>
<p>5</p> <p>Gravação de sessões colaborativas (formato oral)</p> <p><i>Como foram as sessões colaborativas na formação? (o ocorrido)</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir e descobrir sentimentos individuais e/ou coletivos inerentes às experiências de formação relacionadas às identificações ou não com a profissão.</li> <li>- Desvelar aspectos específicos da construção das identidades profissionais presentes nas falas espontâneas dos participantes.</li> </ul>	<p>29/08/2012 a 14/11/2012</p> <p>(4 encontros mensais)</p>
<p>Sessões de rememoração</p> <p><i>Como foi uma aula de Português e de Inglês ministrada pelo participante? (voz do participante)</i></p>	<p>6</p> <p>SRAP (formato oral)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir, problematizar e refletir, de modo espontâneo, sobre ações executadas e relacionadas à docência/formação/ensino em sala de aula e/ou à língua ensinada pelo participante.</li> <li>- Detectar, em nível mais subjetivo e confidencial, a razão de determinadas práticas efetivadas ou idealizadas, dialogando sobre seus resultados a partir da autorreflexão.</li> </ul>	<p>fevereiro/2012 a novembro/2012 (Conforme calendário de término do estágio do participante)</p>
	<p>7</p> <p>SRAI (formato escrito)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar, analisar e refletir sobre ações executadas e relacionadas à docência, formação e ensino em sala de aula e/ou à língua ensinada.</li> <li>- Detectar, em nível mais subjetivo e confidencial, a razão de determinadas práticas efetivadas ou idealizadas, verificando seus resultados a partir da autorreflexão.</li> </ul>	<p>outubro 2012</p>
<p>8</p> <p>Diários virtuais (formato multimídia)</p> <p><i>Como você percebe alguns pontos específicos de sua atuação, de sua formação e de seu perfil profissional?</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trocar confidências, angústias, desafios, motivações, experiências e outras percepções entre professor formador e professor em formação;</li> <li>- Conhecer aspectos minuciosos do perfil docente do futuro professor participante etc.</li> </ul>	<p>07/03/2012 a 14/11/2012</p>
<p>9</p> <p>Explicação de narrativas visuais (formato oral)</p> <p><i>Como você metaforiza e resume o que é formar-se profissionalmente professor?</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depreender significados das construções discursivas sobre o perfil docente, com base em inferências visuais produzidas, a partir da explicação de um desenho.</li> </ul>	<p>07/11/2012 a 14/11/2012</p>
<p>10</p> <p>Entrevistas semiestruturadas e individuais</p> <p><i>Como você percebe alguns pontos específicos de sua atuação, formação e de seu perfil profissional?</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suplementar o questionário reflexivo ao oportunizar a espontaneidade dos participantes em relatar aspectos específicos dos objetivos deste estudo;</li> <li>- Averiguar, ratificar, comprovar e/ou discutir sobre o perfil docente apresentado em outros instrumentos de pesquisa.</li> </ul>	<p>14/11/12 (último encontro)</p>

A dinâmica de coleta para os instrumentos 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8, os quais fazem parte da coleta específica na prática do estágio e em minha prática de professor formador, não

resultou em alteração da rotina de trabalho na instituição em que atuo. Por outro lado, foram incluídos, dentro da programação anual, outros momentos para que os instrumentos 1, 9 e 10 fossem aplicados e coletados exclusivamente para esta pesquisa. Além disso, os roteiros produzidos para cada instrumento de pesquisa primavam pela liberdade e espontaneidade de construção narrativa dos participantes, servindo apenas para topicalizar temáticas propostas com base nos objetivos deste estudo. Em determinadas situações e contextos de investigação, por exemplo, eles sofriam alterações tanto na forma de se perguntar quanto de se responder.

Os instrumentos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10, cujas perguntas e/ou roteiros exigiam validação semântica, foram pilotados antes da aplicação, a fim de que não houvesse ambiguidade nos enunciados que, porventura, comprometessem as respostas. Os trechos de interação e entrevistas transcritos, a serem mapeados neste estudo através de excertos, embora considerada sua produção real, seguem a norma padrão com a supressão de termos repetitivos comuns da oralidade. Esse critério se justifica pela fluidez de compreensão leitora ao não focar em possíveis desvios da oralidade, concentrando-se o foco no conteúdo semântico-lexical dos relatos e não nos aspectos estruturais linguísticos de sua construção. Além disso, ao ilustrar o presente texto com os dados coletados, constarão na sequência dos excertos escolhidos ou de suas referências, quando for o caso, o pseudônimo do participante, a abreviatura do instrumento de pesquisa utilizado e o número da pergunta do instrumento que gerou a resposta produzida no fragmento textual.

Em relação aos procedimentos de análise dos textos que compõem este trabalho, adoto uma abordagem de cunho interpretativista e com base na investigação da experiência vivida, conforme sugere Telles (2002b). A intenção é propor um manejo profícuo de análise que possa chegar a uma zona de significação mais acurada, profunda, fluida, perpassando as reflexões narrativas sobre significados abrangentes com vistas a desvelar a crítica. Assim, preocupo-me em interpretar os significados que os participantes têm de suas experiências relatadas levando-se em conta o dinamismo do fenômeno investigado atravessado pelo contexto sociocultural e biológico de sua ocorrência. Como avalia esse autor, tudo que o ser humano sabe está presente em sua consciência, seja real ou imaginário.

Ainda sob a perspectiva interpretativista, corroboro as afirmações de Denzin e Lincoln (2000) para quem o pesquisador, diante das múltiplas fontes de dados, passa a ser um *bricoleur*, isto é, aquele que, com as próprias mãos, executa um trabalho – metodológico, interpretativo, político e narrativo – sem projeto preconcebido, ou uma espécie de bricolagem com diversos fragmentos. Nesse sentido, os diferentes tipos de fragmentos de narrativas e olhares se submetem a arranjos, sobreposições e costuras improvisadas, com o objetivo de se

tornar uma sequência textual e a se configurar como montagens que, por sua vez, são construídas em função de um olhar privilegiado por parte do pesquisador, a partir da reunião de significados e interpretações inerentes ao foco da pesquisa dos quais se dispõe. Além disso, são montagens que

[d]eslocam-se do pessoal para o político, do local para o histórico e para o cultural. São textos dialógicos. Presumem uma audiência ativa. Criam espaços para a troca de idéias entre o leitor e o escritor. Fazem mais do que transformar o outro no objeto do olhar das ciências sociais. (DENZIN; LINCOLN, 2000 p. 19)

Diante de tais considerações, os procedimentos de análise utilizados nesta pesquisa foram variados conforme a natureza e objetivos propostos na aplicação de cada um dos instrumentos. Assim, em posse de todo o material coletado, orientado por meus objetivos da pesquisa, realizei uma primeira leitura em busca de padrões e regularidades (BOGDAN; BIKLEN, 1994) para os dados obtidos sob o prisma de triangulação *instrumento por instrumento*. Num segundo momento, houve uma releitura buscando perfazer outra sequência de triangulação dos dados, dessa vez, vislumbrando-os sob o prisma *participante por participante*.

Cabe mencionar que o segundo passo, descrito anteriormente, foi demasiadamente relevante para elucidar a linha temporal narrativa dos relatos de cada participante e para formar as grandes categorias, inclusive para traçar a linearidade e dar consistência de dados às categorias 2 e 3, a seguir, das quais se trata especificamente as narrativas e as quais, depois de prontas, tornaram-se bastante representativas neste estudo. Ao revisitar todos os dados extraídos temporalmente no prisma de verificação *participante por participante*, inclusive para se justificar o critério de escolha dos excertos, foi possível triangular uma linha narrativa temporal dos fatos ocorridos ao longo da trajetória de vida de cada professor em formação inicial. Em associação aos relatos obtidos, a segunda leitura configurou-se como um meio de elucidar possíveis movimentos de construção, desconstrução e reconstrução de suas identidades docentes e/ou identificação ou não com a profissão.

Durante as duas primeiras leituras realizadas, na tabulação dos dados, as respostas foram agrupadas em categorias de maior recorrência, isto é, a partir de leituras e releituras dos dados e busca por temas e conceitos cujos registros eram mais reincidentes (BOGDAN; BIKLEN, 1994; NUNAN, 1997). A esse respeito, Johnson (1992) assinala, com especial relevo, que as procedências de análise, em um estudo de caso, compreendem inspeção por temas, assuntos ou variáveis significativas, na tentativa de descobrir como certos dados estão

relacionados. Esse procedimento indutivo, e também totalmente caracterizado pela escolha textual, requer identificação de como categorias são estabelecidas e inter-relacionadas e, ainda, a explicação de como suas relações mútuas influenciam os fenômenos em estudo e se configuram em um sistema. Para tanto, como localiza Stake (2000), deve haver a seleção com base nas perguntas de pesquisa, criando aspectos significativos e ênfases para a interpretação, na tentativa de organização dos dados para criar considerações.

Orientado por tais princípios e baseado nas perguntas de pesquisa deste estudo, ficaram definidas as quatro grandes categorias, a seguir:

<b>Quadro 2.4</b> <b>Categorias de análise deste estudo</b>	
1	<p><b>Categoria:</b> De onde vêm os professores em formação inicial em Letras.</p> <p><b>Ponto de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contexto social, cultural e econômico dos participantes.</li> </ul>
2	<p><b>Categoria:</b> O que os professores em formação constroem em relação às identidades profissionais.</p> <p><b>Pontos de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Preferências dos participantes acerca de componentes curriculares e níveis de ensino;</li> <li>Indícios de cognições e experiências sobre a profissão docente;</li> <li>Identificação de papéis destinados ao professor e ao trabalho do professor;</li> <li>Emoções acerca das experiências inerentes à formação e à docência;</li> <li>Justificativas de se tornar ou não professores.</li> </ul>
3	<p><b>Categoria:</b> Como se constroem ou não as identidades profissionais docentes.</p> <p><b>Pontos de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A relação complexa entre experiências, cognições e emoções, bem como sua possível influência na construção das identidades profissionais docentes;</li> <li>Experiências profissionais docentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>experiências informais (até o início da graduação);</li> <li>experiências formais (a partir da graduação);</li> </ul> </li> <li>Movimentos narrativos de construção, reconstrução e desconstrução das identidades profissionais docentes ao longo da trajetória de vida e de experiência dos participantes;</li> <li>As peripécias pragmáticas da língua(gem) nas construções e na identificação ou não identificação profissional docente;</li> <li>Reflexão crítica acerca da condição das identidades profissionais docentes no contexto de pesquisa e nas tramas da pós-modernidade.</li> </ul>
4	<p><b>Categoria:</b> O que os professores em formação inicial esperam.</p> <p><b>Pontos de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expectativas dos licenciandos acerca da profissão para a qual estão oficialmente se formando;</li> <li>Reflexões acerca de sua própria condição pessoal e existencial no mundo.</li> </ul>

Organizadas as categorias, fiz uma quarta e última leitura do material coletado, buscando, dessa vez, encontrar, nos excertos, amostragens que coincidissem ou que alimentassem ainda mais cada assunto topicalizado. *A priori*, não foi seguido nenhum

esquema de categorização, apenas identificadas padronizações organizadas por assuntos que, de certo modo, contemplassem os objetivos do estudo. Portanto, não houve um ponto de partida para a construção das categorias elencadas, sendo atribuído a elas o mesmo valor.

Contudo, percebi que os próprios dados coletados, agora tratados, me proporcionaram determinada linearidade na categorização de conceitos sobre o processo de construção ou não das identidades profissionais docentes. Com isso, foi possível diante de informações muito dinâmicas e ricas, organizar de modo mais didático uma sequência para os dados que emergiram nas análises, a fim de evidenciar momentos em que dadas emoções e cognições ante algum fato/fator se justificavam ou conduziam a uma possível relação existente entre as experiências relatadas. Ao final, os dados e as categorias foram organizados com a finalidade de ilustrar os possíveis diálogos que surgiriam neste texto escrito.

Pensando nos objetivos previamente definidos por este estudo, algumas fontes de dados não forneceram informações tão interessantes quanto outras. É o caso, por exemplo, das SRAP e SRAI cujos registros produzidos, em sua maioria, não se mostraram viáveis e, portanto, foram pouco aproveitados neste estudo. Sobre o ocorrido, é imperativo destacar que, em tais ferramentas, talvez pelo teor aberto de suas questões, os participantes divagaram de tal maneira que não foi possível extrair informações condizentes com os meus propósitos de pesquisa. Esses instrumentos tiveram validade especial no processo prático da formação de professores, mas não necessariamente como fonte de coleta para a construção desta pesquisa.

Cabe reafirmar que, neste trabalho, os instrumentos que foram mais úteis para gerar esses dados foram, em sua totalidade, narrativos, conforme a quantidade decrescente disposta e distribuída nos 196 excertos contidos neste texto: 42 HV, 30 QRP, 29 entrevistas, 24 DV, 21 QRI, 20 SCD, 14 ENV, 6 QS, 5 SRAI, 1 SRAP e 4 apreciação da análise dos dados pelos próprios participantes. Em geral, acredito que o conjunto de dados combinado com os objetivos desta pesquisa, além de suplementação das informações para a triangulação, permitiu conferir maior validade à pesquisa ao complementar, justificar, ratificar, retificar determinadas informações prestadas, viabilizando, sobretudo, em nível de análise, categorizações, comparações, analogias, referências, opiniões, paralelos e ponderações, acerca dos dados encontrados no contexto no qual a investigação foi conduzida e este texto, por sua vez, produzido (JOHNSON; 1992; MISHLER, 1999; NUNAN, 1997).

Diante de uma proporção qualitativa caracterizada, geralmente, por fontes de dados apontando para uma perspectiva aberta de respostas, as quais, por sua vez, requerem um tratamento mais sofisticado na análise dos dados (ABRAHÃO, 2006), tornou-se salutar que os participantes, em fase posterior, convalidassem minha interpretação acerca dos dados

obtidos. Dessa forma, depois de confeccionada, submeti a análise dos dados aos próprios narradores deste texto. Para tal, enviei, por *e-mail*, no início de setembro de 2013, todo o capítulo 3, de análise dos dados, para que cada participante lesse e desse um retorno, respondendo se concordavam ou não com as análises produzidas. Além disso, pedi que me respondessem às seguintes questões: “Você concorda com a análise de dados apresentada? Como você se vê/viu nela? Que aspectos chamaram ou não chamaram a sua atenção no texto? Que reflexões você pode trazer nesse sentido? Hoje você está atuando como professor ou não? Por quê?”. Dos dezesseis e-mails enviados, no prazo de 34 dias, houve o retorno por parte de quatorze participantes, os quais acusaram comentários positivos em relação à análise do estudo apresentada, sem nenhuma menção à necessidade de modificação ou ajuste no texto. Por julgá-los interessantes à completude deste texto que, após quase um ano depois da investigação, tornou-se materialidade, alguns dos comentários de apreciação dos participantes (cf. modelo no Apêndice K) após análise se mostraram fundamentais para serem incorporados e discutidos no tópico 3.5.1 deste texto.

Após ter descrito o formato e a metodologia da pesquisa, os participantes, os instrumentos de pesquisa utilizados, bem como os procedimentos para a coleta e a análise de dados, apresentarei, no próximo capítulo, minhas interpretações acerca do material pesquisado.

## **CAPÍTULO 3**

### **EXPOSIÇÃO E APRECIÇÃO DA OBRA-PRIMA**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Com base nos objetivos alvitrados por este estudo, no presente capítulo analiso e discuto o perfil de formação inicial de professores no curso de licenciatura plena em Letras, refletindo sobre cognições e emoções inerentes às experiências e às identidades relacionadas à profissão docente e ao processo de formação. Os dados levantados são procedentes da coleta realizada por meio da utilização de variados instrumentos de pesquisa e examinados com base nos referenciais teórico e metodológico expostos nos capítulos 1 e 2 e estão subdivididos em quatro seções. Na primeira, apresento o contexto familiar, cultural, econômico e escolar dos professores em formação inicial em Letras; na segunda, as construções cognitivas, emocionais relacionadas às experiências de ensino e de formação e às identidades profissionais docentes; na terceira, o modo como constroem ou não as identidades profissionais docentes, incluindo a influência dos fatores cognitivos e emocionais extraídos das experiências nessa construção. Por fim, na quarta subdivisão, apresento o que os participantes esperam em se tratando da carreira para a qual estarão oficialmente se formando.

#### **3.1 De onde vêm os professores em formação inicial em Letras**

Os participantes deste estudo possuem diferentes ocupações, não muito relacionadas à profissão para qual decidiram se formar. Apenas Assaré e Carlos já atuam na área docente, respectivamente, como professora da rede particular de ensino e monitor de uma escola de idiomas. Além disso, são provenientes de seis diferentes regiões/cidades próximas à cidade em que universidade está instalada. Com base no Quadro 3.1, é possível observar que, apesar de bastante heterogêneo, trata-se de um grupo que possui um perfil econômico similar, caracterizado por um orçamento familiar e individual relativamente modesto. Com exceção de

Saracura, todos recebem até um salário mínimo, e a maioria contribui para o sustento e para a renda familiar, e trabalha, pelo menos, três horas diárias. A renda familiar mais representativa é a de Assaré, acima de quatro salários, ao passo que a média geral gira em torno de três salários para sustentar, geralmente, três membros no lar. Desses participantes, apenas Castro e Estrela não se encontram empregadas.

<b>Quadro 3.1</b>							
<b>Situação e condição financeira familiar dos participantes</b>							
Participantes	Situação/Condição financeira		Quantidade de moradores na casa	Renda mensal individual (em salários)	Renda mensal familiar (em salários)	Carga horária diária de trabalho	
	Trabalha?	Na família:					
		Recebe ajuda	Contribui				
<i>Anna Bheatriz</i>	Sim	X		2	- de 1	2	4 h
<i>Assaré</i>	Sim		X	3	1	+ de 4	6 h
<i>Carlos</i>	Sim		X	3	- de 1	3	2 h
<i>Castro</i>	Não	X		2	-	2	-
<i>Chica da Silva</i>	Sim		X	4	1	4	-
<i>Clara</i>	Sim	X		3	1	4	5 h
<i>Estrela</i>	Não	X		4	-	2	-
<i>Flor</i>	Sim	X		3	1	2	-
<i>Iskel</i>	Sim		X	2	1	3	8 h
<i>Janaina</i>	Sim		X	3	1	3	6 h
<i>John Kenedy</i>	Sim		X	4	1	3	8 h
<i>Juliana</i>	Sim		X	4	1	3	3 h
<i>Maria</i>	Sim		X	2	1	3	8 h
<i>Roberto</i>	Sim	X		5	- de 1	3	5 h
<i>Saracura</i>	Sim		X	3	2	4	8 h
<i>Soares</i>	Sim		X	2	1	2	8 h

Como podemos ver, os participantes são provenientes de famílias com menor poder aquisitivo e possuem empregos não muito rentáveis. Esses fatores são constatados neste estudo e, em geral, evidenciam que nichos sociais menos favorecidos contribuem para o ingresso na licenciatura, conforme já identificado e discutido em outras pesquisas (BAPTISTA; NUNES, 2013; GATTI et al., 2010). Outro dado relevante é que, em sua maioria, são mulheres as candidatas ao professorado, fato que reforça a forte presença feminina na profissão e nos liga diretamente à condição histórico-social de magistério como prolongamento de atividades maternas e do exercício do cuidar, mais ainda, à condição de má remuneração profissional aliada à questão do gênero (GATTI et al., 2010; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010; SOUZA, 2006a;).

Já o Quadro 3.2, a seguir, apresenta o local onde os participantes viveram durante a infância e vivem hoje, apresenta a procedência escolar e informa se, durante os níveis de

ensino anteriores, os participantes foram alunos da rede pública ou particular, bem como se pertenciam a escolas da zona rural ou urbana.

<b>Quadro 3.2</b>				
<b>Contexto cultural e escolar dos participantes</b>				
<b>Participante</b>	<b>Local e companhia em residência (zona)</b>		<b>Procedências escolares (região/sistema)<sup>33</sup></b>	
	<b>Período de infância</b>	<b>Período Atual</b>	<b>Fund.</b>	<b>Méd.</b>
<i>Anna Bheatriz</i>	Rural/ com pais e irmão	Urbana/com a avó	Rural/ Público	Urbana/ Público
<i>Assaré</i>	Urbana/ com pais e quatro irmãos	Urbana/com o esposo e o filho	Urbana/ Particular e Público	Urbana/ Público
<i>Carlos</i>	Rural/ com os pais e Urbana/ com a irmã	Urbana/ com três irmãos solteiros	Urbana/ Público	Urbana/ Público
<i>Castro</i>	Rural/ com os pais e o irmão	Rural/ com o marido	Urbana/Público	Urbana/ Público
<i>Chica da Silva</i>	Rural/ com a avó e tios	Urbana/ com o marido e dois filhos	Urbana/Público	Urbana/ Público
<i>Clara</i>	Urbana/ com pais e irmão	Urbana/ com pais	Urbana/ Público	Urbana/ Público
<i>Estrela</i>	Rural/ com pais e irmão	Urbana/com pais e irmão	Rural/ Público	Urbana/ Público
<i>Flor</i>	Urbana/ com a mãe e avós maternos	Urbana/ com o marido	Urbana/ Público	Urbana/ Público
<i>Iskel</i>	Rural/ com pais e duas irmãs	Urbana/ com o marido	Rural/ Público	Urbana/ Público
<i>Janaina</i>	Rural/ com pais e a irmã	Urbana/com marido e filho	Urbana/ Público	Urbana/ Público
<i>John Kenedy</i>	Urbana/ com pais e irmão	Urbana/ com mãe e irmão	Urbana/ Público	Urbana/ Público
<i>Juliana</i>	Urbana/ com avô, mãe, tio e dois irmãos	Urbana/ com a mãe, o padrasto e o irmão	Urbana/ Público	Urbana/ Público
<i>Maria</i>	Urbana/ com pais e irmão	Urbana/ com o marido	Urbana/ Público	Urbana/ Público
<i>Roberto</i>	Rural/ com pais e dois irmãos	Rural/ com pais e dois irmãos	Rural/ Público	Urbana/ Público
<i>Saracura</i>	Rural/ com pais, avós e quatro irmãos	Urbana/ com a mãe e o sobrinho	Rural/ Particular	Urbana/ Público e Particular
<i>Soares</i>	Urbana/ com pais e seis irmãos	Urbana/ com a mãe	Urbana/ Público	Urbana/ Público

Como podemos verificar, dos dezesseis participantes deste estudo, nove foram moradores da zona rural e, desses, cinco estudaram em escolas rurais. Todos fizeram seu ensino médio na zona urbana e, com exceção de Assaré, que estudou até a terceira série em escola particular, e Saracura, que estudou boa parte do tempo em escola particular, todos os

<sup>33</sup> Informação obtida com o cruzamento de coleta dos instrumentos: Questionário Socioeconômico (questão 6) e HV.

outros participantes foram alunos da rede pública. Esse dado, vale dizer, corrobora estimativas já mapeadas por meio do QS do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) – 2005, aplicado a estudantes de Pedagogia e de licenciaturas, destacando que 80% do contingente de professores, no passado, foram alunos oriundos de escola pública. Esse dado também ilustra resultados de trabalhos que apresentaram resultados sobre características da formação ou da profissão docente (BAGNO, 2008; BAPTISTA; NUNES, 2013; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010; RODRIGUES, 2013; entre outros), reforçando, de certa forma, o estigma de que os profissionais docentes não possuem uma trajetória de boa qualidade de aprendizagem e de educação.

Em relação à opção de escolha por Letras, empregando a expressão utilizada por Telles (2004, p. 58), é possível perceber que muitos participantes deste estudo “caíram de pára-quadras” no curso. Embora eles tenham mencionado, no QS, justificativas plausíveis para a escolha do curso, foi possível constatar, por meio das HV, que, de fato, o principal motivo de escolha se deu por falta de opção, contendo a menção de nove participantes. Assim, justificaram a opção por Letras após: a) reprovação em cursos mais concorridos e não ligados à área de licenciatura, com quatro participantes: Anna Bheatriz (Engenharia Civil), Chica da Silva (Medicina), Janaina (Direito) e Saracura (Veterinária); b) reprovação em outras licenciaturas locais, a única opção de ensino superior no contexto, com três participantes: Castro (reprovada por duas vezes no vestibular de Geografia), Maria (reprovada no vestibular de Ciências Biológicas) e Soares (reprovada por duas vezes no vestibular de Pedagogia); e c) falta de condições financeiras para investir em outros cursos em outras cidades, com três participantes: Iskel (Direito), John Kenedy (Direito) e Roberto (Direito). Além desses motivos que também já foram identificados em outras frentes de pesquisas (GATTI et al., 2010) integram a lista: questões familiares (Clara), curso de menor concorrência (Estrela e Juliana), sonho de infância (Flor) e qualificação profissional (Assaré e Carlos). Tais aspectos foram discutidos em grupo e demonstram a noção que alguns participantes têm sobre quem geralmente recorre a cursos de licenciatura, configurando-se uma opção por descarte:

[1] *Assaré*: Porque é assim: se eu tenho consciência de que eu não sou um bom aluno, de que eu não sou estudioso, de que eu não sou inteligente o suficiente para conseguir fazer Medicina, Direito, Odontologia, o que é que eu vou ser?

*Todos*: Professor!

*Clara*: Porque a faculdade está aqui do seu lado.

*Assaré*: Se eu não tenho condição financeira para sair de[sta cidade] para fazer uma faculdade, e eu quero fazer, eu vou ser o quê?

*Juliana*: Professora!

(SCD-3)

Podemos observar que, sobre a opinião de boa parte dos licenciandos, repousa uma visão elitista que muitos professores e indivíduos da sociedade possuem acerca da construção docente, inclusive respaldada por estudos e por dados estatísticos ilustrando reportagens de instituições de ensino superior sobre o perfil dos indivíduos que procuram uma licenciatura (BAGNO, 2008; RODRIGUES, 2013). Entretanto, é importante frisar que nem sempre as justificativas de opção pelo magistério, como ilustrado no excerto anterior, estão alicerçadas em escolhas definidas por questões de ordem econômica, política, educacional, entre outras, uma vez que o indivíduo também escolhe a profissão porque se simpatiza por ela.

A mesma noção elitista em relação ao *background* cultural dos professores é reiterada por Salla e Ratier (2010, p. 13), os quais declaram, diante dos achados da pesquisa de Gatti et al. (2010), que são bem similares aos dados apresentados no Quadro 3.2 desta pesquisa, que as “dificuldades econômicas” e as “poucas referências culturais” de alunos “dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas” caracterizam “um perfil preocupante” na projeção da profissionalização e carreira docente, tendo em vista que tais condições resultariam numa deficiência cultural desse contingente.

Contudo, diante da predominância desses apontamentos oriundos de uma perspectiva de *déficit* cultural, cuja base, neste estudo, parece estar concentrada nas concepções empíricas para o fracasso da profissionalização docente, insisto em destacar a importância de todas as variáveis socioculturais que, em conjunto, vão compor, em meio a um cenário rico e diversificado, desde que sejam considerados a colaboração, o espírito crítico e a mediação reflexiva, o processo de formação docente, com vistas a propiciar a mudança no futuro exercício da profissão.

E quando me remeto a variáveis socioculturais, faz-se necessário considerar a ideia de que, hoje, a docência não é uma profissão de *status* tal qual um dia já foi (DONATO, 2013). Poucas são as pessoas que desejam se formar professoras por uma série de razões que, por sua vez, também contemplam outras variáveis socioculturais. Com isso, as licenciaturas sofrem com a evasão de alunos e, por consequência, tonam-se desvalorizadas. Corroboro as afirmações de De Paula (2010, 2011a, 2011b) em seus estudos quando argumenta que os cursos de licenciaturas sendo pouco valorizados no mercado tornam-se fatores determinantes na definição de identidades docentes. De acordo com autora, isso ocorre porque o fortalecimento das identidades profissionais permeia os diversos aspectos da vida cotidiana, social, econômico e cultural.

### 3.2 O que os licenciandos constroem em relação às identidades profissionais

Os professores em formação inicial deste estudo, ao longo de sua trajetória de vida e, especialmente, de formação profissional, por meio de cognições e emoções construídas com base nas vivências e experiências, constroem, desconstroem e reconstroem as identidades profissionais docentes. Estudos na área de formação inicial de professores na LA também observaram o caráter fluido das identidades, embora eles tenham se dedicado a investigar outros aspectos que não especialmente aqueles relacionados aos movimentos de construção desse fenômeno de modo narrativo (FALCÃO, 2005; GAMERO, 2011a; ROSSI, 2004; TELLES, 2004; entre outros). Para Borges (2007), aspectos pessoais, profissionais, passados e presentes contribuem para as identidades docentes e são esses elementos socioculturais, a meu ver, indissociáveis e idiossincráticos, que contribuem ainda para, hoje, produzirem as identificações ou não em relação à docência dos participantes deste estudo. Sendo assim, a seguir, discuto algumas construções e preferências que os professores em formação inicial possuem acerca das línguas e dos níveis a ensinar. Descrevo também as cognições e experiências sobre a profissão, seguidas dos papéis que, na opinião dos participantes, estão condicionados ao professor. Classifico e reflito ainda sobre as razões para se tornar ou não professor no contexto e, por fim, analiso algumas possíveis emoções acerca das experiências desenvolvidas ao longo de sua trajetória narrativa.

#### 3.2.1 Identificações e preferências

O Quadro 3.3, na sequência, apresenta como cada participante se percebe e se descreve durante as narrativas em relação à identificação ou não com a docência. Por intermédio dele, é possível perceber que a maioria (nove participantes) se identifica com a profissão para a qual está se formando, apenas duas participantes declaram que não se veem como professoras, e outras cinco ainda estão indecisas.

<b>Quadro 3.3</b>		
<b>Identificação ou não com a profissão docente</b>		
<b>Participante</b>	<b>Você se vê como professor?</b>	<b>Justificativa / Condição</b>
Anna Bheatriz	Não	Está convicta.
Assaré	Talvez	Depende da circunstância e do clima do dia.
Carlos	Sim	-
Castro	Talvez	É confusa.
Chica da Silva	Sim	-
Clara	Sim	-

Estrela	Talvez	Não tem muita certeza.
Flor	Sim	Desde criança.
Iskel	Talvez	No fundo, ela não quer, mas se vê professora.
Janaina	Talvez	Depende da idade e do nível dos alunos.
John Kenedy	Sim	Mas deseja conciliar a profissão com outra.
Juliana	Sim	Desde criança.
Maria	Não	No ensino médio, a motivação acabou.
Roberto	Sim	-
Saracura	Sim	Desde a época em que trabalhou como substituta.
Soares	Sim	-

No contexto da investigação, 56,25% dos participantes se identificam com a futura profissão, ao passo que 12,5% não se identificam. Para Gatti e Barreto (2009), em se tratando de licenciaturas, com exceção de Pedagogia, o fato de querer ser professor não é a principal razão para a maioria dos cursistas de licenciatura, e esse dado também foi percebido neste estudo. Contudo, o dado que nos salta às vistas, demonstrado no quadro anterior, corresponde à indecisão sobre a docência como carreira profissional em 31,25% dos participantes instalados em um curso de formação inicial docente.

Como veremos no tópico 3.3.2.2, sem dúvida, a mistura complexa de experiências resultante da indecisão de cinco licenciandos, analisada à luz de seus relatos e da trajetória de vida, segue engrossada por outros tantos elementos micro e macrosociais que, por sua vez, revelam envolvimento de fatores complexos inter-relacionados com a cultura de formação docente e com o ensino e a aprendizagem de línguas: relações sociais e de poder, qualidade de interações etc. Certamente toda essa teia de significados construída e imbuída de elementos complexos invoca julgamentos e produzem significados que vão alimentar a característica dinâmica, interativa, discursiva, contraditória, não fixa, mas fluida da construção das identidades profissionais (HALL, 2009; REIS et al. 2011; PEREIRA, 2013; TICKS, 2008).

Também foi perguntado aos participantes se eles se sentiam preparados para serem professores de línguas. A maioria dos participantes se julga preparada e, dela, Carlos e Assaré avaliam que tal preparação se deve ao tempo de atuação profissional na área. Esse mesmo pensamento é compartilhado por Maria, que, ao contrário, garante não estar preparada por conta da pouca experiência em sala de aula, efetivada apenas durante os estágios.

[2] Só no estágio, que foram quinze aulas, eu acho que não dá experiência para nenhuma pessoa que nunca deu aula, né?  
(Maria – Entrevista)

Os demais participantes apontam que o estágio foi fundamental para que esse sentimento viesse à tona, corroborando os dizeres de Abrahão (2002) e de Pimenta e Lima

(2012) acerca da relevância do curso de formação para a construção docente. Apenas cinco participantes manifestaram-se negativamente, evidenciando especialmente a questão da dificuldade “psicológica” em lidar com a situação real da educação e da formação de indivíduos. Geralmente os que se sentem despreparados, a exemplo de Anna Bheatriz e Iskel, no entanto, não delegam culpa à própria formação:

[3] Eu não me acho preparada, não por minha formação. Porque, se for olhar por minha formação acadêmica, eu estou preparada sim, para dar aula. Mas eu penso no meu psicológico mesmo. [...] Não por imaturidade, [...] porque acredito que tenho maturidade o suficiente [...] Mas eu não consigo ter aquela responsabilidade psicológica de dizer assim: “Eu sou professora, sou responsável pela formação de muitas pessoinhas”.  
(Anna Bheatriz – Entrevista)

[4] Não me considero preparada. Não vou culpar o curso, não falo que o curso não me preparou, mas psicologicamente eu não estou preparada pra lecionar numa sala.  
(Iskel – Entrevista)

Da forma como Anna Bheatriz e Iskel se posicionam, é possível depreender que a não preparação psicológica à qual elas fazem alusão em seu discurso, embora nenhuma delas queira delegar a culpa no curso, infere, na verdade, o fato de que ambas sentem a ausência de um trabalho formador com maior intensidade, envolvendo discussões inerentes à complexidade das relações humanas e a importância de determinadas habilidades psicológicas a serem utilizadas pelo professor em sala de aula real, tendo em vista que, conforme ponderarei nos próximos tópicos, essas e outros participantes refletem que a formação inicial nem sempre consegue garantir um retrato fiel das ocorrências e dos relacionamentos possíveis em sala de aula.

Em relação a preferências por nível (educação infantil, fundamental, médio, superior) e por componente curricular de ensino (Português, Inglês, Literatura), os participantes demonstram as seguintes preferências por meio do Quadro 3.4:

<b>Quadro 3.4</b>			
<b>Preferência por etapas dentro dos níveis de ensino e por componente curricular<sup>34</sup></b>			
<b>Participante</b>	<b>Nível</b>	<b>Etapas</b>	<b>Componente curricular</b>
<i>Anna Bheatriz</i>	-	-	-
<i>Assaré</i>	Básico	Educação infantil Fundamental	Inglês
<i>Carlos</i>	Básico	Médio	Inglês

<sup>34</sup> Dados fornecidos com auxílio e cruzamento dos seguintes instrumentos de coleta de dados: Questionário Socioeconômico (questões 9 e 10), Sessão Colaborativa 1 e algumas HV.

<i>Castro</i>	Básico	Educação infantil Fundamental	Português
<i>Chica da Silva</i>	Básico Superior	Educação infantil Fundamental Médio	Português
<i>Clara</i>	Básico	Educação infantil	Português
<i>Estrela</i>	-	-	Português
<i>Flor</i>	Básico	Médio	Português
<i>Iskel</i>	-	-	Literatura
<i>Janaina</i>	Básico	Educação infantil Fundamental	Inglês
<i>John Kenedy</i>	Básico Superior	Médio	Português Inglês
<i>Juliana</i>	Superior	-	Literatura
<i>Maria</i>	Básico	Médio	Literatura
<i>Roberto</i>	Básico	Educação infantil Médio	Inglês
<i>Saracura</i>	Básico	Médio	Inglês
<i>Soares</i>	Básico	Fundamental	Português

No que tange à preferência por níveis de ensino, a educação básica foi relacionada como o maior alvo dos participantes, os quais mantêm uma alternância equiparada em relação às etapas dentro do nível básico. Quanto ao componente curricular, a maior parte pretende ministrar aulas de Português (com sete menções) e/ou aulas de Literatura (de Língua Portuguesa) (com três menções). As participantes Anna Bheatriz, Estrela e Iskel não responderam ao questionamento, uma vez que estavam indecisas sobre querer se tornar professoras ou não. Ademais, Estrela e Soares também se manifestaram, dizendo que não se sentiam preparadas para ensinar Inglês:

[5] Quanto à língua inglesa, eu tenho certeza de que não estou preparada.  
(Estrela – Entrevista)

[6] Sinto-me preparada apenas para ser professora de Língua Portuguesa, porque tenho muita afinidade com a disciplina, gosto dos conteúdos e acredito que nesses quatro anos melhorei meu conhecimento.  
(Soares – QRP-26)

As dificuldades relacionadas ao ensino de Inglês também foram resultados de estudos envolvendo as identidades profissionais na formação inicial (ROSSI, 2004; GAMERO, 2011a). Para Oliveira e Figueiredo (no prelo) e Oliveira (2012), é muito comum haver, em cursos de licenciatura dupla, graduandos que preferem uma língua em detrimento de outra. Celani (2010, p. 61) chega a afirmar que os resultados da formação inicial em Letras são decepcionantes por várias razões, entre elas, “a possibilidade de obtenção de licenciatura dupla”. Especialmente nesses casos, a área de Português se torna a preferida pela maioria dos

cursistas em decorrência da má aprendizagem da LE ao longo da vida estudantil. Assim, os futuros professores da dupla habilitação geralmente alegam não se sentirem preparados para ensinar o idioma que não aprenderam ou, simplesmente, apesar de serem bons nos dois idiomas, resolvem ensinar um e deixar de lado outro, apenas por conta da afinidade ou do gosto por aquela língua.

Semelhante fato ocorre com boa parte dos professores em formação deste estudo ao rememorarem a respectiva experiência de ensinar, por intermédio das SRAP e SRAI. Durante suas reflexões, vieram à tona emoções e cognições acerca das aulas de línguas que ministraram no ensino médio. Em sua maioria, qualificam como boas suas experiências de ensinar e, em se tratando de línguas, as emoções positivas descritas estão mais acentuadas nos relatos correspondentes à ministração de aulas de Português, e as negativas, ao ensino de Inglês:

[7] Devido a ser um conteúdo de que eu gostava, de que eu gosto, eu me senti segura, achei que eu trabalhei bem o que eu tinha que trabalhar.  
(Castro – SRAP)

[8] Eu tenho medo de explicar alguns conteúdos em Inglês, porque acho que preciso aprender mais dessa língua.  
(Maria – SRAI)

A seguir, o Quadro 3.5 apresenta os pontos positivos e negativos vinculados ao ensino das duas línguas destacados pelos participantes:

<b>Quadro 3.5</b>	
<b>Pontos positivos e negativos do ensino de Português e de Inglês</b>	
<b>PORTUGUÊS</b>	
<b>Pontos positivos</b>	<b>Pontos negativos</b>
- Uma língua usada no dia a dia (2 participantes).	- Possui regras e uma gramática complicada (7 participantes); - Os alunos não gostam de ler e de escrever (4 participantes).
<b>INGLÊS</b>	
<b>Pontos positivos</b>	<b>Pontos negativos</b>
Nenhum ponto mencionado pelos participantes.	- Os alunos acham a aprendizagem desnecessária (5 participantes); - Os alunos têm receio de pronunciar o idioma estrangeiro (3 participantes); - Os alunos têm tempo de aula e pouco contato com o idioma (3 participantes); - O participante professor tem dificuldade de ensiná-la (2 participantes).

Podemos depreender que, infelizmente, a construção das identidades docentes, em se tratando especialmente da LE (Inglês), no contexto de investigação, diferentemente do Português, parece se configurar como mais complexa em função das condições desfavoráveis que se encontra o ensino do idioma estrangeiro na escola atual, problemática essa já caracterizada por Miccoli (2010). Assaré, que já é professora de Inglês em escola particular, pondera, em vários momentos, a falta de interesse na aprendizagem do idioma por parte dos alunos, uma vez que os alunos não percebem muita aplicabilidade do idioma em sua vida. Para Anna Bheatriz, os discentes não conseguem ver importância no ensino de Inglês, tendo em vista que, no Brasil, só se fala Português e, assim como Carlos, relata a dificuldade dos alunos e a insuficiência da carga horária da disciplina. Saracura, por sua vez, pontua que as questões sistemáticas do ensino do idioma e a falta de empenho do próprio professor, na educação básica, acabam por cooperar com o baixo *status* de ensino da LE nas escolas públicas:

[9] Acho que o sistema a que o professor se submete também é responsável por uma parte do desleixo em que vive a Língua Inglesa, pela falta de motivação e renovação com cursos de reciclagem, conversação, seminários, onde se fala somente a Língua Inglesa para melhor trabalharem em sala de aula. Em não sendo assim, os alunos não se interessam pelos métodos de ensino utilizados por alguns professores. [...] Com a falta de inovação nos métodos e didática em sala de aula, os alunos se acomodam nas rotinas adotadas pelos professores, o que dificulta a aprendizagem dos alunos. (Saracura – QRI-24)

Clara, apesar de julgar sua experiência de ensino de Inglês bem-sucedida, avalia que o curso poderia ter fornecido um maior respaldo na formação e na aprendizagem ao professor no que se refere ao idioma, garantindo estrutura física como um laboratório de línguas para aperfeiçoamento. Se também atentarmos para o formato do curso de Letras, no local de investigação, veremos que nem todas as disciplinas específicas da área de Inglês são ministradas no próprio idioma pelo professor: Língua Inglesa, Literatura Inglesa etc., tampouco as disciplinas de Prática de Ensino de Inglês. A meu ver, as aulas de Inglês ministradas em Português, muitas vezes, configuram-se como um prejuízo de assimilação da língua e até mesmo da motivação do aluno em falar essa língua, tendo em vista que ele geralmente pode pensar, por exemplo: se o professor dá aula na universidade e não fala a língua, porque devo aprendê-la? E é claro que esses aspectos, somados à motivação, incidem sobre as suas identidades profissionais especificamente em se tratando de ser ou não ser professor de LE.

Castro, Estrela e Soares, que não tiveram boas experiências com o ensino e a aprendizagem de Inglês, afirmam que não pretendem ser professoras do idioma, visto que seu ensino exige muito domínio e fluência, como ilustrado a seguir:

[10] [O ensino de Inglês é m]uito difícil, pois é uma disciplina que exige muita sabedoria em questão de pronúncia e domínio de conteúdo, um desafio é o fato de não falar fluentemente a língua inglesa, e ter alunos que já moraram fora e sabem falar fluentemente.  
(Castro – QRI-23)

[11] A regência [de Inglês] não foi uma experiência satisfatória, enfrentei dificuldades, pude ver novamente como é árdua a docência. [...] o quanto há desinteresse da maioria dos alunos em relação ao ensino geral e, sobretudo, à disciplina de Língua Inglesa, a qual foi rotulada como “chata”.  
(Estrela – QRI-8)

Em especial, Estrela é uma participante que esclarece a sua dificuldade em cursar Letras devido ao trauma que possui com o ensino anterior de Inglês e com a lacuna percebida durante a graduação (cf. SRAI-3,5). Com isso, avalia que suas identidades docentes na disciplina foram desconstruídas ao longo do curso (cf. QRI-30). A decepção veio, de fato, no terceiro ano, quando percebeu que suas dificuldades de aprendizagem na disciplina não tinham sido sanadas e se deparou com o estágio:

[12] Olha, quando eu prestei vestibular, no primeiro ano, nem sei como que eu passei, eu tenho muita dificuldade em Inglês, então nem sei como que eu passei. [...] eu sinto que eu não estou capacitada, assim, para ir de acordo com os meus conhecimentos, eu vou insegura para a sala de aula, porque eu acho que teve algumas disciplinas do curso que deixaram muito a desejar, inclusive alguns professores, igual, eu tenho muita dificuldade em Inglês, porque eu fui ver Inglês no meu ensino médio. No quinto, sexto, sétimo e oitavo ano, eu não vi Inglês, eu não tive Inglês. Eu só passei no ensino médio lá, porque a professora, as mesmas atividades que ela dava na sala de aula, ela colocava na prova, então eu decorava aí eu passava, eu sempre gostei de ouvir música internacional, gostava de ver, assim, a pronúncia ser diferente, eu gostava, mas só que agora, saindo do quarto ano, eu estou saindo com trauma da Língua Inglesa, eu morro de medo de Inglês, porque eu estou no quarto ano e eu estudo todos os tempos verbais, eu entro em pânico, eu não consigo raciocinar, eu jamais, no dia da minha colação de grau, eu jamais farei o juramento que eu jamais darei aula de Inglês, a não ser que eu estude mais por algum tempo, faça uma FISK, faça alguma coisa, porque eu tenho medo, eu não dou aula de Inglês, meu estágio de Inglês foi uma tortura, foi horrível, eu sinto que eu não tenho toda aquela bagagem para ir para uma sala de aula. [...] Para dar aula de Português eu vou de boa, eu vou sem medo, porque o Inglês o que mais me dá é medo, eu entro em pânico.  
(Estrela – HV)

A partir desses relatos, podemos destacar o impacto das experiências na construção, reconstrução e ou desconstrução de significados, reafirmando resultados inerentes à correlação entre experiências e identidades docentes, divulgados por outros estudos que pesquisaram as identidades docentes em formação inicial (MATEUS, 2005; SILVA, 2008; TELLES, 2004). No caso de Estrela, a experiência malsucedida no estágio de Inglês e a experiência árdua na tentativa de aprender o idioma ao longo de sua vida foram lembradas e serviram para que a própria participante avaliasse sua antipatia pela língua a ponto de declarar que não pretende ser professora da disciplina.

Como podemos perceber, são significativas, a exemplo de outros trabalhos em LA (ARAGÃO, 2007; BARCELOS, 2000), as afirmações de Estrela relacionadas a não aprendizagem de LE (Inglês) ao longo de sua trajetória infantil e do curso de Letras. Em sua opinião, tal aprendizagem seria de responsabilidade da universidade, na figura do professor, uma vez que a participante adentrou a licenciatura com sérias dificuldades não sanadas pelo ensino anterior. A esse respeito, Miccoli (2001) e Paiva (2008a, 2008b) salientam que, para que haja êxito na aprendizagem do idioma estrangeiro, é necessário que o aluno assuma uma postura autônoma enquanto aprendiz e passe a conceber a si próprio como responsável pela aquisição do próprio conhecimento e com uma posição ativa no processo. Certas ações farão, ainda, que o estudante se sinta mais motivado e busque cada vez mais o conhecimento. Todavia, como construir uma aprendizagem em LE quando se está em uma licenciatura dupla em que a motivação é cursar o Português, língua materna? Nesse caso, torna-se difícil encontrar subterfúgios que auxiliem nessa motivação de aprender a língua para ensiná-la, ou mesmo de optar pelo ensino de uma delas.

Nesse contexto de formação inicial, ainda que seja configurado pela obrigatoriedade da dupla habilitação, não houve menções narrativas que evidenciassem uma possível dificuldade de algum participante em se tornar professor especificamente de Português, como ocorreu com a questão da LE. Buscando averiguar motivos para tal ocorrência, a hipótese que se sobressaiu nos relatos é que, conforme avaliaram John Kenedy e Castro, a exemplo de Estrela e Soares nos excertos 6 e 7, ser professor de Português é mais fácil, porque a língua materna é de fácil comunicação, exige menos estudo e é mais prazerosa de ser ensinada nos ensinos fundamental e médio:

[13] [Ser professor de] Português é bem mais tranquilo, você já vai à sala de aula e os alunos te ouvem e compreendem tudo que você está falando. Então, torna-se bem mais fácil.  
(John Kenedy – HV)

[14] Ser professor de Inglês é muito mais trabalhoso, porque não é a língua da gente, né?  
(Castro – HV)

Em se tratando de formação de professores, contexto em que se pressupõe a existência de pessoas adultas e maduras, salvas algumas exceções, também não podemos considerar que a qualidade do ensino seja o único item a ser considerado no concernente à qualidade de aprendizagem e de formação docente obtida. A busca individual pode fazer toda a diferença, pois é por meio dela que podemos nos dispor a viver experiências, refletir sobre elas (DEWEY, 1938), resgatar a motivação (CHARLOT, 2012), movimentar emoções (BARCELOS; COELHO, 2010) e, com tudo isso, construir identidades profissionais docentes. É o caso de John Kenedy, que, ao contrário de suas colegas, aproveitou as condições de sua formação para produzir boas experiências enquanto aprendiz do idioma e para construir a possibilidade de se tornar professor desse mesmo idioma no futuro:

[15] O conhecimento da Língua Inglesa me proporcionou o desenvolvimento das quatro habilidades básicas. Atualmente me vejo com mais portas abertas no mercado de trabalho, por poder colocar no meu currículo o conhecimento de outro idioma.  
(John Kenedy – QRI-25)

Contudo, assusta-nos constatar que a autonomia na aprendizagem de qualquer uma das línguas, que deveria ser uma orientação presente nos espaços de licenciatura, e não apenas um *slogan*, como afirma Contreras (2012), ainda se configura, de modo geral, como rara nas atitudes explícitas dos estudantes de ensino superior. Sem respostas, poderíamos apenas refletir sobre a razão de alguns futuros professores pensarem assim. No caso de Maria – DV, manifestarem justificativas que soam o discurso convencional ouvido nos corredores de formação docente de LE: “[...] depois eu vou procurar um curso de idiomas para aprender ou suprir o que não aprendi de Inglês”. Por outro lado, não podemos descartar a hipótese de que pode ser que esses participantes tenham sofrido resquícios de uma educação centrada no professor e que, por isso, não tenham sido preparados ou formados ao longo da vida para a construção desse fundamento importante, inclusive, para que um professor o oportunize futuramente a seus alunos.

Em relação à aprendizagem de LE, o ponto a ser pinçado é que, quando não configurada uma boa aprendizagem ao longo da graduação, diante do *déficit*, alguns professores saem do curso, muitas vezes, desprovidos de habilidades mínimas requisitadas no idioma e vão atuar em escolas, fazendo que se perpetue um mau ensino, porque houve uma

má aprendizagem, o chamado ciclo vicioso no ensino de LE e que, em menores proporções, também atinge a aprendizagem do Português. Os estudos de Rossi (2004) e de Silva (2008) constataram que cognições negativas sobre a construção de conhecimentos na área de Inglês favoreceram o sentimento de insegurança nas identidades profissionais de futuros professores da disciplina. No caso deste estudo, a insatisfação com a aprendizagem da LE de Estrela passa a denotar construções e expectativas negativas acerca das cognições que ela tem sobre a língua e até mesmo sobre a prospecção profissional docente na disciplina, pesos que se manifestam (in)diretamente na prática de ensinar e, por conseguinte, visitam as identidades profissionais da participante. Preocupa-me ainda mais o que professores desiludidos poderiam fazer com seus alunos e com a imagem projetada do idioma ao resolverem ensiná-lo, ou não ensiná-lo, porque não o conhecem, porque não estão preparados. É exatamente nesse ponto que incorre a ineficiência do ensino de uma língua: quando o professor não tem segurança e nem motivação para ensiná-la.

### **3.2.2 Cognições**

As cognições dos participantes em relação à docência podem ser construídas com base nas experiências que cada um deles teve ao longo de sua trajetória de vida a partir do contato com a docência, seja como aluno ou como professor, de forma vicária ou concreta. Não se trata, pois, de um conjunto de conteúdos definidos de uma vez por todas, mas de um processo que envolve constantes movimentos de acréscimo e/ou de abandono de significações produzidas por intermédio de relações sociais e cognitivas em específicos contextos da profissão. Essa condição cíclica de pensar e transformar, por sua vez, contribui para formar uma série de processos, bem como se relaciona à forma como cada futuro professor encara a realidade da profissão e, a partir disso, decide nela se inserir ou não. Daí, podemos pensar na associação de cognições e experiências com aspectos das identidades profissionais.

#### **3.2.2.1 Sobre a profissão docente**

Os relatos e narrativas, com base nas experiências concretas e vicárias dos professores em formação, desenvolvidas ao longo dos estágios, explicitaram cognições sobre a profissão docente, corroborando inúmeros estudos que indicam a importância do estágio na constituição, no reforço ou nas mudanças de cognições dos seus participantes (LIMA;

PESSOA, 2010; PEREIRA, 2013; PIMENTA, LIMA; 2012; SILVA, 2008). Apesar de considerá-los completamente imbricados, neste texto, os indícios de cognições se desdobram em sete classificações, as quais serão vistas detalhadamente:

<b>Quadro 3.6</b> <b>Indícios de cognições relacionados à profissão docente</b>
1. Os professores não se esforçam para ensinar, estão acomodados.
2. Os alunos estão incivilizados.
3. As famílias não têm cumprido seu papel na educação dos seus filhos.
4. O sistema educacional, com suas leis escolares, exige muito dos professores e privilegia exclusivamente os alunos.
5. As condições da escola pública não são boas, e o governo atual não tem disponibilizado recursos.
6. As evoluções tecnológicas no mundo globalizado pressupõem mudanças no trabalho docente contemporâneo.
7. O trabalho docente é burocrático demais e extrapola o horário letivo.

*1) Os professores não se esforçam para ensinar, estão acomodados*

Foram recorrentes os relatos dos participantes acerca do comodismo docente que viram na escola-campo de estágio e/ou experienciaram ao longo de suas vidas em espaços escolares. Na pesquisa de Celani e Magalhães (2002), os participantes acreditavam que profissionais que não se comprometiam com o seu trabalho docente colaboravam para a baixa qualidade do ensino de Inglês daquele contexto. Aqui, neste estudo, de modo crítico, Clara, Saracura e Anna Bheatriz manifestaram que existem professores despreocupados com a qualidade do ensino e que muitos estão apenas cumprindo rotineiramente a sua função administrativa de comparecer à escola e preencher seu horário.

[16] Tem algum problema ali [em sala de aula], e eu acho que ninguém está preocupado com o problema que está ali, todo mundo se preocupa só em dar aula, pronto, e vamos passar de ano, e acabou, enfim, depois fica todo mundo falando que os alunos não aprendem, que não sei o quê, mas também ninguém se esforça [...] já que o governo paga pouco então para que eles vão se esforçar para fazer alguma coisa, né? Eles vão bater o ponto deles, ganhar o salário deles, mais na manha, sabe? Ninguém está preocupado se o aluno está aprendendo de verdade, eu acho que não está mesmo!  
(Clara – HV)

[17] Parecia que [os professores da escola] estavam ali só por estar. Entendeu? E a gente trabalhando no estágio, a gente via alguns professores assim, então, não tem muita expectativa.  
(Saracura – Entrevista)

[18] Mas o que eu vejo aqui [nesta cidade] é que os professores, de uma forma geral, 80 a 90% não querem saber disso [dar boas aulas] não. Eles

querem saber de ir lá e dar aula do jeito que der certo e querem receber no final do mês.

(Anna Bheatriz – Entrevista)

Hargreaves (1998a) relata que é comum haver professores que realizam seu trabalho de maneira honesta e profissional, ao passo que também existem professores que não se comprometem e refugiam-se no anonimato e no isolamento característico da profissão para desenvolverem um ensino que priva o direito de aprender dos alunos. Parece claro que, em alguns casos, o tempo de serviço é um fator negativo, visto que o professor que não se atualiza, não o faz porque não está motivado com a profissão, porque não tem condições – tempo e dinheiro, e, com isso, sua abordagem torna-se rotineira e sem reflexão. Partindo desse pressuposto, podemos combinar a harmonia deste indício com outros que serão tratados a seguir.

Apesar de sabermos que o professor não consegue superar todas as adversidades do sistema, ele precisa primar por manter seu compromisso moral e zelar por seu trabalho independentemente de qualquer aspecto. Para isso, ele precisa propiciar a seus alunos momentos em que possam problematizar as viabilidades e as inviabilidades da profissão à medida que realiza seu trabalho em sala de aula. Não obstante, a minha preocupação reside no fato de apenas serem produzidas práticas e discursos docentes que constantemente estigmatizam a profissão em sala de aula, seja nos comentários com os alunos ou no reforço de outros vários discursos que permeiam a escola e o trabalho do professor.

Como a profissão é caracterizada por sua interatividade e relação social, a meu ver, o dizer e o fazer em sala de aula acerca da profissão, se positivos e com propósitos muito bem definidos, podem (re)acender, mesmo que de forma indireta e inconsciente, o modo como os alunos da escola, no futuro, conceberão a profissão docente. As atuações e performatividades docentes positivas em relação ao ofício pode fazer que aqueles alunos da escola avaliem de forma diferente a imagem da docência. O discurso e prática docente talvez sejam um dos instrumentos primordiais na compreensão daquilo que os alunos e a sociedade possuem acerca dessa profissão. Se, nos dias atuais, ela não tem se mostrado como uma profissão digna, nobre e legítima, é urgente repensarmos que tipo de identidades profissionais estamos (re)produzindo a partir de nossas experiências de ensino, configurando, por consequência, uma resposta de posicionamento dos nossos alunos diante do fato.

## 2) *Os alunos estão incivilizados*<sup>35</sup>

Levando-se em conta que, para Sutton e Wheatley (2003), as emoções dos professores influenciam o que eles pensam sobre os alunos, busquei descobrir como os participantes perceberam os discentes. Todos os participantes fizeram menção, ao longo das narrativas e relatos, da onda de incivilidade por parte dos alunos. As experiências obtidas especialmente em salas de aula do estágio, ao longo das vivências profissionais, colaboraram para a construção de tais cognições docentes. O mais curioso sobre esse fato é a frequente comparação que cada participante faz com sua época escolar. Na opinião de Assaré e Juliana, antigamente havia mais respeito e consideração pelo professor. A profissão era tida como nobre e honrosa e representava autoridade. Hoje isso não existe mais, conforme é mencionado nos seguintes relatos:

[19] Hoje o aluno não respeita essa hierarquia, né? Ele trata o professor como ele trata o colega, quando respeita a esse ponto, porque tem aluno que não respeita nem a esse ponto. [...] inclusive, eu tinha medo de alguns professores [...] e eu lembro que a quarta série eu tinha pavor, porque eles falavam muito que a professora da quarta série era muito brava.

(Assaré – HV)

[20] Na época da escola, minha mãe me falava assim: “Olha, você não desobedeça ao professor, porque se você desobedecer, quando chegar em casa, você vai apanhar, porque o professor é seu segundo pai, sua segunda mãe. Então, a gente já saía lá de casa com o pensamento seguinte: que o professor era algo muito grande. Nossa! Eu admirava todos os professores, nunca respondia, e tinha um carinho muito grande por todos eles. Por mais assim que eu achasse: “Ah, esse professor não vai com a minha cara!”, nunca na minha vida eu desrespeitei nenhum professor, e a gente via o professor assim como um rei.

(Juliana – HV)

Para Charlot (2002), o acúmulo de incivilidades, ilustradas em pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho proposto pelo professor, indiferença ostensiva para com o ensino, pode gerar um clima em que o professor e os alunos sintam-se profundamente atingidos em suas identidades pessoais e profissionais. Em relação ao professor, o perfil heterogêneo do alunado atingido por novas e complexas configurações dos dinamismos sociais presentes nos modos de vida atual, que também demandaria uma

---

<sup>35</sup> Segundo Charlot (2002), a incivilidade, mesmo intimamente imbricada a outras diferentes categorias: violência, transgressão etc., em se tratando de comportamento discente, corresponde ao ataque cotidiano ao direito de cada um (professor, aluno, funcionário) ver a sua pessoa respeitada. Ou seja, diferentemente da transgressão, que consiste em ações contraditórias ao regulamento interno do estabelecimento: absentismo, não realização dos trabalhos escolares, falta de respeito etc., a incivilidade contradiz as regras de convivência: desordem, empurrões, grosserias, palavras ofensivas e depende fundamentalmente do trabalho educativo.

formação consistente na graduação pautada na reflexão, também não faz parte dos modelos construídos nesses espaços. Geralmente os docentes em formação inicial não estão preparados para lidar com os inúmeros problemas espontâneos ocorridos em situação real de sala de aula, porque pouco se pensou nessa direção. Com isso, as relações sociais conflituosas, desencadeadas por atitudes discentes de incivilidade, tornam-se as principais preocupações docentes apontadas por estudos atuais sobre formação (DINIZ et al., 2011; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010; TEIXEIRA, 2007).

Em face disso, é imperativa a sensibilidade de formadores em trabalhar, com seus professores em formação, o aprimoramento das relações sociais de sala de aula, de forma a ressignificar determinadas experiências e interações. Até mesmo porque tais processos entrelaçam a vida diária de sala de aula e acabam por contornar profissionalmente a docência e por afetar diretamente a constituição do “ser professor” no candidato à docência.

Além disso, é importante pensar no que Charlot (2012, p. 24) questiona em seu artigo: diante da incivilidade discente, o professor deve agir com autoridade ou com amor? O autor responde a essa contradição dizendo que é necessária uma “simpatia antropológica”, ou seja, uma tentativa jovial de comunicação. Com alunos, é importante agir com simpatia, tendo em vista que a educação é um direito antropológico, mas amá-los seria outra coisa, um assunto de família, desnecessário em se tratando de profissionalismo.

Do ponto de vista discente, o caminho torna-se inverso, ainda se pensarmos que, na condição de alunos, os sujeitos também se constituem e constroem identidades a partir da vivência social que estabelece com os outros. Então, se o estudante não possui boas referências afetivas e culturais internalizadas pela convivência cotidiana positiva em espaços de sala de aula com seus professores, possivelmente processos cognitivos configurarão possibilidades de exercer ou não, no futuro, a profissão que ele está a todo tempo a observar em sala de aula.

John Kenedy arrisca identificar a origem do problema de incivilidade docente. Para ele, a crise atual enfrentada pelo professor está relacionada aos muitos benefícios legais concedidos aos alunos por parte do sistema e das leis escolares. Assim, fica bem claro que a maioria dos alunos não está consciente da relevância dos estudos e, muitas vezes, na condição de vítima moldada pela sistemática escolar de “o importante é tirar nota para serem aprovados”, eles acabam por não observar a importância da qualidade de sua aprendizagem e, automaticamente, demonstram incivilidade, desinteresse e descaso para as propostas de ensino alavancadas pelo docente. Assim sendo, tais domínios sufocam a prática do professor em sala de aula, retirando-lhe, de certa forma, a autonomia para agir. Com isso, também surge

a falta do reconhecimento e/ou da valorização, entre outros atributos conferidos ao docente de maneira a acarretar-lhe a desmotivação com seu trabalho. A partir desse cenário, podemos verificar que esse indício parece manter vínculo direto com outras cognições apresentadas neste tópico.

[21] A maioria dos alunos está preocupada com notas, com conceitos e com passar de ano, e não com o aprendizado. Só faz o que vale nota/conceito, e o que não vale nota, prefere não fazer.  
(John Kenedy – QRP-21)

É interessante observar, de certa forma, as impressões que os participantes deste estudo possuem em relação ao aluno, pois, conforme avalia Marcelo (2009), os discentes desempenham um papel relevante na configuração das identidades profissionais docentes, uma vez que eles estão a conceder certo tipo de resposta à atuação do professor em todo momento. Na concepção dos participantes, os alunos são um misto de complexidade e heterogeneidade, o que auxilia ainda mais essa representação que têm do caos em sala de aula. A esse respeito, o estudo de Falcão (2005) também mostrou que, na visão docente, o caráter de complexidade e de heterogeneidade torna ainda mais dificultoso o trabalho do professor em sala de aula. Contudo, é relevante refletirmos até que ponto é legítima a moda de atribuir o insucesso da aprendizagem somente ao aluno ou às questões sistemáticas, uma vez que a prática docente, numa perspectiva relacional, abrange uma complexidade de elementos que, em interação e negociação de sentidos, farão substancial diferença – positiva ou negativa – ao próprio professor.

### *3) As famílias não têm cumprido seu papel na educação dos seus filhos*

Os participantes foram unânimes em considerar que a família designa a educação do filho exclusivamente ao professor. Janaina e Juliana, por exemplo, avaliam que, na concepção dos pais, a escola, mais especificamente representada pela figura do professor, deve dar conta de toda a educação.

[22] Ah, eu acho que o problema maior é o pai colocar o aluno na escola e achar que a escola tem que fazer tudo: tem que educar e que a criança não tem que trazer educação nenhuma de casa.  
(Janaina – Entrevista)

[23] *Juliana*: Hoje os jovens saem de casa para a escola e, na concepção da família, a escola vai educar seu filho, e não é verdade: a escola ensina, prepara, mas a educação tem que vir de casa.  
(SCD-1)

Da mesma forma, parece consensual a importância do papel da família em conjunto com os professores na educação dos filhos/alunos. John Kenedy, por exemplo, alega que a escola não possui a presença dos pais e que, em situações de conselho de classe, boa parcela não aparece para conversar com os professores a respeito dos filhos. Em virtude dessas cognições, Chica da Silva e Soares refletem que muitos dos problemas que o professor enfrenta, hoje, poderiam ser reduzidos caso a família participasse mais diretamente da educação dos filhos e dialogasse mais com o professor:

[24] Na minha concepção o quadro caótico em que se encontra a Educação regular é uma questão cultural, reflexo da educação recebida em casa ou falta dela. Vejo que a educação da rede pública e/ou particular é um contínuo da educação trabalhada na primeira instituição – a família. Penso que, para que a educação escolar consiga contribuir para a educação secular dos alunos, é preciso, antes de tudo, educar os pais na criação de seus filhos. Sei que isso não é função da escola, mas vimos que muitos de nossos jovens não têm estrutura familiar moldada na moral, na ética, no bom caráter e principalmente no respeito com os demais e até consigo mesmos.  
(Chica da Silva – QRP-6)

[25] Eu acho que a base de tudo é a família, e hoje os alunos querem muito direito e poucos deveres [...] Então, se os pais estiverem caminhando junto com eles na escola, é possível conciliar as duas coisas: os direitos e os deveres [...] Ser professor é estar interagindo tanto com os alunos, quanto com os pais, quanto com os professores, é um conjunto.  
(Soares – ENV)

Sobre tais fatores, Marchesi (2008) adianta que as cognições que os professores têm a respeito das relações interpessoais no ensino provocam neles alguns tipos de respostas emocionais. Marcelo (2009) aponta, ainda, que o fato de as famílias estarem cada vez mais heterogêneas, deixando de lado sua parceria com a escola, afeta claramente as identidades profissionais docentes, justamente por não ter o trabalho profissional amparado pela parte familiar. No caso deste estudo, é possível deduzir que a ausência da família outorga mais responsabilidade ao professor que, por sua vez, sente a necessidade de redesenhar o seu papel e compromisso com certos valores trazidos pelos alunos para a sala de aula. Assim, é normal que ele busque cumprir a sua função docente e assuma outras atribuições que deveriam ser destinadas à família. Contudo, observamos que, segundo Clara, o problema da educação atual parece não ser apenas da família:

[26] *John Kenedy*: Os pais não se preocupam com os filhos. Jogam os filhos na escola e a responsabilidade é da escola.  
*Clara*: E a escola ao mesmo tempo joga a culpa na família. É uma troca de acusações.

*Pesquisador:* E de quem é a culpa?

*Clara:* Eu acho que cada um tem um pouquinho de culpa. O governo tem sua parcela de culpa porque não investe em educação, não investe nos professores, não investe em qualificação. O professor tem a sua culpa porque acomoda, não faz nada para fazer diferente também, porque é só um e não vai conseguir fazer nada. [...] A culpa está no aluno também, porque hoje em dia mudou muito. Lembro-me de quando eu fazia ensino fundamental, médio, gente! Não existia o que existe em sala de aula hoje!

(SCD-4)

Clara discute com outros participantes acerca da grande problemática atual da educação e o papel da família. Para ela, a culpa pelos maus resultados hoje não envolve apenas uma questão ou um agente, a culpa é dimanada de uma série de tensões produzidas por vários fatores, entre eles, o absentismo familiar na escola, que, por sua vez, se soma a outros aspectos cujas acusações passam a ser distribuídas a vários atores sociais do processo: professor, alunos e terceiros. Esses resultados nos convidam a pensar em várias conjunturas e processos pedagógicos, já que a tendência natural de muitos docentes, talvez como solução imediata para o problema, parece ser a própria isenção da responsabilidade pela problemática da qualidade de ensino.

*4) O sistema educacional, com suas leis escolares, exige muito dos professores e privilegia exclusivamente os alunos*

Entre outros participantes, Assaré, no excerto 19, informou que, hoje, tem ocorrido uma reviravolta no sistema educacional em relação a leis educacionais e regimentos institucionais que, de certo modo, concedem muitos benefícios aos alunos e muitos deveres aos professores. Tais exigências, vindas de uma hierarquia maior, acabam por privilegiar e garantir direitos ao aluno e, na concepção das participantes, ao mesmo tempo rompem com o paradigma de respeito que, até décadas anteriores, o professor possuía. Além disso, as exigências profissionais descrevem um cotidiano no qual a atuação docente não se resume apenas ao campo da didática, todavia engloba um espectro mais abrangente, envolvendo, entre outras obrigаторiedades, o enfrentamento de questões relativas à convivência e ao comportamento, bem como à formação ética de valores e atitudes, as quais se conectam aos indícios de cognições 2 e 3, mencionados anteriormente (cf. Quadro 3.6).

Embora possamos entender que a tendência autoritária docente também não colabore para um processo de mediação de aprendizagem efetivo durante as relações de sala de aula, do ponto de vista sistemático, muitas dessas cognições sufocam o trabalho docente, pois, de acordo com Juliana (QRI-21), o professor fica de “mãos atadas diante dos benefícios

discentes”, e ecoando os pensamentos de Chica da Silva (SCD-4), “o professor é obrigado a passar quem não sabe”. Vejamos o depoimento de Assaré:

[27] Hoje, com essa história que não se pode reprovar, os alunos tiram nota ruim e o professor tem que fazer qualquer coisa para eles melhorarem essa nota. Na nossa época, não tinha isso: você passava ou não passava. E você tinha que respeitar o professor e tinha que estudar. Hoje, não! O aluno não estuda, o professor tem que aprová-lo de todo jeito, vai empurrado, né? Não respeita. [...] a falta de respeito, a falta de interesse são coisas que vão desanimando, a própria instituição, a escola mesmo, você não tem base de apoio, muitas coisas vão te desmotivando, vão te desanimando.

(Assaré – HV)

Como explica Imbernón (2006), o desenvolvimento profissional docente não consiste apenas no desenvolvimento pedagógico, no conhecimento e compreensão de si mesmo, no desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. Como temos visto, o sistema educacional, burocrático, constantemente impõe modelos intervencionistas e formalizados, acabando por obstaculizar a autonomia e os processos colaborativos de formação. Mais ainda, dificultam o trabalho do professor que, por sua vez, se sente ameaçado em caso de não cumprimento da ordem. Na maioria dos participantes deste estudo, a incumbência docente do papel de herói, isto é, o de garantir a aprendizagem dos alunos acima de qualquer problema, com certeza, pode incidir diretamente na identificação e na construção das identidades profissionais. Infelizmente, o significado que se tem dessa configuração são emoções negativas que engrossam a não identificação com a profissão. Ao contrário do que deveria ocorrer em relação a esse fato, a profissão docente deveria comportar o conhecimento pedagógico específico pautado na ética, na moral e na necessidade de dividir responsabilidades com outros agentes sociais, visto que o professor precisa de amparos sociais (colaboração entre pares, confiança etc.), para que suas identidades profissionais se confirmem.

*5) As condições da escola pública não são boas, e o governo atual não tem disponibilizado recursos*

Os participantes acreditam que as condições oferecidas pela escola pública para o professor exercer o seu trabalho são muito precárias, corroborando resultados encontrados em outros contextos de investigação (BRAÚNA; REIS, 2013; MICCOLI, 2008, 2010b). Com

exceção de Flor, que sempre busca observá-las por um lado positivo, é possível perceber a presença de valores negativos destinados à qualidade da educação e da escola pública nas declarações de outros participantes. Entre os argumentos mais comuns, está a falta de investimento do governo em recursos materiais e humanos, caracterizada a) pelo despreparo docente, b) pela má estrutura física do prédio e das salas de aula, c) pela inexistência de recursos e equipamentos importantes para o ensino e d) pela superlotação de alunos em salas, como ilustrado nos exemplos a seguir:

[28] Está muito deficitário, com problemas como: falta de professores concursados, mal preparo dos mesmos, falta de incentivo do governo, má qualidade dos livros oferecidos, decadência de seus prédios, falta de recursos financeiros e profissionais. O ensino público está vivendo um mau momento, de extrema decadência e desvalorização por todos os lados.  
(Clara – QRP-22)

[29] O principal desafio [...] é lidar com salas cheias de alunos, lugar em que, às vezes, não há 1m<sup>2</sup> livre para que professores e alunos se movimentem na sala.  
(John Kenedy – QRP-21)

Apesar de o setor público ser o grande empregador de profissionais da educação, um dos grupos ocupacionais mais volumosos e importantes no país (GATTI; BARRETO, 2009), é preciso mais investimento em educação, uma vez que uma melhor qualificação nesse segmento passa por uma série de iniciativas governamentais: financiamento público da educação, da carreira e salário dos profissionais, bem como das condições de infraestrutura necessária nas escolas. A isso, podemos perguntar: como um futuro professor pode almejar trabalhar em um local onde, em sua concepção, falta tudo? Esses questionamentos que, normalmente, geram respostas negativas, tornam-se cada vez mais reproduzidos após as experiências escolares dos participantes em seu futuro local de trabalho:

[30] O ensino público está sob um julgamento perante a sociedade de fornecer um ensino fraco.  
(Anna Bheatriz – QRI-22)

[31] As ausências não justificadas de alguns professores acabam prejudicando o aprendizado dos alunos e conseqüentemente a reputação da escola pública.  
(Assaré – QRP-21,22)

[32] As escolas possuem poucos recursos e os professores estão desmotivados e, alguns, à espera de um milagre.  
(Saracura QRP-12)

Não se pode desprezar o fato de que, na condição de alunos, os participantes possam ter associado, à constatação da própria experiência de ensinar, a experiência de aprender, uma vez que a maioria deles estudou em escola pública. Por essa razão, estabeleço que, correlacionadas à teoria da observação da aprendizagem de Lortie (2002), os participantes possam ter incluído, em alguns momentos da análise apresentada, certas cognições e emoções no modo como percebem e endereçam valores ao sistema público de ensino, significados esses oriundos de sua época. Estudos sobre identidades na formação inicial também verificaram as mazelas existentes no setor público, as quais incidem diretamente nos valores que os futuros docentes pesquisados atribuem à escola e ao ensino público (ROSSI, 2004; MATEUS, 2005). Em suas análises gerais, esses trabalhos evidenciam as grandes dificuldades no que tange ao trabalho docente a ser desenvolvido dentro de um contexto problemático, em que é enumerada uma série de desafios àqueles profissionais que pretendem atuar na escola pública. Nessa direção, os desafios são muitos e, em poucos casos, não afetam as identidades profissionais.

*6) As evoluções tecnológicas no mundo globalizado pressupõem mudanças no trabalho docente contemporâneo*

Boa parcela dos participantes incrementa suas narrativas com base em todo o trabalho que o professor deveria desenvolver frente ao desafio ocorrido na educação contemporânea. Frequentemente, os depoimentos convergem para a dificuldade que o professor enfrenta perante as mais variadas ordens de adaptação às transformações ocorridas na sociedade da informação, em que, a cada dia, mais tecnologias são inseridas em nosso meio social. No geral, tais demandas impõem uma necessidade de ruptura docente com paradigmas de sua abordagem de ensino e dos modos convencionais de atuação e, não raro, configuram-se como um desafio a ser enfrentado por aqueles que se ingressam na profissão. Juliana, por exemplo, menciona a questão das novas tecnologias:

[33] Os professores de antes não tinham que competir com as mídias oferecidas hoje, quase que praticamente de graça. Então fica difícil “educar”, são muitas coisas envolvidas.  
(Juliana – QRI-21)

A esse respeito, Marcelo (2009) destaca que, nos tempos atuais, é amplo o repertório que o aluno possui fora de sala de aula. Tidos como itens de uma aprendizagem informal, a televisão, a Internet, o *video game*, entre outras mídias, têm representado uma fonte de influência na geração de modelos sociais e valores que competem, sem muito pé de

igualdade na questão de atratividade, diretamente com aqueles apresentados pelo professor em sala de aula: quadro-negro e giz.

O pensamento de Juliana e de alguns de seus colegas também ilustra muito bem o famoso dilema que atinge as discussões em programas de formação docente: os professores parecem compreender que as tecnologias de informação e de comunicação que os alunos trazem para a sala de aula, ou, ainda, a que eles fazem menção nesses espaços, pressupondo um uso generalizado em ambientes extraclasse, em vez de serem concebidas como recurso metodológico na prática docente, geralmente são vistas com reservas e, em alguns casos, com certa resistência pelos docentes, talvez pelo tímido conhecimento da ferramenta, de sua manipulação ou até mesmo de seu efeito na aprendizagem (OLIVEIRA, 2011). No entanto, é importante resgatar que, ao contrário do que se possa imaginar, a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula deveria estar incluída na agenda do professor que, por sua vez, deveria estar mais bem preparado para percebê-las, conhecê-las e, a partir disso, desenvolver um trabalho com preparação e reflexão sobre o uso, a fim de que tais recursos funcionem como auxiliares da abordagem de ensino e, por conseguinte, facilitem o acesso discente ao conhecimento e, com isso, possa favorecer formas autônomas e conscientes de aprendizagem.

Charlot (2012, p. 19) inclusive ressalta que o dilema existente entre “professor de informação” ou “professor de saber”, em particular na área da linguagem, diz respeito às tensões que perpassam o próprio ato de ensino-aprendizagem e atingem o trabalho do professor na tentativa de motivar seus discentes. Para o autor, nunca antes como hoje foi necessário o professor de saber, isto é, aquele que vai ensinar o aluno a compreender o mundo, a vida, a mobilizar, encontrar e avaliar a informação, e depois agrupá-la de modo a criar conhecimentos. Isso ocorre porque

[o] professor de informação está historicamente morto, porque nenhum professor pode entrar na concorrência com o Google. Você digita algumas palavras no Google e ele fornece textos, fotografias, gráficos, imagens, etc. e até vídeos, que nenhum professor pode fazer a mesma coisa. E essa é uma riqueza para o professor. Ele pode se livrar de toda uma parte chata do seu trabalho, que era transmitir informações. Repito: o professor de informação está historicamente morto. Se os professores continuarem a querer ser professores de informação, daqui a cinquenta anos, não serão mais professores, serão monitores de equipamentos eletrônicos e televisivos. (CHARLOT, 2012, p. 20)

Diante desse fato, os futuros professores, aqueles preocupados com o fortalecimento de identidades profissionais, precisam desenvolver novas tendências e métodos na formação, ação que, sem dúvida, os sensibilizará para o uso crítico, munido de adequação e

de reflexão sobre o manuseio de máquinas e equipamentos tecnológicos existentes e que temos à nossa disposição em muitas escolas hoje.

*7) O trabalho docente é burocrático demais e extrapola o horário letivo*

Os participantes expressaram que a burocracia do trabalho do professor e o fato de sua atividade exceder os espaços de sala de aula são as principais não identificações com a profissão docente. Para Chica da Silva e Roberto, o professor possui um excesso de tarefas extrassala: corrigir trabalhos, provas, elaborar aulas, fazer planos, pesquisar, preencher diários etc., afazeres esses não muito comuns em outras profissões.

[34] Acho que na profissão docente você tem coisa demais para fazer. Mais do que em outras profissões. Isso eu acho chato. O professor fica preocupado com tanta coisa antes de entrar e de sair da sala de aula. Preencher um monte de fichas, dados, fazer planos, isso, aquilo. Exagera demais, extrapola.  
(Roberto – SRAI-6)

[35] Para que o professor possa ser um bom profissional, ele precisa estar sempre “atenado” com o mundo, o que requer instrução, informação, disposição e TEMPO.  
(Chica da Silva – QRP-21)

É possível reparar nas falas de Roberto e de Chica da Silva a disponibilidade de tempo que o professor deve possuir para as várias atividades que seu trabalho pressupõe. Anna Bheatriz, Clara, Estrela e Maria não se sentem motivadas a deixar seus empregos e iniciar a carreira docente, uma vez que, conforme elas expuseram, durante a SCD-3, o trabalho atual que possuem é menos estressante, possui carga horária menor e não precisam trabalhar no fim de semana ou levar serviços para casa. Veja uma parte da discussão:

[36] *Clara:* Onde eu trabalho, eu tenho bem menos estresse, minha carga horária é bem menor e se eu quiser crescer na minha profissão, eu tenho condições de ganhar um salário muito maior, trabalhando pouco [...].

*Anna Bheatriz:* Trabalhar em contabilidade é cansada? É. Mas é uma cansada que é só ali, quando eu terminar minhas oito horas de trabalho, e acabou.

*Clara:* Não leva para casa.

*Anna Bheatriz:* Eu não vou chegar em casa e achar que vou ter que fazer plano, nem nada. Eu sei que eu vou ter que chegar amanhã, lá, e vou ter que emitir um imposto [...].

*Clara:* Esse negócio de levar serviço para casa, que a Anna Bheatriz falou, que o professor tem de levar... Você sai do seu serviço e não vai embora descansar, você tem que planejar a aula de amanhã, vai fazer plano de aula, preparar material extra, elaborar provas, essas coisas todas [...] Se for para

você pensar, quem, em sua consciência, vai querer uma vida dessas? Você não vai viver, você vai vegetar.  
(SCD – 3)

O que apreendemos das sinalizações alavancadas por Anna Bheatriz e Clara é que o professor geralmente estende seu período de trabalho para o âmbito familiar, fazendo de sua casa a extensão de seu local de trabalho. Os licenciandos participantes da pesquisa de Pereira (2013) também relatam que a carreira docente é complexa e desgastante. A esse respeito, Lemos (2009) e Hargreaves (2005) avaliam, em seus estudos, que esse tipo de sentimento ocasiona um mal-estar docente na medida em que certas emoções implicam a construção de identidades profissionais abarrotadas de afazeres, burocraticamente impositivos, sem separação de lugares e, com isso, coopera para o abandono da profissão.

Descortinam-se algumas inquietações ao observarmos os sete indícios apresentados, inerentes ao que esses futuros professores pensam e sentem ao longo do processo de formação docente. De modo geral, podemos verificar que os participantes reproduzem, diante de todas as cognições mobilizadas, discursos comuns que permeiam a escola, a mídia, a sociedade. Não há nada de muito novo nos resultados apurados. Embora os participantes se certifiquem narrativamente da existência de tais discursos e práticas, ao longo do processo de formação, como professor da turma, sinto que a sua problematização ainda se mostra inconsistente ou quase inexistente nesses espaços.

Do contrário, seria conveniente, em ambientes de formação inicial, dialogar com os futuros professores acerca da realidade existente em sala de aula, dos ideais que envolvem a profissão e a formação docente, sobre o que se pode fazer diante das condições reais em que os professores ensinam e trabalham e, obviamente, com isso, reduzir as nuances tecnicistas do processo formativo. Ora, se entendemos que cientificamente discursos são importantes mediadores na transmissão da cultura sistematizada, logo deveríamos problematizá-los. Sem esse processo reflexivo docente na licenciatura, o pensamento docente pode ficar à mercê de entraves que poderiam ter sido sanados com uma construção positiva ou questionadora dos processos sociais e culturais da docência e do ensino.

Não podemos negar que são muitos os desafios com que os futuros professores deste estudo precisam lidar. O amálgama das cognições por eles apresentadas acaba pesando na construção de suas identidades profissionais, uma vez que tais elementos esbarram diretamente no modo como percebem a docência e, automaticamente, a partir dessa percepção, agem e significam o seu trabalho. Também é relevante dizer que as cognições listadas consubstanciam a complexidade do trabalho docente.

Contudo, não podemos delegar exclusivamente ao profissional a tarefa de prover condições propícias para o ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que o profissional não é o único responsável por acionar a aprendizagem por intermédio de seu trabalho. Como ocorreu na pesquisa de Kuenzer (1999), as próprias políticas de formação parecem inviabilizar a construção das identidades do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro. Na realidade, é preciso refletir sobre que tipos de tarefas seriam pertencentes ao professor, como sublinham Celani (2008) e Marcelo (2009), tendo em vista que esse profissional é um agente sem muito poder sistemático para prover absoluta garantia e, nesse caso, precisa contar com outros fatores e contribuições sociais.

No local de investigação, acredito ainda que as questões apresentadas como indícios de cognições dos futuros professores emergem em função de uma série de fatores. Talvez o mais determinante deles seja o emblema tecnicista proposto pelo programa institucional de estágio docente que, algumas vezes, se reduz à produção de conhecimentos do específico componente curricular, haja vista a dificuldade de aprendizagem linguística e conteudística recorrente em alguns acadêmicos que adentram a universidade. Também as questões burocráticas do desenvolvimento do estágio (preenchimento de fichas, observações de aulas com desígnios de tratamento técnico dos fatores observados, a regência muitas vezes efetivada sem ponderação entre teoria e diálogo colaborativo) dificultam ou deixam esparsos momentos em que poderia haver a reflexão colaborativa, o diálogo e a crítica, isto é, ações dissidentes de uma formação pautada na crítica e na reflexão de componentes sociais e na análise de sua complexidade. Como podemos verificar no Anexo B, existe uma ementa com referenciais teóricos da área de LA para leitura ao longo do ano, especialmente em se tratando do estágio da área de Inglês. No entanto, por conta da série de obrigatoriedades a serem fielmente cumpridas em cronograma do estágio, muitas vezes, a proposta de reflexão, de colaboração, de leitura e discussão de textos, incentivada normalmente por poucos formadores, passa a ser realizada no período vespertino, em que não comparece a metade dos acadêmicos por ocasião de trabalharem no período diurno.

Acrescentaria ainda que a bagagem teórica dos formadores, especialmente daqueles que não desenvolvem pesquisas educacionais, também se mostra bastante tímida para incentivar os futuros professores a extrapolar o exercício técnico e utilitarista da formação inicial. No curso de Letras investigado, por exemplo, existem apenas cinco professores que possuem ou estão fazendo Mestrado e, na área específica de estágios de Letras, há apenas um professor com pós-graduação *stricto sensu* e que alia à sua prática a produção científica.

O fato é que estratégias institucionais e políticas também precisam existir para que a formação se consolide como um espaço propício para a inserção do processo dialógico de exposição e de reflexão sobre práticas e experiências. Assim, a partir da problematização localizada e compartilhada à luz de teorias, é possível que os seres humanos envolvidos possam se sentir mais seguros em relação aos aspectos que seu trabalho permeia, prevê e/ou produz. Ao mesmo tempo, esse processo poderá provocar uma consciência docente mais bem definida do lugar e do papel profissional, bem como a concepção de que não há receitas prontas para cada problema, o que, em certa proporção, também poderá diminuir a ansiedade de futuros professores em achar que a providência para qualquer problema é exclusivamente sua.

A educação formadora que proponho faria um especial sentido caso compreendêssemos que as cognições que os participantes têm acerca de seu contexto – seja no cenário de trabalho-escola, seja no cenário de trabalho-sociedade – influenciam (in)diretamente e em diversos graus a forma como o “ser professor” vai se configurando em suas vidas. Se os futuros professores olham para as peripécias do contexto e do ofício com um olhar positivo, certamente influenciarão um movimento de construção para as identidades docentes de forma positiva, ao passo que, se eles apenas reproduzem a situação negativa que parece existir, obviamente corresponde a outro tipo de influência que eles vão receber na construção de suas identidades profissionais.

### **3.2.2.2 Sobre os papéis do professor**

Compreender o pensamento que o professor possui acerca de seus papéis está intimamente ligado à reflexão sobre o seu modo de pensar educação e ensino, bem como sobre o seu campo de trabalho. Neste estudo, as cognições imanentes às funções que a profissão docente adquire a partir da análise e da reflexão de cada um dos participantes envolvidos durante a trajetória comportam a identificação ou não com a profissão, ou mesmo a construção, reconstrução e/ou desconstrução da docência ao longo do processo de formação e estão configuradas em dois planos: o professor como provedor da aprendizagem dos alunos e o professor como pesquisador, como veremos na sequência.

### *Papel I – Provedor da aprendizagem*

O papel mais latente destinado ao professor é prover a aprendizagem dos alunos. Alguns estudos sobre formação docente também indicaram que, na opinião de seus participantes, são os professores os principais responsáveis por desenvolver as potencialidades dos alunos e estimulá-los à aprendizagem (CELANI; MAGALHÃES, 2002; SILVA, 2008). Para os futuros professores de línguas, o trabalho de providenciar condições para que os discentes aprendam compreende quatro atributos docentes: motivação, preparação, afetividade e improvisação.

O primeiro atributo corresponde à motivação docente frente à aprendizagem discente. Como pude verificar nos relatos de Assaré e Carlos nessa linha, há uma noção bastante incidente nos depoimentos, a qual reitera a relevância de se configurar como função exclusiva docente o estímulo à aprendizagem no aluno. Carlos, por exemplo, avalia que o professor, independentemente das circunstâncias, precisa motivar o aluno. Assaré, no mesmo caminho, destaca que, mesmo que o aluno não queira aprender, faz-se necessária a ação docente de motivar a construção de conhecimentos em sala de aula:

[37] O papel do professor de línguas, eu não sei se estou conseguindo isso, mas não é ensinar, é fazer que o aluno sinta o desejo de aprender, porque não adianta eu ficar lá no quadro ensinando se o aluno não quer.  
(Assaré – Entrevista)

[38] Ensinar línguas é motivar o aluno em condições adversas para a aprendizagem.  
(Carlos – Entrevista)

É inegável a necessidade de, em situações de ensino-aprendizagem, ser o professor o impulsionador da aprendizagem. Entretanto, é bastante preocupante a noção de que seja tarefa exclusiva docente o provimento de artifícios que motivem os alunos a aprenderem, mesmo quando se mantêm apáticos a qualquer tipo de proposta ou instrução. A esse respeito, lembremos que o aluno também deve assumir responsabilidade na tarefa, e o professor, por sua vez, deve exercer uma providência de mediação da aprendizagem, a fim de que o discente passe a assumir o seu papel ativo e autônomo. Tal consciência, sem dúvida, diminuiria a descaracterização da profissão docente visualizada diante da necessidade de se incumbir de um papel que está para além de sua formação: psicólogo, assistente social, enfermeiro etc., para tentar encontrar algum tipo de solução para um problema escolar.

Nesse rumo, a participante Juliana também condiciona o papel de motivador e de estimulador da aprendizagem:

[39] Se o professor estimula, os alunos participam mais da aula. [...] O clima da aula fica melhor.  
(Juliana – SRAI-2)

Em geral, os participantes são tímidos em relatar sobre a importância do papel do aluno em suas reflexões narrativas e acreditam que fazer que o aluno participe do ensino seja um artifício que dependa preferencialmente de fatores que envolvam boas relações sociais, invocado pela noção de “clima de aula”. Em segunda instância, poderia ser pensada a afinidade que o aluno possui com a língua a ser estudada e/ou com o conteúdo a ser esboçado no dia. De qualquer forma, correspondem a estratégias que partem, sobretudo, do investimento prático docente com vistas a facilitar a aprendizagem dos alunos. Em muitos casos, não esboçam qual seria o papel do aluno na divisão de responsabilidades. No máximo, inferem uma noção de autonomia discente sem muita precisão de como ela poderia ocorrer na prática, ou mesmo a ignoram quando concentram toda a responsabilidade da aprendizagem do aluno ao professor.

Como vimos anteriormente, ao revisitarmos a lógica fundamental da escola, a de que o espaço educacional não é um lugar para o professor ensinar, mas para o aluno aprender, passamos a observar que o papel do aluno deveria ocupar o centro de nossas intenções e ações, e não o contrário: o centro de nossas próprias ações. Para isso, é preciso que a circunstância de ensino-aprendizagem considere o papel ativo do aluno e não se centre exclusivamente no professor. Já existem tantas responsabilidades outorgadas ao professor, contribuindo inclusive para a identificação ou não com a profissão que, se tudo fica por conta da iniciativa docente, além da obrigatoriedade de o professor ter de se tornar uma espécie de *showman*, que entretém os alunos em sala de aula, ele não conseguirá alcançar o seu papel de mediador. Logo ele não oportunizará aos alunos a chance de serem autônomos diante da aprendizagem. Nessa relação, se bem divididos com os alunos, os papéis de ensino e aprendizagem, caso não fossem transplantados exclusivamente para o professor, com certeza oportunizariam cognições menos negativas diante da problemática da educação atual que reserva muita culpa ao docente justamente porque é ele que assume deveres que nem sempre são de sua competência ou nem mesmo estão à sua capacidade de solução.

O segundo atributo destacado foi a preparação docente na tentativa de propiciar um clima favorável à aprendizagem. Dentro dessa previsão, estariam o domínio do conteúdo,

a valorização do cotidiano discente e a utilização de recursos inovadores, ações essas que podem ser conferidas nos seguintes exemplos:

[40] Observei que se eu estiver bem preparada para dar a aula, tudo saíra bem, pois os alunos sempre questionam o conteúdo explicado. Então, nunca se deve estar despreparado ou por fora do conteúdo a ser ministrado.  
(Estrela – SRAI-5)

[41] Ao explorar o tema a partir do cotidiano dos alunos, eles assimilam bem o conteúdo abordado, fazendo que o assunto fique melhor de ser trabalhado, usando exemplos bem simples que eles conhecem.  
(Carlos – QRI-9)

[42] Busquei em outros livros, e o auxílio de alguns recursos tecnológicos como a TV e o som. Isso fez que os alunos compreendessem melhor o conteúdo ministrado.  
(Maria – QRP-16)

Na opinião geral dos participantes, quando o professor consegue planejar e preparar bem as possíveis circunstâncias de aprendizagem, provendo garantias inerentes a seu papel, caracterizadas pelo domínio do conteúdo e da forma de explicá-lo, pela mobilização de variadas técnicas e métodos que atraiam a atenção do aluno, entre outras incumbências a que Estrela, Carlos e Maria também se referiram, geralmente, a sua abordagem de ensino tende a ser vista como um bom modelo e passa a configurar parte de suas identidades docentes.

O terceiro atributo mencionado correspondeu à afetividade que, na opinião dos pesquisados, poderia auxiliar o professor a impulsionar seus alunos à construção de conhecimentos. Estrela e Assaré apontam que a afetividade é uma característica de mediação muito peculiar à docência, haja vista a qualidade humana de interação que permeia esse tipo de trabalho. O docente raramente atua sozinho, a começar na interação com seus alunos. A esse respeito, os professores trabalham com/sobre/para seres humanos e, portanto, para garantir sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, precisam de sutilezas de negociação, controle, persuasão, sedução etc. ao instruir e ensinar. É exatamente esse tipo de trabalho, caracterizado por envolver modalidades complexas (afetividade, conhecimento, linguagem, emoções, juízos de valor), que constitui os trunfos inegáveis do trabalho interativo a que Tardif e Lessard (2012, p. 35) se referiam. Segundo os autores, a docência é um trabalho cujo objeto é constituído de relações humanas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistência ou de participação. Em seu trabalho, os professores

se dirigem a pessoas cuja presença na organização com o fim de receber um tratamento ou serviço é obrigatória. Os alunos são obrigados a ir para a escola até a idade prevista na lei. Contudo, diferentemente das pessoas

necessitadas (enfermos, idosos etc.), essas pessoas podem opor resistência aos trabalhadores e às ações que lhe são impostas. [...] Essencialmente, esses trabalhadores precisam, se isso ainda não tiver acontecido, convencer seus clientes quanto ao benefício de sua ação. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 34)

Para Estrela, aproximar-se da realidade do aluno é uma estratégia de convencimento docente. Agindo de maneira afetiva, na opinião da participante, o professor poderia se tornar mais próximo dos alunos e, com isso, alcançar realidades, com vistas a atingir a construção social e cidadã de seus pupilos. Por sua vez, Assaré endereça à afetividade na relação professor-aluno o estímulo primordial para o bom andamento do trabalho docente.

[43] Eu penso assim: o professor está muito próximo da realidade do aluno, então, muitas vezes o professor se envolve com aquela realidade e eu acho que é a partir daí que ele vai contribuir com o social, a partir do momento que ele tem esse contato com aluno, levo mais para o lado, assim, afetivo. (Estrela – Entrevista)

[44] A afinidade entre professor e aluno é algo que ajuda bastante no desenvolvimento e andamento do trabalho. Quando isso não ocorre, é necessário, portanto, encontrar um ponto de equilíbrio para que essa interação aconteça, mesmo que parcialmente. (Assaré – DV, dia 30/10/12)

Prevendo-se um contexto marcado pelas relações sociais, alguns participantes destacam que a presença da afetividade em sala de aula pode ser um caminho para que a motivação discente ocorra. Para Soares, o fato de ela, na condição de professora, ter um bom relacionamento com seus alunos favoreceu o respeito mútuo e propiciou um ponto positivo à aprendizagem.

[45] Não foram muitas experiências, mas a mais significativa foi a afetividade construída em poucas aulas entre mim e os alunos. Eles foram receptivos, me trataram com muito respeito e, em poucas aulas, percebi que os alunos estavam se envolvendo cada dia mais com as aulas e com as atividades que eu propunha. (Soares – QRP-9)

Como podemos notar, as vivências dos professores com seus alunos em situação de sala de aula muito contribuem com as construções que produzem sobre as identidades profissionais e com a identificação ou não com a profissão. Sendo assim, na opinião de Soares (excerto 45) e de Assaré (excerto 46), a relação social com os alunos é bastante relevante porque vai consolidar emoções que certamente auxiliarão os significados que compõem a construção ou não construção profissional das identidades docentes nos participantes.

[46] Com que eu mais me identifico é com meus alunos. Eu amo, amo, amo. Inclusive eu estou indo embora agora no final do ano para a capital. E a hora que eu penso que eu vou deixá-los (choro). Fico com um aperto no coração sabe? [...] de vez em quando eu estou dando aula, aí eu paro, fico olhando para eles, assim, tem aqueles, né, que você fala assim: “Esse eu vou sentir”. Tenho duas alunas que eu tenho certeza de que eu vou sentir muito (choro). (Assaré – Entrevista)

O exemplo de Assaré nos permite a reflexão de que a docência não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela se faz acertadamente numa rede de interações com outras pessoas, especialmente com os alunos, mediada por diversos canais: discursos, ações, identidades, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde estão presentes valores, emoções, atitudes etc., que são passíveis de interpretação e decisão. É com base na interpretação docente sobre as experiências afetivas desenvolvidas com os alunos, em seu trabalho, que as identidades profissionais se constroem e se atualizam.

Além disso, o exemplo de Assaré pontua bem o caminho de reflexão com que as emoções deveriam ser tratadas no que se refere à relação professor e aluno, de modo a construir, na formação inicial, o fortalecimento de identidades profissionais. Sobre isso, Hargreaves (1998b) destaca o quanto a intensidade da relação social entre professor e alunos precisa ser bem trabalhada no campo de educação de professores, justamente por nelas estarem inseridos processos emocionais que trazem ao professor uma variedade de cognições, positivas e negativas, sobre seu trabalho e sua profissão. Nesse caso, é importante pensarmos que professores são seres humanos que sentem, mas que, no entanto, precisam compreender o que sentem para começarem a ter certo gerenciamento e controle sobre suas experiências e emoções.

Por fim, o último atributo registrado está correlacionado à improvisação diante dos eventos ocorridos em sala de aula, ação típica do trabalho docente com seres humanos e relacionais. Para os futuros professores, a sala de aula é um espaço permeado de relações sociais, caracterizadas pela interação docente e discente. Nesse sentido, conforme Flor menciona, é importante que o docente compreenda que ensinar é um processo muito dinâmico e que, nos espaços escolares, vivemos situações diferentes a cada dia com nossos alunos. Por isso, cabe ao professor saber improvisar diante da efervescência de circunstâncias singulares e de contratemplos motivados pelas relações humanas em sala de aula. Chica da Silva, por sua vez, compara o ambiente estudantil com a vida humana e reforça que o caráter surpreendente

dos fatos ocorridos nesse espaço faz que o professor entenda momentos em que o imprevisto diante do imprevisto deve se tornar a regra.

[47] Como professora de uma turma, devo ter a convicção de que nem todos os dias são iguais e que, em um dia a aula rende mais, em outros, não. Cada dia é diferente e cada situação é nova, e o imprevisto sempre acontece e é preciso saber lidar com ele.

(Flor – QRI-12)

[48] *Chica da Silva*: A sala de aula é como a vida: nem tudo acontece certinho! Eu tenho de estar sempre pronta para agir, para improvisar diante de qualquer situação.

(SCD-1)

A ideia de imprevisto e de imprevisto nos permite localizar que o trabalho docente compõe diferentes perspectivas que, por sua vez, comportam diferentes identidades. Figueiredo (2013) relata que devemos discutir, nos cursos de formação, as diversas identidades que podemos ocupar na profissão: professor, aprendiz, educador, conselheiro, cientista, pesquisador, coordenador, diretor, leitor, corretor etc. Sem dúvida, esse tipo de trabalho ajudaria ao licenciando a refletir sobre a perspectiva de que estamos em constante construção, desconstrução e reconstrução das nossas identidades profissionais que, de fato, são formadas por múltiplas identidades. Também nos mostra que a profissão docente implica fortes conceitos complexos para os quais são necessárias mediações linguísticas e simbólicas que exijam conhecimentos abstratos mais apurados por parte do profissional: domínios psicológicos, sociológicos, concepções pedagógicas, argumentos jurídicos etc. Por fim, permitiria ao licenciando observar que as identidades dependem “dos papéis que desempenhamos, das relações sociais estabelecidas com os outros, dos textos que lemos, dos eventos de que participamos e dos contextos em que estamos inseridos” (FIGUEIREDO, 2013, p. 19).

### *Papel 2 – Pesquisador*

Um segundo papel bastante recorrente nos relatos foi o de professor pesquisador. Os participantes acreditam que uma das mais importantes funções delegadas ao professor é manter-se atualizado e em constante estudo e busca. Soares, Clara e Saracura afirmam que a docência, diferentemente de outras profissões, necessita de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuos:

[49] [O professor] tem que estar em constante estudo, não como as outras profissões, que você faz a graduação, e aquilo ali você vai levando para o resto da vida, o professor, não é! Ele tem que estar constantemente

atualizado, tem que sempre saber o que está acontecendo, então, não é fácil a profissão, né? Tem que andar junto com o aluno, de acordo com que o aluno evolui, o professor também tem que estar acompanhando essa evolução.

(Soares – HV)

[50] A formação nunca está acabada e nunca se sabe de tudo, deve-se adquirir e aperfeiçoar o conhecimento sempre.

(Clara – QRI-26)

[51] Com certeza, tenho muito ainda que aprender e que não posso jamais estagnar no tempo, preciso evoluir e acompanhar os avanços e mudanças propostas na minha área e profissionalmente me dedicar ao que vou fazer.

(Saracura – DV, dia 29/09/12)

Torna-se bastante clara, a partir dos relatos de Soares, Clara e Saracura, a necessidade docente de continuar os estudos após a graduação e de qualificar-se profissionalmente. Segundo as participantes, a formação inicial nunca está acabada. Entretanto, ao pesquisar sobre programas de fomento à docência na atualidade, observei que, apesar do aumento das ofertas, ainda há lacunas sobre formas políticas de se pensar o respaldo econômico, os recursos e a disponibilidade de carga horária para que o professor frequente os cursos de capacitação oferecidos, já que a profissão necessita de constante atualização.

Hoje, buscando fazer valer suas leis implementadas sobre a necessidade de formação continuada (BRASIL, 2001a, 2001b), o governo federal, em parceria com instituições superiores de ensino, tem investido na formação continuada, e um exemplo é a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFORM, cujo objetivo é ofertar cursos de aperfeiçoamento e especialização nas modalidades a distância, presencial e/ou semipresencial para a atuação de professores no ensino regular. Outro exemplo de programa é o PARFOR, ofertado pela CAPES, que visa a induzir e a fomentar a oferta de educação superior gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública da educação básica. Embora, no estudo de Cunha (2003), a formação continuada propiciou mudanças positivas nos docentes, como adianta Margato (2012), os cursos de formação continuada, ao contrário do que pensavam alguns participantes de sua pesquisa, não são implementados com o objetivo de fornecer soluções imediatas para os problemas ocorridos no ambiente de trabalho profissional do professor.

Como temos visto na prática, muitos professores também parecem não dar créditos a uma formação continuada porque não têm condições de mantê-la financeiramente, tampouco tempo para frequentá-la. Nesse sentido, há de se pensar em estratégias que construam um perfil docente consolidado no estudo contínuo da prática e dos processos de

ensino-aprendizagem dentro de seus campos de atuação, fato que, indubitavelmente, colaboraria para a qualidade da educação como um todo. Para tanto, é preciso oferecer condições e garantias suficientemente concretas para que esses professores participem de tal empreitada.

Por outro lado, é comum o fato de os participantes associarem a qualificação, a capacitação, o aperfeiçoamento e os estudos contínuos ao ingresso formal em cursos de formação continuada: pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*. Saracura e Assaré acreditam que, devido às exigências do mercado e das transformações ocorridas na educação atual, é insuficiente que o professor seja apenas graduado:

[52] *Saracura*: A obrigação [do professor], eu acho, é dar continuidade a essa formação dele, né? Como uma pós, um mestrado, um doutorado, então ele vai adquirindo a cada dia mais conhecimento.

*Chica da Silva*: Mesmo porque não se forma um professor em quatro anos!  
(SCD-2)

[53] Hoje não dá para só ter um curso superior, ter um curso superior não é nada. Na minha época, ter o ensino médio era ótimo, não precisava mais do que isso, você saía lá com o curso técnico e ia ser um técnico a vida inteira, né? Um tempo atrás, o curso superior era o auge e hoje não é. Você tem um curso superior, e daí? O ideal é que você tenha uma pós-graduação, um mestrado, um doutorado e assim por diante. Não adianta ter só o curso superior, tem que qualificar naquela área. [...] não é só para ser professor [...] para tudo que você vai fazer você tem de se especializar.

(Assaré – Entrevista)

Sejam movimentados pela competitividade do mercado de trabalho num contexto capitalista, ou pela procura por melhores salários, os discursos das participantes reverberam a noção de que a licenciatura não é o fim do processo. Para Perrenoud (1999), a qualificação faz parte do processo de profissionalização e para Figueiredo (2013), é importante que professores em formação inicial tenham em mente que a profissão requer estudos constantes no sentido de os professores estarem sempre atualizados e/ou criando o espírito investigativo, por ora, tornando-se mais qualificados. Desse modo, tal visão, se vigorada na prática e pressuposta por estudos, leituras, diálogo colaborativo com outros docentes etc., poderia incorporar elementos qualitativos ao trabalho docente: aprendizagem da língua que ensina, embasamento teórico, consciência crítica, reflexão etc., os quais, por sua vez, poderiam sinalizar um ganho na qualidade da educação produzida.

Como veremos no tópico 3.4, faz parte das expectativas dos participantes que, de certo modo, identificam-se com a docência e pretendem seguir a carreira, ingressarem em

cursos de formação continuada. Aliás, no contexto de investigação, a pós-graduação *lato sensu* é uma referência muito comum para quem se arrisca na profissão docente. Gatti e Barreto (2009) observam que a ideia de especialização associada ao exercício do trabalho no âmbito das sociedades contemporâneas também está relacionada ao valor simbólico e social atribuído às características da profissão em função de aspectos da cultura, da educação e de formas políticas de regiões onde determinado ofício é exercido. Talvez muitos participantes vejam a ideia de especializar-se ligada exclusivamente ao aumento de remuneração. Entretanto, acredito que a formação continuada, mesmo com essa expectativa, pode produzir, conforme o investimento individual nos estudos, disposição para implementar mudanças e, conseqüentemente, alcançar uma valorização social da profissão docente que possa trazer reflexos eficazes nas estruturas de carreira a ela relativas: salários e condições de trabalho. Acredito, ainda, que a leitura é uma fonte para o apoderamento do professor e se ele se dispõe a isso, com certeza, alguma instância em sua prática deve mudar e não mais permanecer a mesma.

Percebo que os papéis do professor, na opinião dos participantes, além de inúmeros, são conflituosos dentro de processos hegemônicos de globalização em que as simultâneas emergências os fazem afirmar múltiplas identidades. Os estudos de Gimenez (2004, 2005) e de Braúna e Reis (2013) também destacaram que a indefinição das funções docentes torna, também, indefinidos as identidades profissionais e o sentido do ofício. Na presente pesquisa, os papéis listados são destinados exclusivamente ao próprio professor, desconsiderando-se qualquer tipo de relevância de divisão de responsabilidades com alunos e com outros agentes. Sem desconsiderar os imprescindíveis papéis docentes quanto à garantia de uma melhor qualidade na educação, volto a afirmar que, enquanto não passarmos a discutir e a distribuir os deveres, bem como os direitos, a quem são reservados: alunos, pais de alunos, colegas institucionais, entre outros, nós, professores, talvez inconscientes de uma divisão de tarefas para uma somatória de rendimento no ensino-aprendizagem, continuaremos a pensar que a culpa por qualquer problema ou fator negativo que incida no processo ou em nossa prática seja, propriamente nossa, quando, na realidade, poderíamos entender que a profissão demanda uma série de processos, de providências e de pessoas, bem como depende de uma série de instâncias e de circunstâncias, para que ela efetivamente funcione e alcance resultados positivos. Talvez se nós, professores, começarmos a nos desprender da sensação de redenção, muitas de nossas angústias e lamentos profissionais poderão ser diminuídos e, por consequência, reduzidos os discursos que empobrecem qualquer iniciativa ousada que exista em termos de trabalho e investimento docente.

Para tanto, é preciso que essa conscientização se solidifique, seja publicizada dentro e fora de sala de aula, bem como ultrapasse os muros da escola e chegue aos organizadores maiores de uma política educacional e de procedimentos legais da profissão. Essa, sim, seria uma tarefa do professor e de seu sindicato, formado pelo coletivo de professores, uma vez que a influência de trabalho para com seus alunos e com a sociedade, em muitos segmentos, pode funcionar como atos de fala que ocasionarão uma mudança na concepção de entender a profissão e o trabalho do professor.

### 3.2.3 Emoções

É inegável que as emoções façam parte do núcleo central das práticas educativas, uma vez que nesse contexto pressupomos a existência de relações humanas produzidas a partir da troca de experiências (COELHO, 2011; MATURANA, 2001, 2005<sup>36</sup>; MICCOLI, 2003) e da negociação de significados sociais e culturais (MOITA LOPES, 2002, 2003) entre os principais agentes – professor e alunos – que integram uma situação de ensino-aprendizagem, cenário da profissão docente.

Neste estudo, as emoções operaram como elementos constitutivos das identidades profissionais docentes, expressadas a partir dos relatos e narrativas com base na experiência supostamente vivenciada. Para os participantes, incluindo aqueles que dispensam o ofício, as experiências de formação docente desenvolvidas ao longo de sua trajetória de vida produziram e/ou acomodaram determinadas narrativas com teor emocional – positivas ou negativas – por parte daquele que viveu a experiência e, com isso, pode ter se amparado nela para construir, desconstruir e/ou reconstruir identidades ou, ainda, contribuir para qualquer tipo de legitimação relacionada à profissão.

Apesar de haver um número considerável de participantes que se identificam com a profissão, como vimos no tópico 3.2.1, boa parte das emoções desveladas pelas narrativas e relatos, ao contrário, abrange uma construção de significados não muito positiva sobre a carreira docente. Observadas à luz de cada contexto e circunstância, as principais dimensões

---

<sup>36</sup> A *Biologia do Conhecer*, de Humberto Maturana (2001, 2005), explica os sistemas dinâmicos presentes na relação humana com o meio, bem como os fenômenos emocionais e interacionais humanos originários dos processos neurofisiológicos, passíveis de transformação na vida humana a partir dessa relação. Sublinha o autor que as emoções, compreendidas como “disposições mentais corporais dinâmicas” (MATURANA, 2005, p. 15), são fundamentais na biologia do conhecer, uma vez que são elas que definem os sistemas e o meio em que existimos. Todo viver é um conhecer, e a realidade existe a partir do sentir, do existir e do experienciar do observador, da distinção daquilo que vê e experiência. Parte, portanto, de uma prerrogativa de que cognições e linguagem estão atreladas na coconstrução operacional desse conhecimento. Para mais esclarecimentos sobre a teoria, sugiro a seguinte obra de Humberto Maturana: *Emoções e linguagem na educação e na política*.

emocionais contidas nas narrativas de reflexão foram captadas a partir dos seguintes momentos: a) quando os participantes narraram o primeiro contato com a docência, b) quando rememoraram a aula de língua ministrada e refletiram sobre ela, e c) quando, de modo espontâneo, construíram imagens relacionadas à profissão ou ao professor.

Em relação ao primeiro contato com a docência, geralmente ocorrido no terceiro ano de Letras, quando os participantes se deparam com o estágio no ensino fundamental, a maioria dos relatos explicitou emoções negativas, tais como tensão, medo e frustração. Com base na descrição ou na própria expressão de sentimentos, os participantes não apontaram menção alguma que fizesse relação a um bem-estar sentido no primeiro dia de exercício da profissão. Mesmo no caso de Assaré, Estrela, Iskel e Clara, que se depararam com a profissão antes do ingresso na graduação, os domínios emocionais encontrados abrangeram, em maior proporção, aspectos negativos extraídos das experiências.

[54] O primeiro contato foi de impacto mesmo, porque senti muito medo por estar na frente de quase 40 alunos, sozinha. Meu maior medo era de que os alunos não me recebessem bem, talvez pelo fato de não ter tido nenhuma intimidade com eles antes.

(Soares – DV)

[55] No início fiquei com medo, mas nessa escola tinha uma coordenadora e uma diretora que já me conheciam e me ajudaram muito, eu não sabia fazer nenhum plano de aula, não sabia lidar com os alunos.

(Estrela – DV)

Estrela e Soares apontam algo bastante comum em outras narrativas analisadas: o incômodo diante da perspectiva do que os outros – alunos, colegas professores e de instituição – poderiam pensar de uma suposta atuação profissional. Como já tratamos anteriormente, esse fato ocorre com bastante frequência na docência, que é uma profissão de relação social e está à mercê de um julgamento social de modo bastante direto. Ao mesmo tempo, essa sensação de incômodo acaba por desencadear uma maior preparação do professor para o exercício da profissão, uma vez que os outros (o aluno, o colega de profissão, o pai de aluno etc.) estão sempre na condição de avaliador (in)direto de sua ação profissional.

Um fato curioso sobre essa questão diz respeito ao que ocorreu com Anna Bheatriz. A participante, que expressou em todo tempo não querer ser professora no futuro, confidenciou que suas experiências de formação docente, efetivadas no estágio docente, provocaram-lhe emoções agradáveis. Após viver a experiência de ser professora, ela diz se sentir honrada com a ação docente de poder contribuir com a vida dos alunos e filtra boas emoções com o conhecimento adquirido.

[56] Eu me senti honrada, e filtrei algo muito satisfatório que é poder olhar para cada aluno e ver a gratidão em ajudá-los, é uma sensação de grande prazer.

(Anna Bheatriz – QRP-31)

Em relação às aulas de Português e de Inglês ministradas, as principais e mais expressivas emoções construídas a partir de experiências de ensino refletem os mesmos aspectos ocorridos com Iskel: sentimentos de tristeza e de alegria que alternaram, por ocasião de fatos, circunstâncias sociais experienciadas, entre a satisfação e o desprazer pela profissão. Nessa direção, a participante conta que houve momentos bons, dos quais ela jamais poderá se esquecer.

[57] Tive momentos bons, que jamais poderei esquecer. Um deles foi quando disse à turma que seria o último dia de aula que eu estaria com eles. Eles ficaram tristes e uma aluna pegou uma caneta dela e disse para mim que aquela caneta era uma recordação da turma para mim e que quando eu a usasse, me lembrasse deles. Isso me emocionou.

(Iskel – QRP-10)

Contudo, os momentos ruins ocorreram com mais frequência e eles se localizam especialmente na resposta que os alunos deram ao que ela, na condição de professora, lhes ofereceu e/ou tentou produzir em sala de aula.

[58] Tive bastantes momentos ruins, quase todos os dias ia para casa com dor de cabeça, salas superlotadas, alunos desmotivados e indisciplinados. Não gosto nem de me lembrar. (Iskel – QRI-10)

Podemos compreender que, na instância de relação com os outros em sala de aula, as emoções fluem, porque elas são frutos dessas interações e, portanto, componentes dinâmicos dos processos socioculturais. O teor emotivo da narrativa de Iskel, relatando o envolvimento e a convivência entre ela, na condição de professora, e seus alunos, demonstra a importância da qualidade de interação social produzida entre os agentes envolvidos no processo, em forma de experiências compartilhadas. No caso específico, as experiências certamente produziram o tom de avaliação pessoal da participante, à luz de julgamentos positivos e negativos, balizados pelas próprias emoções. Podemos, com isso, perceber que as emoções de Iskel oscilam à medida que novas relações sociais são promovidas em sala de aula, o que pode ser caracterizado pelas circunstâncias específicas e contextuais de ensino: pelo conteúdo proposto, pela disciplina ministrada, pelo estado de espírito de professora e

alunos no dia da aula, pela qualidade da interação promovida ou produzida em dado momento, entre outros aspectos e processos.

Igualmente as reflexões da participante, que denotaram a habitualidade de uma emoção muito pertinente do trabalho docente – a frustração de não ter tido uma proposta ou instrução acatada pela turma –, sinalizam a importância de o professor, em sala de aula, além de perceber a presença das emoções em seus alunos, diagnosticando e propondo-lhes algum tipo de tratamento, visitar suas próprias emoções para que também aprenda a lidar com elas. A participante ecoa semelhante reflexão em seu diário virtual:

[59] É preciso que saibamos lidar com decepções de nem sempre dar certo o que queremos, de nem sempre os alunos receberem aquilo que propomos, nos ouvirem. Aprender a mudar de atitude quando a atitude adotada não funciona faz parte da relação de sala de aula.  
(Iskel – DV, dia 22/09/12)

Sem a pretensão de tentar mapear como as emoções foram produzidas no contexto de formação docente, o fato que nos chama atenção é a importância que as reações dos alunos diante de alguma proposta realizada em sala de aula parece acarretar na construção das identidades de alguns professores de línguas em formação inicial, conforme narram suas experiências. Na realidade, as reações dos alunos parecem ser cruciais para o abastecimento de elementos que constituem as identidades profissionais docentes dos participantes deste estudo. Observando-se a trajetória de Iskel, esses julgamentos parecem ter peso na configuração do fato de a participante não se identificar com a profissão e de conferir discursivamente valores ao trabalho docente que desenvolveu em sala de aula.

[60] Já vi que ser professor é ter um quilo de paciência, o que eu não tenho, para lidar com alunos que não respeitam. Isso aconteceu durante todo o estágio e durante todo o tempo que fui professora.  
(Iskel – Entrevista)

O relato de Iskel nos revela que a profissão docente, se comparada com outras profissões, possui um teor de autoavaliação bastante presente e ponderado naquilo que a qualidade humana das interações confere ao trabalho realizado. Então, é fato comum que o professor almeje uma resposta, seja ela proposta por alunos, por pais de alunos ou por qualquer agente que indireta ou diretamente atue ou demonstre avaliações sobre a sua sala de aula, que lhe sirvam e lhe acomodem algum respaldo positivo. E o peso desse julgamento pessoal, no qual aspectos positivos e negativos sinalizam a qualidade da vivência em variadas situações, incidindo diretamente no reconhecimento ou não da profissão, torna-se bastante

relevante para a projeção e para a construção futura das identidades profissionais docentes dos licenciandos deste estudo.

Em geral, nossos participantes parecem ser movidos mais pelo plano emocional do que pelo cognitivo ao reservarem intenso valor às (re)ações que os alunos ou outros agentes produzem, a partir de suas instruções localizadas na emergência das relações sociais produzidas em situações escolares e de sala de aula. Como vimos, a socialização é um processo importante na construção de identidades (BORGES, 2007; DUBAR, 1997). Há, em muitas narrativas deste estudo, uma oscilação sobre tornar-se ou não professor, identificar-se ou não com a profissão. Entendo que “ser professor”, para a maioria deles, está muito mais relacionado ao plano do imaginário, do que firmado na ação planejada e racional. Os participantes, talvez na incumbência de cumprir as ordens da licenciatura em relação aos requisitos burocráticos para integralização do curso, parecem não refletir na formação sobre o desejo ou não de se tornarem profissionais e, em suas narrativas, esboçam emoções sobre tudo aquilo que experienciam, agregando determinados valores às declarações.

Em se tratando de formação inicial de professores, as experiências significativas, que se traduzem em valores emocionais, cooperaram para a identificação ou não dos participantes com a profissão ao longo da vida pessoal ou dos estágios, como vimos e continuaremos a ver neste capítulo. O fato é que as emoções são construídas em um movimento muito complexo, uma vez que, por meio da experiência, concorrem infinitos e incalculáveis processos, dentre os quais, os de ordem emocional. E são exatamente as emoções presentes em cada narrativa produzida, de difícil mapeamento, juntamente com outros domínios, que vão construir sólidos e determinantes elementos de identificação ou não identificação profissional. Para isso, basta recorrermos a Sutton e Wheatley (2003), que advogam que um dos modos de influência cultural nos processos emocionais consiste na interpretação de uma dada situação em termos de sua significância ou relevância para os desejos dos envolvidos.

Podemos observar a importância do papel da reflexão docente sobre a questão das emoções, visto que as emoções se inserem em todas as circunstâncias em que há uma negociação de sentido ou uma interação e são algo ainda pouco acentuado em cursos de formação. Além disso, para motivar os alunos à aprendizagem, é necessário que o professor esteja bem emocionalmente. Não podemos ser ingênuos a ponto de não perceber que o docente também necessita viver emoções positivas e sadias nos seus relacionamentos sociais diários, seja com alunos, com seus pares ou com outros agentes, para que ele, na condição de ser humano, se sintam bem e disposto a performativizar a sua profissão e, com isso, incentivar

direta ou indiretamente seus alunos à aprendizagem e, não muito distante, a endereçar valores positivos à docência.

Grande parte das identidades do professor depende de sua própria percepção de valorização social. Se, em circunstâncias de ensino, em que se pressupõe um longo processo de experiências vividas, de encontros com outros indivíduos, de autoanálise sobre o fazer, ele não se sente pertencendo a determinado grupo, não tem confiança em si ou no que faz, com certeza suas identidades profissionais podem estar comprometidas. Hargreaves (1998a, 1998b) e Zembylas (2004) já apontavam que confiança e autoestima estão intimamente relacionadas e ambas constituem o núcleo básico das identidades profissionais docentes. A perda da autoestima provoca a perda das identidades e leva, inevitavelmente, ao mal-estar emocional (MARCHESI, 2008). Por isso, é importante que a cultura da confiança seja trabalhada com o professor em formação inicial. Aliás, é a partir dessa ação que os professores podem colaborar com os outros colegas, expressar seus sentimentos e se realizar naquilo que fazem profissionalmente.

No que tange à imagem do professor construída, os participantes deixaram fluir suas emoções com base em reflexões e avaliações acerca da carreira docente e, também, de acordo com a maneira como percebiam a profissão ou a imagem do professor na atualidade ou após a efetivação do estágio supervisionado. A reflexão de Assaré recupera boa parte das reflexões narrativas produzidas pelos participantes. Em sua opinião, a profissão não é valorizada em termos salariais e nem reconhecida pela sociedade e pelos próprios alunos, fato que a faz mencionar alternâncias de gosto e de desgosto de estar na profissão.

[61] Essa profissão ainda não nos permite dizer que somos valorizados e reconhecidos. É, por assim dizer, uma profissão ingrata, mas quando você gosta do que faz tudo vale a pena. Às vezes, eu gosto, às vezes, não.  
(Assaré – DV, dia 04/11/12)

Como havia antecipado, foram recorrentes, nas narrativas, algumas menções relacionadas à questão da qualidade da relação entre professor e alunos na construção positiva de se tornar docente. Geralmente, experiências bem-sucedidas alimentaram vontades de ser um futuro professor, da mesma forma que o contrário também desconstruiu a motivação de se torná-lo, como podemos ver nos relatos de Clara e Iskel:

[62] Primeiramente o reconhecimento dos alunos, o carinho deles. Sempre me pediam para continuar como professora efetiva. Em algumas turmas, tive um bom relacionamento com os alunos, e isso é muito gratificante. Saber que eu pude colaborar um pouco para a formação desses alunos também é muito recompensador, além de ter conhecido novas pessoas, feito novas

amizades e, sem dúvidas, adquirido uma enorme experiência prática, que irá me ajudar bastante como futura profissional.  
(Clara – QRI-29)

[63] Em uma turma, em específico, foi angustiante pensar que, no outro dia, eu tinha de estar ali dando aula novamente. Sentia pavor de pensar. Por isso fico pensando se quero ser professora, de verdade!  
(Iskel – DV, dia 10/11/12)

Está claro que, embora corresponda a mecanismos diferentes, a questão da boa relação docente/discente, além de produzir condições favoráveis para a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, fazer que as propostas docentes sejam, de certo modo, acatadas, ela mantém vínculo próximo com a questão do reconhecimento profissional. Nesse bojo, Juliana também garante que a ótima cumplicidade com a turma a fez se sentir mal por, posteriormente, ter de deixar aqueles alunos. Assim, podemos confirmar, em consonância com as postulações de Hargreaves (1998a), que a aprendizagem e o ensino são atividades que envolvem grande quantidade de trabalho emocional e, a meu ver, por ser um campo minado em que não se pode prever o produto surgido das interações sociais, se emoções negativas ou positivas, o melhor a se fazer é refletir sobre o caráter dos eventos e das emoções desencadeadas a partir deles na profissão docente, bem como sobre a percepção de sua existência no trabalho diário ainda na formação inicial. É imperativo que futuros professores conversem entre si, exponham suas dificuldades em conjunto e que encontrem nos outros a parceria e o sentimento de confiança, e, por meio desse diálogo, possam, de alguma forma, tentar minimizar as questões emocionais negativas surgidas nas relações sociais presentes em seu campo profissional.

Em retomada à questão dos papéis docente e discente nas situações de ensino-aprendizagem, proposta anteriormente, cabe destacar que a falta de discussão sobre as funções assumidas por alunos e professores em sala de aula, ao longo da formação, pode impor a nós, docentes, um sentimento de culpa – uma emoção – que não se restringe apenas à condição de nossa atuação, mas também depende de outros processos, como, por exemplo, do tipo de resposta surgida da posição social que tomamos diante do nosso alunado. Em caso de uma relação cuja negociação é mal desenvolvida, as emoções negativas geralmente virão à tona, tolhendo a disposição docente para uma nova ação de estímulo. Isso se dá porque o professor é um ser humano que espera um retorno positivo de seu alunado após as suas investidas. Se isso não ocorre, ele pode se sentir frustrado e, conseqüentemente, reduzir a sua disponibilidade de acionar certos tipos de incentivo no futuro. Contudo, esse é apenas um

exemplo da proporção que a constelação de complexidade das emoções pode assumir na relação docente-aluno ou aluno-docente.

A tônica do caráter interativo das emoções é que, embora os alunos dependam do professor, o professor também depende dos alunos. E essa dimensão de relação entre professor e alunos, além de complexa, situa-se no trabalho com sujeitos e na incumbência de instruí-los, educá-los, demanda um jogo sutil, como diria Tardif (2012), de (re)conhecimentos e papéis recíprocos, modificados por expectativas e significados negociados. Ou seja, o trabalho do professor depende da mobilização interior do aluno. E nessa esteira das relações sociais, há ainda uma dependência em oposição: se os alunos não querem estudar, eles irão fracassar e certamente o professor também será cobrado ou se sentirá culpado – outra emoção. Nesse caminho pedagógico, a autoestima ou a emoção de bem-estar docente dependerão, em certa proporção, de uma motivação discente que, muitas vezes, não está localizada nas condições de providência do professor, mas que deve ser intelectualmente acionada pelo próprio aluno; afinal, o aluno produz o saber e o professor, as condições para que o aluno entre nessa atividade. Então, concordo com Charlot (2012, p. 15) quando afirma que “muitos professores se desmobilizam porque não conseguem mobilizar os alunos”.

Talvez a iniciativa de dialogar sobre o plano das emoções na profissão docente a partir da reflexão, da crítica e do diálogo colaborativo sobre possíveis contextos reais possa reduzir os impactos geralmente vividos por acadêmicos que têm sua primeira experiência docente na graduação e, muitas vezes, se sentem frustrados por desconhecer o fluxo positivo e negativo das emoções que servem para alimentar o grau de formação pessoal e profissional do professor. Se, como colocam Frijda et al. (2006), as emoções operam também como pontos de partida para desencadear uma ação humana, faz-se necessário compreendê-las de modo que atuemos em sala de aula conscientes e orientados por um nível satisfatório de reflexão sobre as emoções.

Devido a abarcarem o circuito das relações sociais entre seres humanos, as emoções estão conectadas a inúmeros elementos e seu movimento dinâmico se imbrica a uma série de aspectos que dificultam uma classificação exata e que não esteja associada a outros fatores e fenômenos. Contudo, é necessária a compreensão do futuro professor sobre a significância das emoções como elemento estritamente direcionado à interpretação interativa de seu ofício. Compreender essa orientação significa refletir também sobre um processo que, além de auxiliar na construção da cultura de ensino-aprendizagem, coopera para a constituição profissional docente. Afinal, a escola, no plano da realidade, requer ações docentes racionais e bem planejadas, e essa consciência precisa estar integrada nesse nível

existencial. Para tanto, o caminho seria uma formação docente bem planejada, organizada e transformada em objeto de reflexão, no sentido de buscar não só a crítica e a reflexão dos futuros professores, mas de propiciar condições racionais que contribuam para o estabelecimento de vínculos emocionais positivos entre os envolvidos.

### **3.2.4 Razões para se tornar ou não se tornar professor de línguas**

As razões para “ser” ou “não ser” e “tornar-se” ou “não se tornar” professor contemplam quase sempre as mesmas justificativas indicadas no modo como os participantes percebiam a si próprios imersos na profissão, como mostraram os Quadro 3.3 e 3.6. São, *grosso modo*, argumentos que beiraram aquilo que usualmente ouvimos nos corredores educacionais e resultados também constatados em estimativas de outras pesquisas desenvolvidas (ABREU, 2013; CALVO, 2011; GATTI et al., 2010; RODRIGUES, 2013; SER PROFESSOR:..., 2010). Neste estudo, elas foram ordenadas conforme o maior número de menções narrativas e dizem respeito ao baixo salário, ao não reconhecimento social e profissional e à falta de vocação.

#### *1ª razão: baixa remuneração*

A questão dos baixos salários foi um consenso incisivo e evidente por meio do qual todos os participantes balizaram suas identificações ou não com a docência, bem como as construções das identidades profissionais. A falta de incentivo dos governantes sobre a mudança do salário do professor também integra um dos principais motivos para estar ou não estar na profissão docente, conforme revelaram alguns estudos (BRAÚNA; REIS, 2013; PEREIRA, 2013) Geralmente, os participantes da presente pesquisa comparam a profissão docente com outras ocupações para perceber que, devido à complexidade que envolve a carreira, os professores deveriam receber um retorno financeiro satisfatório que os estimulasse a permanecer no ofício em vez de, como argumenta Chica da Silva, ter de complementar sua renda mensal com outros trabalhos. Ou, ainda, como diz Roberto, ter de aumentar a carga horária de serviço para receber um salário conveniente, tornando a rotina desgastante e desmotivadora. Assaré também acredita que o salário docente é decepcionante e, a meu ver, se continuar a fazer parte do imaginário social a ideia de que professor recebe muito pouco

pelo trabalho que realiza, em breve, haverá escassez de mão de obra profissional na área, como pesquisas já vêm apontando.

[64] O aspecto financeiro é um dos principais [...] Um profissional bem remunerado não necessita de “completar” a receita “fazendo bicos”, prática comum e antiga no espaço docente. A remuneração justa acarretaria uma sobra de divisas e tempo para que o professor invista em sua própria pós-graduação e atualização. A melhoria no salário do professor, além de ser justa, serviria de incentivo para que muitas pessoas competentes ingressassem e permanecessem na docência. Afinal, nem os religiosos vivem só de fé.

(Chica da Silva – QRP-21)

[65] Para que o salário seja compensador, o professor tem de ampliar sua carga horária de trabalho, trabalhando em três turnos e, com isso, acaba reduzindo a qualidade de seu trabalho.

(Roberto – QS)

[66] Primeira coisa [que decepciona na profissão] é o salário [...] inclusive hoje eu estava falando com professor lá do colégio: daqui a uns dias, o salário do professor vai valer muito, porque não vai ter quem quer ser professor, vai ter vaga e não vai ter mão de obra qualificada, porque ninguém quer.

(Assaré – HV)

A questão do salário é bastante representativa em toda a pesquisa, embora a estruturação da carreira e a remuneração sejam bastante diferentes nas diversas regiões do país. Chica da Silva argumenta que o pagamento de melhores salários, em seu contexto de atuação, além de justo e incentivador, auxiliaria o professor em sua atualização e qualificação profissional. Roberto segue afirmando algo que é bem comum na profissão: a extensão da jornada de trabalho para que o salário seja satisfatório. E o próprio participante reflete que, dobrando a carga horária, conseqüentemente, a qualidade do trabalho e o tempo de planejamento, entre outras incumbências profissionais docentes, diminuem.

Um fato intrigante é que, como vimos no tópico 3.1, embora a maioria dos participantes desta pesquisa possua baixo poder aquisitivo, recebendo até um salário mínimo mensal, a profissão docente não lhes desperta interesse financeiro. Ao contrário, parece haver uma busca, quase que generalizada por carreiras mais bem remuneradas. Maria e Iskel, na SCD-3, a exemplo de Clara, no excerto 36, esclarecem que suas atuais profissões lhes garantem melhores retornos financeiros do que o suposto salário recebido pelo professor de seu contexto, valor que não é compensativo, especialmente em relação às tarefas que são atribuídas ao docente:

[67] *Maria*: [Confecção] é uma área que eu vejo lucro, que dá lucro, e eu trabalho de segunda a sexta, trabalho muito [...] mas é uma coisa que dá lucro, que a gente vê, e professor a gente não vê.

*Iskel*: Eu sou gerente de confecção [...] e, sinceramente, eu trabalho menos que um professor e olha lá os professores que vão ganhar o tanto que eu ganho.

(SCD-3)

É importante que carreira e salário docente sejam assuntos que estejam presentes nas pautas de discussões políticas no contexto de formação investigado, com vistas a refletir sobre uma mudança de condições para esses trabalhadores e com a perspectiva de que haja atratividade dessa profissão para novas gerações. Sabemos que, em um mundo capitalista, o *status* social de uma carreira é estabelecido primordialmente a partir de critérios econômicos, acarretando imagens bem diferenciadas conforme o contexto. Se há uma desvalorização salarial na categoria, é óbvio que tal fato produza uma desvalorização social da profissão e converta-se, no caso da docência, como um elemento da crise de identidades profissionais. De todo, o salário é um elemento tão importante na profissão que, como avaliou a pesquisa de Lemos (2009), corroborou para o abandono da profissão de seus participantes pesquisados, levando-os a outros campos profissionais.

Também não são neutras as ocorrências que temos constantemente vivenciado no sistema público goiano, em que o abandono da carreira é refletido nas estatísticas sociais que evidenciam a falta de profissionais docentes em várias partes do Brasil (GATTI; BARRETO, 2009, GATTI et al., 2010). Compreendo que, se comparada a outras profissões que exigem nível superior, o salário inicial docente é realmente baixo e esse fato acarreta implicações na imagem profissional e na desvalorização social do professor. Se esse desprestígio profissional se mantém, a demanda social por cursos de licenciatura em Letras tenderá a ser pequena, como nos afirmaram Gimenez (2005) e Silva (2013).

A questão salarial, durante as entrevistas, também foi o relato mais preponderante ao serem perguntados com o que menos se identificavam na profissão de professor. Estrela, por exemplo, compara o salário docente com o de outras profissões que não exigem curso superior e percebe a grande diferença:

[68] Com o que eu menos me identifico é com o salário (risos), porque é muito desmotivante, muito. Assim, você prepara, você gasta tempo na sua casa preparando, tentando facilitar, tentando melhorar, tentando se qualificar e, às vezes, no final do mês, você pega aquela micharia e se você compara com as demais profissões, pelo tanto que eu estudei, aqui, numa simples graduação... Existem pessoas que trabalham em supermercado, eu mesma antes trabalhava no supermercado e eu recebia mais do que um professor, e eu tinha apenas o ensino médio. É muito desmotivador, muito mesmo. Mas

não pode olhar só por esse lado, a gente tem que pensar em crescer [...]. Na minha cidade mesmo, no último concurso de professor que saiu lá, o salário era de novecentos e quarenta reais para professor, com o nível superior, e para um agente de saúde era de mil e oitenta, ensino fundamental. Não era nem ensino médio. Então eu acho muito, assim, desmotivador.

(Estrela – Entrevista)

Embora o aumento salarial não garanta melhorias no ensino, como indicou o estudo de Calvo (2011) e de Gatti e Barreto (2009), a meu ver, profissões pouco atraentes, promissoras e recompensadoras também não motivam bons candidatos ao exercício. Juliana, a seguir, acredita que os baixos salários são realmente o principal desafio ao se escolher a profissão docente no contexto. No entanto, acredita que também é importante gostar da profissão para que o trabalho seja desenvolvido a contento.

[69] Falar de professor no Brasil, hoje, é complicado, porque nós sabemos que é aquele que vai ajudar que vai preparar seu filho amanhã para ser um doutor, um psicólogo, um engenheiro, de tantas profissões que são consideradas ótimas, por quê? Porque tem salários bons, e você que contribuiu para aquilo acontecer, ganha um salário que pode se dizer mínimo, isso traz na gente assim um certo pensamento, sabe?: “Será que eu vou ser professor mesmo ou não?”. Mas eu acredito que a gente tem que fazer o que a gente gosta, e se você gosta de dar aula, dê aula, se você gosta de ser dentista, seja dentista, se você quer ter um outro tipo de profissão, faça ela, porque se você fizer o que você não gosta, por dinheiro, o tempo não vai passar e é perigoso você dar até uma depressão. Então, assim, o curso no geral, o que é ser professor, traz isso para nós, mas depende da classe, né, lutar para ter salários dignos e melhores, porque é uma classe que precisa ser unida. E eu acredito que quando, se eu for professora, eu também vou fazer parte dessa classe. Então, eu quero que os professores sejam bem remunerados, que eles tenham os mesmos direitos que os outros professores de outras regiões, os quais têm salários bons, porque a nossa região, infelizmente, eles não têm salários bons.

(Juliana – HV)

Juliana ainda toca em um ponto bastante relevante no que se refere à profissão. Segundo a participante, a categoria profissional, que em sua concepção não é unida, deveria buscar, por meio de movimentos e de manifestações coletivas, colaborativas e sindicais, o prestígio salarial e social para toda a classe docente. Ainda hoje, no entanto, por uma série de motivos, temos visto que greves têm sido feitas e pouco têm funcionado como um grito de militância, talvez por pouca aderência de colegas que, apesar de interessados, se sentem temerosos de algum tipo de represália.

Apesar de outras pesquisas evidenciarem que a forma de reverter o problema estaria no pagamento de melhores salários aos docentes e proposição de planos de carreira

(GATTI et al., 2010), para Miccoli (2010, p. 34), o primordial para os professores não é “fica[rem] presos ao valor do seu salário para medir o valor do seu ofício”, uma vez que há muitos bons professores ganhando pouco, mas satisfeitos com seu trabalho. Conscientes ou não de seu trabalho, para esses a real satisfação está mais além do que o contracheque esperado, ela está no compromisso e no bom trabalho que realizam e na sua boa relação com os alunos. Como mencionarei mais adiante, no tópico 3.4, boa parte dos professores em formação inicial participantes desta pesquisa também investe no argumento de que a docência, mais do que o recebimento de altos salários, no âmbito social, parece adquirir um significado de doação comunitária, de renúncia a outras atividades mais lucrativas e abrange um caráter de devoção ilustrado pela felicidade espiritual de ajuda ao próximo. A meu ver, apenas esse senso não seria interessante na construção da profissão de professor em licenciandos, muito menos naqueles que, hoje, na condição de alunos, observam a crise salarial que permeia a profissão.

Contudo, a discussão de Clara e Saracura com o colega John Kenedy nos parece bastante oportuna na direção de repensar a situação atual em que se encontram os docentes. Para Clara, mais do que a questão de aumento no contracheque, proposta por John Kenedy, o professor precisa se preocupar com as condições de aprendizagem oferecidas a seus alunos. Na opinião da participante, que diz ter presenciado o fato em escolas pelas quais passou, o professor tem reclamado demais, apenas clamado por seus direitos e, com isso, tem se esquecido de cumprir os próprios deveres, os quais, por sua vez, resultariam numa melhoria da qualidade do ensino. Para as participantes Clara e Saracura, fica clara a noção de que o bom trabalho realizado pode fazer toda a diferença no estigma social negativo e atual da profissão.

[70] *John Kenedy*: De um modo ou de outro, a gente vai se deparar com o salário do professor.

*Chica da Silva*: Ah, mas isso pode ser mudado. Eu tenho esperança.

*Clara*: Ah, não! Eu acho que professor reclama DEMAIS. E não vejo muita educação de qualidade em lugar nenhum. Uai, eu acho que não estou errada não, porque você vai às escolas assim, está tudo tão bagunçado.

*Saracura*: Eu concordo com a Clara. Eu acho que a gente, o professor reclama muito e ele não está fazendo nada para merecer.

(SCD-2)

Desenvolver o trabalho docente com rigor e zelo produz todo um sentido à nossa profissão, conforme Clara e Saracura refletem. Isso porque as atividades desenvolvidas pelo professor fazem parte de um processo que, conseqüentemente, reverbera a imagem que a sociedade possui acerca da profissão. Quando falo de sociedade, estou projetando significados para o âmbito político, o qual se baseia no fator social, cultural e estatístico para implantar

qualquer tipo de estratégia de mudança estabelecida por leis. Nesse sentido, se quisermos transformar para melhor o cenário educacional e o quadro profissional docente, devemos começar pela consciência crítica de que estamos definitivamente cumprindo com nosso papel e com nossa parcela de realização no processo. Ao mesmo tempo, também precisamos conscientizar os outros ao nosso redor sobre o fato de que uma sociedade sem professor está à beira da falência, porque, infelizmente, é isso que ocorrerá, caso não haja mudanças práticas e urgentes nas diversas instâncias governamentais em relação ao valor simbólico e financeiro injetado na profissão.

*2ª razão: falta de reconhecimento social e profissional*

Em paralelo à dimensão financeira, está a dimensão do reconhecimento como uma razão para não se tornar professor nos âmbitos profissional e social. Se, por um lado, os professores em formação inicial estão convictos de sua importância para a sociedade, por outro, o mesmo não ocorre quanto à sua opinião acerca do que a sociedade pensa sobre sua profissão e sua imagem. Os participantes do presente estudo, assim como de outros estudos sobre identidades profissionais docentes em formação inicial (GAMERO, 2011a; PEREIRA, 2013; ROSSI, 2004) e de formação continuada (CELANI; MAGALHÃES, 2002; MARGATO, 2002), se identificam como agentes positivos e com grande relevância nos resultados da aprendizagem. Entretanto, acreditam que a falta de reconhecimento social e a falta de reconhecimento profissional sejam dois dos grandes motivos de não quererem se tornar professores. A pesquisa desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro, em 2010, também apurou o desprestígio social do professor como sendo a segunda maior visão negativa entre professores de fundamental II e de ensino médio pesquisados. Aqui, neste estudo, Maria, Carlos, Clara e Iskel, assim como outros colegas, destacaram o fato de a profissão docente representar um enorme valor para a sociedade, mas que, a sociedade (alunos, pais, governantes, entre outros agentes), em contrapartida, não lhes concede o retorno de valor necessário para produzir maiores prazeres para ingressarem na profissão. Pelo contrário, diante dessa desvalorização generalizada, isto é, da falta de reconhecimento pessoal, social e/ou profissional, o futuro docente acaba por reduzir sua motivação em seguir a carreira.

[71] Essa profissão tem um valor inestimável diante da sociedade. Mas nem sempre é valorizada pelos governantes, e até mesmo pelos pais, alunos e representantes da educação em nosso país.  
(Maria – QRP-21,22)

[72] Ah, [sinto-me] motivado por um lado, porque é uma profissão boa. Eu considero a profissão de docência boa! Por outro lado não há muito incentivo ao professor, então é desmotivador, assim, por parte dos governantes, dos pais que não reconhecem os esforços do professor para tentar fazer seu filho aprender. Então, por esse lado, eu sou desmotivado.

Carlos (Carlos – Entrevista)

Clara, a seguir, é bastante crítica ao relatar que toda sociedade valoriza a boa educação, e há o consenso de muitos brasileiros em concordar que o setor merece melhorias como um todo. No entanto, pondera que apenas pensar a educação e não aliar essa boa expectativa a processos que favoreçam a profissão docente significa adiar ainda mais a solução. Iskel também concorda com Clara quando afirma que, se a qualidade do ensino está mal, nesse caso, a culpa é absorvida exclusivamente pelo professor, e tal ação, por consequência, acabar por desmotivar ainda mais um profissional que, como expliquei anteriormente, necessita de uma resposta positiva sobre sua imagem por parte dos alunos e da sociedade.

[73] *Clara*: Todo mundo acha legal a ideia de educação, parece consenso, sabe, as coisas darem tudo certo? Ou terem que dar certo, sabe? Parece que é tudo muito lindo: a idealização que todas as propagandas projetadas na mídia por aí. No fim de tudo, na realidade, está lá o professor no meio do chumbo grosso: é ele que tem de se virar para resolver o problema da educação dos alunos, e os pais desses alunos, muitas vezes, nem isso reconhecem, não somam esforços nessa luta por melhorias. Não reconhecem o trabalho do professor! Agora se não acontece o esperado pela sociedade, se não vem o reconhecimento do bom trabalho, se acontece o mau trabalho, vem a responsabilidade. E de quem é a culpa se o aluno não aprende? Do professor. Acho que tudo isso devia ser pensado, sabe? Porque isso desmotiva bastante.

*Iskel*: Também acho isso. Acho que o governo e os pais deveriam valorizar mais o professor, porque o professor trabalha, de certa forma, para eles também.

(SCD-4)

Não são poucos os relatos narrativos que criticam a falta de reconhecimento social e localizam a importância do respaldo necessário dos próprios alunos. Na SCD-4, por exemplo, com exceção de Saracura, todos os participantes narraram angústias nesse segmento ao perceber que muitos de seus alunos não reconheciam o esforço do trabalho docente produzido dentro e fora de sala de aula. Ao contrário, os discentes reagiam com descaso e com incivildade. No entanto, Saracura mostra, por meio de sua experiência bem-sucedida com uma turma de sétimo ano, que o professor, numa dimensão emocional, espera sempre um retorno em forma de reconhecimento de seus alunos:

[74] Uma [experiência] que mais me marcou foi quando estagiei no ensino fundamental, quando uma sala do 7º ano pediu em peso que eu continuasse com a sala, pois eles haviam gostado muito de minhas aulas e perguntaram por que eu não podia dar mais aulas para eles, e que eu sabia tudo, e dava boas aulas. Senti-me o máximo e, com isso, o desejo de ser professora cresceu... O professor precisa disso!  
(Saracura – DV, dia 10/10-12)

Com isso, podemos observar que questões envolvendo (des)prestígio social provavelmente impactam na motivação e no desempenho do professor. Nesse sentido, a questão do reconhecimento, especialmente na formação inicial, está vinculada a emoções que foram produzidas com base nas experiências que os participantes viveram e, automaticamente, estão imbricadas a outros processos de cognições que envolvem o trabalho docente, algumas das quais já foram discutidas neste trabalho: a) os alunos não reconhecem o que o professor faz em sala de aula ao (re)agirem com desinteresse e incivilidade em sala de aula; b) a família não reconhece o trabalho do professor, pelo contrário, a família sobrecarrega-o ao delegar-lhe plena responsabilidade na educação dos filhos, não comparecendo à escola e não dialogando com os docentes para tratar dos problemas inerentes a seus filhos; c) o governo, com suas políticas, não reconhece a complexidade do trabalho do professor e especialmente não lhe paga salários justos pela profissão, bem como não lhe propicia condições favoráveis para atuar na profissão, haja vista a precariedade das escolas públicas e a falta de recursos disponíveis; e, por fim, d) os próprios colegas professores, que muitas vezes não promovem a valorização da própria profissão. Podemos recuperar tais cognições a partir das seguintes experiências explicitadas nas narrativas:

[75] Eu me decepcionei com a situação em que vive o professor no Brasil. Refiro-me a salários, desrespeito por parte dos alunos e falta de material para trabalhar em sala de aula. A educação está em uma situação de "UTI", caso grave e quase irreversível.  
(Iskel – DV, dia 19/10/12)

[76] Os desafios estão ligados a diferentes fatores, como [...] a falta de interesse e compromisso do governo com a classe. E acho que devia ser o contrário.  
(Clara – QRP-21)

A falta de reconhecimento profissional e pessoal da profissão docente, a que Iskel e Clara fazem alusão, está de tal maneira ancorada em nosso inconsciente que é impossível não discutir essas cognições durante as aulas em cursos de formação docente de modo crítico. Está de tal maneira afinada com as expectativas dos pesquisados que dificilmente conseguem deixá-la de fora das questões inerentes à carreira. Inclusive essa desvalorização muitas vezes

se apresenta em formas de discursos convencionais que pressupõem uma ideia generalizada e, não raro, estereótipos sociais relacionados à imagem do professor e de sua profissão. No caso de Anna Bheatriz, uma razão para não querer tornar-se professora consiste justamente na falta de reconhecimento social, profissional e financeiro, como podemos observar a seguir:

[77] Não pretendo ser professora, pois não me agrada a realidade profissional em se tratando de reconhecimento e, também, financeiramente.  
(Anna Bheatriz – QS-9)

Cabe mencionar, aos aspectos explorados na narrativa de Anna Bheatriz, que tal razão não é apenas resultado deste estudo. Donato (2013), por exemplo, observou que, de acordo com o estudo realizado pelo MEC, faz parte do imaginário docente a desilusão com o respaldo financeiro e com o reconhecimento social e profissional docente. Por isso, muitos formados na área – e até mesmo iniciados na profissão daquele estudo – desistiram de ser professores por conta de tais circunstâncias e, com isso, buscaram outras carreiras.

É inegável que a falta de reconhecimento da profissão também opera na dimensão política e governamental da profissão. Os participantes, por várias vezes, manifestaram que os agentes que estão fora da sala de aula, os governantes, poderiam cooperar para redução do baixo *status* que a profissão docente tem conquistado, especialmente em comparação com outras profissões, pagando melhores salários e propiciando melhores condições de trabalho, fato que se vincula à razão anterior. Ademais, Saracura e Clara, respectivamente nos excertos 74 e 76, avaliam que os alunos e a sociedade, como um todo, precisam valorizar, dentro e fora de sala de aula, o professor pelo trabalho social que realiza.

Neste estudo, o fato de o professor não ser reconhecido e valorizado acaba por construir identidades profissionais superficiais e anuladas de seu poder social de legitimação e de formadora de opinião social. Contudo, é importante problematizar nos bancos de formação, de maneira crítica, os discursos vigentes que deslocam o orgulho que o professor possa ter acerca de sua profissão, problematizar todas as amarras que sufocam sua imagem como única responsável pela baixa qualidade da educação pública no país, quando, na realidade, o trabalho realizado pelo professor é apenas um dos condicionantes da complexidade educacional. É importante que professores em formação, nesse sentido, aprendam a discursar em favor da docência, deixando de proclamar, especialmente em sala de aula com alunos a observar, o seu desgosto em relação ao que faz profissionalmente. Roberto, por exemplo, reflete que não é bom que o professor fale mal de sua própria profissão, fato que ele mesmo diz ter presenciado:

[78] Acho feio um professor falar mal de sua própria profissão em sala de aula com os alunos, como eu mesmo presenciei.  
(Roberto – SRAI)

Quando passamos a agir de modo mais reflexivo e crítico em relação à nossa profissão e à maneira como concebemos e produzimos nosso trabalho docente, passamos a atuar de forma menos acomodada no que concerne a nossas incumbências profissionais. Conseqüentemente, a sociedade também passa a mudar a imagem que tem sobre o trabalho docente, manifestando apoio diante de nossa condição. Se professores maldizem a profissão a todo tempo, no espaço inter-relacional da docência, além de fortalecer individualmente a sua própria não identificação com a profissão, demonstram para todos a sua volta que a docência não é uma boa profissão. Com isso, abrem caminhos para que quaisquer movimentos de construção de identidades docentes não perdurem, não ocorram e até mesmo não passem por uma identificação.

### *3ª razão: falta de vocação*

Apesar de todos os participantes deste estudo concordarem que a profissão docente é socialmente admirada, alguns acreditam que, para ser professor é indispensável vocação, dom, desejo, prazer, amor ou mesmo inspiração, uma vez que a recompensa não consiste em retornos financeiros, mas em aspectos exclusivamente pessoais. Durante as narrativas, é possível estabelecer que a vocação docente parece ser construída com base no amor, na dedicação, no ato de responsabilidade social e no gosto pelo que se faz, independentemente de qualquer desafio ou de qualquer complexidade que envolva o trabalho. E, ao mesmo tempo, o dom está conectado à projeção de valores altruístas conferidos pela ação de construir uma espécie de compromisso e mudança social com a profissão diante de todos os percalços educacionais existentes.

[79] Penso eu que um bom professor de línguas deve gostar do que faz, ter o dom, porque se for olhar a questão financeira, não há nenhum incentivo!  
(Estrela – DV, dia 12/10/12)

[80] No estágio eu percebi que tenho um pouco de vocação para poder ensinar. Eu acho que eu tenho esse dom, o povo fala isso.  
(John Kenedy – Entrevista)

Os pensamentos relacionados ao gosto e à vocação necessários à profissão, de Estrela e de John Kenedy, situam-se em dados apresentados por estudos relacionados à formação de professores na área de Educação (DINIZ et al., 2011; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI et al., 2010; TARDIF; LESSARD, 2012) e de Letras (SILVA, 2013), e que exploram o senso de “vocação” e “missão” como perfis que afastam o professorado da noção de uma categoria profissional. A meu ver, tal significação, se consensual, torna-se preocupante na medida em que invade o dizer e o fazer docente, bem como constitui, em muitos casos, as próprias identidades do professor. A esse respeito, é necessário que o professor entenda que ele exerce uma profissão e não uma missão. Todavia, trata-se de um processo que precisa ser trabalhado na formação para que tais concepções, que estão associadas à própria gênese histórica da profissão e, de certa forma, consideradas nas dimensões materiais dos sistemas educacionais, reduzam seu impacto no fazer docente. Não podemos nos esquecer de que ser professor é ser profissional e não uma missão social, de que os que nela se arriscam precisam estar cientes de que ocupam uma função de promoção cidadã. Mudar certos conceitos implica romper com novas formas de se pensar a cultura e as políticas locais no trato com as questões de carreira. Ao mesmo tempo, não diminui em nada a preocupação social e de educação que a profissão exerce sob outros planos e objetivos.

Com base em Lortie (2002), não podemos negar também que o tipo intrínseco de motivação profissional docente, o de ensinar e continuar ensinando, está intimamente ligado a um ponto bastante crucial já comentado anteriormente: aos alunos e à relação que se tem com eles. Sendo assim, no movimento interativo do cenário de vocação, podem vir a ocorrer discursos relacionados a não simpatia pela profissão. Apesar de conter certas dificuldades e complexidades por corresponder a relacionamentos sociais localizados num plano temporal e envolvendo diferentes pessoas e diferentes conceitos, é importante que o professor busque construir boas relações no ambiente de atuação, a fim de que delas se nutram para que suas identidades profissionais não sejam desconstruídas.

Diante das razões relatadas para se tornar ou não professor de línguas, podemos ponderar a existência de dois planos que permeiam a concepção dos participantes em relação à valorização ou não da profissão docente: o plano da realidade (dimensão material/racional) e o plano do imaginário (dimensão emocional). Sem a possibilidade de classificar precisamente que tipos de ações estariam vinculados a um ou a outro plano, podemos apenas identificar que a configuração das cognições existentes parte de uma expectativa docente de reconhecimento pelo trabalho que realiza, tendo como respaldo o recebimento de um salário digno, uma espécie de retorno ocasionado pelo conhecimento produzido e ativado, pela competência

pedagógica aplicada, pelo poder de mudanças provocado, pelo esforço exercido em todo segmento educacional e profissional. E, obviamente, tais ações atingem a proporção de reconhecimento social em forma de valores éticos, morais, afetivos, o qual envolve aspectos emocionais e relacionais entre os atores que integram a situação de ensino e educação. É em meio a essa cadeia que noções de inspiração, de vocação, balizadas pelas boas e más experiências que psicologicamente fluíram do trabalho realizado estão circunscritas.

Diferentemente dos participantes deste estudo e de outros trabalhos (ARROYO, 2011; MICCOLI, 2010a; OLIVEIRA, 2012), cujos participantes alegaram que, para se manter na docência, basta apenas que o profissional ame o que faz, com base em Contreras (2012) acredito que não podemos deixar de lado o fato de que esse indivíduo precisa ser bem remunerado para que continue com uma boa atuação profissional. Se o retorno financeiro não vem, conseqüentemente, apenas as pessoas fadadas ao insucesso econômico e profissional desejarão ser professoras. Como temos constantemente observado, a falta de atratividade da carreira docente tem trazido candidatas desmotivadas para as salas de aula. Para fazer jus à sua dedicação ao magistério, os melhores candidatos, aqueles que se qualificaram e que têm um desempenho brilhante no exercício docente, para continuar no ofício, abandonam a educação básica para trabalhar na universidade, porque é no ensino superior que receberão melhores salários.

### **3.3 Como se constroem ou não as identidades profissionais docentes**

É possível verificar, com base nas narrativas e nos relatos dos participantes, que a docência é construída, desconstruída e reconstruída mediante as experiências com os outros. Assim como no trabalho de Telles (2004), Oliveira (2008), Miccoli (2010a, 2010b), as construções de identidades profissionais dos participantes deste estudo estão apoiadas nas experiências e relações familiares, pedagógicas e de formação docente. Geralmente, tais experiências são balizadas pela relação social e pelas influências significativas que os outros exercem durante as interações sociais imbuídas de experiências (BAKHTIN, 1992; DEWEY, 1938). Nesse bojo, é importante considerar a relação existente entre experiências, cognições e emoções para a construção das identidades profissionais docentes, visto que, ao longo desse caminho interativo, movimentado especialmente pela linguagem e pelas experiências, o discurso opera (in)diretamente a partir do fluxo de significados sociais negociados e atribuídos à profissão e ao trabalho docente, produzindo emoções que se relacionam, por sua vez, com as identificações profissionais ou com as não identificações profissionais.

Igualmente, é relevante considerar a característica dinâmica e contraditória das identidades, somada aos espaços discursivos de reflexão narrativa desta e de outras pesquisas sobre identidades profissionais de professores aqui resenhadas. Isso ocorre porque ser ou estar professor, para alguns participantes, parece estar mesclado a diversas complexidades sociais e existenciais que envolvem desde artefatos culturais e simbólicos, construídos a partir do histórico e da imagem docente que possuem, até a estabilidade financeira provida por um emprego docente fixo.

Amparado por bases críticas da LA, não busco verdades absolutas em relação às identidades encontradas aqui, busco problematização a partir delas, uma vez que fazem parte de significações da própria vida dos participantes, são produzidas por eles via linguagem, conforme os contextos de narratividade (JOSSO, 2004, 2010; MISHLER, 1999, 2002), envolvendo diferentes audiências, determinadas circunstâncias, específicos contextos, entre outras complexidades, as quais incidirão em construções que integram dada perspectiva social (MOITA LOPES, 2001, 2002, 2003). Por isso, para efeitos de reflexão, essas referências não podem ser reduzidas a elas mesmas, devem ser pensadas como propriedades que envolvem o todo globalizante.

### **3.3.1 As experiências e sua influência na construção das identidades profissionais docentes**

Os participantes desta pesquisa contam histórias baseadas em suas experiências. Como nos lembra Barcelos (2006b), as vivências para as quais cada participante orienta seu olhar, sejam experiências pelas quais o candidato à docência já passou e/ou sobre as quais já ouviu falar, sem que necessariamente sejam concretas, podem sinalizar reflexões que, durante os relatos, poderão formar uma teia de elementos complexos. Outros estudos envolvendo identidades constataram que as experiências se articulam em favor da constituição desse complexo processo (BARCARO, 2012; CONCEIÇÃO, 2013; SOARES, 2006; TELLES, 2004; entre outros). No entanto, constituem-se como elementos somadores das cognições, projeções e emoções que, inter-relacionados, cada licenciando criou em termos da profissão e da imagem docente. Assim, posso afirmar que as identidades e imagens profissionais de cada participante foram constituídas das experiências e conhecimentos pessoais e profissionais adquiridos durante a trajetória de vida de cada um deles e, juntas, elas influenciam possíveis construções inerentes a sua identificação ou não com a docência, ou ainda movimentos de construção, de desconstrução e de reconstrução das identidades profissionais.

Ao mesmo tempo, considero a formação inicial docente, em que tais narrativas se apresentam, como um contexto imbuído de influências externas de um mundo globalizado, caracterizado, por sua vez, pelas transformações da vida contemporânea. Sobre isso, há de se ressaltar, com base em Miccoli (2010a, p. 142), que, além de significativa para o narrador, a “experiência é complexa por remeter a uma constelação de eventos nela aninhados”. Também, devido ao fato de as narrativas envolverem um teor descontínuo (LINDE, 1993), não é possível desvelar que tipo de experiências possui maior grau de influência sobre dada construção, tampouco indicar com precisão em que momento as emoções tiveram maior peso, em comparação às cognições, na definição de tornar ou não se tornar professor. É possível, apenas, prever a linha tênue que envolve as experiências e todos os aspectos que circundam a partir da reflexão sobre elas: cognições e emoções etc., na direção de construir identidades profissionais docentes.

Durante as narrativas, é possível perceber a existência de experiências que se tornaram significativas para que os participantes pudessem construir, com base nelas, suas identidades profissionais. Sob tais perspectivas, em consonância com o contexto de formação de professores, neste texto, passo a considerá-las a partir de dois prismas: 1) *experiências informais*, referentes a experiências pessoais e vivências anteriores à graduação. Geralmente se remetem às experiências observadas (na condição de aluno de ensino fundamental e médio) sobre a profissão. Portanto, experiências sem vínculo com a formação profissional docente. E 2) *experiências formais*, referentes a experiências e vivências profissionais produzidas a partir do ingresso na graduação. Geralmente se equivalem às experiências efetivadas e/ou observadas durante o exercício prático e formal da docência, portanto desenvolvida especialmente em nível técnico e profissional. Aliás, as narrativas contendo tais experiências podem assumir diferentes teores: reflexivo, cognitivo e/ou emocional, com base exclusivamente na produção de sentidos das experiências descritas.

### **3.3.1.1 Experiências informais**

As narrativas dos participantes descreveram experiências bastante significativas, ocorridas na época escolar. Na condição de observadores, eles trouxeram à tona experiências informais que corroboraram a construção das identidades docentes, ou, pelo menos, que justificaram o ingresso no curso de Letras. Em se tratando de influências de professores na construção docente, Anna Bheatriz menciona o gosto pelo Inglês por conta das boas experiências ocorridas com a sua professora da disciplina no ensino fundamental, da mesma

forma que ocorreu com Janaina, no ensino médio. Maria, por sua vez, relata que, no ensino médio, ocorreu sua identificação com Letras ao observar o modo dinâmico como sua professora de Literatura ministrava aula e incentivava os alunos a ler. Roberto, a exemplo de Flor, também afirma que fora motivado a fazer o curso pela inspiração em ver seus professores darem aula:

[81] [...] porque eu sempre tive bons professores que gostavam do que faziam, no meu ensino médio mesmo, teve uma professora que ela me incentivava muito, uma professora muito boa [...] e ela me impulsionava, sempre ela me colocava nos concursos e isso me chamou a atenção. [...] me mostrou como é bom estudar o português.  
(Flor – HV)

Conceição (2005) aponta que as experiências de sala de aula podem influenciar crenças e ações futuras nos alunos e nos professores. Com base nos dados registrados por este estudo, ousou acrescentar que elas se tornam elementos que auxiliam na definição de um rumo para as identidades profissionais. Juliana, por exemplo, conta que tinha uma professora da quarta série (cita o nome completo dela!) muito amorosa com a qual ela se identificava muito. Ela lembra que a professora tinha tanta confiança nela que conferia as tarefas de casa, dando um visto nos cadernos de todos os alunos, exceto no dela. Tais atitudes de amor e de confiança tiveram grande peso na decisão de Juliana em se tornar professora, como ela própria explica:

[82] Uma professora e tanto! Eu falo assim: se hoje eu sou professora, assim, estou me formando como professora, eu acredito que ela teve, assim, um pouco da sementinha, e eu via aquilo, aquele amor pelas crianças, por mim, por nós mesmos, e fazia com que a gente não se sentisse diminuída, principalmente, a gente que é mais, assim, de condição humilde.  
(Juliana – HV)

Anna Bheatriz e Iskel, cujas famílias são repletas de professores, acreditam que também foram influenciadas a cursar Letras por seus familiares. Anna Bheatriz alega que “isso conta bastante!”, e Iskel admite especialmente a influência de sua mãe, professora graduada em Letras e apaixonada pelo curso, na decisão de se formar professora. De acordo com Lortie (2005), o momento de observação da aprendizagem permite evidenciar manifestações que se tornam decisivas nas projeções relacionadas, por exemplo, à profissão e, nesse caso investigado, ao ingresso na licenciatura, em que as experiências e emoções dos participantes, na condição de alunos de ensino fundamental e médio, também apresentaram cognições e valores contundentes explícitos e implícitos nos relatos. Em geral, nas narrativas

de dezesseis participantes, mesmo daqueles que não pretendem ser professores, é possível encontrar aspectos especialmente positivos das experiências ocorridas no espaço escolar e ou fora dele, configurando-se, assim, o caráter significativo e influenciador das experiências na construção das identidades docentes:

[83] Nessa escola [de ensino fundamental], já sabia mais ou menos, assim, que eu queria ser professora, porque eu tinha uma professora, a L., que era ótima comigo. Nosso Deus! Um amor de pessoa.  
(Juliana – ENV)

[84] *Maria*: Assim, essa aqui é minha infância dentro da [escola] que eu fiz meus primeiros anos até a oitava série, e foram os professores, alguns professores que eu me espelhava neles.  
*Pesquisador*: E é de lá que você tem essa ideia de ser professora?  
*Maria*: É! De ver as professoras lá e achar bonito, né?  
(Maria – ENV)

[85] Buscando nos exemplos, atitudes e métodos de professores que tive, ainda na alfabetização, procuro me espelhar, porque considero que foi lá mesmo que construí esta ideia de me tornar professora de línguas.  
(Clara – DV, dia 09/06/12)

Como destacam Juliana, Maria e Clara, a sua identificação com a docência foi construída ainda em fases anteriores à universidade, especialmente em ambientes escolares onde pressupomos a existência de bons momentos de experiências de aprendizagem na condição de alunas. Nesse sentido, é importante mensurar o quanto nós, professores, somos responsáveis por construir a ideia da profissão em nossos alunos, visto que, de forma consciente ou inconsciente, estamos desvelando, a cada minuto passado em sala de aula, a nossa satisfação ou insatisfação em realizar o trabalho docente. Em todo momento, nossos alunos estão ali apurando a nossa convicção profissional, as nossas identidades construídas em relação ao ofício e, conseqüentemente, produzindo suas significações do que representa a carreira e se vale a pena construir essas identidades profissionais em sua vida com base em nossas performances. Juliana, por exemplo, diz identificar-se com a profissão devido ao fato de que os bons professores que passaram por sua vida e a influenciaram positivamente a seguir a carreira docente, o que supostamente significa que a participante vivenciou boas experiências com seus professores e, com isso, construiu boas imagens da profissão:

[86] Assim comparo minha identidade profissional que vem se formando, que ela teve base na contaminação de bons professores que eu tive durante todos esses anos e também com profissionais que buscaram o bem trabalhar.  
(Juliana – DV, dia 21/05/12)

Já que as experiências informais significativas com os professores podem contribuir com a identificação ou não com a docência, e nem sempre podemos construir apenas resultados positivos acerca de seu valor sobre a nossa vida, o ponto a ser pinçado é que, na formação, as experiências contendo valores negativos devem ser tratadas. Como podemos prever, em muitos casos, as experiências escolares negativas existem e são muito fortes a ponto de persistirem no tempo. Sendo assim, elas precisam ser narradas, compartilhadas, divulgadas no coletivo do curso de formação de professores e, se necessário, ressignificadas e transformadas em cada indivíduo em formação.

### 3.3.1.2 Experiências formais

As narrativas e relatos dos participantes também se caracterizam como um entrecruzar constante de histórias profissionais e ou experiências diretas ou indiretas em relação à docência adquiridas especialmente durante o curso de Letras. A relação de experiências (in)diretas com o trabalho e com os outros agentes (alunos, colegas, pais etc.) situados no espaço de formação pode auxiliar na identificação ou não com o ofício de ensinar, bem como construir, desconstruir e/ou reconstruir as identidades profissionais. Devido ao caráter dinâmico de suas ocorrências, as experiências formais foram classificadas em quatro indícios, descritos no Quadro 3.7 e discutidos na sequência:

<b>Quadro 3.7</b> <b>Indícios de cognições a partir das experiências formais dos participantes</b>
1 – A licenciatura auxilia na construção docente, mas é com a experiência concreta que se constrói e/ou se define as identidades profissionais.
2 – A teoria vista na universidade não é condizente com a prática efetivada na escola.
3 – O estágio docente é um momento curto, mas decisivo para a definição de seguir ou não a carreira.
4 – Ministrando aula para adolescente é um desafio.

*1) A licenciatura auxilia na construção docente, mas é com a experiência concreta que se constrói e/ou se define as identidades profissionais*

Em quase todas as narrativas e relatos, os participantes manifestam, de alguma forma, que o curso é de suma importância ou para sua vida pessoal, incrementando novos conhecimentos à bagagem individual anterior, ou para construir conhecimentos vinculados à profissão docente, especialmente no decorrer do estágio docente. Sendo assim, a prática efetiva do estágio torna-se o fator de impacto na formação inicial e passa a ter sua

fundamental importância na construção social e cultural do conhecimento formador dos licenciandos.

Juliana, a exemplo de Chica da Silva e John Kenedy, avalia como “ótima” a sua formação e, curiosamente, todos são participantes que muito se identificam com a docência e pretendem ser professores. Chica da Silva e John Kenedy, por exemplo, foram alunos que desenvolveram pesquisas científicas sobre sala de aula, e, portanto, leram e discutiram muitos textos da área de LA. Eles avaliam que o investimento na licenciatura e a presença de bons professores foram essenciais em seu aprimoramento teórico, aprendizado e formação docente:

[87] Tudo que aprendi, aqui, na graduação foi muito importante para entender o que é ser professor. As teorias me serviram demais para usar e refletir sobre a sala de aula. Não tenho o quê questionar sobre minha formação.

(Chica da Silva – QRP-9)

[88] Ótima [a minha formação], principalmente por contar com ótimos professores, ter os dois momentos necessários para o meu aprimoramento [...]: o momento teórico que aglomera os meus quatro anos de universidade e o prático, que é do estágio supervisionado e tem a sua presença cristalizada em dois anos da minha graduação.

(John Kenedy – QRP-25)

É importante ressaltar o quanto o compromisso de pesquisa, de leitura e de autonomia fez diferença nas ponderações de alguns professores em formação deste estudo. Tornou-se bastante perceptível uma noção positiva do curso para aqueles alunos que, ao longo dele, participaram de projetos de pesquisa, desenvolveram pesquisas de campo, de iniciação científica, participaram de eventos científicos e/ou cursos de extensão universitária e tiveram que se preparar teoricamente, ou, ainda, leram fielmente as teorias requisitadas em avaliações bimestrais por alguns professores, discutindo e refletindo sobre seus aspectos com os pares em sala de aula. Foi o caso, por exemplo, de Carlos, Chica da Silva, John Kenedy e Soares.

Por outro lado, em relação aos relatos de Assaré, Castro, Estrela, Flor, Janaina e Maria, pude verificar o quanto a perspectiva da experiência concreta, somada à inspiração e à dedicação pessoal, parece ser a maior fonte de valor relatada pelos participantes relacionada à profissão. Embora afirmem que o curso tenha sido válido, em suma, eles concordam que é na prática que se aprende a ser professor, ou seja, eles avaliam o exercício efetivo da docência como sendo a maior fonte de desenvolvimento da profissão. Em caso de vir a se tornar professores, narram que as supostas lacunas atribuídas à formação, exclusivamente aquelas motivadas pela ausência de um número maior de disciplinas voltadas à formação docente, o que pressupõe um menor nível de leituras na área, poderão ser preenchidas com o empenho, a

dedicação e o investimento particular futuro. Em suma, esses participantes, como relata Assaré, avaliam que não é a faculdade que faz o profissional, mas o próprio profissional constrói em si mesmo, de modo prático, a profissão.

[89] Não é faculdade que faz o profissional, é você mesmo que se faz, se constrói como profissional. Então não adianta por mil defeitos na [universidade].

(Assaré – Entrevista)

Na concepção dos seis últimos participantes elencados, a licenciatura auxilia na construção docente. No entanto, podemos perceber, nas narrativas de Assaré, certo tom de descontentamento quanto à formação inicial, dando a entender que o ensino por si só é ineficaz para a atuação profissional. Esse mesmo fato ocorreu com os participantes do estudo de Jasniewski (2013) e de Santos e Maior (2013), os quais também manifestaram representações negativas nessa direção. No excerto anterior, podemos inferir que, para a participante, a experiência concreta é o elemento definidor de suas identidades profissionais, o que possui relação direta com outro indício de cognições observado no contexto de estudo e sobre o qual passarei a discutir na sequência: a teoria vista na universidade não é condizente com a prática efetivada na escola.

## *2) A teoria vista na universidade não é condizente com a prática efetivada na escola*

A teoria a que os participantes fazem alusão em suas narrativas se refere a estudos e pesquisas apresentados ao longo do curso pelos diversos professores formadores, especialmente por aqueles que trabalham na área de Estágio. Sob essas condições, as teorizações (vistas no decorrer das aulas do curso) e as práticas (especialmente as de estágio, efetivadas na escola) parecem um pouco sem harmonia, de acordo com alguns participantes. Para Assaré, Anna Bheatriz, Clara, Estrela, Iskel, Janaina e Saracura, há um evidente distanciamento entre o que se vê de teoria e o que dela se aplica na prática. Nesse sentido, se cruzarmos o indício de cognições mapeado anteriormente com este, podemos perceber que ambos se inter-relacionam no modo como os participantes percebem a formação e a construção docente: as teorias desvinculadas das práticas.

[90] Só que a gente vê muita coisa na teoria, aqui, que, na prática, não bate, né? A gente vê como fazer, como deve ser, vê as teorias de alguns estudiosos, vê isso, vê aquilo, aí você chega à escola e pensa: como você vai colocar aquilo em prática? Nem sempre a escola te dá aquela abertura, nem

sempre o aluno te dá aquela abertura. Então você tem que saber dosar uma coisa com a outra.

(Assaré – HV)

[91] *Assaré*: Mas eu lembro que, no segundo ano, a gente leu alguns livros de teoria, eu li e falei: “Gente, não é por nada não, mas esse escritor não dá!”

*Anna Bheatriz*: Fato!

*Assaré*: Ele nunca entrou numa sala de aula. Isso daqui não existe.

*Anna Bheatriz*: Desse modelo!

*Assaré*: Não sei te falar quem, que livro, mas que nós lemos, nós lemos. Mas isso daqui não existe.

*Anna Bheatriz*: Eu cheguei a perguntar a professora: “Esse cara dá aula?”

*Assaré*: É!

*Anna Bheatriz*: Aí, a professora falou assim: “Esse daí é um grande pesquisador!”. Aí eu falei assim: “Então, para mim, ele não serve”.

(SCD-3)

Os apontamentos que Assaré e Anna Bheatriz fazem acerca da teoria desvinculada da prática foram bastante evidentes e situados como angústias ao longo dos relatos. Não raro, esses sentimentos docentes foram observados nos estudos de Margato (2002), Gimenez (2004, 2005), Assis-Peterson e Silva (2010), Gamero (2011a), Santos e Maior (2013), entre outros. A esse respeito, não faltam estudos que evidenciaram o pensamento docente de que é na prática que se torna professor (TARDIF, 2012). Em segundo lugar, eles contornam a ideia intrigante de que a teoria não faz muita diferença e o que se sobressai, em termos de profissionalização docente, é a prática, uma visão que, a meu ver, além de conturbada, está associada à concepção histórica de que a educação que acontece nas escolas se caracteriza apenas pelo artesanal.

Gimenez (2004, 2005) localiza que, em nível de cursos de Letras, há a deficiência em torno da divisão que ocorre entre disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdo, sem consideração de interdisciplinaridade, bem como o abismo que separa a teoria da prática. Com isso, os professores se formam sem autonomia, não incorporando a pesquisa como ação importante na formação e adotando um enfoque genérico para os inúmeros processos que compõem a formação. Tudo isso ocasiona a não constituição de identidades profissionais.

Devo ressaltar que não compartilho da ideia de que a docência deva ser concebida unicamente como um artesanato, como uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e sem reflexão. Sabemos que, em contextos de urgências, o trabalho docente também acontece de maneira improvisada, parcialmente planejada e refletida, assumindo uma coloração experimental. Todavia a profissão exige os recursos exclusivos da experiência

pessoal e da HV anterior, e, também, a conciliação de competências e habilidades produzidas por intermédio da harmonia entre teoria e prática.

Em vista de uma mudança eficaz e necessária, deveria haver, ainda nas circunstâncias de formação inicial, a perspectiva de um tratamento crítico sobre o modo de aliar fundamentos teóricos com a perspectiva prática do ensino-aprendizagem. Sem desconsiderar que há conhecimentos profissionais que podem ser construídos apenas no tempo em que o professor se coloca na profissão, a teoria deve sempre respaldar a prática e não configurar-se como um encaixe imediatista para esse fazer. Na formação inicial, a prática deve ser provida com o tratamento metodológico eficaz de reflexão por parte do formador. Como avalia Figueiredo (2013, p. 117), nós, formadores de professores, “não podemos ser ingênuos e levar os nossos alunos a aceitar tudo que leem como uma verdade incontestável”. O autor ainda afirma que devemos “elear neles um senso crítico e reflexivo, para que possam avaliar os pontos negativos e positivos de qualquer abordagem”, inclusive dos apontamentos teóricos oferecidos na universidade.

Como formadores, devemos questionar a ideia de que a experiência, como foi vista por Assaré e Anna Bheatriz, é o aspecto essencial e central da construção docente. Na realidade, se comparada a outras profissões, como a medicina ou as engenharias, por exemplo, existem aspectos iminentemente teóricos e técnicos que deveriam ser estudados com afinco na licenciatura, servindo aos futuros docentes, como servem para aqueles outros profissionais: como suportes cruciais e necessários à construção da profissão. À medida que o professor compreende que a sua formação profissional necessita exceder o conjunto de ações praticadas no cotidiano escolar, conferindo ao ensino o caráter de principal atividade e obrigação social e profissional, logo a formação plena, envolvendo estudos e análises, deve ser considerada como um critério exclusivo de objetivos formativos. Temos de ter em mente que, do ponto de vista crítico, a profissão, mais do que remeter-se a uma esfera meramente empírica, demanda requisitos de uma ordem complexa em que se esperam atitudes políticas.

Por outro lado, Marcelo (2009) avalia que os conhecimentos produzidos em programas de formação inicial geralmente não têm priorizado ou têm dado pouca vazão às práticas profissionais na escola. No entanto, alguns estudos já registraram a importância de se relacionar teoria e prática na formação de professores de língua (ABRAHÃO, 2002; MATEUS, 2005), justificando a importância do repertório de experiências que, em reflexão com a teoria, permitem produzir criativamente significados a serem compartilhados e analisados pelo grupo.

Clara e Saracura discordam das colegas e indicam que as teorias pedagógicas e linguísticas estudadas ao longo da graduação muito cooperaram para a prática real e serviram de aprofundamento individual. No entanto, como podemos inferir da fala de Saracura, a seguir, a teoria e a prática parecem ainda ficar repartidas nos processos formativos.

[92] Na faculdade, aprendemos primeiro a teoria, e depois, quando vamos para o estágio, é que colocamos aquela teoria em prática, mas, como em todos os momentos da vida, temos que enfrentar alguns obstáculos, são essas teorias que nos ajudam a buscar qual a melhor atitude a ser tomada em certas ocasiões. Teorias são como conselhos que levamos para a vida toda e que sempre buscamos aperfeiçoar.

(Saracura – QRP-25)

Fica subentendido, na argumentação de Saracura, que os domínios teóricos e práticos, a que se refere, explorados em sua formação, não se relacionam. Pelo contrário, eles se organizam de modo dicotômico na graduação. Se isso ocorre, pode, sem sombra de dúvidas, resultar em uma formação fragmentada e insuficiente. Além disso, essa mesma noção de fragmentação entre teoria e prática parece bastante latente no discurso de outras participantes, principalmente quando fazem alusão ao bloco prático que divide a formação docente: o momento do estágio. Para Chica da Silva, a formação garante teorias aplicáveis e ou testáveis na prática, de modo que a profissão se constrói com a experiência efetiva. Também Juliana aponta o abismo existente entre teoria e prática, justificando que dar aula é uma espécie de dom, como podemos visualizar a seguir:

[93] Nestes quatro anos de formação, estive em contato com teorias, as quais estudei e também pude, através do estágio, testar algumas delas na prática. E ademais, o professor vai se construindo com a experiência e o contato com os alunos.

(Chica da Silva – QRI-26)

[94] Dar aula meio que parece ser uma arte. Você deve fazer bem feita e espontânea. As teorias que nós aprendemos na faculdade nos ajudam a refletir. [...] A prática em sala de aula é um pouco diferente da teoria da universidade.

(Juliana – QRI-28)

No viés cognitivo ilustrado a partir das falas de Chica da Silva e Juliana, o que é teoria parece servir especialmente como aplicação na prática. A visão distorcida dessas e de outros participantes ainda resgata a expectativa de que a prática, supostamente indicada pela palavra experiência, seria o ponto mais importante na construção docente. Os relatos dessas e

de outros participantes acabam por reforçar e se conectar com o indício de cognições anterior de que é na prática (experiência concreta) que se torna, de fato, um professor.

Buscando caminhos para a desejada superação da desarticulação entre teoria e prática no cenário de formação pesquisado, é salutar que formadores também auxiliem seus professores em formação a aprender a utilizar e a lidar com os processos teóricos e práticos como faces indissociáveis e constitutivas do conhecer. Não podemos continuar reforçando a noção de que a teoria antecede a prática, de que a prática faz jus a colagem, transposição ou aplicação trazida pela teoria (LAROCA, 2002). Tampouco podemos agir de uma forma que conhecimento, aprendizagem e sociedade se tornem processos coisificados e destituídos da construção pessoal do indivíduo candidato à formação docente. É preciso, como prescreve Liberali (2010a, p. 23, grifo no original), relacionar teoria e prática conforme o conceito de vozes postulado por Bakhtin (1992, 2006), uma vez que “a teoria é, em essência, a voz de outrem revendo, analisando e redimensionando a prática do sujeito (sua “própria” voz)”.

Embora, se nas licenciaturas hoje, ecoe como um senso comum a noção de associação entre teoria e prática, previsão também localizada no inciso I do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394, a meu ver, ainda parecem obscuros os caminhos a serem trilhados, a fim de que esse “como proceder” sobre os dois polos seja realmente atado e efetivamente aconteça. Também é relevante considerar que as contradições e imprevisibilidades existem no trabalho profissional docente, o qual, por sua vez, aponta para características de uma realidade complexa, mutante e ambivalente. Portanto, é urgente que novas pesquisas sobre formação docente se dediquem a mapear tais aspectos que, a meu ver, não foram resolvidos na tradição filosófica e epistemológica, e ainda configuram-se como nebulosos no campo da formação inicial docente.

Ademais, como destaquei anteriormente, as disciplinas de estágio no contexto de investigação possuem, em suas ementas, toda uma bibliografia direcionada à formação reflexiva do professor de língua materna e de LE, inclusive contendo referências de autores renomados na área pedagógica e de LA (cf. Anexo B). Entretanto, durante a formação, poucos são os professores formadores que, até mesmo por conta do cumprimento das ações obrigatórias e tecnicistas do estágio em si, introduzem conceitos científicos e conseguem explorá-los com os acadêmicos durante as aulas de prática de ensino. Com isso, passam despercebidas valiosas questões inerentes ao ensino público, que não são problematizadas antes de o ingresso efetivo no estágio, constituindo, assim, poucos instrumentos de reflexão docente utilizados na graduação. Muitas vezes, o tempo que sobra para essas leituras e discussões corresponde aos períodos matutino e vespertino, em que poucos alunos

comparecem para dialogar sobre os conceitos científicos lidos, já que os participantes também trabalham nesses horários. Geralmente os que leem tais teorias e avançam em conceitos pedagógicos de ensinar línguas são aqueles alunos que têm maior disponibilidade de tempo, são bolsistas de iniciação científica e/ou estão desenvolvendo seus trabalhos de conclusão de curso na área de Educação e/ou de LA.

Embora haja algumas lacunas em relação ao desenvolvimento de leituras teóricas ao longo da graduação, podemos inferir que há, ainda, uma ausência substancial na concepção de “o que fazer com elas” por parte do futuro professor. Para Guimarães (2004), teoria apenas não faz sentido na formação docente. Geralmente os licenciandos leem o que os formadores pedem ou o que será exigido em avaliação, mas os conceitos teóricos são razoavelmente discutidos coletiva ou dialogicamente. Talvez pelo despreparo de alguns professores, o modo de construir conhecimentos teóricos e práticos, que seria o objetivo primordial da formação docente, não é confabulado. Pelo contrário, continuam muitos processos formativos na dimensão da racionalidade técnica como condição exclusiva para a profissionalização. Não obstante, os graduandos têm muito pouco tempo para discutir, refletir e analisar em conjunto, em colaboração com seus pares, a teoria lida e contrastá-la com a prática pensada ou desenvolvida. Nesse sentido, é bom lembrar que, segundo Vygotsky (1998, 1999), os conceitos científicos são necessários para que o professor possa analisar e transformar os seus conceitos cotidianos (ABRAHÃO, 2012; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; SWAIN et al., 2011). Se essa etapa, de certo modo, não é proporcionada fielmente na graduação, podemos esbarrar na dificuldade em aliar teoria e prática, uma angústia, como vimos, apontada por muitos participantes desta e de outras pesquisas, como as realizadas por Mateus (2005) e Camargo e Ramos (2006).

Para tanto, os programas de formação, na pessoa de seus formadores, deveriam investir mais no conhecimento teórico refletido na prática exercida com seus professores em formação inicial. Muito mais do que modelos de ensinar e de aprender, é preciso formar o profissional docente para a complexidade da educação e da sala de aula atual. Formá-lo para que considerem seu trabalho como atividade marcada por incongruências, incertezas e descontinuidades. Tais atitudes certamente diminuiriam o atrito profissional proveniente do choque causado em muitos licenciandos ao tentarem repetir um modelo e não obter êxito na empreitada, porque a fôrma já não mais serve em outra sala real em que se efetivou dada ação de ensino. Agindo de uma forma diferente, quem sabe, os formadores tenderiam a construir identidades docentes mobilizadas pelas incertezas que englobam o ensinar e o aprender, mas que, sobretudo, estariam suficientemente refletidas sobre a possibilidade de ocorrência real.

Crer que a sala de aula é um local de complexidade não nos atemorizaria e não nos traria apenas emoções negativas, caso tal consciência fosse realmente trabalhada teoricamente em cursos de formação.

Assusta-me, em alguns casos, perceber que alguns professores em formação inicial não apresentam o mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico. Refletir criticamente sobre teorias, mais do que perceber os fracassos e os sucessos ocasionados nos processos pedagógicos práticos de algum professor ou até mesmo nossos, é uma maneira de alimentar nossas cognições para a atenção aos variados fatos e aspectos que circundam e estão para além da sala de aula. É, sobretudo, uma maneira de, ao percebê-los, provocar em nós mesmos um apoderamento diante de situações complexas, variáveis, mas que, ao mesmo tempo, podem produzir em nós um estado de espírito que nos possibilite buscar, tentar, agir consciente, de forma ousada e sensata, porque, de fato, compreendemos. Compreendemos não porque já tivemos um modelo para agir, mas compreendemos porque outro dia alguém já certificou teoricamente que tal investimento pode, em um contexto específico, funcionar. Com isso, podemos retirar da relação teoria e prática uma nova validade que seja significativamente real e não apenas como uma aplicação imediatista de uma sobre a outra.

Acredito, assim como Borelli e Pessoa (2011), que as teorias que o professor lê e, por meio delas, constitui a sua prática, em reflexão, favorece a confiança docente. É a reflexão crítica que o profissional faz ao meditar sobre teorias e pensar, ao mesmo tempo, em sua forma de agir no ensino, no mundo educacional a partir delas, que pode fazer a diferença. Contudo, o ponto a ser pinçado, nas palavras de Celani (2010, p. 63), é

passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas.

Nesse sentido, a formação de professores deve cumprir com seu papel de fornecer sustentação teórica e prática para que o fazer individual, permeado pela colaboração e pela reflexão coletiva, entre outros processos, corrobore a construção de identidades profissionais docentes sólidas e convictas de seu papel social. A teoria não pode ser apenas conhecimento, mas o caminho que permita o conhecimento e a possibilidade de se tratar um problema. Além disso, ela deve contribuir com a interpretação e a problematização de dados que emergem da realidade e que podem ser reforçados ou transformados, bem como contribuir para que o

professor ultrapasse o nível do senso comum e favoreça a compreensão lógica, social, política e biológica do seu trabalho, além de outros fatores. Se, como vimos em Assaré, Chica da Silva e Juliana, nos excertos 90, 93 e 94, respectivamente, a teoria não se consolida para acionar uma reflexão ou uma mudança, a prática tende a ser acionada como o principal ingrediente da circunstância docente.

*3) O estágio docente é um momento curto, mas decisivo para a definição de seguir ou não a carreira*

Como afirmado anteriormente, houve várias confirmações de todos os participantes de que o estágio, ocorrido a partir do terceiro ano da licenciatura, é o momento ímpar de “sentir na pele” o trabalho e o perfil profissional na licenciatura. As pesquisas de Silva (2008) e de Pereira (2013) indicaram que o estágio é determinante para a questão da identificação ou não com a docência, bem como um lugar de construção de identidades docentes. Uma das participantes da pesquisa de Lima e Pessoa (2010), por exemplo, no decorrer do estágio, desiluiu-se completamente do ensino de Inglês e tentou buscar mudar de carreira à época do estudo. De fato, essa etapa parece ser crucial para construir experiências relacionadas à docência, as quais balizarão valores anteriores condicionados à profissão, os quais serão determinantes na projeção de valores positivos ou negativos da docência. Geralmente valores consoantes às experiências vistas, ouvidas ou realmente efetivadas vão operar com um significado muito determinante para algum tipo de construção identitária. Ao mesmo tempo, mediante a constatação real do trabalho do professor, a fase do estágio torna-se definitiva por envolver decisões de prosseguir ou desistir do curso, seguir ou abandonar a futura profissão. É nesse período que muitos participantes experimentam (observando e praticando), pela primeira vez, a realidade de uma sala de aula e, conseqüentemente, identificam-se ou não com a profissão, passando a projetar valores, cognições e emoções sobre as experiências vividas, entre outras construções inerentes à docência. Conforme nos lembra Tardif (2012), o estágio é um momento essencial durante a formação por proporcionar sentimentos de angústia e de incerteza em relação à profissão.

Durante a visita à escola, ao observar o trabalho de professores de línguas, as primeiras impressões dos participantes, relacionadas à profissão, ao local de trabalho e/ou às circunstâncias que, de certa forma, envolvem o trabalho docente, evidenciam, em sua maioria, aspectos negativos. Anna Bheatriz e Carlos relataram tais aspectos que, certamente, lhes

pareceram significativos. Os dois participantes avaliaram que as condições de trabalho docente envolvem desde problemas estruturais físicos – precariedade do prédio, dos recursos e insuficiência de equipamentos tecnológicos – até mesmo problemas de ordem pedagógica: a dificuldade de utilização de recursos que facilitem o ensino. Houve mínima menção de aspectos positivos nos relatos. Curiosamente, uma das descrições negativas pertence à Anna Bheatriz, que afirma não se identificar com a profissão docente.

[95] [Na escola X], a estrutura é bastante decadente, com salas pequenas e muito cheias com paredes rabiscadas e algumas carteiras em má condição de uso, quadros desgastados. Com relação aos aspectos pedagógicos, existe uma dificuldade em utilizar os recursos tecnológicos para diversificar as aulas, pois são insuficientes para a demanda de turmas.  
(Anna Bheatriz – QRI-1)

[96] A estrutura do prédio é precária e muito velha, precisa passar por reformas, pois o mesmo foi reformado há anos.  
(Carlos – QRP-1)

O trabalho do professor de línguas em sala de aula, observado pelos participantes em escolas públicas de ensino médio, produziu-lhes as seguintes cognições: o professor está desmotivado, falta-lhe empenho e inovação, especialmente em se tratando daquele docente com mais anos de trabalho na instituição. Na opinião dos participantes, o tempo maior de serviço fornece créditos ao grau de conhecimentos dos desafios e problemas escolares vivenciados e que, por sua vez, acarretam a falta de expectativas por parte daqueles que vivenciam tais dificuldades. Ao mesmo tempo, a resposta obtida por essa acomodação do professor consiste em alunos desrespeitosos, desinteressados, incivilizados e apáticos ao conteúdo apresentado por esse docente, configurando-se o descaso.

[97] Eu percebi que existem professores que realmente se importam com os alunos. E percebi que existem professores que apenas fazem o seu trabalho. E aqueles alunos que davam trabalho, alguns professores os deixavam de lado, davam aula e quem quisesse aprender, aprendia e quem não quisesse, ficava sem aprender.  
(Juliana – QRI-5)

De fato, não nos importa saber qual ação desencadeia a outra: se seria o professor desmotivado que desmotivaria os alunos ou vice-versa. Em ambos os casos, o que falta, em termos de processos formativos, é uma preparação docente, em caráter inicial e continuado, sensível à possibilidade de ocorrências desafiadoras, a qual busque contornar tais problemas e que pautar por uma perspectiva reflexiva sobre a mobilização de alternativas delineadas por

reflexões teóricas acerca dos desafios existentes. Como pudemos perceber, certos aspectos negativos colhidos nos relatos têm se tornado lugar comum em se tratando de educação e de ensino em relação direta com o trabalho do professor. Na dimensão de significações do trabalho docente, conforme pondera Coelho (2011), esses tipos de aspectos baseados em experiências podem operar e fortalecer cognições e emoções de professores para um sentido prejudicial: o de criar estigmas sobre a profissão.

Por outro lado, como destaque mais à frente, nesta pesquisa, a experiência negativa também favoreceu aos participantes o despertar para a ação diferente na profissão. Embora tais reflexões sejam especialmente reservadas às perspectivas futuras sobre a profissão, elas possuem um sentido narrativo bastante importante para nossa reflexão neste texto porque localizam o envolvimento de diversos agentes na construção de uma situação global de ensino e aprendizagem satisfatória. Por ora, cumpre indicar que, durante os estágios, as observações de aulas desencadearam as seguintes emoções nos participantes quanto à relação professor e alunos em situação de aprendizagem em sala de aula: decepção (Castro, no QRI-6, pondera que “antes de ir para a observação, eu imaginava uma coisa, daí constatei outra, infelizmente, bem diferente”), angústia (Juliana, no QRP-4, e Soares, no QRI-6, perceberam que o ensino está caótico no contexto observado, mencionando, respectivamente: “[...] fiquei triste ao perceber como está o ensino” e “[...] ao observar, confirmei mais ainda o caos em que a educação se encontra”) e desmotivação (Iskel, no QRP-6, sentiu-se desmotivada em relação à profissão ao constatar a realidade do contexto observado: “Aqueles observações que fiz só me serviram para desanimar mais da profissão de educador”). No caso especial de Flor, a experiência negativa observada assume uma reflexão positiva obtida durante as observações de aulas, permitindo-lhe a reflexão se a profissão de professora era realmente algo que ela queria para si.

[98] Acredito que as observações que fiz me serviram de base enquanto uma profissional futuramente porque percebi que ser professor não é só repassar para o aluno o conteúdo [...]. A experiência que tive como observadora será de grande valia para mim, pois fez que eu refletisse bastante sobre a minha formação: “se era isso mesmo que eu queria para mim”. E a conclusão a que cheguei é que quero ser uma profissional e terei que abraçar com carinho a profissão, fazer o possível para promover aos meus futuros alunos um ensino melhor, que faça a diferença, como aquele que a professora observada tentou trilhar.  
(Flor – QRP-3)

A meu ver, as emoções envolvidas mediante as interações acerca do que os futuros professores observam em campo precisam ser consideradas e partilhadas

coletivamente na formação por também concorrerem para determinadas construções na direção de se tornar ou não professor. Maturana (2005, p. 15) informa que as emoções são “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”. Sendo assim, podemos averiguar que muitas das histórias significativas narradas pelos participantes podem confundir emoções que descrevem experiências e/ou experiências que geram emoções, sobretudo, colaborando para determinadas cognições.

Em se tratando especialmente da fase de regência, que pareceu ser o momento principal de impacto durante o estágio em termos de questionamento existencial e de confronto com determinadas identificações ou falta de identificações por parte de doze participantes deste estudo, exclusivamente daqueles que declararam nunca haver se deparado anteriormente com experiências de ministrar aula, Soares confirmou o choque causado com a efetivação de sua primeira experiência de ensinar ocorrida no estágio, ao passo que Maria relatou sua quase desistência do curso nesse período.

[99] *Pesquisador*: Então em que momento que você percebeu que isso [a docência] era definitivo na sua vida?

*Soares*: Quando eu fui para o estágio, no ano passado, e pude estar em uma sala de aula e ver que eu era capaz de dominar a sala de aula.

(Soares – HV)

[100] Houve momentos em que pensei em desistir do estágio, mas tudo na vida tem os seus “altos e baixos”, até mesmo em sala de aula.

(Maria – QRP-22)

Os quatro participantes que informaram já terem tido experiência profissional anteriormente à etapa de regência do estágio, talvez por já conhecerem previamente o trabalho do professor, ou, pelo menos, por terem uma noção dos aspectos que envolvem a atividade docente, se mostraram mais tranquilos com relação à experiência de ministrar aulas. Outros participantes como Chica da Silva, Maria e Soares acreditam que o período de estágio é um tempo bastante curto para saber tudo sobre a profissão e até mesmo insuficiente para compreender a realidade da docência e a consistência do que poderão experienciar caso se tornem professores:

[101] Como já relatei o tempo em contato com as turmas é que foi muito pouco. Atribuo a isso como principal dificuldade enfrentada nos estágios: o curto tempo.

(Chica da Silva – QRP-29)

[102] Não acredito que em apenas quinze aulas de estágio estamos aptos ou não para assumir uma sala de aula.

(Soares – QRP-27)

[103] Na verdade ainda não posso ter essa resposta certa, pois tive pouco contato com a vida docente. [...] acho que poderia diminuir um pouco a carga disciplinar no quarto ano, para que o estágio fosse o foco principal, afinal nossa formação é para isso.  
(Maria – DV, dia 29/09/12)

Talvez, pelo fato de considerar o estágio como um período curto, Estrela afirma, em sua HV, que, à época em que era docente contratada de uma escola particular, começou o estágio e viu que não estava sendo “muito bem preparada”. Ela justificou que “estava aprendendo mais lá na escola, em sala de aula, do que aqui [no estágio]”. Nesse sentido, é possível correlacionar a percepção do pouco tempo de estágio com os dois primeiros indícios de cognições compartilhados por boa parcela dos participantes e discutidos anteriormente: “a licenciatura auxilia na construção docente, mas é com a experiência concreta que se constrói e/ou se define a identidade profissional” e “a teoria vista na universidade não é condizente com a prática efetivada na escola”.

Assaré, a seguir, também afirma que o estágio corresponde a um curto período de tempo na formação. Em sua justificativa, o *déficit* seria suprido apenas futuramente, caso o futuro professor viesse a assumir uma turma real. Essas cognições convergem com o fato de ela acreditar, conforme mostra o excerto 89, que a prática seria a principal responsável pela construção profissional docente. Além disso, a participante menciona que o estágio não confere ao candidato, por si só, a garantia do que verdadeiramente seja o trabalho e a vida de um professor. Ela pondera isso com base em sua experiência de já trabalhar profissionalmente como professora. Diante disso, avalia que a experiência profissional conta muito na construção do perfil docente, uma vez que é por meio dessa prática profissional que as identidades podem vir a se estabelecer. Castro, mesmo não atuando profissionalmente como professora, parece concordar com Assaré, seguindo a mesma direção narrativa:

[104] Eu não acho que só aquelas horinhas de estágio, ali, dão para você... Quem tem o dom e já mexe, sabe que quer aquilo, consegue se satisfazer [...] Para mim, foi válido, né? Mas eu sei de colegas meus que falam: “Gente, para mim não teve peso, porque a sala não é minha, que os alunos não são meus, eu não conheço o aluno, como eu vou avaliar?” [...] eu acho que o tempo de estágio é pouco.  
(Assaré – HV)

[105] Também tentando esclarecer minha dúvida de eu não ter gostado de ir para o estágio, eu acho que, assim, porque a turma não é minha, tipo não tem prazo de cativar os alunos todos, né? Não tenho um prazo de os alunos me conhecerem melhor, entendeu? De ter mais afinidade comigo, então o

estágio não dá essa base, talvez, por isso não tenha feito com que eu me apaixonasse mais para pegar uma sala de aula.  
(Castro – HV)

A meu ver, os processos de construção docente deveriam ser iniciados já no ingresso na graduação e o estágio deveria ser um momento de ruptura de diversos mitos, uma relação da ciência com a existência no campo da educação, que é uma práxis humana. Isso porque os saberes que os professores adquirem especialmente através das experiências formais constituem os fundamentos de sua competência e de suas identidades. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. Para tanto, deveria envolver estudos, análise, problematização, reflexão, proposição de soluções para o ensino e aprendizagem de línguas ao longo de toda a graduação e envolvendo todos os professores, que são formadores independentemente de não ministrarem disciplinas relacionadas exclusivamente à didática, à prática de ensino e ao estágio.

#### *4) Ministrar aula para adolescente é um desafio*

Por fim, a experiência de estágio com adolescentes, no ensino médio, percorreu considerações relativas à faixa etária e ao grupo. Apesar de balanceados, foram significativos os relatos que evidenciaram cognições e valores, desafiadores por sinal, no que tange à experiência de ensinar para esse grupo específico do ensino médio. Como a metade dos professores não deseja ministrar aulas para essa faixa etária (cf. Quadro 3.4), suas experiências reproduziram os seguintes estereótipos em relação ao grupo jovem: a) adolescentes conversam muito; b) adolescentes só pensam em namorar, não querem saber de estudar; c) adolescentes não se desapegam de equipamentos eletrônicos, especialmente de celulares; e d) adolescentes são desligados e se dispersam com muita facilidade. Para Janaina e Carlos, devido a essas e a outras cognições, lecionar para adolescentes não deixou de se caracterizar como um desafio ao longo do estágio:

[106] Foi bom, mas eu prefiro os menininhos lá do ensino fundamental. Eles são melhores de lidar, nos respeitam mais. Só adolescentes acham que mandam, e eles estão na fase da rebeldia, de não querer nada com nada.  
(Janaina – QRI-11)

[107] Lecionar para adolescentes não é muito fácil, confesso que não é o perfil de turma de que gosto. Nessa faixa etária, geralmente eles não prestam muita atenção às aulas e conversam muito, estão mais interessados em falar sobre outros assuntos que viram na TV e/ou em seus celulares do que em estudar.  
(Carlos – QRI-11)

As narrativas de Janaina e Carlos permitem-nos refletir sobre o fato de que, por mais que se configure como um desafio ministrar aulas para adolescentes, é normal, em se tratando de formação inicial, que as experiências bem-sucedidas com algum desses grupos sociais: ensino fundamental (crianças) e ensino médio (adolescentes) geralmente garantam a afinidade e a preferência pelos grupos, como vimos no Quadro 3.4. Contudo, um dado que nos salta à vista, além da tendência docente de generalizar estereótipos discentes, são as caracterizações do grupo adolescente estarem elaboradas em torno da dificuldade em que os participantes deste estudo possuem acerca do uso de novas tecnologias (celulares, aparelhos fones de ouvido etc.) em sala de aula, inferindo como um “problema” cultural e um desafio específico para o grupo.

Sobre o primeiro aspecto, é importante que professores compreendam que cada sala de aula é diferente de outra justamente por nela estarem inseridos diferentes alunos que, por sua vez, sugerem diferentes formas de relacionamento devido à complexidade que os atinge, que atinge a nós e atinge a nossa relação com eles. Pensar por esse caminho significa perceber que a profissão docente possui características de novidade a todo dia e que não há receitas prontas para produzir o nosso trabalho, o que seria um conforto e nos eliminaria da possibilidade de rotina profissional.

Sobre as novas tecnologias e a formação do professor de línguas, o estudo de Braúna e Reis (2013) alerta-nos para a importância de o professor compreender que os tempos atuais de ensino são totalmente distintos de nossa época escolar enquanto alunos. São novos tempos, marcados por mudanças nos perfis dos discentes, os quais, por sua vez, fazem mais uso da cultura imagética do que da cultura alfabética, essa última, pertinente ao contexto escolar, baseado na leitura e na escrita de textos. Diante da necessidade orientada por documentos oficiais de licenciandos “fazer[em] uso de novas tecnologias” no contexto de formação inicial (BRASIL, 2001b, p. 30), poderíamos refletir que o aluno que está em sala hoje é outro e, por essa razão, é importante que nos processos formativos também haja espaços para as reflexões sobre o uso de equipamentos eletrônicos e, a partir de cada contexto, ocorra uma redefinição de valores sobre a abordagem de ensino. O nosso modo de trabalhar tem que evoluir com o tempo e com as mudanças sociais. Se, para Perrenoud (1999), o professor é o mediador e intérprete ativo da cultura, é pertinente que, na modernidade tardia, sua formação profissional explore posturas pessoais que envolvam criatividade, comprometimento, ética, compromisso político, entre outras, para agir nesse próprio mundo. No caso específico do uso de celulares em sala de aula, muito recorrentes nas narrativas e nos bastidores da licenciatura, sem muita reflexão, é importante perceber que a ferramenta pode

contribuir, em algum propósito, para a aula de línguas, e não apenas ser observada por um lado tradicional e negativo. O professor precisa enxergar, sobretudo, que uma aula hoje tem de ser bem mais dinâmica se comparada há dez anos.

O fato é que muitos participantes deste estudo demonstraram se sentir constrangidos com toda a configuração estabelecida pelo contexto do mundo moderno e, não raro, compararam tais fatos e fatores com a sua época de aluno. Esse contexto me faz perceber que tais participantes parecem estar sendo formados olhando para os alunos de hoje como os sujeitos do passado, quando, na realidade, o papel a ser desempenhado pelo professor hoje está sendo redesenhado e, portanto, com a necessidade de se tornar muito bem definido nos espaços de formação. Em outras palavras, os participantes do estudo precisam enxergar que as identidades dos alunos atuais são outras. Há, para tanto, mais uma característica docente a ser provida diante de uma heterogeneidade de circunstâncias que está inserida na profissão docente.

Diante dos indícios de cognições apresentados narrativamente no Quadro 3.7 e discutidos na sequência, é importante frisar que as diferentes experiências relacionadas à docência construíram diferentes movimentos de identidades e de identificações ou não com a profissão. Em geral, os participantes privilegiam o recurso à experiência pessoal como critério de competência.

Independentemente de aspectos negativos, é importante frisar que há um consenso entre os participantes em afirmar a contribuição da licenciatura para suas vidas pessoais e para a futura profissão. Maria, especialmente, relata que passou a se interessar pelo Inglês durante a graduação e que o curso contribuiu muito para a qualidade de sua relação familiar. A participante conta que especialmente as leituras no âmbito pedagógico, realizadas em muitas disciplinas ao longo da graduação, ainda que singulares, produziram nela uma vontade de ser uma pessoa humanamente melhor. Ela, juntamente, com Assaré acrescenta ainda que o curso propiciou amostras de como seria a futura profissão.

Houve participantes que, assim como Anna Bheatriz, destacaram caminhos em que as reflexões produzidas na graduação percorreram níveis críticos de análise individual sobre a profissão. Em outro momento, a mesma participante descreve que o curso foi responsável por formar-lhe uma mentalidade crítica para a mudança. Contudo, no fim de seu relato, é possível localizar que parece ser apenas com os estágios, ou seja, com a prática, que os futuros professores começam a perceber os problemas complexos e habituais na profissão:

[108] *Anna Bheatriz*: [A graduação pela qual passei teve a função de] formar uma mentalidade crítica para ser professor não só no fato de falar: “Eu vou ensinar e os alunos têm que aprender”, mas também com relação a como a gente vai encontrar a escola, o salário que a gente vai ganhar, ter uma mentalidade crítica que leva tudo que envolve a profissão e não só dar aulas. (SCD-2)

[109] Saem professores [daqui da graduação] mais críticos mesmo, que querem mudar, que querem renovar o jeito da educação, porque quando a gente chega ao colégio para estagiar a gente vê a realidade da educação aqui na nossa cidade, e então a gente chega já sai formado com uma mentalidade diferente: que é não ser como a gente vê que está sendo atualmente. Então sai daqui com uma mentalidade crítica querendo melhorar a educação. (Anna Bheatriz – Entrevista)

Sob outra perspectiva, para Clara, as experiências desenvolvidas ao longo do curso lhe serviram para aumentar ainda mais a admiração e a valorização que possui com relação à profissão docente:

[110] Sempre tive uma grande admiração pela classe docente, com o curso de licenciatura essa admiração aumentou ainda mais. Pude ver e constatar, com minha própria experiência, que ser professor é ser formador de mentes, de caráter, é um desafio e uma honra e, com certeza, a partir desta experiência, valorizarei, ainda mais, a profissão. (Clara – QRI-31)

Por sua vez, Chica da Silva – assim como John Kenedy – enfatizou que o curso serviu-lhe como uma espécie de espelho dos exemplos de docentes vistos e observados na escola e ainda na universidade.

[111] Ainda tem aquela inspiração de ser professor, quando crescer vou pegar características desse, desse e desse e vou ser esse professor. [...] Não é só os conteúdos que me trazem a isso, as metodologias usadas [...] E há aqueles que eu já olho e falo: “Não! Esse eu não quero ser dessa forma!”. (Chica da Silva – HV)

Ainda com certo caráter tecnicista, o discurso de Chica da Silva caminha para uma questão que, em termos de identidades profissionais, é muito comum na docência: as experiências servindo como modelo e reforço de ações. Observando que a construção da docência também é acelerada pelo conjunto das experiências vividas e vivenciadas, vinculado apenas às situações, de ordem real e prática, por ela desenvolvidas, é importante que haja reflexões que excedam o nível da racionalidade técnica e alcancem perspectivas formativas mais abundantes em teorias.

Com base na premissa de que o curso de formação inicial é responsável por proporcionar e desenvolver em seus cursistas a formação de identidades profissionais, torna-se ainda demasiadamente relevante pensar o que será produzido e desencadeado ao longo de todo o processo e não apenas na concretização dos estágios. Como nos lembra Tardif (2012), as construções do professor e de seu trabalho dependem, de um lado, das condições concretas nas quais a seu fazer se realiza e, de outro, de sua personalidade e experiência profissional. Nesse sentido, a profissão está assentada no que o professor é, marcado por constantes transações que incluem emoções, cognições, expectativas, história pessoal etc., bem como em aspectos relacionados ao que ele faz, bem como ao que ele pode vir a ser.

Diante disso, torna-se imprescindível que a formação apague um pouco o caráter técnico e utilitarista a que me referi anteriormente. As experiências não devem ser solidificadas apenas no âmbito real, com a realização dos estágios, para que, daí, o futuro professor comece a contrastar e/ou dialogar com a teoria apresentada ao longo do curso. O debate deve ser continuamente necessário na sala de formação, considerando-se valores e problematizando contextos e situações à luz de teorias. Apenas expor ao licenciando teorias educacionais, métodos, abordagens etc., sem discussão, não é o bastante. É preciso conhecer as teorias e refletir sobre elas, levando em consideração o local específico de sua providência. É preciso levar os professores em formação a perceber que mudanças ocorrem nos processos de ensino e aprendizagem de línguas e, com isso, torná-los abertos a novas possibilidades de uso de inovações que sejam viáveis ao contexto em que ensinarão.

Não podemos negar que os discursos que circulam nas narrativas dos participantes deste estudo sobre as experiências formais são antigos e soam como aspectos negativos, além de serem bastante similares aos discursos averiguados na pesquisa de Santos e Maior (2013). Do ponto de vista discursivo, parece que os participantes não conseguem analisar e refletir sobre esses discursos vigentes, corriqueiramente ouvidos nos corredores universitários. As narrativas analisadas parecem reforçar o discurso de que os problemas existem, mas, no entanto, nada de real se faz na tentativa de problematizá-los. Não é possível extrair elementos críticos das narrativas dos participantes que evidenciem a capacidade de esses indivíduos contraporem os discursos ouvidos dos outros com a prática que eles próprios vivenciaram, seja em sala de aula ou em contextos da formação.

Exemplos iguais a esse ocorreram quando, de um lado, algumas participantes diziam se sentir insatisfeitas e até mesmo temerosas com relação ao fato como perceberam, em observação, os alunos da escola: incivilizados, desrespeitosos, sem limites. Com a efetivação da regência ao longo dos estágios, mesmo produzindo experiências positivas com

esses discentes, continuaram a reproduzir o discurso comum negativo de que não havia solução. É claro que as identidades se constroem em meio às contradições que essas participantes e outros apresentam. No entanto, tais condições apontam para a necessidade de se compreender com mais profundidade a falta de reflexão mais endossada contendo uma proposta inovadora por parte de alguns professores em formação deste estudo. É preciso compreender porque, ao invés de combater um discurso sobre a escola, sobre o ensino e sobre a educação, a experiência concreta não é o suficiente para produzir novos significados e novos discursos nos participantes. Em raros momentos, eles são precisos em indicar alguma reflexão no sentido de problematizar a situação com que se deparam. Contudo, o que eles dizem também pode estar subsidiado em uma série de processos que justificam a sua condição atual de uma suposta formação tecnicista e utilitarista em que poucos elementos de reflexão e de crítica vêm à tona. Por esse motivo, esses discursos podem atravessar uma reprodução e um reforço sem ao menos passar por um processo de consciência de tão mecanizada que se demonstre essa formação.

Diante de uma forte compreensão de que a formação pode modificar os processos de identificação e produzir identidades profissionais, uma vez que estar em formação consiste em fazer algo, alguma coisa de si mesmo e consigo mesmo, talvez o aspecto necessário consistisse na problematização acerca do que pode ser feito na vida dos professores em formação. Para tanto, são necessários instrumentos de reflexão mais eficazes ao longo da graduação com a perspectiva de que combatam os discursos vigentes, não neutros, que os futuros professores constantemente reforçam ou reproduzem, sem consciência crítica, ao dizer e fazer a profissão.

Tendo em vista que as experiências auxiliam na dimensão da construção profissional e até mesmo das identidades docentes, seria importante, na opinião de Telles (2004), que os atores envolvidos enfatizassem a relevância do processo de pesquisa narrativa como contexto de reflexão e construção de novos conceitos acerca da profissão, dialogando sobre o papel do professor de línguas. Geralmente, como ocorreu nesta pesquisa e no estudo do autor, os participantes criticaram o curso justamente por não haver momentos para esse tipo de conscientização e de desenvolvimento acerca de novos papéis para a vida profissional dos futuros professores.

Pimenta (2012) e Pimenta e Lima (2012) apostam na relevância de uma agenda formadora que reduza os problemas no currículo das licenciaturas que, ainda hoje, oportunizam uma formação docente longe das demandas educacionais e das escolas. Entre os principais desafios, segundo a autora, estariam: a questão burocrática e técnica dos estágios; a

distância docente dos saberes educacionais e pedagógicos; e a ausência de pesquisas na formação. Para as estudiosas, um currículo equacionado que daria conta da amplitude da problemática corresponderia à: 1) formação de professores reflexivos e críticos, pesquisadores de sua práxis e da práxis educativa em contextos escolares; 2) valorização do trabalho docente coletivo; e 3) formação ao longo de todo o percurso da graduação.

A formação de professores na atualidade precisa desgarrar-se das conveniências sistêmicas do modelo liberal de que “precisa” funcionar e começar a evoluir suas estruturas institucionais formativas e seus currículos, de modo a satisfazer as especificidades de cada contexto. Sabemos que as emendas instauradas nos processos formativos são muitas e a fragmentação bastante clara em vários aspectos. O que precisamos avançar, a partir disso, enquanto formadores, é no modo de consolidar a função própria que a formação docente deveria exercer de maneira plena no licenciando: a construção ao longo de quatro anos de um perfil profissional docente claro, voltado para as condições de seu trabalho. No contexto pesquisado, embora o estágio seja organizado por professores específicos da área de Letras, seria interessante que os outros formadores, produtores de conhecimento da área disciplinar, avançassem nas reflexões produzidas em seu currículo para o campo do conhecimento pedagógico. A ação de voltar-se para as questões ligadas ao campo da prática profissional e local, a meu ver, seria um ponto bastante positivo para a concretização do estágio e da formação docente como um todo, tornando-se o processo de formar professores menos fragilizado e desvinculado dos sistemas escolares.

Na condição de formadores, ao nos depararmos com questões comuns de nosso cotidiano, ilustradas especialmente quando o futuro professor vê, na escola, uma situação adversa que o desanima, deveríamos reverter essa angústia para uma situação que o provoque, que o instigue. Acredito que, à medida que ele amplia a compreensão daquela situação problemática que ele viu, por intermédio da reflexão coletiva com seus pares, ele, juntamente com outros colegas da turma, consegue enxergar e contar possibilidades de superação. É importante compreender que tensões ou dilemas na profissão estruturam as identidades dos docentes em diversos aspectos e em diferentes níveis, aliás, é em meio a essa contradição e conflito que algo pode ser construído. Ao contrário, se isso não é trabalhado na graduação, tampouco no tempo de efetivação estágio, podemos promover o abandono de muitos potenciais candidatos a uma boa profissão docente.

Para isso, concordo com Figueiredo (2013) que cursos de formação docente não deveriam se resumir a ensinar métodos, técnicas e abordagens a futuros professores, já que vivemos em um mundo de transformação sobre o qual a demanda é o constante movimento e

formação. Levando em consideração que a vida é política, e a política se sobressai quando os indivíduos se organizam, seria interessante “atitudes bem planejadas e mais ousadas, para que uma identidade que hoje esteja abafada pelo sistema, possa ser aceita pela sociedade” (FIGUEIREDO, 2013, p. 120).

Além dos indícios de cognições apresentados, convém mencionar um fato cuja repercussão foi concreta no contexto de investigação: a experiência de conciliar o emprego e outros afazeres diurnos com a licenciatura predominantemente noturna. Essa questão gerou algumas narrativas de reflexões por parte de sete professores em formação inicial: Anna Bheatriz, Clara, Flor, John Kenedy, Juliana, Saracura e Soares, os quais narram dificuldades de se conciliarem as exigências requeridas com a jornada semanal de trabalho. Talvez, por essa razão, John Kenedy, Iskel, Maria, Clara, Soares e Anna Bheatriz sejam incisivos em destacar que a licenciatura é difícil e exige um período de intensa dedicação, renúncia e sacrifício para o seu término, justamente por envolver outras ocupações seculares que não o estudo, como ilustrado por este relato de Clara:

[112] *Clara*: Porque junta tanta coisa no dia a dia, cansaço, e faz você vir aqui para a faculdade à noite, e acaba que você não desempenha o tanto que você espera, o tanto que você deseja.  
(SCD-2)

Flor também conta que suas notas abaixaram devido à sua dificuldade em conciliar o ensino superior, com seu casamento, seus afazeres domésticos, seu emprego e o fato de morar em outra cidade. Para a participante, no ensino fundamental e médio, quando não trabalhava, era mais fácil.

[113] Eu só tirava notas boas, só quando chegou aqui à faculdade que abaixou. [...] Eu acho que é porque quando eu estudava no ensino fundamental e no médio eu não trabalhava. Daí, quando eu cheguei ao ensino superior, aí eu já sou casada, tenho casa para cuidar, tenho marido, tenho que trabalhar e eu moro fora, eu saio às cinco horas lá da minha cidade para vir estudar, então eu acho que isso dificulta um pouco.  
(Flor – HV)

Acerca das dificuldades laborais e cognitivas relativas à frequência em um curso de graduação noturno, concordo com Gatti e Barreto (2009) quando ponderam sobre o fato de os cursos de licenciaturas desenvolvidos nesse período, salvo raras exceções, tenderem a ter um funcionamento mais precário em comparação com os diurnos. Do ponto de vista pedagógico, a qualidade de construção de conhecimentos e a capacidade formativa tornam-se

menos satisfatórias quanto às habilidades requeridas pelo magistério. No entanto, convém ressaltar, isso não pode ser um indicativo para a não superação, pois o professor que deseja se tornar professor, com plena convicção e motivação, pode fazer do prejuízo uma condição de possibilidades de sucesso.

### **3.3.2 Movimentos de construção das identidades profissionais docentes**

Na condição em que se encontram os participantes deste estudo, é possível observar que as experiências informais e formais se misturaram, à medida que eles narraram suas experiências e, com isso, movimentos de construção, reconstrução e/ou desconstrução de suas identidades docentes em meio às reflexões narrativas produzidas. Cabe registrar que, na área de LA, são poucos os trabalhos em formação inicial que tratam desses movimentos. Podemos citar, por exemplo, a tese de Pereira (2013), em que foram percebidos movimentos de identidades docentes em seus participantes ao longo do estudo, bem como a tese de Ticks (2008), que percebeu mudanças identitárias ocorridas em seus participantes, bem como o artigo de Piconi e Mateus (2011), cujo projeto de extensão (PIBID) em que suas participantes estavam inscritas serviu como espaço de ressignificação e de refacção das identidades docentes, sujeitas à alteridade inerente a encontros educativos.

Ademais, tendo como respaldo Tardif (2012) e Oliveira (2008), os quais avaliam a importância de considerar toda a trajetória do indivíduo na construção de suas identidades e carreira profissional, passo a analisar as HV e as experiências formais e informais dos participantes, discutindo-as em seu pleno dinamismo com os elementos cognições, emoções e linguagem, de modo a construir movimentos de identidades profissionais. Mapearei, ainda, o fluxo do discurso na produção dessas construções identitárias, e, por fim, discorrerei sobre a condição de ser ou estar professor no mundo capitalista contemporâneo.

#### **3.3.2.1. Histórias e experiências narradas movimentando identidades profissionais, cognições e emoções**

Por se tratar de um trabalho de dimensão narrativa, discursiva e posicional, torna-se praticamente impossível, por assim dizer, identificar de onde partem determinadas cognições, emoções e/ou experiências a que as construções narrativas envolvendo as identidades profissionais podem vir a fazer alusão, bem como apontar qual desses elementos é responsável por desencadear o outro. Sob uma perspectiva plausível, com base em Barcelos

(2013), é possível apenas indicar que determinados componentes se encontram intimamente inter-relacionados e sua imbricação poderá favorecer, no máximo, alguns rastros de mapeamento das relações existentes entre um e outro, porque correspondem a fenômenos que estão condicionados ao fazer da docência. Todavia uma classificação será essencial para percebermos modos de construção, de desconstrução e/ou de reconstrução das identidades docentes dos participantes.

Com base nas narrativas, a principal configuração entre experiências, cognições e emoções detectada foi a de que as identidades profissionais docentes são algo social e dinamicamente construído, desconstruído, reconstruído ou não construído ao longo das experiências, sob qualquer ordem de movimento. A característica instável das identidades docentes, por uma série de motivos, é bastante predominante neste estudo. Por meio das narrativas dos participantes, podemos verificar que suas identidades profissionais são notavelmente contraditórias, não fixas e híbridas, corroborando as afirmações de Campos (2005), de Hall (2001) e de Moita Lopes (2001, 2002), bem como de outros estudos sobre identidades docentes resenhados (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2010; GAMERO, 2011a; GIMENEZ, 2001; SILVA, 2012; SOUSA, 2006). Este trabalho, em especial, observou que o movimento dinâmico das identidades profissionais docentes envolve emoções e julgamentos propiciados pela experiência, e, ainda, constatou que as identidades profissionais docentes podem ser mais bem ponderadas ou definidas após a experiência concreta.

Foi perguntado aos participantes se lhes ocorreu e como ocorreu a identificação com a profissão, objetivando-se analisar movimentos das identidades profissionais ao longo do curso por meio da seguinte pergunta: “Durante o curso, você passou a se ver como professor ou deixou de se ver como professor?”. Assaré, Carlos, Castro, Janaina, John Kenedy, Maria, Roberto, Soares e Saracura responderam que, em sua trajetória de vida, passaram a se ver como docentes. Chica da Silva, Clara, Flor e Juliana recordaram que sempre se viram como professoras. Anna Bheatriz nota que nunca se viu como professora. Já Estrela e Iskel, ao analisarem sua narrativa, tentando compor sentidos de sua história, perceberam que deixaram de se ver professoras. Contudo, analisando as biografias e as experiências ao longo da graduação, foi possível refletir sobre suas condições de formação e perceber algo bastante comum nessas construções: não se trata de identidades fixas, mas de identidades essencialmente incompletas e caracterizadas por movimentos de contradição e inconsistência, especialmente em se tratando das participantes Assaré, Castro, Estrela, Iskel, Janaina e Maria, o que, a meu ver, nos mostra que o vivido não pode ser tomado linearmente e simplificado em *slogans*. Sendo assim, passo a analisar tais construções com base nas HV dos

participantes e em suas experiências anteriores e durante a graduação e os estágios, sem buscar definir, de forma precisa, se se trata de identidades docentes construídas, reconstruídas e/ou desconstruídas, apenas explicitando alguns desses movimentos.

### *Movimentos de construção docente*

Clara relata que sua vontade de ser professora iniciou-se na infância e no bom relacionamento com sua professora de alfabetização. Ela relata que foi aprovada para Nutrição, mas desistiu do curso para continuar morando na cidade junto com sua família, daí resolveu se matricular em Letras, curso no qual também foi aprovada, e, hoje, apesar de não ser a profissão que ela almeja para o resto de sua vida, ela demonstra interesse em ministrar aulas para a educação infantil:

[114] Minha professora, que me alfabetizou, eu gosto muito dela, eu acho que foi muito importante, porque foi quem, aí que eu gostei, aí, desde a primeira série mesmo, eu já queria ser professora [...] e de Letras! (risos), de português, sempre gostei de português, porque sempre gostei de ler [...] todo mundo culpa meu pai por eu não ter ido [fazer Nutrição] [...] Foi uma decisão minha! De pensar o tanto que meu pai ia sofrer [por ter perdido recentemente os pais], [...] aí eu voltei para fazer Letras, e comecei a fazer Letras, já que era minha vontade antes [...] Se eu for professora, eu quero ser professora de alfabetização, eu quero trabalhar com criança [...] Eu me percebo [professora] (risos).  
(Clara – HV)

Flor, durante todas as narrativas, deixa claro seu amor pela docência e avalia que foi no terceiro ano, durante os estágios, que teve a plena certeza de que seguiria seu sonho e inspiração infantil de se tornar professora:

[115] Quando nós chegamos à sala e aqueles alunos perguntando: “Tia, a senhora vai ser professora mesmo? A senhora está cursando para quê?”, eu fui e falei para eles qual o meu curso e que eu queria, sim, ser professora, porque era um sonho desde criança e que eu estava realizando, não apenas por ter uma profissão, e sim porque eu gosto [...] é uma coisa que está comigo desde criança, era um sonho que eu tinha de ser professora.  
(Flor – HV)

Outras observações me permitem afirmar que Clara, Flor e Juliana justificam o fato de que ser professor é algo natural, geralmente ocorrido em épocas de infância e com os primeiros professores. Estudos da área de educação também destacam que a paixão e a opção pela escolha do magistério são especialmente originadas e caracterizadas pela influência que

os primeiros professores exercem na construção da profissão docente dos indivíduos (TARDIF, 2012; TARDIF; LESSARD, 2012). Maria, assim como Estrela no excerto a seguir, também conta que brincava de “ser professora” e que a profissão consistia em um sonho de criança. No entanto, segundo Maria, no excerto 145, mais adiante, esse sonho se acabou antes do ingresso na licenciatura.

[116] Quando eu era pequenininha, quando eu comecei a estudar, eu gostava de brincar de ser professora, não sei se isso influencia em alguma coisa, mas eu gostava de brincar.  
(Estrela – HV)

Essa simpatia pela profissão desde os primeiros anos de vida é bastante representativa nos relatos da maioria dos participantes deste estudo, assim como a ideia do sonho de “ser professor”, que faz parte do imaginário dos participantes e esteve presente nas narrativas analisadas. Além disso, ao término do curso, Juliana também diz se sentir realizada e se ver como professora, refletindo sobre os bons aspectos que a licenciatura pôde lhe oferecer. No entanto, de modo cético, estabelece que, para ser professor, é necessário ter motivação:

[117] Ser professor de línguas está bem claro para a gente que a gente vai ter um trabalho e que tem que ter motivação e também tem que ter um querer muito grande.  
(Juliana – ENV)

[118] Eu passei a me ver como professora, hoje para mim é uma felicidade muito grande, eu estava até pensando ontem: “Nossa, eu passando eu vou ser professora!”. Não sei, isso para mim tem um significado muito grande, talvez é porque eu já queria isso desde criança, então eu acho que deve ter sido por isso.  
(Juliana – Entrevista)

[119] O curso traz para a gente a noção de que você pode mudar o lugar que você está, basta você querer, pode mudar você, pode mudar o outro ser, mas isso vai depender do quê? Do conhecimento que você adquire. O curso não traz só uma perspectiva, mas várias perspectivas que a gente pode abordar e pode melhorar como ser.  
(Juliana – HV)

Carlos também escolheu o curso de Letras por já trabalhar como monitor em uma escola de idiomas. Segundo o participante, os estágios lhe ajudaram a perceber o trabalho do professor e a se identificar com ele:

[120] Você sente lá na pele direitinho como vai ser, você sente, já tem uma prévia do que seria, você tá ali o ano inteiro, uma semana e meia que você fica, você sabe! Dá pra saber, né?

(Carlos – HV)

[121] Tenho, aos poucos, construído minha identidade profissional de professor e almejo melhorar ainda mais, conquistando novos espaços de trabalho.

(Carlos – DV, dia 21/09/12)

Chica da Silva, por sua vez, lembra que a opção por Letras se deu exclusivamente pela necessidade de uma formação e que, depois, ao longo do curso, especialmente dos estágios, foi acontecendo, aos poucos, a construção de suas identidades docentes pautadas na idealização de contribuição e de mudança social:

[122] Nas atuais condições em que eu vivo, eu sou mãe, e fiquei parada aí 14 anos sem entrar na sala de aula, [...] Eu quero ter uma formação, se não dá de uma forma, eu estudo outras áreas, porque eu acho que qualquer área é importante você aprender, todas na verdade! Mas se não é possível as que você escolhe, dentre as que estão aqui, eu optei por Letras porque eu gosto, eu leio demais! [...] nos estágios do ano passado, eu olhava e pensava: “Nossa! Eu sei muito pouco, eu consigo muito pouco pela atual circunstância que está o ensino!” [...] Mas presenciei certos professores que eu acredito que não estão nem aí [...] Daí eu pensei: “Não! Elas [as crianças] precisam de pessoas que se importem com elas e não simplesmente cruzar os braços e dizer que são casos perdidos!”. Não que eu vá regatar o mundo, mas que elas vejam alguém que se importe e, no caso, eu sou uma das que se importa. Aí eu me conscientizei que eu posso, sim, ser professora.

(Chica da Silva – QS-7)

[123] Como eu já disse não foi nada premeditado, apenas está acontecendo. Isso também não quer dizer que não haja um planejamento, um estudo, uma formação uma reflexão a respeito. O que digo é que a docência nunca foi algo almejado por mim, mas que de alguma forma eu sempre soube que eu iria exercê-la. Como um ser social eu acredito que todos nós temos um professor em nossas várias faces.

(Chica da Silva – DV, dia 21/06/12)

À luz do exemplo de Chica da Silva, a maioria dos participantes parece optar pelo curso de Letras não exatamente aspirando àquela licenciatura ou à profissão docente, mas pelas inúmeras circunstâncias existenciais em que se encontra. Geralmente eles ingressam no curso a partir de uma única opção ou a melhor opção entre as existentes e, nesse caso, percorrem dois caminhos: desistem ou insistem, construindo subterfúgios justificadores da própria razão de frequência ao processo, como é o caso da participante.

Saracura conta que, depois de mais de quinze anos sem estudar, ingressou em Letras e que, a partir da frequência ao curso somada à experiência profissional docente, assim como Chica da Silva, começou a se identificar com o ofício:

[124] Um dia, eu senti vontade [de voltar a estudar] [...] Então, eu resolvi fazer um cursinho, lá em Brasília, e prestar um vestibular, quando entrei para a faculdade [de Letras] lá, eu fiz uma faculdade particular [...] eu gostei de estar de volta na sala de aula, eu gostei de ter o que fazer, né? [...] Então, eu comecei a me identificar, porque, nessa faculdade, só tinha Letras que me interessava [...] Só que, lá em Brasília, o que me impediu de terminar é que o estágio lá é muito difícil [...] O estágio nas escolas públicas é impossível, é totalmente diferente daqui, eu falo “diferente” pelos alunos, porque eles são agressivos, e eu tinha medo de fazer estágio. O nosso estágio era à noite no horário de aula, então, o dia que eu tinha aula de estágio, eu tinha que ir para o estágio, e aquilo, eu tinha medo, não era todas as escolas que deixavam a gente fazer estágio, né? Então, às vezes, você tinha que pegar escola na Ceilândia, Taguatinga que, infelizmente... [...] Aí, hoje, eu gostei do estágio aqui, e quando eu voltei para cá, eu não tinha me formado, eu não tinha terminado a faculdade, mas [...] eu dava aula de substituta numa escola, e eu fui gostando, e, aí, a minha irmã falou para eu prestar vestibular pra Letras, e aí eu fiz, então, eu gostei de sala de aula, e quero ir para a sala de aula.  
(Saracura – HV)

[125] *Pesquisador*: Você tenta então construir isso aí dentro de você?  
*Saracura*: Isso eu quero estar sempre motivada. Às vezes, quando a gente vê alguma situação, até mesmo na televisão sobre, a gente fica: “pois é, a gente estuda e a gente não ganha nada com isso!”. Mas, na verdade, a gente ganha, quem não está ganhando é quem não está dando valor à nossa profissão.  
(Saracura – Entrevista)

Nos relatos de Chica da Silva e de Saracura, parecem ocorrer os discursos de ordem altruísta, convencionais, que, assim como notamos no último excerto narrativo de Juliana, representam a compensação da escolha circunstancial de tornar-se professor profissionalmente. Esses valores também estão presentes nas projeções narrativas de Roberto ao sinalizar que os estágios lhe permitiram observar que pode contribuir para a vida das pessoas. Para ele, tal ação é gratificante em se tratando da docência que, em seu caso, também foi influenciada por seus primeiros professores em tempos de infância.

[126] *Roberto*: Quando a gente dá aula, a gente pode ver que a gente contribuiu para a formação intelectual de uma pessoa, de um cidadão.  
*Pesquisador*: Entendi. É isso é o quê para você?  
*Roberto*: É gratificante.  
*Pesquisador*: Então você quer ou não ser professor?  
*Roberto*: Quero.  
(Roberto – Entrevista)

John Kenedy inicialmente não queria ser professor. Porém, com as experiências ocorridas na licenciatura, passou a valorizar o estágio e o reconhecimento que teve por parte dos alunos. Para ele, que inicialmente mantinha a vontade de fazer outro curso longe da área de licenciatura, não há nada melhor do que a prática da profissão docente ocorrida durante os estágios. Por conta disso, hoje, ele se vê como professor e espera conciliar a profissão com outros empregos.

[127] É gratificante, às vezes até mesmo de a gente olhar para os alunos e ver o quanto eles estão interessados em aprender o conteúdo. Às vezes, a gente os vê na rua e eles falam: “Oi, professor!”. Então, eles reconhecem a gente, né?

(John Kenedy – HV)

[128] Através do estágio, da prática, eu construí a identidade de professor. Vejo-me como uma pessoa que sacrificou vários momentos para conseguir ter a formação que tenho hoje. Esses vários momentos foram necessários para minha formação profissional.

(John Kenedy – DV, dia 01/11/12)

[129] *John Kenedy*: Pensei em escolher a área de professor justamente porque abre a possibilidade de ter um outro emprego.

(SCD-1)

Parece bem definido, para John Kenedy, que a prática do estágio, especialmente moldada pelas boas interações promovidas com os alunos que teve, as quais geraram boas emoções, também operou como aspecto decisivo na construção das identidades docentes. Ocorre que, para o participante, ao demonstrar que pretende conciliar a área docente com outro emprego, a docência passa a não se configurar como uma profissão. Todavia como uma ocupação concomitante com outra profissão. Seu relato, talvez balizado por uma ideologia capitalista, nos conduz a alguns questionamentos, inclusive, passíveis de serem discutidos nos bancos de formação: até que ponto a profissão docente precisa ser encarada como uma atividade temporária, complementar ou como um seguro-desemprego de pessoas que definitivamente possuem outras carreiras? Por que a docência não é uma profissão suficiente e se torna uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade? Será que a prática vigente em muitos contextos brasileiros, a que John Kennedy fez alusão, não quer, de certo modo, nos sinalizar que o salário docente precisa, de fato, sofrer algum tipo de mudança para que a profissão deixe de ser uma opção empregatícia avulsa no plano social, político e econômico?

Soares sempre teve vontade de fazer licenciatura e trabalhar com crianças. Como não foi aprovada em Pedagogia, resolveu fazer Letras por conta da maior identificação entre

as licenciaturas existentes em sua cidade, até mesmo por oferecer a possibilidade da dupla habilitação. Sendo assim, a participante pondera a importância de ter feito o curso para seguir a profissão escolhida:

[130] Ah, para mim, sim [o curso é importante], porque eu preciso, eu quero dar aula, né? Então, para mim, vai servir muito, porque eu vou exercer a profissão, então eu desenvolvi muita coisa.  
(Soares – HV)

[131] Venho construindo minha identidade como professora ao longo dos quatro anos do curso, mais precisamente nos últimos anos. São dois anos passando pelos estágios exigidos pelo curso.  
(Soares – DV, dia 30/10/12)

Como vimos, as identidades profissionais podem ser construídas processualmente ao longo da trajetória de vida e substanciadas nas circunstâncias de formação oficial. Diante dessa possibilidade concreta, de ingresso e de desenvolvimento do curso, é possível começar a encantar esses indivíduos matriculados na licenciatura para serem professores, mesmo aqueles que chegam ao primeiro dia de aula dizendo que querem apenas o diploma de terceiro grau para prestarem concursos. Isso porque, ao longo do tempo de licenciatura, os candidatos à docência, mesmo sem se imaginarem professores e possuindo outros objetivos, ficam ali vivenciando obrigatoriamente os bastidores da profissão e produzindo experiências até que, durante os estágios, todos os processos (cognitivos, emocionais, reflexivos etc.) se misturam e, não raro, as boas e más experiências produzem significados e elementos novos que os movem em relação à profissão docente. É claro que também ocorre o caminho inverso. Todavia o que mais acontece é não se ver como professor no início do curso e sair da licenciatura com toda a convicção de que não se vê em outra profissão. A meu ver, é esse espírito de construção que deve perdurar por toda uma licenciatura. É exatamente isso o que pareceu ocorrer com Chica da Silva, Saracura e John Kenedy.

#### *Movimentos de não construção das identidades docentes*

Anna Bheatriz afirma admirar a docência, mas nunca ter se identificado com a profissão devido à falta de reconhecimento discente. Embora suas narrativas tenham evidenciado que possuiu boas experiências ao longo da regência no estágio, avalia que não se vê na profissão em que é necessário amor e vocação:

[132] Não consigo me ver exercendo essa profissão, pois, como já disse antes, não me considero preparada para tal responsabilidade, não tenho vocação. Docência é uma profissão/missão muito importante que deve ser levada muito a sério e feita com muito profissionalismo e, sobretudo, amor. Tenho prazer em ensinar, mas não tenho esse gosto que envolve outros aspectos da profissão, como carga horária, indisciplina, entre outros.

(Anna Bheatriz – QRP-30)

[133] Eu desenhei um diploma, porque, agora, nesse momento, formar-se professora é simplesmente ter um diploma, que, por agora, eu não quero exercer. Por agora, não! Eu não tenho a pretensão de exercer, então, por agora, para mim, significa simplesmente ter um diploma. [...] Ter o diploma e uma carga de aprendizagem maior, mas não para exercer [...] porque eu não levo jeito, e eu não quero exercer a profissão.

(Anna Bheatriz – ENV)

Olhando para os relatos biográficos de Anna Bheatriz é possível caracterizar uma prática bastante comum no contexto de investigação: cursar a licenciatura apenas para ter um diploma de ensino superior, o que pode ser justificado também por um ganho de aprendizagem de conteúdo, tendo em vista a produção de conhecimentos oferecida por um curso de ensino superior. Ainda que a participante tenha frequentado quatro anos do curso de formação docente, ela justifica que não pretende exercer a profissão e compõe uma série de motivos ao longo de sua vida que fortaleceram para essa decisão: falta de disposição para a rotina desgastante, de responsabilidade para com as exigências, e de seriedade profissional. Nesse sentido, ela justifica que não está “preparada psicologicamente” para educar uma pessoa e que deveria ter, portanto, amor suficiente para seguir com a profissão.

Incorpora-se às justificativas de não identificação profissional de Anna Bheatriz uma série de cognições e emoções relatadas ao longo deste trabalho: carga horária estressante, incivilidade dos alunos, inclusive a vocação e o amor a todos os aspectos que envolvem a profissão. Segundo Marchesi (2008), a atividade docente supõe comprometimento e responsabilidade com os outros, uma forma de relacionamento e uma boa dose de envolvimento pessoal, dedicação e preocupação com vistas a contribuir ativamente com o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e pessoal dos alunos. Por isso, é coerente que o exercício do magistério se torne uma profissão com forte componente vocacional, um estilo de vida. Contudo, é importante que o professor saiba separar o que excede suas atividades profissionais, para que não viva as identidades de professor em casa, no relacionamento com a família ou com contextos em que a construção das identidades docentes não seja conveniente.

*Movimentos de desconstrução e reconstrução das identidades docentes*<sup>37</sup>

As identidades profissionais dos participantes circunscrevem-se a diferentes épocas e momentos, conforme suas próprias emoções significam no momento em que relatam. Assaré, que escolheu Letras porque precisava de um curso superior e por já atuar como docente na área de Inglês, encontra-se em pleno exercício profissional docente e, no entanto, muitas vezes, não se reconhece como professora:

[134] Hoje, não [me reconheço como professora]! Porque eu dei uma aula numa turma muito difícil hoje! Me ver como professora é igual TPM [Tensão Pré-Menstrual] para mim: tem dia que tudo que eu quero na minha vida é dar aula, eu amo meus alunos, eu amo o que eu estou fazendo, aí eu tenho mil planos para dar aula diferente, aí, tem outros dias que, se eu pudesse, eu pedia demissão, não voltava mais na escola, então, eu fico nessa balança, eu não posso te falar que é o que eu quero para sempre para mim, não consigo ter essa definição: “eu vou ser professora para sempre!” “Eu vou prestar um concurso e eu quero mexer nessa área para sempre!” Eu não tenho essa definição! É o que eu estou fazendo no momento, aí, é igual eu te falei: tem dias que eu quero isso para sempre, e tem dias que, se eu pudesse dormir e acordar outra coisa, eu acordaria.  
(Assaré – HV)

Por diversas vezes manifestou sua inconstância em construir-se docente, como podemos ver nos exemplos a seguir:

[135] *Assaré*: Vocês vão espantar com o que eu vou falar: o curso de Letras serviu para eu saber que eu não quero ser professora.  
*Chica da Silva*: Mesmo sendo uma?  
*Pesquisador*: Por quê?  
*Assaré*: É porque eu vejo que tem uma utopia muito grande no “ser professor” na universidade e aí, na prática, não é assim. Aí você acaba se frustrando, porque, aqui, eles falam uma coisa, e você chega lá em sala de aula e você vê que não é isso. E aí quem não é professor e está aqui, infelizmente, vai para a sala de aula achando que vai chegar lá e vai ser igualzinho o professor está pregando aqui na frente, e não é. [...]  
*Assaré*: Mas realmente é uma profissão maravilhosa. Eu falei que o curso me deixou decepcionada para não querer ser professora, mas eu gosto de dar aula, eu me sinto muito bem quando estou lá dentro, mas seguindo os meus métodos.  
(SCD-3)

[136] *Pesquisador*: Entendi, e você pretende ou não exercer?  
*Assaré*: [...] por enquanto sim, mas, como eu já disse outras vezes, não é o que eu quero para toda vida, mas, enquanto eu estiver conseguindo exercer a função, vou exercer.

<sup>37</sup> Não foi possível definir linearidades para os movimentos de desconstrução e/ou reconstrução das identidades docentes apresentados. Por considerá-los aleatórios e inconsistentes, aparecerão fluidos e sem a preocupação de tornar específico um ou outro movimento.

*Pesquisador:* E por que não é o que você quer para toda vida?

*Assaré:* Ai! É porque eu acho que queria ganhar mais (risos) [...] eu queria uma profissão que, eu acho, que eu tenho potencial para ganhar mais, para ter uma renda melhor, e eu não vejo a docência me dando o que eu quero, a renda que eu quero, que eu preciso e que eu quero, por enquanto não, quem sabe, né? Se eu conseguir, eu continuo, senão eu vou tentar outras coisas.

(Assaré – ENV)

[137] Depois de um certo filme [Como estrelas na terra] que um certo professor passou, eu passei a me ver, assim, professora a vida inteira. Eu falei: “Gente, é isso! É isso que eu quero fazer”. Então, para mim, o curso de Letras foi muito bom, muito bom, claro que tem os prós e os contras, né? Às vezes, mais contras do que prós, mas é muito bom.

(Assaré – Entrevista)

A participante indica idas e voltas repentinas ao narrar a sua identificação com a profissão docente. É possível perceber, entre os diferentes momentos de coleta, que ela alterna a satisfação e a insatisfação de ser professora, a motivação e o desprazer de continuar na profissão, localizando justificativas sobre os desafios que a desestimulam na construção da carreira: baixo salário, frustração de expectativas na formação etc., e especialmente aquilo que lhe parece ter sido bastante desmotivador ao longo da licenciatura: a decepção relativa ao fato de que ela estudou na universidade caracterizar-se totalmente inconsistente com o que ela se deparou e se depara na prática efetiva docente. Para Assaré, o que é visto na universidade é utópico diante da situação vivida na prática.

Como podemos observar, Assaré se constrói discursivamente a partir do modo como descreve as suas experiências dentro de um contexto específico. Percebemos que, conforme destaca Telles (2004), as histórias vividas pela participante agregam emoções que são importantes para a definição de suas identidades ora de frustração e desânimo, ora de encantamento com a profissão. Sobre isso, Nias (1996), Marchesi (2008) e Hargreaves (1998a, 2001) adiantam que as emoções no trabalho docente são derivadas das convicções sociais sobre o ensino e da regulação cultural desse complexo mundo. Por essa razão, não é possível compreender as emoções somente a partir da individualidade docente, mas, sobretudo, é salutar incluir o entorno profissional, social e cultural no qual estão inseridos como relacionados a essa produção.

Já Castro confessa que investiu no curso pelo “*status* de universitária”, especialmente difundido em seu seio familiar. Para a participante, antes da experiência com o estágio, brincava de ser professora, imaginava uma coisa e, com a prática, passou a se sentir confusa se pretende ou não exercer a profissão. Contudo, apesar de sua indecisão, manifesta

que ser professor, em determinados momentos, lhe confere certo *status* social que a faz se sentir bem:

[138] O que eu mais gostei é você ver um ex-aluno de estágio e ele gritar com você na rua: “oi, professora Castro!”, [...] eu entrando para a sala de aula, [e ouvir:] “agora é aula da minha professora mais querida!”, isso é gratificante! [...] para o meu ambiente social, lá onde eu convivo, é tudo! Chegar à biblioteca e um professor: “E aí, professora!? Eu pegar uma aula de meu ex-professor meu no colégio, isso para mim é o máximo! De verdade!  
*Pesquisador*: Então você se vê como professora!?  
*Castro*: Está vendo?! Eu sou confusa, sabe o quê que eu acho? Se eu pegar uma sala boa (risos).  
*Pesquisador*: Você fica?  
*Castro*: Eu me entusiasmo! Se eu pegar uma sala ruim, eu me decepciono!  
 (Castro – HV)

Estrela conta que, durante a adolescência, teve vontade de fazer educação física para ser professora de dança e que chegou a prestar o vestibular, mas não obteve êxito. Resolveu fazer Letras e compôs algumas razões ocorridas para que alcançasse o sonho de criança de se tornar professora. Vimos também que as dificuldades de Estrela com o estágio de Inglês lhe geraram dúvidas sobre se tornar uma futura professora (conforme excerto 12), entre outras incompletudes e indecisões. No entanto, hoje, após algumas experiências, ela mantém-se indecisa quanto a seguir a profissão, o que, no entendimento de Contreras (2012), é normal, uma vez que a dimensão moral do ensino e da docência está muito ligada à questão emocional que existe em toda relação educativa.

[139] No início eu queria ser professora [...] com o decorrer do tempo, às vezes, eu queria, às vezes, eu não queria, e, no final, no decorrer dessa trajetória, aqui, aparece minha indecisão em relação a querer ou não ser professora.  
 (Estrela – ENV)

Iskel parece também desconstruir e reconstruir as identidades docentes ao longo do curso. Ela concorda que seu ambiente familiar cercado de professores, de livros e de estudos, a fez gostar de ler desde cedo e a querer ser professora. Inclusive substituiu, por várias vezes, seus pais, que eram docentes na escola da zona rural, e achava honroso ser tratada como tal pelos funcionários da escola. No entanto, após as experiências com a licenciatura, as quais julga serem fundamentais, Iskel parece indecisa quanto à profissão. Algumas vezes declara não se sentir preparada para assumir uma sala de aula, em outras, entrega que, apesar de suas incertezas, no fundo se vê como professora:

[140] Existem momentos em que consigo me ver professora, mas há outros em que juro não ser professora, então eu não sei se serei ou não. Uma coisa eu posso afirmar: agora não me sinto nem preparada, nem com desejo de ser. Já ouvi de muitas pessoas que nasci para isso que levo jeito, que tenho um bom desempenho quando o assunto é ensinar. E há momentos que até concordo. Mas agora, não. Talvez depois.

(Iskel – QRI-30)

[141] Olha, se eu falar que eu não me vejo como professora, eu estou mentindo [...], porque teve dias, antes mesmo de a gente fazer o estágio, eu falava assim: “eu nunca vou ser professora”, “eu não quero isso” e tal, “não quero”, só que, depois que a gente começou a vivenciar a situação do estágio, tinha dias que eu chegava em casa e falava: “não, eu não estava certa!”, “eu nunca vou querer isso”, só que tinha dias que parece que a aula fluía tanto, os alunos participavam, você via aquela relação de dependência do aluno, aí eu já chegava em casa e falava para o meu esposo, “ah! hoje a aula foi isso, isso, isso e aquilo outro”, e ele já me falava: “uai! mas você quer ser professora?”, aí, eu pensava: “uai! eu falei pra ele que não queria ser no começo do curso”, aí isso me gerou aquela dúvida, sabe? Eu fiquei meio assim, eu falei “gente, eu jurava que não seria professora, mas agora tem hora que eu estou me vendo na sala de aula!”. [...] Porque, até então, a gente só fica por fora, só tem a noção por fora das críticas, do tanto que é difícil, do tanto que é desvalorizado e tal. E a gente começa a criar uma concepção só nessa área: “não vale a pena!”, “não vale a pena, porque...”, só porque, depois, que a gente vai para a sala de aula, tem dias que dá uma decepção, mas tem dias que parece que a gente vê: “Não! Vale a pena!”.

(Iskel – HV)

[142] Eu me surpreendo, pois, apesar de algumas vezes na infância eu querer ser professora, durante a minha vida acadêmica vivi momentos que jurei nunca exercer essa profissão. E hoje, depois de quase quatro anos de curso, não sou capaz de afirmar isso de novo. Talvez não seja professora agora, mas não digo que nunca serei, pois consegui ter momentos que me deixaram com o gosto de ser educadora. Momentos que construíram em mim o professor que eu almejo: professor amigo, colega e humano.

(Iskel – DV, dia 31/08/12)

As experiências descritas por Iskel inferem angústias e satisfações que movimentam suas oscilações e contradições em torno de sua identificação com a profissão, de modo a construir identidades. É a partir de aspectos cognitivos e emocionais certificados na prática que a participante passa a produzir ou a reforçar novos significados e emoções para suas experiências formativas. Sendo assim, é possível dizer que as experiências que os participantes tiveram em toda sua trajetória de vida e de formação acadêmica, relacionadas à profissão docente, certamente contribuíram para aquilo que hoje pensam, sentem e percebem sobre a carreira. Logo, é possível dizer que as experiências, sociais, culturais movimentadas no decorrer de suas vidas, na direção do que se compreende ser professor e ser o trabalho do professor, fizeram que Flor visualizasse possibilidades futuras de sua atuação na docência, o

que poderia caracterizar-se como um indício de movimento de possível construção de suas identidades:

[143] As experiências também contribuíram para que eu pensasse no fato de futuramente eu ser uma profissional que vai estar diante não só de um aluno, mas de muitos e devo ter convicção daquilo que eu quero realmente ser.  
(Flor – QRI-9)

Janaina, por sua vez, alega que ainda não sabe se quer ser realmente professora. Apesar de acreditar que a docência sirva para mudar o mundo, confessa que não pensa em dar aula para o resto da vida por conta do baixo salário, a menos que seja aprovada em um concurso.

[144] Não sei... É uma coisa difícil assim de se pensar, tem hora que eu acho que quero, que vou fazer concurso para ser professora, [...] tem horas que eu falo: “Ai, mas não é isso!”, aí fico em dúvida. Quem sabe se eu passar no concurso, aí eu vou e gosto, porque, no fundo, eu gosto.  
(Janaina – ENV)

Maria, em vários momentos narrativos, deixa muito bem claro que não quer ser professora (QS-8). Ela assevera que a paixão infantil pela docência foi consumida durante o ensino médio e reafirma a falta de opção como motivo maior da escolha por cursar Letras. Contudo afirma que pode pensar em ser professora algum dia:

[145] *Maria*: Desde criança eu falava que eu ia ser professora, tinha esse sonho, mas depois acabou, eu falei que não queria ser professora mais.  
*Pesquisador*: Quando?  
*Maria*: Acabou no ensino médio, no primeiro ano, eu falei: “não eu quero ser professora, não!”. Aí, chegou o terceiro ano, eu pensei assim: vou casar, não tinha jeito de mudar de cidade, aí, eu falei assim: “vou fazer aqui mesmo, porque está dentro da cidade mesmo, é pública”.  
*Pesquismalsador*: Mesmo não querendo ser professora, fazendo curso de professor?  
*Maria*: Sim!  
*Pesquisador*: Por quê?  
*Maria*: Uai, por causa das circunstâncias.  
(Maria – HV)

[146] Não me vejo como professor ainda. Não pretendo seguir essa profissão. Admiro quem goste, mas não quero isso para minha vida neste momento.  
(Maria – QRP-26)

[147] Eu não me vejo como uma professora assim, ter essa dedicação, que tem que ter amor à profissão, eu acho que eu não tenho essa vontade mesmo, a vontade de ensinar. Mas eu posso mudar a opinião também, né? Com o tempo, mas, hoje, eu não pretendo.  
(Maria – ENV)

O que vimos ao longo das narrativas de Assaré, Castro, Estrela, Iskel, Janaina, Flor e Maria é que apenas as emoções docentes, sem muita análise, parecem ser suficientes para construir identidades profissionais firmadas e aptas para construir-se na docência. Identidades, assim, construídas com base em valores avaliativos das experiências que recaem sobre o indivíduo que tenta se construir docente, a meu ver, pode ser preocupante porque não se tornam sólidos os processos racionais que nutrem a sensatez diante da escolha. Em não sendo possível sua consistência racional, qualquer adversidade que ocorra no trabalho e no cenário ocupado pela profissão, em alguns casos, pode tornar-se um requisito pleno para sentir-se desmotivado, maldizer ou negativizar a profissão, como foi o caso da participante. Além disso, as falas das participantes corroboram estudos que apresentaram o fato de alguns estudantes de licenciaturas estarem imersos no curso, mas sem necessariamente se perceberem futuros docentes. Ou seja, estão inseridos em um curso por uma série de razões, entre elas, a de possuir um diploma de ensino superior ou qualquer outro tipo de satisfação existencial (GATTI et al., 2010; OLIVEIRA, 2012; TELLES, 2004).

Com efeito, a experiência com o estágio rendeu emoções caracterizadas por encantos e por desencantos, provocando movimentos identitários em relação à profissão, conforme a época, o estado de espírito do entrevistado e as circunstâncias nas quais ponderou suas análises. Desse modo, é possível compreender que algumas narrativas extraídas amarram contornos do trabalho do professor e, especialmente, nas narrativas de Assaré, Castro, Clara, Estrela, Iskel e Maria sinalizam o quanto o dia a dia docente é cheio de imprevistos e espontaneidades. Talvez, por essa razão, as identidades profissionais dessas participantes mantenham características contraditórias e não fixas, complexas, via fluxo do discurso, como podemos observar nos seguintes excertos:

[148] A experiência de ensinar no ensino médio me proporcionou sentimentos mistos, ao passo que foi muito gratificante por ter ministrado aula em duas turmas com alunos sedentos por aprender e descobrir coisas novas. Também foi um pouco traumatizante e desestimulante por me deparar com alunos, de praticamente toda uma turma, desinteressados e até agressivos.  
(Clara – QRP-9)

[149] Tive ótimas experiências na minha regência [...]. Mas há momentos ruins, que nos fazem pensar duas vezes: será que é isso que eu quero para minha vida? Em algumas aulas, parecia que eu estava invisível: os alunos conversavam a aula inteira. Eu chamava a atenção, mas não adiantava.  
(Maria – QRP-9)

[150] O ato de ensinar tem momentos que fazem com que nos sintamos muito felizes e outros que nos deixam com um grande sentimento de

frustração. Durante o estágio de Português, houve momentos de muito prazer quando podíamos perceber o interesse e a interação dos alunos durante as aulas, porém houve os momentos em que dar aula se tornou ruim e que foi um teste para nossa vocação, principalmente quando os alunos ficavam alheios a nossa presença na sala de aula, não importando o que fizéssemos. (Assaré – QRP-9,10)

Clara, Maria e Assaré relataram o quanto o cotidiano docente, marcado por diversas relações sociais entre alunos diferentes e heterogêneos, produz e aciona diferentes emoções e cognições nos participantes, corroborando os resultados encontrados por Van Veen et al. (2005), os quais descobriram que os acontecimentos escolares incidem variadas emoções – angústia, culpa, ansiedade, felicidade etc – no profissional, de modo a influenciar a construção de suas identidades. Geralmente, as boas emoções de nossos participantes nutrem as identidades docentes e evoluem para a (re)construção discursiva positiva da docência, ao passo que as emoções negativas induzem a não identificação com o trabalho e, por consequência, produzem movimentos de desconstrução de uma profissão para a qual estão se formando e não sabem se vão permanecer nela.

Diante disso, reafirmo que o trabalho com as emoções na formação inicial é essencial para que, aqueles que se formam professores, possam perceber que suas ações pedagógicas também são movimentadas e acionadas por emoções, cognições etc. Nesse sentido, os futuros professores precisam saber administrar com eficiência tais elementos que são projetados em suas identidades a cada interação e troca de experiências que realizam em suas vidas. Ter domínio sobre aspectos emocionais equivale ao controle de ações sensatas e pensadas. Se as emoções perpassam um processo de conhecimento, futuros professores precisam conhecer melhor tais domínios para que estabeleçam melhores relações com seus alunos, com seus pares e consigo mesmos diante de uma situação, um imprevisto ou um conflito existencial e profissional pelos quais passem.

Alguns estudos também verificaram que a indecisão sobre a profissão por parte de estudantes de licenciatura é uma característica bastante comum (FALCÃO, 2005; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010; SANTOS, 2009). Dessa forma, é importante que, em um contexto de indecisão, formadores desmistifiquem complexidades inerentes à construção das identidades docentes nos processos formativos, auxiliando futuros professores a compreender que a formação profissional não é uma mágica em que, da noite para o dia, sem esforço, a pessoa acorde e já se sinta professor. Trata-se verdadeiramente de um esculpir a profissão. Nesse sentido, especialmente a formação inicial deveria dialogar mais sobre processos que demandam análise constante sobre as contradições do mundo contemporâneo e

das próprias identidades profissionais e pessoais. Assim, tais condições, difíceis até mesmo de serem trabalhadas, poderiam ser assumidas com bastante senso de humor por parte do professor. Tudo à base do provimento de saber lidar com as emoções, com as cognições etc.

Em geral, como podemos verificar, trazendo à tona as afirmações de Telles (1995, 2004), as identidades profissionais docentes estão sempre em construção. O estudo de Oliveira (2008) e de Marin (2003), com formadores de professores, também avaliou que é devido a um conjunto de fatores que nos tornamos profissionais em alguma área. Então, na opinião dos autores, as identidades podem ser desmanchadas e atravessadas por níveis de composição de subjetividade de modo a ressignificar conceitos e a viver histórias que o narrador também deseja viver. Chica da Silva, por exemplo, entende que o profissional nunca está pronto. E Clara e Castro, por sua vez, mencionam ter passado por momentos em que as identidades docentes apareceram, esmaeceram e ressurgiram em suas vidas, incorporando diversos movimentos e contornos:

[151] [Eu sempre percebo que o] profissional não está pronto, por mais que esteja formado, ele vai se construindo enquanto sujeito, enquanto pessoa, enquanto indivíduo mesmo. Claro que eu me sinto bem mais à vontade ao adentrar uma sala de aula, porque tenho mais bagagem. Eu acredito que, de quando eu comecei para hoje, foram quatro anos de muita leitura, muita teoria, muita experiência prática e teórica. Mas eu não estou pronta.  
(Chica da Silva – Entrevista)

[152] Ah, eu passei por todos os momentos, eu entrei sendo professora, querendo ser professora, depois eu me vi, assim, não gostei muito. Mais para o final, depois, com os estágios que eu me enxerguei de novo. Eu adorei fazer estágio, mesmo tendo problema, tendo aluno problema, eu gostei. Então eu acho que eu me enxergo como professora sim.  
(Clara – Entrevista)

[153] No momento em que eu entrei, eu me via professora, e no decorrer do curso eu deixei de me ver como professora. Finalizando o curso, eu estou me vendo como professora, eu não sei por quê. É muito estranho, é uma metamorfose que acontece na cabeça da gente (risos). Eu sou confusa.  
(Castro – Entrevista)

Como verificamos, a seguir, as próprias participantes entendem que não estão totalmente formadas e “prontas”. E se isso é comum na formação, e o formador reconhece que as identidades profissionais podem ser trabalhadas e modificadas na graduação, indiscutivelmente é possível optar por um trabalho reflexivo mais aguçado e denso, considerando-se cada contexto em que se forma o profissional docente. Apesar de serem porosas e permeáveis as fronteiras que incidem na construção, reconstrução e desconstrução

das identidades profissionais docentes e a influenciam, como formadores de professores precisamos compreender boa parte delas para que o nosso trabalho de esculpir profissionais professores se concretize de forma satisfatória e consistente. Especialmente as narrativas de Assaré, Chica da Silva e John Kenedy apresentaram indícios de um movimento em direção à transformação e as de Assaré, embora em plena carreira docente, se mostrem inconsistentes entre ser e não ser professora. No final da pesquisa, a participante disse ter mudado sua forma de pensar a partir da projeção e da discussão sobre um filme visto na universidade (cf. excerto 138). Também Chica da Silva e John Kenedy, que ingressaram no curso por não terem conseguido outro vestibular e por falta de opção, ao longo do curso, construíram a docência em suas vidas. Mesmo com todos os entraves da profissão, talvez motivados pelas identidades docentes, ambos esboçam um plano narrativo diferente acerca do ofício conforme as experiências ocorridas ao longo da graduação, tentando vislumbrar o lado positivo da docência. Para que a participante Chica da Silva pudesse assumir as identidades docentes que se mostraram consistentes ao longo da formação, por exemplo, ela teve de lutar contra os discursos opressores e contrários à profissão proveniente dos próprios familiares e das pessoas que lhe eram próximas (ver excertos 157 e 160). John Kenedy, por sua vez, passou a provocar em si mesmo, diante das experiências que teve como aluno, o próprio desafio de se construir professor para fazer diferente e não repetir os mesmos equívocos de seus professores (ver excerto 180).

É claro que uma série de razões levou muitos participantes a se sentirem motivados para construir identidades profissionais docentes, mesmo sob dificuldades. Isso pode ter sido ocasionado pela vontade particular de fazer o curso ou pelas leituras que esses participantes realizaram ao longo da graduação. Por essa razão, ao formador de professores cabe o papel de mediar discussões e reflexões coletivas que, de certa forma, instiguem os candidatos indecisos à docência ou não, com vistas a tomarem um posicionamento profissional mais bem definido, ou que, pelo menos, provoquem um repensar individual sobre a possível escolha assumida. Com efeito, ações nesse sentido, instauradas no início da graduação, colaborariam para o fortalecimento e para a consistência em relação a ser professor por parte de muitos cursistas.

### 3.3.2.2 Movimentos de construção das identidades profissionais docentes e as peripécias do discurso

Mclaren e Giroux (2000), Torizani (2005) e outros pesquisadores já avaliavam que a linguagem é a mediadora das construções das identidades sociais, uma vez que evidenciam e legitimam diferentes perspectivas sobre o mundo. Neste estudo, os discursos produzidos pelos participantes operam com muita propriedade na questão dos significados atribuídos em relação à identificação ou não com a profissão e aos movimentos de construção das identidades docentes. Geralmente, representados na forma de poder produzida nas práticas sociais ou experiências dos participantes, em algumas narrativas, é prevacente a ideia de que os discursos, de certa maneira, reforçaram ou legitimaram significados inerentes ao professor e ao seu trabalho no mundo social.

Podemos observar momentos em que o discurso juntamente com outros mecanismos (experiências, cognições etc.) funcionou como um reforço de estigma social da profissão docente. Nesse sentido, conforme observa Coelho (2011), a tensão do mundo atual ameaça o professor real, em que o medo e a frustração existem. Não obstante, para Assaré, o que ela concebe em termos da profissão e da figura do professor é uma mistura de experiência e de produção discursiva muitas vezes negativa e que contribui para os índices alarmantes desvelados por algumas pesquisas (GATTI et al., 2010; GUIMARÃES, 2004; MOITA LOPES, 2003; PERRENOUD, 1999, 2001; SANTOS, 2009; entre outras):

[154] *Assaré*: Junta experiência que eu já tenho, já tenho seis anos de sala, né!? Junta tudo que eu já vivi, junta tudo que a gente ouve de outros professores mais velhos que já tão aí, desanimando...

*Pesquisador*: E o que você acha disso?!

*Assaré*: Eu acho um ponto negativo também, né? Se você for à sala de aula e perguntar quantos serão professores, acho que dois ou três, se for muito!

(Assaré – HV)

A narrativa de Assaré reproduz discursos presentes nos contextos educacionais em que são manifestados discursos desanimadores, especialmente por parte daqueles professores com anos de vivência escolar, a ponto de fazer o professor em formação repensar se é aquela profissão mesmo que ele deseja para sua vida. Sendo assim, podemos observar que aquilo que se ouve e/ou se produz socialmente sobre a profissão, de certa forma, serve como um reforço (nesse caso, especialmente negativo) e, sem sombra de dúvidas, abastece a reflexão dos participantes quando discorrem acerca do modo como concebem a profissão e/ou estabelecem

construções de identidades nesse rumo. O estigma consensual pejorativo permeia todo o processo de formação docente dos participantes e é tão implacável que consegue nutrir alguns posicionamentos até mesmo por parte daqueles que pretendem ingressar na profissão, como é caso dos participantes a seguir:

[155] Podemos perceber que ninguém quer formar-se professor, devido aos desafios de educar os quais temos que enfrentar na docência.  
(Carlos – QRP-30)

[156] *John Kenedy*: Eu, na sala de terceiro ano do ensino médio, eu perguntei quem iria prestar vestibular para Letras. Ninguém ergueu a mão.  
(risos)  
(SCD-2)

[157] Vejo-me como uma professora em formação. Acredito que os professores também me consideram como uma professora promissora. Agora meus filhos são contrários a eu exercer essa profissão, dizem que ser professora é muito ruim e se eu decidir ser uma, irei sofrer muito, principalmente meu rapaz de 15 anos. Ele fala que os alunos não respeitam ninguém, eles irão me atormentar e até irão me fazer chorar.  
(Chica da Silva – QRI-30)

[158] Professor hoje em dia não é nada, né? Você pode ser tudo, se você fala para alguém que você vai fazer um curso de licenciatura, você é motivo de riso, de chacota: “Para quê”, “Você é louco?”. Então, acho que é isso.  
(Clara – Entrevista)

Na concepção de Carlos, John Kenedy, Chica da Silva e Clara, as pessoas à sua volta não relacionam nenhum tipo de privilégio à profissão docente. Eles ecoam que ninguém se interessa ou aceita que a opção que eles têm seja, de fato, uma escolha nobre. E são vários os discursos que vão enriquecer as justificativas de que não vale a pena, como já mapeamos anteriormente ao listar as razões de não seguir com a profissão (conforme tópico 3.2.4). Diante desse diagnóstico social comum a respeito da profissão, é importante encontrarmos meios para o discurso positivo sobre a docência encontrar um lugar especial em nossas práticas discursivas, pois, dependendo da forma como ele é articulado, ele pode produzir resultados desfavoráveis à profissão por parte de alguém que um dia demonstre uma simpatia em exercer a docência. Baptista e Nunes (2013) e Falcão (2005) observaram que as identidades docentes são construídas pelas práticas discursivas produzidas no contexto de sala de aula. Nesta presente pesquisa, há uma reprodução exagerada dos discursos vigentes e eles tornam-se uma espécie de lugar comum ao representar aquilo que constantemente ouvimos nos arredores da formação e das escolas. Tudo seria normal se, depois disso, houvesse uma reflexão sobre o uso de determinados discursos antes de ousarmos reproduzi-los ainda que

(in)conscientemente por intermédio de nossas relações sociais, como também já abreviei anteriormente.

Na mesma proporção, Janaina também argumentou que o discurso é importante, mas o que prevalece para além do que geralmente ela ouve acerca da licenciatura em Letras é a concretização da experiência.

[159] Alguns falam que é ótimo e outros falam que é ruim. Aí na hora que você vai mesmo, que você vê como que é. Aí você forma a sua ideia.  
(Janaina – HV)

Como também ponderou Chica da Silva, a prática foi sobremaneira importante para que fossem desconstruídos alguns discursos ouvidos, reproduzidos por pessoas a seu redor. Para a participante, o discurso construiu em sua vida significados que precisaram ser refletidos e desconstruídos conforme seu contexto social de imersão. Especialmente endereçados à sua construção docente, Chica da Silva avalia que os discursos produzidos por pessoas ao seu redor a desafiaram a investir na profissão e, depois de estar formada, ter a meta de mostrar às pessoas a sua volta, via linguagem, que ela pode ser professora e, a partir dessas identidades, trabalhar com o próprio discurso para promover mudanças destinadas à figura docente pelo menos em seu meio de atuação profissional docente:

[160] E, agora, depois de velha, de família formada, eu ouvi era assim: “Você vai ser a mais velha da sala!”, “Você não vai dar conta de passar no vestibular, tanto tempo parada!”. Eu não sei se esses discursos me desafiaram, né?!  
(Chica da Silva – HV)

[161] [Enquanto jovem] ali eu estou calada, parada, só recebendo esses discursos, o que contribuiu para minha formação, bem ou mal contribuiu. [...] [enquanto formada] eu já me sinto capaz de não só receber o discurso como participar dele.  
(Chica da Silva – ENV)

Sob um outro efeito, no DV, Saracura também reflete sobre o quanto as palavras de seu avô poderiam ter surtido efeito em sua decisão final de seguir a profissão. Na HV, ela conta que ele sempre lhe dizia que ela seria professora em rodas informais com os netos e esse fato, em sua concepção, teve um importante valor sentimental ou intuitivo para a escolha e decisão de ser professora.

[162] Tenho certeza de que, lá no fundo do meu subconsciente, é isso mesmo que eu sempre quis fazer, pois meu avô dizia sempre que eu seria uma professora e que ele me daria um fusca branco para eu ir dar aulas.

Acho que tudo isso contribuiu para que eu resolvesse voltar a estudar e concluir mais essa etapa em minha vida e, com certeza, hei de fazer muito mais ainda.

(Saracura – DV, dia 07/06/12)

Soares, por sua vez, relata que, por tanto ouvir recomendações de seus colegas de trabalho da área de Letras para fazer o curso e se tornar docente, ela decidiu ingressar na área.

[163] Todos me incentivaram muito a estudar e ter uma profissão, e como algumas colegas formaram para professores, me falavam e me incentivaram muito a fazer o curso de licenciatura.

(Soares – DV, dia 07/09/12)

Já para Maria, parte de suas desilusões com a docência decorre do que ouviu de histórias de depressão da profissão professor durante muito tempo de convívio com alguns professores fora de sala:

[164] [...] porque tem umas primas minhas que são professoras, que fazem aquilo por fazer, mas não gostam, e uma está doente por causa daquilo, depressão, aí, a M., não sei se você conhece, ela formou aqui, ela tem depressão.

(Maria – HV)

Clara faz alusão ao fato de ter presenciado alguns professores, em situação de sala de aula, desconstruírem o significado da formação e da docência por meio do próprio discurso. Ao mesmo tempo, é possível rever, durante a HV de Clara, o momento em que narra o fato de sua professora de história no ensino médio ficar encabulada de ela ter decidido por fazer Letras e não Nutrição, curso no qual ela até já havia se matriculado:

[165] *Clara*: Já presenciei alguns professores maldizendo a sua profissão na própria sala de aula e o curso de Letras daqui. Como que os alunos vão querer ser professores desse jeito? Esgotam-se todas as oportunidades com uma prática dessas.

(SCD-2)

[166] Voltei para cá, e todo mundo me pergunta, até hoje a [minha professora de história de ensino médio] sempre que ela me vê, me pergunta, toda hora que ela me vê, ela me pergunta: “Você não arrependeu não?” [de não ter feito Nutrição], todo mundo acha, todo mundo culpa meu pai por eu não ter ido [para outra cidade fazer o curso].

(Clara – HV)

Por fim, é importante destacar a HV de Anna Bheatriz para visualizarmos a artimanha que o discurso de suas tias, professoras, produziu em sua decisão de não se tornar

docente. Ela admite que sempre as ouvia contar experiências e histórias de depressão sobre a profissão e pensava: “Eu não quero isso para mim, não! Parece que é muito difícil!” (Anna Bheatriz – HV). Ao mesmo tempo, na decisão de frequentar ou não o curso, após aprovação no vestibular, essas tias lhe diziam que ela teria facilidade e que iria gostar do curso, fato que a incentivou. Em outros momentos narrativos, ela recorda que os discursos comumente ouvidos de suas tias foram pontos essenciais na construção de sua não identificação com a docência. De tanto ouvi-las falarem que é uma “profissão de responsabilidade, cansativa” e constantemente insinuarem a vontade de sair da docência, Anna Bheatriz muitas vezes reforçou sua desmotivação para com a docência. Pode ser então que esse misto de eventos, principalmente caracterizado pelo discurso, tenha favorecido a não identificação e construção das identidades docentes da participante.

[167] Essas concepções que eu venho, ao longo da minha vida eu venho ouvindo da minha família, eu acho que um pouco me fez ver mais difícil ser professor.

*Pesquisador:* É?

*Anna Bheatriz:* Eu acredito, tipo assim, elas falam assim “Ah, que meu aluno dá muito trabalho, e tal, que a família é muito desestruturada, que antes de ser professora tem que ser psicóloga, tem que ser mãe”, e essas coisas, então, eu acho que eu sou nova, então eu me vejo meio imatura para isso.

(Anna Bheatriz – HV)

Indubitavelmente, formar-se professor de línguas é também ter condições de repensar os inúmeros discursos que circunscrevem a profissão no meio educacional e social como colaboradores para a legitimação de aspectos que denigrem a imagem docente no plano social e cultural. Não estou aqui querendo indicar o discurso do professor herói ou do professor vítima do sistema. Ambos existem, assim como existem inúmeros outros. Acredito que, para mudar alguma coisa na direção de novos valores à profissão, precisamos problematizar os discursos estigmatizadores e tentarmos reverter, com nossa própria prática discursiva, coerente em sua performatividade, as lacunas que insistem em generalizar e delegar todo o problema ao professor e em negativizar a docência. Também não podemos aceitar que as falhas provenientes de inúmeras ordens generalizem a profissão sob um plano de carreira difícil, mal paga etc. Na verdade, essas falhas precisam ser trabalhadas e revertidas em discursos que instiguem a ação transformadora, e não reforçada sob um prisma de reprodução discursiva cujo preenchimento de sentido está no grau de intensidade proposto pelo discurso da dificuldade, de modo a bloquear qualquer intenção positiva do agir docente.

### 3.3.2.3 Ser ou estar professor: uma questão de identidades ou de necessidades?

Diante de tanta complexidade envolvida na construção profissional docente, neste tópico, discuto sobre condicionantes existenciais e sociais que favorecem a docência sob uma perspectiva endereçada à necessidade de se ter um emprego fixo num sistema capitalista e/ou de construir-se professor motivado por outros fatores que compreendem a vocação construída ao longo dos anos de experiência com a profissão.

Concordo com a perspectiva de natureza cultural do conhecimento, de Bruner (1997), em que aquilo que os sujeitos dizem, fazem e todo o contexto em volta, manifestado sob aspectos indissociáveis dentro de um processo definido pelo indivíduo e em consonância com a cultura da qual ele participa, bem como na historicidade em que se situa, seriam o ponto de investigação das identidades. Assim sendo, realço que as experiências concretas que transformam as identidades dos participantes são variadas, de modo que tais construções identitárias podem estar condicionadas, sob um plano macrossocial, à realidade social desses futuros profissionais, imersos num sistema capitalista.

Os movimentos de construção, desconstrução e ou reconstrução das identidades docentes dos participantes também são afetados pelas circunstâncias micro e macrossociais localizadas em um sistema capitalista: obter um emprego e ter condições de se sustentar etc. Infelizmente, razões como essas podem se tornar suficientes para que um licenciado decida se tornar um profissional professor, mesmo que ele não tenha se identificado com a profissão ao longo do curso. Além disso, vimos, nos fragmentos narrativos de Assaré e de Clara, que a profissão é vista como temporária enquanto não se consegue alguma profissão melhor. Aliás, algo muito evidente estudo é o fato de que a profissão faz parte das projeções até mesmo daqueles que, em situação de pesquisa, demonstraram-se indecisos ou mesmo não se identificaram com a docência. Como veremos a seguir, Estrela e Maria, embora indecisas sobre o exercício da profissão, avaliam que podem se tornar professoras e ter uma estabilidade financeira provida por um cargo público na área. No mesmo rumo, Anna Bheatriz, que não se vê professora em momento algum, também cogita a ideia de um dia vir a ser professora para se sustentar e pagar a nova graduação que pretende fazer.

[168] Minha historia de vida é de origem muito simples, e eu quero muito ter estabilidade, e isso fez com que eu não desistisse do curso, penso que, através de minha pouca formação, posso continuar os meus estudos e, sim, passar em algum concurso, que é meu objetivo desde o início do curso. Mas confesso que, às vezes, não quero ser professora.  
(Estrela – DV – 17/08/2012)

[169] Eu não pretendo, mas se eu tiver oportunidade de dar aula, eu vou prestar o concurso, porque eu quero estudar para eu fazer bem feito na aula.  
(Maria – HV)

[170] Eu queria mudar para fazer outra faculdade. E como agora eu já estou formada, eu pensaria em exercer a profissão num concurso, tipo, carga mínima, para conseguir me manter fazendo outra faculdade. Então a expectativa profissional é que, se for necessário, eu seria, sim, professora, para conseguir me manter fazendo outra faculdade.  
(Anna Bheatriz – Entrevista)

Conferimos, ainda, cognições parecidas com as de Estrela, Maria e Anna Bheatriz, a partir de uma enquete desenvolvida ao longo da SCD-1. Nela, todos os participantes, em caso de aprovação em um concurso público na área docente, mostraram-se simpáticos a exercer a profissão, movidos exclusivamente pela expectativa de exercer a carreira pública e estável da docência.

Em análise às narrativas de Saracura também foi possível averiguar a perspectiva da necessidade que a participante produz para que se construa professora. Primeiro, afirma que, desde criança, odiava a ideia de ser professora constantemente afirmada por seu avô em brincadeiras com os netos. Inclusive, nessas oportunidades, ela sempre questionava o avô: “Por que eu tenho de ser a professora, se eu gosto é de animais?” (Saracura – HV). Ocorreu que, no início do ano e desta pesquisa, Saracura, que trabalhava, à época, na prefeitura do município, respondeu ao primeiro instrumento de pesquisa, dizendo que não pretendia exercer a profissão a menos que houvesse uma necessidade. Observem a assertiva:

[171] Não pretendo trabalhar em sala de aula, mas se for necessário, espero fazer o melhor possível e me dedicar.  
(Saracura – QS-8)

Com o passar dos meses, perdeu o contrato e ficou desempregada no final desta pesquisa. Após o fato, na ENV, ela já demonstra vontade de ser professora e que se passou a ver perfeitamente na área:

[172] Eu me vejo bem fazendo Letras, eu acho que é onde eu me encaixo.  
(Saracura – ENV)

Em função da análise sobre toda sua trajetória narrativa, podemos depreender que a construção das identidades profissionais de Saracura, ao longo da pesquisa, é movida por circunstâncias e acontecimentos de sua vida, a exemplo de outros casos já apontados aqui. Sendo assim, as características não fixas das identidades se mostram presentes quando a gama

de experiências pessoais e profissionais vividas, as condições existenciais plenas, os discursos, as emoções, cognições de Saracura lhe permitem produzir-se socialmente, levando-a a afirmar, em alguns momentos, a vontade de ser professora e, em outros, rejeitar a profissão em sua vida.

[173] *Saracura*: Então essa vontade veio em mim agora, agora assim, há cinco anos, né?! Então, para mim, foi uma surpresa encontrar isso dentro de mim, né? De ser professora. Entendeu?  
(SCD-1)

Não é possível vasculhar a fundo se os processos analisados a partir das falas de Assaré, Clara, Estrela, Maria, Anna Bheatriz e Saracura, apuradas nesta seção, envolvem apenas a necessidade existencial ou se, em meio a esse bojo, há outros elementos de ordem cognitiva, emocional, identitária etc., a compor os sentidos com que descrevem suas experiências. Contudo o fato de uma construção docente não se manifestar atingindo pontos de identificação plausíveis e até mesmo a convicção da motivação, construindo-se apenas na noção que o conforto econômico da profissão pode vir a promover, em algum momento, pode se tornar um aspecto preocupante. E como temos visto na prática, alguns professores que estão em sala hoje o estão pelo salário que recebem ao final do mês e/ou pela garantia de emprego que possuem. Se a construção da profissão é mantida apenas pela comodidade do salário ou da estabilidade, é bem possível que esses professores passem a exercer a docência por obrigação, sem provocar qualquer tipo de mudança e, não raro, a esconjurá-la diante de seus alunos e daqueles que o cercam.

Está claro que o fazer profissional também é definido a partir das consequências de componentes macrosociais que compõem a nossa existência social no mundo. Todavia, perceber que a necessidade capitalista é a única consequência para construir-se como profissional docente não fortalece a categoria. Pelo contrário, divide-a porque esses processos e condições passam a operar vários objetivos e expectativas, inclusive aqueles voltados para a não identificação. O mais curioso é que esse tipo de relato geralmente pertence àquelas participantes do estudo que não se identificam com a docência e/ou que estão indecisas por conta das más experiências obtidas, como foi ilustrado por meio dos exemplos. Não obstante, pode ser que essas mesmas participantes, que hoje narram o não à profissão por uma série de processos, quando diplomadas, em caso de não conseguirem outra ocupação para a sua vida, algum dia resolvam enfrentar as salas de aulas apenas pela razão de terem sido bem-sucedidas em um concurso público docente. E quem pode garantir que o trabalho desenvolvido será satisfatório se não houver uma motivação que exceda o salário? A minha preocupação se

resvala ainda sobre o que esses futuros professores poderão produzir discursivamente sobre a profissão em sala de aula para com seus alunos. Ou será que muitas pessoas hoje jamais tenham desejado se tornar professores baseadas nas HV de professores e na observação que deles fazem em situações de sala de aula? É importante indagarmos cada um desses pontos de modo crítico, a fim de que, no futuro, as práticas dos futuros docentes não possam beirar o que usualmente vimos na escola atual: professores desejosos da aposentadoria e a ocupar a sala de aula sem nenhuma motivação e expectativas.

### **3.4 As expectativas dos professores em formação inicial**

Olhando para as aspirações e para o futuro dos participantes, de maneira geral, ainda que não muito definida para alguns participantes, a construção das identidades docentes é o aspecto mais preponderante nas narrativas. Os participantes, em geral, sentem que a docência é uma profissão para a qual eles ainda não estão preparados. Curiosamente, o desejo de ser ou de tornar-se professor para transformar a sociedade talvez seja muito maior do que as desafiadoras peripécias que rondam as experiências vivenciadas acerca da profissão e da arte docente.

Foi perguntado aos professores em formação inicial se eles se sentiam motivados a exercer a profissão docente no futuro. Desses, 25% responderam que “sim”, 18,75 disseram que “não” e 56,25% evidenciaram que estão “mais ou menos” motivados com a futura carreira. Com exceção das narrativas que proclamaram o “sim”, em todas as outras apareceu a palavra “salário” como razão de não satisfação.

Em relação às expectativas futuras, Soares, John Kenedy, Juliana, Roberto, Saracura e Chica da Silva, que, de certo modo, construíram as identidades docentes, combinam que pretendem arrumar um emprego na área, especialmente por meio de concurso público e esperam continuar os estudos para se qualificar e/ou se capacitar na área. Para eles, o curso também abre caminhos para diferentes áreas de atuação.

[174] A sensação de estar concluindo o curso é ótima, principalmente porque, a partir do próximo ano, poderei prestar um concurso e exercer a profissão assumindo uma sala de aula, e ainda ter a oportunidade de estar fazendo uma especialização na área de [atuação].  
(Soares – DV, dia 02/09/12)

[175] Eu estou muito feliz por estar terminando. E sei que o curso abre caminhos para diferentes áreas de atuação. Mas eu quero continuar os estudos para poder oferecer o melhor que puder quando for professora.  
(Juliana – DV, dia 15/08/12)

Assaré, que demonstrou algumas vezes insegurança quanto à permanência na profissão, avalia que a atualização será a sua garantia de melhores cargos e salários dentro da profissão.

[176] *Assaré*: Eu acredito que ficarei na docência, mas estudando para buscar, dentro da própria profissão, melhores lugares e condições.  
(SCD-3)

Assaré e Soares, em seu relato, nos chamam a atenção para algo muito comum nos discursos da formação e da profissão docente: a necessidade de qualificação, que está sempre vinculada à frequência a cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Como afirmei anteriormente, na área docente, sem dúvida, o fenômeno da pós-graduação é moldado por critérios capitalistas que vão desde a chance de aumentar o salário com o novo título até a composição de um currículo com possibilidades de concorrer às melhores vagas, as quais, por sua vez, oferecem as melhores remunerações. Resta, no entanto, saber em que condições e circunstâncias esses cursos são desenvolvidos, se estipulam critérios quantitativos ou qualitativos em seus objetivos no que tange à duração e aos conteúdos para o aprimoramento profissional, porque, em alguns casos, o principal objetivo deles é apenas oferecer o diploma e isso não traz consistência às identidades docentes formadas.

Todas as expectativas positivas e negativas apresentadas em relação à docência também estão firmadas num impulso de que é o amor à profissão, a vocação e o dom que os leva a dar aulas, sentimento profissional muito comum de professores no histórico do magistério (ZATTERA, 2002). Neste estudo, a expectativa positiva de tornar-se professor, ainda que não negue a visão negativa atual da educação no cenário brasileiro, pode ser instaurada a partir de reflexões que nos conduzem a emoções que se virtualizaram para a ideia de que ser professor necessita de esforço, dedicação, paixão e muita força de vontade. Clara, a esse respeito, traz uma breve reflexão:

[177] Infelizmente, com a situação atual da educação, não são as melhores, analisando-se um contexto geral. Mas, em contrapartida, penso que a docência pode, sim, tomar caminhos diferentes, mais agradáveis se a motivação começar, também, a partir de mim. De modo geral, tenho boas expectativas em relação a essa carreira, espero que não seja apenas utopia.  
(Clara – QS-8)

Ao lançarem olhares retrospectivos e analíticos sobre as dificuldades vivenciadas na educação atual (diminuição de verbas públicas para as escolas, descaso em vários âmbitos com o profissional docente, entre outras composições de sentidos sobre fatos reais listados

pelos participantes), os participantes vislumbram possibilidades de mudança para o futuro a partir do próprio fazer docente. Os participantes do estudo de Lima e Pessoa (2010) também viram boas possibilidades de mudar e tornar o ensino de Inglês mais significativo aos alunos do CEPAE/UFG. Nesse sentido, as autoras questionaram sobre os resultados apurados: se se tratasse de outro contexto de estágio supervisionado, de escolas públicas municipais e estaduais, por exemplo, será que os participantes daquele estudo teriam o mesmo pensamento?

Também o prestígio da docência alinhado à característica profissional que o professor tem para construir uma sociedade mais justa por meio de seu trabalho é notório em estudos produzidos na formação inicial (FALCÃO, 2005; PEREIRA, 2013; SANTOS; MAIOR, 2013). Mesmo observando que a profissão precisa de urgentes mudanças localizadas em vários âmbitos institucionais, tais como investimentos em capacitação profissional, pagamento de melhores salários, escolas mais bem equipadas e com recursos, parceria com a família e com a sociedade, participação ativa do governo etc., os participantes que se sentem motivados à profissão demonstram que, para contornar os grandes problemas existentes na área, é preciso disposição suficiente para transformar a dificuldade apontada em um desafio a ser vencido em forma de superação.

Os participantes que se constroem como docentes geralmente esperam ser professores para promover mudanças em vários sentidos. Espiritualmente simpáticos à profissão, eles fortalecem suas narrativas, buscando valorizar o que podem fazer de melhor. Então, seus relatos apresentam estímulos que favorecem a possibilidade de contribuição cidadã ao preparar crianças e jovens para a vida e para um futuro melhor, a satisfação sobre a diferença que poderão fazer ao auxiliar na formação humana, na aprendizagem, na realização profissional dos alunos etc. Essa característica também foi comentada nos estudos de Janievisk (2013) e de Pereira (2013), quando se observou a persistência na profissão a partir da relação afetiva com os alunos. Para muitos professores, o sentimento de instruir a cidadania tende a ser naturalizado na profissão e apresentá-la como um ofício inato, correlacionado com a perspectiva de que ensinar é um dom, uma arte.

Flor, a partir de seu exemplo de origem humilde, na condição de futura professora, espera encorajar seus alunos a fazer curso e a desmistificar a concepção que muitas pessoas à sua volta têm em relação a Letras:

[178] Mesmo tendo uma vida humilde, família humilde, mas eu sempre tive vontade de crescer na vida e ser professora [...] Para mim, é uma vitória, e mostrar para os outros que é um conhecimento que a gente leva para os

outros também. [...] Quando a gente está formando, aqui, a gente aprende muito. Então, com isso, eu quero mostrar aos outros que o curso é muito bom. [...] Mostrar às outras pessoas que falam que o curso, falam as vezes assim: “ah, o curso de Letras não é isso, eu não vou fazer o curso de Letras, porque não gosto de Inglês, ou porque o Português é muito difícil!”, não! Quero mostrar que, se a gente quiser, a gente consegue sim!  
(Flor – ENV)

Nos relatos de Estrela e John Kenedy, a boa expectativa em exercer a profissão docente vem cercada de intenções de fazer um trabalho diferente de como eles já presenciaram em seus tempos de alunos. Para autores como Beijaard et al. (2004), esse aspecto parte de uma construção das identidades profissionais docentes percebida como atividade autoeficaz, motivadora, comprometida e satisfatória.

[179] Minha vontade é ser professora para fazer melhor do que eu vi alguns de meus professores fazerem.  
(Estrela – HV)

[180] *John Kenedy*: E também para tentar ser diferente, ter essa visão maior dos alunos sabe? Tentar fazer a diferença na escola também, tentar mudar um pouco, para não repetir o que eu vivi.  
(John Kenedy – HV)

Cabe ressaltar que a disposição de John Kenedy se deve às condições de, enquanto professor, buscar transformar o que não pôde mudar nos tempos de aluno. Ele avalia que sofreu com professores que não lhe davam oportunidade de voz. Chica da Silva, por sua vez, é uma participante que também pretende ser professora para promover mudanças em relação ao que muito já vivenciou em sua época de aluna. Nesse sentido, espera ser diferente daqueles professores que ela já teve. Além disso, expõe, de forma bastante crítica, a motivação de ser professora com a disposição de mudar alguns domínios que ela reflete como negativos:

[181] Aí, eu me conscientizei de que eu posso, sim, ser professora.

*Pesquisador*: Para mudar?

*Chica da Silva*: Para, pelo menos, pôr uma sementinha que é possível haver mudança, eu não tenho super poderes.

*Pesquisador*: Então, você se refere exatamente a quê, assim?

*Chica da Silva*: Essa mudança, eu me refiro ao interesse pelo estudo, porque para alguém aprender algo, ela tem que estar motivada, e não adianta eu chegar com a cara triste, sem estar preparada, cansada, pegar o livro folheá-lo, e perguntar a turma: “Onde a gente parou, na aula passada?” (Risos). “Ah, tá! Então, faz páginas tal e tal”, os alunos não são burros, eles vão perceber que eu não preparei, que eu não me interesso, que eu os estou desrespeitando quanto alunos e pessoas.

*Pesquisador*: E já fizeram isso com você?

*Chica da Silva:* Comigo, não! Enquanto professora... Ah, os professores?!

*Pesquisador:* É.

*Chica da Silva:* Já (risos), inclusive essa de matemática e outras pessoas, eu vou acabar dando nome, Pesquisador, eu não quero! (risos)

(Chica da Silva – HV)

Clara, por sua vez, avalia que, embora não veja as melhores expectativas para a área, no caso de seguir a carreira, espera contribuir com a prestação de serviços sociais, uma característica que, em sua opinião, faz parte da profissão. Com base nas teorias que leu ao longo do curso, diz se sentir fortalecida para ser professora e fazer a sua parte rumo à valorização docente.

[182] Foi aquilo [a teoria vista na universidade] que me deu mais visão para ser professor, que me deu mais vontade, me despertou um pouco a vontade, até com vontade de mudar um pouco, aí a professora [formadora] fala “você entra pensando que vai mudar as coisas, mas quando você está lá mesmo, você percebe que não consegue”, que a gente não consegue fazer diferença, mas acho que, pelo menos, na turma em que eu estiver, eu tentarei ser diferente, sabe? Se não conseguir mudar tudo, pelo menos, um pouquinho muda.

(Clara – HV)

Tanto Saracura quanto Roberto manifestam o desejo de colaborar com a melhoria da educação da rede pública e com a formação social e intelectual de indivíduos, como podemos observar nos excertos a seguir:

[183] Eu acho que eu quero ajudar a melhorar a rede pública. Não estou dizendo que eu sou a melhor não, mas eu quero procurar ser a melhor, entendeu? E eu quero levar isso para tirar esse emblema do público.

(Saracura – Entrevista)

[184] De qualquer forma quando a gente dá aula, podemos ver que a gente contribuiu para a formação intelectual de uma pessoa, de um cidadão.

(Roberto – HV)

Olhando para cognições que giram em torno de que a profissão é uma “vocação”, um dote natural, uma arte, os professores parecem por meio delas se mover. As projeções dos participantes geralmente caminham para o discurso da generosidade que, por sua vez, suprime a baixa aspiração profissional. Entretanto, é importante não se esquecer de que a personalidade que se constrói em termos de profissão docente, que parece ser “natural”, é forçosamente modelada ao longo do tempo pelas HV e pela socialização. Dessa forma, a

tomada de consciência de diferentes elementos que fundamentam o ofício leva à construção gradual das identidades docentes.

Por fim, Chica da Silva reflete de forma crítica sobre a maneira como ela concebe a profissão em sua vida. Não se trata de um “mar de rosas”, mas como uma possibilidade de se promover a conscientização social de futuras gerações:

[185] Não me iludo com expectativas utópicas, mas encaro a docência como um instrumento promovedor de instabilidades às quais despertarão a consciência crítica e reflexiva das gerações futuras. E eu pretendo fazer parte desse despertar, pois, assim como os professores, eu me importo.  
(Chica da Silva – QS-8)

Os exemplos anteriores de John Kenedy, Saracura, Roberto e, especialmente, os de Clara e de Chica da Silva nos levam a perceber o que Beijaard et al. (2004) descrevem sobre narrativas. Para os autores, ao recontarem suas histórias, esses futuros professores se envolvem em teorização narrativa e, nesse ponto, podem vir a vislumbrar, moldar e, como diriam Assis-Peterson e Silva (2010), confrontar suas identidades profissionais, construindo novas ou diferentes histórias. Além disso, é possível extrair da maioria dos participantes, a exemplo da reflexão que Clara produz a seguir, a vontade de trabalhar com crianças e transmitir-lhes afeto e conhecimento. Essa e outras ações poderiam caracterizar, por assim dizer, o papel docente de agente de transformação social, como enfatiza Danielewicz (2001), especialmente voltado à satisfação de se trabalhar com a aprendizagem e, ainda, demonstrar a motivação que muitos participantes possuem em relação à reconstrução da imagem docente no cenário atual.

[186] Eu acho que a gente tem o mundo nas mãos, eu falo mundo, porque a gente vai começar a educar crianças, educar não, ensinar para as crianças, eu acho que o futuro está nas mãos delas e a gente tem a capacidade de passar conhecimento para elas. [...] é uma responsabilidade muito grande [...] a gente está saindo formada agora [...] a gente tem que pensar mais é nisso. Mais nos outros do que na gente, não só pensar no lado financeiro, mas que a gente se formou para formar outras pessoas [...] No momento eu não sei se é o que eu quero. Na verdade, eu quero, a não ser que a profissão que eu estou hoje me leve para outros caminhos, mas eu quero trabalhar com a educação infantil.  
(Clara – ENV)

Não fica bem definido se Clara pretende seguir ou não a carreira docente. Entretanto, garante a participante que, se isso ocorrer, pretende doar-se para que consiga construir a sua parcela de contribuição para que a mudança ocorra. Em muitos momentos,

assim como Clara, outros participantes trazem à tona a perspectiva de que o sonho de ser professor perpassa as questões financeiras e aterrissa-se na expectativa de doação e de amor social. Essa sensação de doação que a profissão docente apresenta, muito evidente nas narrativas dos participantes deste estudo, também foi caracterizada em pesquisas recentes sobre formação de professores, cujos candidatos à docência acreditavam na importância desse dever social (BRAÚNA; REIS, 2013; OLIVEIRA, 2012; PEREIRA, 2013).

Sobre a possibilidade de efetivar o trabalho docente apenas através do dom, de acordo com Gatti et al. (2010), faz que o sentimento docente, amparado em valores altruístas e/ou ligado ao prazer da transformação social ou amor ao que faz, acarrete, no aluno que observa a profissão, um senso comum prejudicial de que a docência é um sacerdócio em que não se exige retorno financeiro. Isso ocorreu com alguns dos alunos de ensino médio participantes daquela pesquisa. Sobre isso, Oliveira e Figueiredo (2013) também observam que a satisfação e/ou a inspiração docente, por si só, não são garantias plenas aos futuros professores. Mais do que essa dimensão terapêutica, os professores precisam lutar por salários mais justos, por melhores condições de trabalho, as quais envolve local adequado, disponibilidade de recursos didáticos, carga horária suficiente para o cumprimento das tarefas em serviço, e o não conformismo com determinadas condições sistêmicas e políticas que lhes são impostas.

Vimos que em relação àqueles que, de certa maneira, não se veem como professores, ainda sim, vislumbram que podem vir a arrumar um emprego na área, especialmente por meio de concurso público. Se isso ocorrer, suas expectativas são de que o ingresso na docência esteja paralelo à qualificação e capacitação na área. Apenas Anna Bheatriz não pretende se qualificar, porque admite que não atuará na docência, já que fará outra graduação.

Sobre a possibilidade futura de emprego, o concurso público docente foi uma expectativa e uma necessidade bastante recorrentes nas narrativas. Clara, Estrela, Juliana e Maria, a exemplo de John Kenedy, criticam a questão da falta de concursos no contexto de investigação e a usual prática do governo de apenas contratar professores temporariamente e, passado um ano, descartar os profissionais.

[187] Vejo pessoas sendo contratadas em regime temporário e são usadas e descartadas, e na maioria das vezes, não permanecem nem um ano na escola [...] Bom seria se soltasse mais vagas durante os concursos ao invés de dar expectativas ao profissional que almeja continuar naquela instituição e cujo amor de trabalhar tenha se construído nela!  
(John Kenedy – DV, dia 07/07/12)

Sem desprezar o caráter heterogêneo e complexo nos aspectos inerentes à carreira e ao salário da profissão docente, que varia de região para região conforme característica populacional e sistemas produtivos locais, entre outros, as gestões públicas do estado de Goiás tem nos mostrado dificuldades de se estabelecer uma definição mais precisa sobre a importância da profissão, sobre as condições de carreira e salários dos trabalhadores da área. O contrato temporário tem sido uma prática constante nesse e em outros contextos de investigação (BRAÚNA; REIS, 2013), e a condição transitória – em que se contrata e logo descarta –, bem como a diferença salarial entre professores efetivos e temporários têm causado desmotivação nos possíveis candidatos à construção das identidades docentes e à qualificação profissional. A inexistência de concursos públicos nesses últimos quatro anos, apesar de ser obrigatória a sua realização de acordo com a legislação brasileira, auxilia ainda mais o estado caótico que ronda a educação e a crise social de se tornar professor. Essas circunstâncias de macroestrutura social, especialmente desencadeadas pelas ações do governo afetam as identidades profissionais, porque também perpassam o modo de os participantes perceberem como os dominantes concebem a educação.

Contudo, sabemos que essa e outras ações do Estado nos processos de racionalização estão intimamente relacionadas com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e seu trabalho, com vistas a tornar esparsa toda e qualquer tentativa de exercício reflexivo docente sobre seu fazer, sobretudo, de intensificar a desqualificação intelectual e degradar as habilidades profissionais. É nesse rumo que o profissionalismo pode responder a uma equivocada ideologia e tornar-se uma forma de controle hierárquico sobre os professores. Sendo assim, é importante incluirmos na agenda de formação inicial docente interrogações acerca dos modelos políticos de gestão, já que eles também cooperam para a construção de identidades profissionais do professor.

Ainda hoje pesquisas educacionais têm reconhecido que, em um futuro bem próximo, vão faltar professores (SILVA, 2013; GATTI et al, 2010; DONATO, 2013). Isso vai ocorrer porque todos os fatores que já mapeamos e que são expectativas docentes não correspondidas na profissão – baixo salário, deterioração das condições de trabalho, baixa concorrência no vestibular – tornam-se aspectos que influenciam (in)diretamente a escolha de um curso superior por parte de jovens que terminam o ensino médio. Clara e John Kenedy também refletiram nesse sentido. Para os participantes, embora pareça que, na graduação, formam-se muitos profissionais todos os anos, ainda assim, são poucos os que decidem tornar-se professores. John Kenedy explica que a falta de professores, por um lado, pode fazer que a profissão seja mais valorizada devido à sua escassez:

[188] A gente pensa que todo ano forma uma sala de quarenta alunos, por exemplo, mas mesmo assim faltam professores, porque muita gente está fazendo por falta de opção, só para se ter um diploma.

(Clara – Entrevista)

[189] *John Kenedy*: Eu acredito que um dia vai faltar professor. E não vai demorar esse dia de faltar professores. E a partir desse momento, o professor vai passar a ser mais reconhecido e mais valorizado.

(SCD-4)

Pesquisadores também não hesitam em indicar a incoerência de que o governo tem investido muito na formação docente e pouco na sua carreira (ARROYO, 2011; CONTRERAS, 2012; MARCHESI, 2008; TARDIF; LESSARD, 2012). A título de ilustração, em 2009, o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009) instituiu uma política nacional de formação inicial e continuada de professores da educação básica em parceria com a CAPES, com vistas à expansão desses cursos para a atuação de professores na rede pública. Em nosso meio, como resultantes dessa lei, temos os programas do PIBID e do Prolicenciatura, os quais incentivam a docência na formação inicial. Considero-os importantes e até mesmo funcionais. Todavia, apenas esse tipo de incentivo constitui-se incompleto em termos da construção da profissão em sociedade. Ouso dizer que, sozinhas, tais iniciativas não poderão resolver os problemas profissionais dos professores que atuam na escola e realizam a docência.

### 3.5 Vale a pena persistir?

De modo geral, as narrativas e relatos explorados ao longo deste texto permitiram identificar a existência de dois grupos de professores em formação inicial no contexto investigado: 1) aqueles participantes que não têm uma visão crítica e simplesmente se acomodam e reproduzem o discurso que permeia a universidade e a escola em relação à profissão e ao trabalho do professor; 2) aqueles participantes que avançam ou, pelo menos, acenam para o papel de colaboração, de crítica, de fortalecimento de ideais em torno da mudança na profissão. A maioria dos representantes desse último grupo parece ser aquela que é desejosa do ingresso na docência.

Vale lembrar que, mesmo com tantos aspectos negativos relativos à profissão de professor, levantados e discutidos ao longo desta pesquisa, do total de dezesseis participantes, apenas Anna Bheatriz reforçou, o tempo todo, a sua não identificação com a profissão. E, ainda assim, como vimos, ela se construiu docente em alguns momentos, afirmando ser possível que, algum dia, ela se arrisque na profissão.

Apesar de, em muitas narrativas produzidas pelos participantes, não haver muita clareza sobre em quais circunstâncias eles seguiriam a carreira, em paralelo a essa concepção, o que se prevalece é a motivação de ser professor no futuro. Independentemente de todas as mazelas vividas na educação atual, todos os participantes concordam que o professor é um personagem fundamental no processo de ascensão social humana. Além disso, Saracura afirma, mesmo com a precariedade do sistema educacional do Estado, que há profissionais que se dedicam e fazem um bom trabalho na escola pública:

[190] Mesmo com a precariedade dos recursos estaduais de ensino, ainda há professores que se dedicam a profissão. Pois o professor é fundamental para o processo de formação da sociedade. Que todos os profissionais dependem de um bom professor para ser bem-sucedido profissionalmente. A educação do mundo está nas mãos dos professores, no processo de formação.  
(Saracura – QRP-31)

Nesse rumo, boa parte dos professores em formação acredita que a mudança pode ser acionada de modo individual e com a disposição que cada sujeito tem para reverter aquilo que ele julga necessário dentro da profissão. Logo, eles concordam que a mudança só poderá ocorrer, de fato, pelo professor que se dispuser a ingressar na profissão para, a partir de seu bom trabalho, começar a fazer a diferença em seu contexto de atuação:

[191] *Chica da Silva*: Às vezes o professor vai ser essa pessoa que vai reverter esse quadro [de má educação]. Não que ele seja um super-homem, mas independente da idade, o professor pode, sim, ser um exemplo que o aluno não teve em casa, não teve de outros professores.  
(SCD-1)

Os participantes estão cientes das dificuldades que deverão encontrar no ofício. Entretanto, devido ao papel requerido do professor, o de lidar com seres humanos, buscam subterfúgios que se configurem numa espécie de resiliência à profissão, a fim de que obtenham êxitos profissionais e, especialmente, pessoais, caracterizados pelo auxílio social de educar crianças e jovens diante de todas as peripécias falidas e distribuídas pelo sistema, como avaliaram ao longo do estudo.

[192] Eu quero [ser professora], mas eu tenho consciência de que é uma responsabilidade muito grande, porque a gente está lidando com vida, com ser humano.  
(Saracura – ENV)

A consciência sobre a responsabilidade que o trabalho docente requer representa, na maioria das narrativas e relatos, a característica de coragem e de persistência do indivíduo

disposto a arcar com as consequências, prejuízos e vantagens, de se construir na profissão. Com efeito, as condições profissionais para sustentar a docência hoje não são boas mesmo. Todavia, se aqueles que acreditam na profissão se acomodarem e não construírem identidades consistentes nesse âmbito, estaremos caminhando para o caos. De tudo, concordo com Chica da Silva que o melhor a se fazer, na condição de licenciando, é buscar o melhor que existe dentro de si, buscando o melhor a ser feito naquele contexto e não simplesmente cruzar os braços para as deficiências que estão ali. No fundo, trata-se, *a priori*, de um trabalho individual de resgate da profissão em nós mesmos, uma vez que a satisfação maior que podemos ter, enquanto professores, é fazer que nosso trabalho nos dê alegrias e boas emoções e, por consequência, angarie discípulos desejosos de trilhar os mesmos caminhos profissionais que os nossos.

### 3.5.1 E hoje? Quem insistiu? Quem desistiu?

Depois de quase um ano de coleta de dados, foi emocionante saber que, dos quatorze participantes apreciadores da análise de dados e respondentes, onze estão exercendo a profissão docente em variadas regiões do Estado de Goiás. Se alguns demonstraram indecisões quanto à docência, hoje parece que a sensação se mantém abolida das declarações recebidas. Com exceção de Maria e Roberto, que não responderam aos *e-mails*, foi gratificante saber que Saracura e Juliana estão na profissão docente, que Juliana, assim como John Kenedy, está tentando mestrado, que Carlos continua na escola de idiomas atuando agora como professor de turmas de Inglês, que Janaina foi promovida em sua escola e passou a ministrar aulas na escola de ensino fundamental onde já trabalhava. Fiquei muito feliz em saber que Assaré continua na profissão, ministrando aulas no ensino público na capital, para onde se mudou, e que Iskel deixou o emprego para se tornar professora no momento em que mudou de cidade com o marido. Essa última participante, contou, de maneira muito feliz, que está amando a profissão e que está se encontrando a cada dia no ofício:

[193] Eu nunca imaginei que eu fosse ser professora. Mas foi só eu me mudar mais o meu marido para outra cidade. Eu consegui um emprego como professora em uma creche e estou amando. Reacendeu aquilo que em mim parecia estar apagado.

(Iskel – Apreciação da análise dos dados)

John Kenedy também parecia prever o seu futuro. Hoje, depois que terminou a especialização, está ministrando aula no ensino superior, em uma faculdade particular e

atuando como professor de Português de uma escola pública de ensino médio. Continua a acreditar, assim como apontou o estudo de Silva (2011), que a profissão precisa de uma reviravolta para que volte a fazer parte do imaginário social das pessoas. Nesse sentido, concordam que o Brasil só vai atingir o desejado progresso quando esse povo reconhecer a importância e o valor dos profissionais do ensino. No final, John Kenedy recupera que ama a profissão e que se sente realizado pessoalmente na docência, apesar de o curso de Letras não ter sido sua primeira opção de curso:

[194] Atualmente continuo a acreditar que o professor deveria ganhar melhor devido ao fato de assumir papel fundamental no desenvolvimento do aluno. O professor é como um espelho para o aluno, e se esse não vê no professor a felicidade de se sentir realizado, tanto emocional quanto financeiramente, ele não optará por ser professor, mesmo que ache esta uma linda profissão. [...] Perguntei, outro dia, agora como professor de ensino médio (já que agora estou contratado!), para uma sala de 3º ano e ninguém queria ser professor, porque para eles, a profissão passa a não ser uma profissão boa, pois possui uma imagem/representação ruim. Com isso, o Brasil só tem a perder, já que realmente essa questão capitalista é fundamental em muitos dos casos... [...] Sou professor, sim, de turmas do ensino médio e do ensino superior [...]. Amo a profissão mesmo que a tenha escolhido, antes, como uma segunda opção no vestibular. E me sinto realizado profissionalmente, por causa do reconhecimento social e particular que ela me concede.

(John Kenedy – Apreciação da análise dos dados)

Flor disse que está ministrando aulas para a educação infantil, e Chica da Silva também está morando em outra cidade, atuando como professora. Em seu retorno à análise dos dados deste estudo, justificou que continua inconformada com as dificuldades existentes na profissão, alega que professor deve receber um salário digno para que se convença da profissão e que, mesmo assim, a utopia de mudar o cenário da educação e da docência permanece em sua vida:

[195] Vejo-me como uma professora crítica, esclarecida, ciente e inconformada com as dificuldades enfrentadas pela classe docente e discente do país. Em alguns momentos, ainda percebo certa dose de utopia nas minhas colocações [ao longo das minhas narrativas no texto], mas acredito que ela é necessária para motivar mudanças.[...] Dentre os aspectos que me chamam a atenção [no texto enviado para apreciação], destaco a reflexão realizada pelos participantes com relação a ser, de fato, professor. Pode-se perceber que mesmo os que o são ou desejavam sê-lo repensam a situação. Isso ocorre, principalmente, devido à desvalorização social e econômica da classe docente. Como bem colocou o pesquisador “é proveitoso que o professor adquira a consciência de que exerce uma profissão e não uma missão”.

(Chica da Silva – Apreciação da análise dos dados)

Soares e Castro estão em busca de emprego na área. Soares se mudou de cidade e ainda está procurando arrumar uma vaga na escola perto de onde mora atualmente, pois diz amar a profissão. Castro, que está grávida e desempregada, diz que entregou currículos em creches e escolas da cidade e está à espera de oportunidades.

Já Clara e Anna Bheatriz afirmaram que ainda não têm a intenção de ingressar na carreira docente. Clara continua como locutora de rádio e disse que vai tentar o vestibular para Jornalismo, carreira que definitivamente pretende seguir. Anna Bheatriz, por sua vez, reafirma, de fato, que não se vê como professora.

[196] Eu, sem hesitar, continuo me vendo sem preparo para exercer a docência, o que me chamou a atenção foi que, em todo tempo, me vi em cada análise feita pelo pesquisador, sem nenhuma mudança ou algum tipo de exagero [...] Não me vejo como professora, pois ainda continua sendo um desafio enorme e que não pretendo enfrentar.

(Anna Bheatriz – Apreciação da análise dos dados)

Neste capítulo, teji considerações sobre dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados acerca das participantes do estudo, identificando cognições, emoções por intermédio de narrativas que vislumbraram variadas experiências de vida dos futuros professores de línguas e que produziram movimentos de construção de suas identidades docentes. No próximo e último capítulo, com base nos resultados das análises aqui expostos, apresento as considerações finais deste trabalho.

## **REFLEXÕES FINAIS**

### **REMATES**

Esta parte do estudo apresenta cinco subdivisões. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa que motivaram a realização desta pesquisa. Na segunda, relaciono os seus resultados a implicações para a formação de professores de línguas. Na terceira, relato algumas de suas limitações. Na quarta, faço algumas sugestões para novas pesquisas. Finalmente, na quinta subdivisão, traço algumas considerações finais deste trabalho.

#### **Retomando as perguntas de pesquisa**

Este estudo de caso estabeleceu como objetivos específicos investigar, levantar e categorizar cognições, reflexões e emoções a partir das experiências relacionadas à formação do professor de línguas no curso de Letras, discutindo sobre como tais aspectos se relacionam ao processo e ao contexto, e, ainda, identificar, analisar e refletir sobre possíveis práticas sociais discursivas que concorrem para a identificação ou não com a profissão docente no curso de formação, rastreando modos de construção da natureza profissional das identidades dos participantes. De acordo com os resultados obtidos, foi-me possível responder às duas perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação.

*Que experiências, cognições e emoções em relação a se tornar ou não se tornar professor emergem das narrativas dos professores em formação inicial em Letras? Com base nesses fenômenos, de que forma são construídas as identidades dos participantes?*

Os participantes deste estudo, com sua maioria oriunda da escola pública e da zona rural, escolheram a licenciatura em Letras por falta de opção de outros cursos no contexto, seja pela frustração em não terem sido aprovados em outro vestibular, ou pela falta

de condições de morar em outra cidade e fazer outra faculdade. Assim, muitos narram que “ser professor” não faz parte de seus objetivos com a licenciatura, apesar de alegarem que fazer um curso superior tenha sido fundamental em suas vidas e que, depois da experiência, sentiram-se honrados com a profissão. Com diferentes ocupações e frequentando a licenciatura no período noturno, eles relatam que estudar e conciliar emprego são desafios grandiosos e, mesmo recebendo um salário modesto em seus empregos atuais e não relacionados à docência, alguns justificam a não identificação com a docência como algo decorrente do baixo salário e da quantidade de serviço e responsabilidades exigidas do professor. Nesse caminho, é possível observar que nove alunos se veem como professores de línguas e apenas um não demonstra identificação com a carreira, ainda que tenha produzido boas experiências de formação ao longo dos estágios. Os relatos e narrativas de outros seis cursistas oscilam em movimentos de construção das identidades profissionais, caracterizando indecisões em relação à futura carreira. Contudo, são unânimes em afirmar que, em caso de uma aprovação em concurso público, pressupondo-se a estabilidade financeira, eles poderiam vir a se tornar professores. Entre suas preferências, nesse caso, estariam a ministração de aulas de Português no nível da educação básica e não há relatos inerentes a possíveis dificuldades de se construir professor de Português, como ocorreu com as participantes Estrela e Soares no que se refere ao ensino de Inglês.

Diante disso, podemos perceber que a obrigatoriedade da dupla licenciatura parece ser um desafio a alguns cursistas que, por terem afinidade com um dos idiomas ou mesmo dificuldades em determinada aprendizagem, precisam ser bem-sucedidos em relação nas duas línguas estudadas para que sejam oficialmente habilitados na profissão. Por outro lado, embora haja histórias de insucesso de aprendizagem da LE, houve relatos de que obter as duas habilitações é algo vantajoso em se tratando de atuação profissional.

“Ser professor” para aqueles que optam pela docência e que adentram uma licenciatura sem muita reflexão compreende variados sentidos. Os participantes, em geral, alegaram que, na licenciatura, o período de estágio é muito curto, embora seja essencial para quem ainda não conhece a dinâmica da profissão. Nesse sentido, a etapa obrigatória da licenciatura, especialmente a da regência, se torna um momento de impacto e de produção da identificação ou não com a profissão. No desenvolvimento das experiências de formação, muitas cognições se associam a outras e, juntamente com o teor avaliativo e emocional das práticas, nutrem e movimentam as identidades dos participantes em relação à docência.

O pouco tempo para experimentar a profissão na graduação, especialmente para aqueles participantes que nunca tiveram a experiência profissional, se misturam a outras

cognições que se imbricam na seguinte correlação: os participantes acreditam que é na prática que se define as identidades profissionais e que as teorias vistas na universidade não convergem muito com as práticas produzidas nas escolas. Assim, os participantes concordam que é no desenvolvimento real da profissão que o processo de identificação ou não com a docência pode vir a ocorrer e a construção das identidades profissionais se tornar mais ou menos consistente, e a licenciatura é apenas uma etapa. Esses pensamentos são principalmente pertencentes àqueles que já tiveram experiências com a docência fora dos âmbitos da graduação.

As experiências formais e informais dos participantes contemplam, em sua maioria, aspectos negativos observados sobre a profissão no meio escolar. A atividade profissional docente extrapola o horário letivo e é um dos poucos ofícios em que os profissionais levam trabalhos para o espaço familiar. No local de trabalho do professor, por exemplo, eles alegam as más infraestruturas físicas das escolas, a falta de equipamentos, a falta de atratividade de recursos de ensino e, ainda, a atitude de comodismo dos professores em exercício, tendo como resposta o comportamento incivilizado discente. Com seus estágios realizados em ambientes públicos, eles narram um cenário de superlotação de salas, bem como exigências burocráticas e sistêmicas que limitam o exercício profissional docente e, em tom de lamentação, a falam sobre a falta de colaboração da família na educação dos filhos.

Foi observado que a imagem que a sociedade tem do professor é muito importante para a manutenção das identidades profissionais dos futuros candidatos à docência. Como vimos, as imposições políticas, institucionais e regimentais em relação ao trabalho docente e à profissão também incidem diretamente nas cognições dos participantes, que percebem que o professor da escola atual está sufocado com tantos deveres a ele incumbidos e, paradoxalmente, sem qualquer direito para reverter a situação calamitosa da educação. Nesse sentido, o professor tem que assumir inúmeros papéis, tais como a de provedor da aprendizagem que deve motivar os alunos, preparar muito bem sua aula, dominar o conteúdo, propiciar um clima favorável à aprendizagem, prover um ambiente de relações afetivas positivas com os alunos, inovar e utilizar recursos atrativos que despertem a curiosidade dos alunos e ainda superar qualquer tipo de improviso ou circunstância de ensino desfavorável.

Ministrar aulas de línguas para adolescentes de ensino médio prevê uma noção estereotipada do grupo social e denota algumas angústias e dificuldades. Os participantes acreditam que os adolescentes são difíceis de lidar e estão sempre de posse de aparelhos eletrônicos no horário de aula. Assim, é perceptível a resistência e a dificuldade de adaptação

dos pesquisados diante de tal situação, por não saberem lidar com as novas tecnologias em sala de aula e com algumas características presentes e peculiares do grupo.

As principais dimensões emocionais desveladas pelas narrativas exploraram o primeiro contato com a docência, a lembrança e a reflexão sobre a aula de língua ministrada, e algum direcionamento espontâneo localizado na imagem docente no cenário atual. Foram geralmente emoções negativas as relacionadas ao primeiro contato com a docência, imprimindo sentimentos de tensão, medo e frustração ao se deparar com a circunstância e com a expectativa dos alunos no contexto profissional de atuação.

Os participantes observam que a vida cotidiana docente permeia o misto de emoções de tristeza, alegria, satisfação, insatisfação, conforme as experiências produzidas, as cognições que se tem a partir delas, bem como a relação social construída entre professor e alunos. Sendo assim, são contraditórios, intrincados e dinâmicos os movimentos identitários da docência, porque são muitas as cognições e emoções, positivas e negativas, que dinamizam o processo de identificação ou não com a profissão. São inúmeras as experiências, bem ou malsucedidas, que se tornam elementos auxiliares na definição de rumos para as identidades docentes na formação inicial. Ao final, foram identificadas três razões para não se tornar ou para se tornar professor de línguas: baixa remuneração, não reconhecimento da docência nos cenários social (alunos e sociedade) e profissional (governo) e, ainda, a dimensão individual de se perceber ou não se perceber, se sentir ou não se sentir professor com base no atributo da vocação profissional.

As narrativas deste estudo, em muitos momentos, ficaram mais embaladas no nível da dimensão emocional. Alguns participantes, ao perceberem o mal-estar docente e o desprestígio profissional da docência no cenário social, não se sentiram amparados e confiantes para produzir qualquer tipo de iniciativa motivadora de se construírem professores. Talvez, tenham optado por continuar com o mesmo olhar, conforme observado nas narrativas. Por outro lado, houve aqueles que encontraram, em algum lugar de suas vidas, subterfúgios para transformar o cenário negativo vivido e buscar uma projeção de ressignificação para suas experiências malsucedidas. Chica da Silva e John Kenedy, por exemplo, ao demonstrarem resiliência diante das dificuldades profissionais, construíram suas identidades docentes ao longo do curso. Ainda que sem objetivos sólidos para com o curso de Letras, demonstrando terem se libertado de muitos discursos periféricos, o que pode ter sido ocasionado pelas teorias lidas à procura de respostas para sua profissão, esses participantes afirmam que passaram a se ver como professores e que tentarão romper com os obstáculos, proclamando boas expectativas profissionais. Nesse exemplo, é possível ilustrar que, mesmo sem terem

como primeira opção de suas vidas o curso de Letras, os dois participantes construíram identidades docentes ao longo do curso, ainda que, em algum momento de suas vidas, esse desejo tenha se esmaecido ou mesmo não tenha sido cogitado.

Em geral, é possível perceber, nas narrativas, uma motivação para se tornar professor de línguas e trilhar pelos caminhos da docência. Em alguns casos, a necessidade financeira também funcionou como dispositivo para a construção das identidades profissionais. Houve participantes que, não vendo outras possibilidades de emprego, buscaram se convencer da futura profissão, ainda que não se sentissem aptos para o ofício. Geralmente motivados por dimensões capitalistas, construíram novas autoimagens e buscaram modificar a maneira de se verem na profissão via narrativas. A alusão à aprovação em um concurso público, de modo a garantir estabilidade financeira, tornou consistentes as identidades assumidas. Nesse caso, os participantes avaliam a importância da qualificação profissional. Por outro lado, afirmam que o cenário comum de contratação docente temporária, no contexto de investigação, torna-se uma chancela de estigma da profissão ao descartar potenciais docentes e não se preocupar com a estabilidade de sua profissão.

As expectativas dos participantes conferem um caminho positivo justificado pela vocação ao magistério ou até mesmo pelo desejo de contribuir para a redução dos problemas educacionais existentes e para fazer a diferença na vida de outras pessoas ao instruí-lhes a cidadania. A persistência é uma característica que transparece nas narrativas dos participantes, independentemente das condições nebulosas para a docência destacadas. O sentimento de promover afeto e mudanças com a profissão na escola pública também é muito latente nas narrativas e faz parte dos ideais daqueles que pretendem ingressar ou permanecer na docência.

*A partir das histórias contadas pelos licenciandos, o que pode ser problematizado no contexto de formação docente investigado em se tratando exclusivamente da produção de identidades e de identificações ou não com a profissão?*

Estudar os encantos e desencantos de tornar-se professor por parte de licenciandos implicou conhecer histórias e observar nelas a interdependência paradoxal entre o que se tem e o que se deseja em termos de formação inicial, de imagem docente e de trabalho profissional. Ao longo de sua trajetória, os participantes prescrevem sentidos para o que contam e, com isso, desvelam suas identidades múltiplas, plurais, contraditórias, híbridas e instáveis. Ao mesmo tempo, elas fazem alusão a problemas de ordem política, econômica e social que se inter-relacionam à formação de professores de línguas no contexto de pesquisa.

A perspectiva da docência como profissão de socialização confirma a importância das cognições e das emoções extraídas das relações e das experiências sociais. Nesse sentido, para se construir na profissão, o professor precisa da resposta do outro à medida que investe em alguma ação. Não raro, as relações emocionais estão presentes, desencadeadas e influenciadas por esse universo, seja com os alunos, com os pais de alunos, diante das reformas educacionais ou mesmo no trabalho com outros colegas professores. Já que elas operam como elementos constitutivos das identidades profissionais docentes, torna-se salutar um trabalho com professores em formação inicial, a fim de tratar as emoções, para que esses futuros docentes saibam lidar com suas próprias emoções antes de auxiliarem os seus alunos nesse equilíbrio.

As experiências foram aspectos que influenciaram, juntamente com as cognições e emoções, a construção das identidades docentes na formação inicial, bem como a maneira de os envolvidos se constituírem ou não como profissionais. Por essa razão, o trabalho com narrativas nesses espaços iniciais de formação docente, considerando-se o contexto sociocultural de sua emergência, à luz de teorias, tornou-se um dispositivo crucial para perceber como esses elementos estão imbricados ao processo. Compreendo que analisar narrativas na formação docente, configuradas como arranjos da experiência humana e integrando discursos e cultura, pode contribuir no esclarecimento da ordem social pela qual os participantes estão cercados e, dentro de um ambiente de confiança, vislumbrar possibilidades de transformação. Mais ainda, pode propiciar uma condição de empoderamento ao grupo, fortalecendo as identidades profissionais de cada integrante, já que a construção da docência corresponde a um forte contingente para que as identidades ali se constituam, como alega Silva (2009).

O processo de formação, primordialmente a inicial, esbarra diretamente na questão das condições sociais e culturais do trabalho profissional docente, bem como na imagem inerente ao que é ser professor. Nos bancos de formação, durante a negociação de significados culturais e sociais como parte integrante da construção da imagem e do perfil docente, é muito comum estarmos quase sempre a observar aspectos negativos instalados nas práticas discursivas por parte da sociedade e da própria classe docente em relação à dificuldade de seguir a carreira. Contudo, depende de nossas práticas discursivas o que passará a ser projetado por intermédio das experiências sociais em relação à profissão docente. Assim sendo, o nosso engajamento no discurso de emancipação inerente à profissão pode ser um caminho promissor para resgatar a atratividade da carreira no Brasil.

Partindo desse pressuposto, podemos considerar também que a formação não deve ser observada como um molde, pois as condições e circunstâncias dinâmicas e sistematizadas, previstas em cada lugar e meio social, demandarão estratégias diferenciadas por parte do professor ali instalado e que busca construir tais identidades profissionais. Nesse sentido, há devida importância em entrelaçar o individual (agência) e o social (estrutura) na constituição das identidades docentes. A essência de um professor não deve mudar, mas ele precisa aprender a se inserir socialmente e a fazer ajustes conforme a necessidade e cada circunstância que lhe é apresentada.

Entendo que a construção da profissão docente não dependa exclusivamente da formação acadêmica ou profissional. O ingrediente chamado bagagem pessoal, aquele que o indivíduo traz durante toda sua trajetória de vida, pressupondo-se a interação com outras pessoas com as quais convive, sem dúvida, seja qual for o contexto em que estiver relacionado, fará total diferença na forma como esse sujeito compreende o ensino, a formação, a aprendizagem, somado a outros processos, inclusive, de outras dimensões: cognitiva, cultural, afetiva, psicológica, biológica etc. Por isso, concordo com Abrahão (2010, 2012) quando afirma que valorizar e, ao mesmo tempo, problematizar o que cada futuro professor traz consigo em termos de características pessoais, sociais e culturais, além de fazer toda a diferença no processo social de formar professores, é uma ação que fará substancial diferença na capacidade própria individual de lidar com os próprios desafios pessoais, de negociar novos sentidos, via interação com outras pessoas, sobre a profissão e de agregar novos valores pessoais aos já estabelecidos prévia e particularmente. Nesse ciclo, a experiência e a forma particular de lidar com elas consistirão na construção do professor almejado, uma vez que o protagonismo de se tomar determinadas decisões pessoais e valorizar cada circunstância acarretam valores importantes no decorrer do processo de construção docente.

Ao mesmo tempo, é preciso trabalhar um perfil mais claro de profissional em um contexto plural que produz grandes expectativas sociais e políticas a respeito do que o professor e a escola devem fazer. Para tanto, é relevante que pesquisas sobre formação de professores continuem a desmistificar os dilemas da profissão e, a partir delas, que professores e pesquisadores dialoguem com professores em formação e formadores de professores, oportunizando espaços de participação e de reflexão colaborativa, na tentativa de um exercício profissional mais gratificante da docência. Portanto, é importante a redefinição de papéis relacionados ao trabalho docente. O futuro professor precisa entender que nem tudo que acontece de errado na educação é sua culpa. Se quisermos transformar para melhor o

cenário educacional e o quadro profissional, devemos começar pela consciência crítica de que estamos cumprindo o nosso papel e com nossa parcela de realização no processo. Uma consciência maior sobre as responsabilidades delegadas ao docente, além de reduzir o atrito emocional e libertá-lo de vez da concepção errônea de redenção, pode repercutir no avanço da profissionalização e no investimento desse propósito.

Do ponto de vista social, observando-se algumas narrativas que se centram na ideia de “apaixonar-se pela profissão”, percebemos a importância de desconstruir itens emocionais que, porventura, passem a significar discursivamente a docência como uma espécie de dom ou de sacerdócio. Apenas o amor à profissão não é um requisito suficiente para dar aula e construir, com esse aspecto, a profissão. A suposta solidificação do prazer, que ainda hoje é um imaginário social muito latente quando se pensa em ser professor, pode ser uma emoção negativa que restringirá a permanência de muitos que hoje se dedicam à docência como profissão. Com efeito, apenas a conveniência da vocação não concebe elementos capazes de se construir a profissão e, em caso de uma decepção no exercício docente, corremos o grande risco de licenciandos abandonarem a profissão. Diante disso, é preciso que o governo também faça a sua parte e encontre, certamente com o pagamento de melhores salários, a valorização da carreira no cenário social.

Todas essas possibilidades são sobremaneira importantes quando pensamos na situação de um curso de licenciatura em que seus candidatos ainda não concebem a si mesmos como futuros docentes. Tampouco compreendem que estão nesse universo se formando para atuarem oficialmente como docentes. Nesse sentido, minha preocupação reside basicamente na possibilidade de alguns deles, que hoje não pretendem ser professores, após alguns anos, por questões de um destino socioeconômico, resolverem fazer um concurso, serem aprovados e adentrarem uma sala de aula. Pode ser que muitos desses reproduzam o cenário que hoje mesmo os desanima, conforme eles mesmos observaram e destacaram em suas narrativas: professores que, não se identificando com a profissão ou não possuindo identidades docentes, permanecem ocupando os espaços de sala de aula, acomodados e destruindo a possibilidade de alguns alunos observadores serem pretensos candidatos à docência.

### **Contribuições da pesquisa**

Como contribuição teórica, este trabalho proporciona o aprofundamento e a panorâmica de estudos que se dedicam à construção das identidades profissionais docentes em contexto de formação inicial de professores de línguas, visto que são poucos os trabalhos em

LA que enfatizam as emoções, bem como a sua relação com os construtos “identidades” e “cognições” na formação inicial de professores de línguas. Entendemos que somos o que acreditamos e nossas cognições formam as nossas identidades.

Como contribuições práticas, esta investigação pretende trazer à tona a necessidade de discussão sobre temas como cognições, emoções e identidades em cursos de licenciatura em Letras, visto que, em muitos desses contextos de formação docente, tais assuntos não são abordados. Este estudo também milita em torno de reflexões inerentes à necessidade de se (re)pensar a profissão docente no cenário social e atual, bem como a (re)formulação de currículos e de políticas para as licenciaturas, com vistas à atratividade da carreira, à autonomia profissional e à compreensão politizada do indivíduo que se envereda pelos caminhos da docência. Como pontua Silva (2013, p. 89), “[s]e a licenciatura ambiciona a mesma valorização de outras profissões, é preciso fazer valer sua força, por ser um formador de opinião e ter um contingente de massa”. Uma última contribuição se reserva à atenção que a linguagem exerce no processo movediço e performativo de construir, desconstruir e reconstruir identidades profissionais, estabelecido dentro de um universo de relações sociais.

Por fim, como contribuição metodológica, destaco o trabalho com narrativas. Neste estudo, as narrativas compuseram reflexões que inegavelmente puderam ser problematizadas e suficientemente discutidas nos bancos de formação à luz de um processo de construção política e histórica. Além de essenciais na formação docente, as narrativas constituem-se como objetos legítimos para a pesquisa de nossas práticas sociais. Ouvir os professores é uma providência atual das pesquisas na formação de professores para compreender e reduzir as nuances tecnicistas e, de um ponto de vista crítico, após o trabalho de análise, produzir novas narrativas que não se tornem reforçadas ou repetitivas. O teor emocional e cognitivo que as narrativas produzem também nos possibilita pensar, a partir do princípio de relação social, nos aspectos existenciais constituidores das identidades pessoais e profissionais dos professores. Nesse sentido, esses fenômenos socioculturais complexos funcionam como instrumentos fundamentais nos movimentos de construção de identidades.

### **Limitações da pesquisa**

Durante a realização deste estudo, foram encontradas algumas dificuldades de ordem metodológica, em especial quanto ao pouco tempo de investigação em campo sobre um fenômeno tão intrincado como o das identidades profissionais e também quanto ao pequeno número de participantes para o aprofundamento das análises e para atender aos

critérios de uma pesquisa qualitativa pautada nos princípios de um estudo de caso. Apesar de ter trabalhado com toda uma turma de professores em formação inicial, sabemos que, devido à pequena parcela de participantes, não é possível tecer generalizações sobre outros contextos de formação inicial docente. Contudo, compreendo que, possivelmente, as vozes dos participantes deste estudo, dos autores aqui mencionados e a minha voz, na condição de formador de professores e pesquisador deste estudo, encontrarão eco em outros contextos de formação docente.

### **Sugestões para futuras pesquisas**

A complexidade de fatores que rondam a profissão e a formação docente não se restringe ao tema proposto por esta pesquisa. Nesse sentido, com o objetivo de ampliar os estudos sobre identidades docentes, apresento as seguintes sugestões para futuros estudos:

- identidades docentes com foco especialmente voltado para a temática das emoções vislumbrada na perspectiva da formação inicial e/ou continuada;
- movimentos de construção das identidades profissionais docentes sob uma perspectiva longitudinal, a fim de um rastreamento mais preciso de como os fenômenos emoções e cognições se articulam a determinados processos;
- identidades docentes envolvendo a relação entre emoções e cognições;
- identidades profissionais do professor de Português em formação inicial e/ou continuada;
- identidades profissionais do formador de professores
- o papel do contexto na construção das identidades profissionais de professores e de futuros professores.

### **Considerações finais**

Este trabalho mostrou que as identidades dos professores em formação inicial são sinuosas, processuais e, muitas vezes, incertas. Assim como a escultura, elas não são finalizadas de um dia para o outro. Antes de uma escultura ser exposta, ela precisa passar, por parte do escultor, por um processo instável que requer sensibilidade em refletir, burilar, mutilar e mudar, até que se perceba que a escultura está formada. Ainda assim, depois de esculpida, não significa que a obra visualizada terá seu formato definitivo, pois pode ser que,

depois de acabada, ela seja, algumas vezes, modificada, retocada, restaurada etc. Afinal, o próprio fato de estar exposta faz que a escultura corra possíveis riscos: quebrar, manchar ou possuir alguma irregularidade.

A trama que envolveu as narrativas neste estudo é complexa e não nos cabe avaliar se é com o término de uma formação inicial que as identidades deveriam ou não ser esculpidas. Igualmente não é nossa pretensão julgar os motivos que levaram cada um dos participantes a fazer uma licenciatura em Letras para não se esculpirem professores. Sabemos que a vida é fluida e nossas identidades são construídas também nas incertezas, alimentadas por emoções, cognições, entre outros elementos. De fato, a ideia não é acusar o que nos pareceu negativo, pois sabemos que o ser humano, munido de seus propósitos existenciais, busca aquilo em que acredita e que lhe faz bem. Por isso, é normal que, aos olhos dos outros, o conflito ou a tensão pareçam sinais de fracasso, sem necessariamente significá-lo.

A realização desta pesquisa possibilitou-me uma série de reflexões acerca da profissão docente no cenário atual e do meu papel diante desse contexto, na condição de formador de professores. Nesse sentido, este trabalho foi particularmente proveitoso para que eu revisitasse as minhas próprias emoções, cognições, experiências de orientar possíveis candidatos à docência. Acertei algumas vezes, em outras cometi falhas. Tentei, e isso foi o melhor a se fazer. No fundo, sei que minhas narrativas contribuíram em algum sentido para as narrativas dos participantes e vice-versa. Houve colaboração à medida que confluímos sentidos e nos dispusemos a viver histórias únicas de formação, e hoje me percebo mais maduro, como um profissional que se mantém em constante busca pela mudança positiva.

Tornar-se professor é um estado, é espaço, é tempo. É importante buscarmos esculpir todos os dias quem somos para a sociedade à nossa volta. Para isso, cuidados rotineiros com a nossa profissão também são necessários em prol da boa aparência e da beleza que os outros necessitam apreciar em nós. Somos, como qualquer escultura, únicos, e é com essa expectativa que podemos nos tornar peças encantadoras e rutiladas que, por uma série de razões, parecem faltar em algumas salas de aula em nosso país.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 59-78.
- \_\_\_\_\_. M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-232.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 11-15.
- \_\_\_\_\_. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum: estudos linguísticos*, n.15/2, p. 457-480, dez. 2012.
- ABREU, V. Vestibular: UFG tem 853 vagas ociosas. *Jornal O Popular*, Goiânia, p. 3, 16 de mar. 2013.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALSUP, J. *Teacher identity discourses: negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 234 p.
- ARAGÃO, R. C. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, p. 101-122, 2005.
- \_\_\_\_\_. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- \_\_\_\_\_. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos & linguagem*, v. 1, Campinas: Pontes, 2010. p. 167-194.
- \_\_\_\_\_. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editora, 2011. p. 21-38.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. “Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé”: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010. p. 145-174.

- AUDI, L. C. C. “Eu me sinto responsável por ele”: quando professores transformam-se ao transformarem seus olhares sobre os alunos. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011. p. 295-316.
- BAGNO, M. A catástrofe dos cursos de Letras. *Revista Caros Amigos*, nov. 2008. Disponível em: <[http://marcosbagno.com.br/site/?page\\_id=464](http://marcosbagno.com.br/site/?page_id=464)> Acessado em 07 nov. 2013.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A estética da criação verbal*. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BAPTISTA, L. M. T. R.; NUNES, T. A. Sujeitos em (trans)formação e (trans)formação de sujeitos: (re)pensando algumas questões sobre o ensino, aprendizagem e letramentos. In: GERHARDT, A. F. L. M. *Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 251-274.
- BARBOSA, M. V. O segundo nascimento do humano: um diálogo com (e entre) Vigotski e Bakhtin. *Web-Revista Discursividade: Estudos Linguísticos*, v. 06, p. 01-18, 2010.
- BARCARO, C. F. *A menina que falava inglês: a construção identitária de uma professora de inglês sob as lentes da pesquisa com base em narrativas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012.
- BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach*. 2000. 357 f. Tese (Doutorado em Teaching English as a Second Language) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- \_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.
- \_\_\_\_\_. Researching beliefs about SLA: a critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 7-33.
- \_\_\_\_\_. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, p. 145-175, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006b. p. 15-41.
- \_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de língua: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. (Org.). *Lingüística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, Pontes Editores, 2007. p. 27-79.
- \_\_\_\_\_. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-81.
- \_\_\_\_\_. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org.). *Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.

- BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*, Campinas, v.19, n.44, abril/1998.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, p. 107-128, 2004.
- BENSON, P.; NUNAN, D. (Ed.). *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- BIRELLO, M. Teacher cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice: a conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language & Literature*, vol. 5, p. 84-99, May-June 2012.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOHN, H. I.; VINHAS, L. L. . A identidade professor de línguas na contemporaneidade líquida da Pós-Modernidade. In: 7 ENCONTRO DO CELSUL, 2006, Pelotas. *7 Encontro do CELSUL Programação e Resumos*. Pelotas, RS: UCPel, 2006. p. 184-185.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a literature review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, vol. 36, p. 81-109, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Teacher cognition and language education*. Great Britain: BookEns Ltda, 2006.
- BORGES, M. P. A. *Professores: imagens e auto-imagens*. 2007. Tese (Doutoramento em Educação – Administração e Organização Escolares) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.
- BORELLI, J. D. V. P; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p.15-30.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior: versão preliminar*. Brasília: MEC, 2001a.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Superior de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília: MEC, 2001b. Parecer 492/2001.
- BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>.
- BRAÚNA, R. C. A.; REIS, A. C. L. Representações sociais de professoras sobre o ser professor: dimensões da profissionalidade. In: BRAÚNA, R. C. A.; BARCELOS, A. M. F. *Demandas contemporâneas na formação de professores*. Viçosa, MG: Editora da UFV, 2013. p. 64-79.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, vol. 7 (4 – 5), p. 585–614, 2005.
- CALVO, L. C. S. A identidade profissional de professores e professoras de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do ensino médio. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011. p. 141-184.
- CAMARGO, D. Emoção, a primeira forma de comunicação. In: CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. (Org.). *Identidade & emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006. p. 23-34.
- CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. Introdução. In: CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. (Org.). *Identidade & emoção*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006. p. 11-22.
- CAMARGO, G. P. Q. P.; RAMOS, S. G. M. Narrativa de professores de língua inglesa em formação continuada: desvendando a experiência humana de se tornar professor. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 4, n. 6, mar. de 2006.
- CAMARGO, G. P. Q. P.; RAMOS, S. M. Reconsiderando pesquisas sobre identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. *Acta Scientiarum Language and Culture*. (UEM), 2008.
- CAMPOS, S. I. F. *Histórias de vida de professores de línguas: uma construção discursiva situada*. 2005. 222 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CELANI, M. A. A. ; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.
- CELANI, M. A. A. Prefácio. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008. p. 9-14.
- CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 57-70.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre (UFRGS), n.4, p. 432-442, 2002.
- \_\_\_\_\_. A mobilização no exercício da profissão docente. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, p. 9-25, 2012.
- CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. F. Teachers' personal knowledge: what counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, p. 487-500, 1987.
- \_\_\_\_\_. Narrative and story in practice and research. In: SCHÖN, D. (Ed.). *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press, 1991. p. 258-281.

- \_\_\_\_\_. *Teachers' professional knowledge landscape*. New York: Teachers College Press, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa narrativa*. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COELHO, H. S. H. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso*. 2011. 175 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- COLDRON, J.; SMITH, R. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of curriculum studies*, v. 31, p. 711-726, 1999.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press, 1988.
- \_\_\_\_\_. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v.19, n.5, p. 2-14, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York: Teachers College Press, 1999. 184 p.
- \_\_\_\_\_. Narrative inquiry. In: GREEN, G. C.; ELMORE, P. (Ed.). *Handbook of complementary methods in educational research*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2005. p. 477-489.
- CONCEIÇÃO, M. P. *As relações entre experiências, crenças e ações do professor na sala de aula: um processo cíclico de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em LE?*. 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/mariney.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2012.
- \_\_\_\_\_. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006.
- CONCEIÇÃO, M. P. Teachers' narratives: revealing experiences and conflicting identities. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 305-318.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012. 327 p.
- CUNHA, A. M. A. *A prática reflexiva do professor de inglês: mudanças de representações e construção de identidades*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- D'ALMAS, J. Identidade do professor na imprensa televisiva: uma análise crítica do discurso da campanha publicitária do MEC. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011. p. 121-140.
- DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- DANIELEWICZ, J. *Teaching selves: identity, pedagogy and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press, 2001. 216 p.

- DAY, C.; LEITCH, R. Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, v.17, p. 403-415, 2001.
- DE PAULA, L. G. O processo de construção da identidade do professor. *REVELLI – Revista de Educação, linguagem e Literatura da UEG de Inhumas*, v. 2, p. 7-16, 2010.
- \_\_\_\_\_. Uma reflexão sobre a natureza contraditória da identidade profissional do professor. *REVELLI – Revista de Educação, linguagem e Literatura da UEG de Inhumas*, v. 3, p. 21-37, 2011a.
- \_\_\_\_\_. A identidade profissional do professor. In: NUNES, G. P.; STAFUZZA, G. (Org.). *Diversidade nos estudos linguísticos: língua(gem) e discurso*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011b. p. 103-124.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Org.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 2000. p. 1-29.
- DEWEY, J. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company, 1916. 370 p.
- \_\_\_\_\_. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, revised edition. Boston: Heath, 1933.
- \_\_\_\_\_. *Experience and education*. New York: Touchstone, 1938.
- DINIZ, M.; NUNES, C.; CUNHA, C.; AZEVEDO, A. L. F. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v.3, n. 4, p. 13-22, jan./jul. 2011.
- DOMINGUEZ, M. A. C. *As representações de um grupo de professores de língua espanhola: a sua formação e trabalho profissional*. 2013. 77f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2013.
- DONATO, V. Faltam professores de matérias específicas nas salas de aulas do país. *Jornal Hoje*, São Paulo, p. 1, 21 mar. 2013. Disponível em: < <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/03/faltam-professores-de-materias-especificas-nas-salas-de-aulas-do-pais.html> > Acesso em 22 de março de 2013.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. London: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 131-151.
- DUTRA, D. P. Do todo para as partes: os conteúdos das autobiografias do ponto de vista holístico e lexical. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas: Pontes, 2010. p. 209-226.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 2001. 226 p.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2008.
- FALCÃO, E.S. *My teacher... He is a mirror to me: a construção da identidade profissional de um aluno tornando-se professor*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

- FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- \_\_\_\_\_. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 115-162.
- \_\_\_\_\_. Conversa com Francisco José Quaresma de Figueiredo. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 113-122.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. ; LAGO, S. N. A. A auto-estima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 165-199.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 152 p.
- FRIJDA, N. H.; MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. The influence of emotions on beliefs. In: FRIJDA, N. H.; MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. (Ed.). *Emotions and beliefs: how feelings influence thoughts*. Cambridge: CUP, 2000. p. 1-9.
- GADAMER, H. G. *Verdade e Método II: complementos e índice*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Verdade e Método I*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GAMERO, R. *Pesquisa? Só no paper!:* a constituição da identidade de professor – pesquisador em formação inicial. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2011a.
- \_\_\_\_\_. Identidade profissional do professor de inglês: um levantamento de dissertações e teses de 1985 a 2009. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011b. p. 83-104.
- GATTI, B. A. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.
- GATTI, B. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. *Estudos & pesquisas educacionais: estudos realizados em 2007, 2008 e 2009*, v.1, maio 2010. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2010. p. 139-210.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasse e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.
- GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, v. 25, p.99-125, 2001.
- GILLHAM, B. *Developing a questionnaire*. London: Continuum Wellington House, 2000.
- GIMENEZ, T. N. English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century. *Acta Scientiarum (UEM)*, Maringá, v. 23, n.1, p. 127-131, 2001.
- \_\_\_\_\_. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 171-187.

- \_\_\_\_\_. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: TOMITH, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. V.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 331-343.
- GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a. p. 157-164.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia crítica, política, cultural e o discurso da experiência*. Porto Alegre: Artmed, 1997b.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução Carlos Nelson Coautinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papyrus, 2004. 128 p.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. 3 ed. Madrid: Catedra, 2001. 507 p.
- \_\_\_\_\_. *Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 540 p.
- HALL, S. Fantasy, identity, politics. In: CARTER, E.; DONALD, J.; SQUITE, J. (Org.). *Cultural remix: theories of politics and the popular*. Londres: Lawrence & Wishart, 1995. p. 79-93.
- \_\_\_\_\_. The work of representation. In: HALL, S. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: SAGE Publications, 1997. p. 13-74.
- \_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- \_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T.; \_\_\_\_\_.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9 ed. São Paulo: Vozes, 2009. p. 103-133.
- HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998a.
- \_\_\_\_\_. The emotions of teaching and educational change. In: HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M.; HOPKINS, D. (Ed.). *International Handbook of Educational Change*. London: Kluwer Academic Publishers, 1998b. p. 558-575.
- \_\_\_\_\_. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, p. 811-826, 2000.
- \_\_\_\_\_. The emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*, 103(6), p. 1056-1080, 2001.
- \_\_\_\_\_. Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p. 967-983, 2005.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. *Estudos & pesquisas educacionais* – Fundação Vitor Civita – Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009, n. 1, maio 2010, p.17-63, 2010.

- ISEMBARGER, L.; ZEMBYLAS, M. The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, p. 120-134, 2006.
- JASNIEVSKI, C. C. *Insatisfação e mudanças: identidades sobre o real e o ideal nas bases de conhecimento do professor*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2013.
- JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.
- JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. A sociocultural theoretical perspective on teacher professional development. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. *Research on second language teacher education: a sociocultural perspective on professional development*. New York: Routledge, 2011. p. 1-12.
- JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-24, jul./dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez, 2004. 285 p.
- \_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Tradução Maria do Carmo Monteiro Pagano. *Educação*, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- \_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010. p. 37-50.
- KALAJA, P.; PAIVA, V. L. M. O; BARCELOS, A. M. F. Narrativising learning and teaching EFL: the beginnings. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Narratives of learning and teaching EFL*. 1 ed. London: Palgrave MacMillan, 2008. p. 3-14.
- KELCHTERMANS, G. Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p. 995-1006, 2005.
- KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.
- \_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (Org.). *Ensino de língua: letramento e representações*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.
- KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. London: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 109-128.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade profissional do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999.
- LAGO, S. N. A. *Auto-estima e atitude quanto à escrita no processo de correção com os pares: uma imersão no domínio afetivo*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A auto-estima na sala de aula de literaturas em língua inglesa: a compreensão dos alunos*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

- LAROCA, P. Problematizando os contínuos desafios da Psicologia na formação docente. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 31-46.
- LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, p. 899-916, 2005.
- LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 111-138.
- LE MOS, J. C. G. *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- LIBERALI, F. C., MAGALHÃES, M. C. C. ; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 131-166.
- LIBERALI, F. C. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Faculdade de Letras da UFMG, v. 4, p. 45-56, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010a. 93 p.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes, 2010b. p. 71-92.
- \_\_\_\_\_. Gestão escolar na perspectiva da Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *A Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural e a escolar: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 89-108.
- LIMA, M. G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 47/3, p. 1-8, 2007.
- LIMA, N. M. D.; PESSOA, R. R. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, p. 249-269, 2010.
- LINDE, C. *Life stories: the creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.
- LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Illinois: University of Chicago Press, 2002. 308 p.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003. 99 p.
- MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Transformação na formação de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2002. p. 39-58.
- \_\_\_\_\_. A narrativa na formação de professores numa perspectiva reflexiva-crítica. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 23-36.

MAGIOLINO, L. L. S.  *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MAGNO E SILVA, W. A. G. P. Motivação como força propulsora da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. 1ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 283-299.

MARCELO, C. Identidade docente: constantes e desafios. *Formação docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores*, vol. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

MARCHESI, A. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARGATO, A. F. *Identidades em construção: um processo sem fim. Uma investigação 'com' e 'por' professores*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 51-67.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

\_\_\_\_\_. *Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

\_\_\_\_\_. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-48.

\_\_\_\_\_. Pensando identidades em contextos de ensino–aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE. (Org.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 61-88.

MASTRELLA-DE-ANDRADE.; NORTON, B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 89-114.

MATEUS, E. *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. 2005. 327f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATURANA, H. Biologia do Conhecer e Epistemologia. In: MAGRO, C.; PAREDES, V. (Org.). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2001. p. 19-124.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

MCLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, P.; GIROUX, H. (Org.). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000. p. 25-49.

MELLO, D. M. Pesquisa narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas: Pontes, 2010. p. 171-190.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino – aprendizagem de professores em formação*. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2009.

MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners experiences in a university classroom or going to the depth of learners classroom experiences*. 1997. 279f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade de Toronto, Toronto, 1997.

\_\_\_\_\_. A deeper view of EFL learning: students collective classroom experiences. *Claritas*, Formiga, v. 6, n. 3-4, p. 185-204, 2000.

\_\_\_\_\_. Reflexão crítica no processo de aprendizagem de língua inglesa: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MENDES, E. A. M.; OLIVEIRA, P. M. ; BENN-IBLER, V. (Org.). *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*. 1 ed. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2001. p. 123-140.

\_\_\_\_\_. Individual classroom experiences: a socio-cultural comparison for understanding EFL classroom language learning. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 61-91, 2003.

\_\_\_\_\_. Collective and individual classroom experiences: a deeper view of EFL learning in a Brazilian University. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, São Paulo, v. 2, n. 2, 2004.

\_\_\_\_\_. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2006.

\_\_\_\_\_. A experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para a pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol. 7, n. 1, p. 208-248, 2007a.

\_\_\_\_\_. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & ensino*, v.10, n. 1, p.47-86, 2007b.

\_\_\_\_\_. Brazilian EFL teachers' experiences in public and private schools: different context with similar challenges. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Narratives of learning and teaching EFL*. London: Palgrave Macmillan, 2008. p. 64-79.

\_\_\_\_\_. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos & linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2010a. p. 135-150.

\_\_\_\_\_. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010b. 280 p.

\_\_\_\_\_. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010c. p. 27-40.

MISHLER, E. G. *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1991. 206 p.

\_\_\_\_\_. *Storylines: craftartists' narratives of identity*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 303-332.

\_\_\_\_\_. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Org.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro, IPUB/CUCA, 2001. p. 55-71.

\_\_\_\_\_. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. 232 p.

\_\_\_\_\_. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

\_\_\_\_\_. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. 279 p.

MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. Introdução: a experiência identitária na lógica dos fluxos: uma lente para se compreender a vida social. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C., (Org.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 9-24.

MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. Introdução: entre saberes interdisciplinares e práticas sociais: o estudo da identidade em abordagens contemporâneas. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Estudos da identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 13-31.

NIAS, J. Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, n. 26, vol. 3, p. 293-306, 1996.

NORTON, B. Language, identity and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, vol. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.13-43.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A.; et al. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995a. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995b. p. 15-33.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000. p.11-30.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

OLIVEIRA, E. C. *Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, H. F. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)*. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Os fins justificam e-m@ils: uma ferramenta tecnológica como recurso para a formação do professor de línguas. In: IV ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, v. 1, 2011, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Editora Goiânia, 2011.

\_\_\_\_\_. Ensinar além da língua: uma proposta de (trans)formação docente. In: PINHEIRO NETO, J. E.; COSTA, S. A. R.; SILVA, V. M. (Org.). *Discursos, representações e paisagens: múltiplos olhares*. Goiânia: PUC Goiás, 2012. p. 35-60.

OLIVEIRA, H. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. O que o “não” nos diz: narrativas de licenciados em Letras que não se tornaram professores. In: OLIVEIRA, H. F.; BICALHO, P. S. S.; MIRANDA, S. C. (Org.). *Educação e diversidade: múltiplos olhares*. Goiânia: Editora América, 2013. p. 117-138.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 43-61, 2005.

\_\_\_\_\_. Multimedia language learning histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Narratives of learning and teaching EFL*. London: Palgrave MacMillan, 2008a. p. 199-213.

\_\_\_\_\_. Aquisição e complexidade em narrativas de multimídia de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008b.

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-47.

\_\_\_\_\_. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 206 p.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, M. A. L.; ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, R. G. A dimensão teórico-prática da Psicologia Educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 181-206.

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

PERRENOUD, P. Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 105-121, 1999.

\_\_\_\_\_. A ambigüidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-193.

PICONI, L. B.; MATEUS, E. F. Resignificações de identidades de professores: uma análise do encontro com o outro. In REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011. p. 271-294.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 17-52.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012. 296 p.

PROFESSOR: ainda o pior salário. *O Globo*, Rio de Janeiro, 20 de maio 2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/professor-ainda-pior-salario-4954397>>. Acesso em: 20 set. 2012.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; EL KADRI, M. S.; RAMOS, S. M. Identidade do professor de língua inglesa: um levantamento eletrônico das pesquisas no Brasil. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011. p. 47-82.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.

\_\_\_\_\_. ELT Classroom as an arena for identity clashes. In: GARMAGNANI, A.M.G.; GRIGOLETTO, M. *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 70-90.

\_\_\_\_\_. A confecção do memorial como exercício da construção do self. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C.. (Org.). *Identidades: recortes multi e Interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 339-350.

\_\_\_\_\_. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 144 p.

\_\_\_\_\_. Pós-modernidade e a política de identidade. In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D.M.M. (Org.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paul: Editora Mackenzie, 2006. p. 63-82.

REIO JUNIOR, T. G. Emotions as a lens to explore teacher identity and change: a commentary. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, p. 985-993, 2005.

REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011.

REY, F. L. G. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003. 290 p.

RISTOFF, D. I.; BIANCHETTI, L. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (des)encontros históricos e manutenção do Apartheid socioeducacional. *Avaliação (UNICAMP)*, v. 17, p. 787-824, 2012.

RODRIGUES, G. Licenciatura na UFG: concorrência cai 60% em 7 anos. *Jornal O Popular*, Goiânia, p. 4, 7 nov. 2013.

- ROMERO, T. R. S. Paisagens em (re)construção. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 303-320.
- ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ROSSI, E. C. S. *A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2004.
- SADALLA, A. M. F. A.; BACCHIEGA, F.; PINA, T. A.; WISNIVESKY, M. Psicologia, licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 47-90.
- SADALLA, A. M. F. A.; CARVALHO, L. C. Psicologia e Parâmetros Curriculares Nacionais: contribuições para a formação de professores? In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 157-180.
- SALLA, F.; RATIER, R. Por que a docência não atrai. *Nova Escola* – Edição especial: Atratividade da carreira docente no Brasil, São Paulo, n. 229, p. 6-17, Fev. 2010.
- SAKUI, K.; GAIES, S. J. A case study: beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. London: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 153-170.
- SANTOS, G. A. C. *Histórias de vida e o abandono da profissão docente: entre chegadas e partidas*. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2009.
- SANTOS, L. F.; MAIOR, R. C. S. Discursos envolventes na prática retórica de alunos de Letras: argumentando sobre a formação docente. In: GERHARDT, A. F. L. M. *Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 275-298.
- SCHMIDT, M. Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, v.16, p. 827-842, 2000.
- SCHMIDT, M.; DATNOW, A. Teachers' sense-making about comprehensive school reform: the influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, p. 949-965, 2005.
- SCOZ, B. *Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SER PROFESSOR: uma escolha de poucos. *Nova Escola*, São Paulo, Ed. 229, 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml>>. Acesso em: 3 out. 2012.
- SFARD, A.; PRUSAK, A. Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34, n. 4, p. 14-22, 2005.
- SILVA, B. R. S. *Estágio supervisionado de LE: um estudo de caso sobre formação universitária de professores de inglês na UFG*. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

- SILVA, D. J. A. Formação de professores de língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, n. 1, p. 73-92, 2013.
- SILVA, M; GREGGIO, S.; LUCENA, C. A.; DENARDI, D. A. C.; GIL, G. Unveiling teachers' identities. *Signum: estudos de linguagem*, v. 10, p. 199-222, 2007.
- SILVA, J. O. Propagandas do MEC: imagens da profissão docente. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: EDUEL, 2011. p. 105-120.
- SILVA, L. M. *A língua constitui o professor: identidades (conflitantes) de professores de línguas estrangeiras*. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2012.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9 ed. São Paulo: Vozes, 2009. p. 73-102.
- SLOAN, K. Teacher identity and agency in school worlds: beyond the allgood/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), p.119-152, 2006.
- SMITH, C. P. Content analysis and narrative analysis. In: SMITH, C. P. (Org.) *Handbook of research methods in social and personality psychology*. New York: Cambridge University Press, 2000. p. 313-335.
- SMYTH, J. Teacher as collaborative and critical learners. Developing and sustaining the critical learners. In: SMYTH, J. *Teacher as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991a. p. 83-104.
- \_\_\_\_\_. Developing and sustaining the critical learners. In: SMYTH, J.; *Teacher as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991b. p.105-118.
- \_\_\_\_\_. Critical pedagogy of supervision. In: SMYTH, J. *Teacher as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991c. p. 119-137.
- SOARES, M. F. *Compondo identidades: construindo diários na aula de língua inglesa*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SOUSA, R. M. R. Q. *Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006a.
- \_\_\_\_\_. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre as histórias de vida em formação. *Educação em questão*, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006b.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 2000. p. 435-454.
- SUTTON, R. Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social psychology of education*, n.7, p. 379-398, 2004.

- SUTTON, R.; WHEATLEY, K. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, vol. 15, n. 4, p. 327-358, 2003.
- SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. *Sociocultural theory in second language education: an introduction through narratives*. Bristol, UK: MM Textbooks, 2011.
- TARDIF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 326 p.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 318 p.
- TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai./ago. 2007.
- TELLES, J. A. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language pedagogy*. 1995. Tese (Doutorado) – OISE, Toronto, Canadá, 1995.
- \_\_\_\_\_. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, SP, v. 34, p. 79-92, 1999.
- \_\_\_\_\_. Biographical connections: experiences as sources of legitimate knowledge. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, EUA, v. 13, n.3, p. 251-262, 2000.
- \_\_\_\_\_. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002a. p. 15-38.
- \_\_\_\_\_. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.5, n.2, p. 91-116, 2002b.
- \_\_\_\_\_. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte: UFMG, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.
- THOMPSON, P. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- TICKS, L. K. *(Re)construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por de professoras de inglês pré e em serviço*. 2008. 328 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.
- TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- TOKARNIA, M. *MEC quer criar Programa Mais Professores*. 2013. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-08-21/mec-quer-criar-programa-mais-professores>> Acesso em 23 ago. 2013.
- TORIZANI, J. E. *Análise crítica da identidade do professor de língua portuguesa da rede municipal de Jaraguá do Sul*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2005.
- VAN LIER, L. Ethnography: bandaid, bandwagon, or contraband? In: BRUMFIT, C.; MITCHEL, R. (Ed.). *Research in the language classroom*. Exmouth: Modern English, The British Council, 1989. p. 33-53.
- VAN VEEN, K.; SLEEGERS, P.; VAN DE VEM, P. One teacher's identity, emotions, and commitment to change: a case study into the cognitive–affective processes of a secondary

school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, p. 917–934, 2005.

VARGHESE, M.; MORGAN, B.; JOHNSTON, B.; JOHNSON, K. A. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of language, identity, and education*, vol. 4, p. 21-44. 2005.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2010. p. 13-22.

VEIRA, S; HOSSNE, W. S. *A ética e metodologia*. São Paulo: Pioneira, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WATSON-GECEO, K. A. Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, vol. 88, n.3, p. 331-350, 2004.

WINOGRAD, K. The functions of teacher emotions: the good, the bad and the ugly. *Teachers college record*, v.105, n. 9, p. 1641-1673, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

ZATTERA, M. N. *(Re)significando a profissão docente: motivos que levam os professores e as professoras permanecerem no magistério e suas implicações na constituição da identidade profissional*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2002.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 185-201, 2004.

\_\_\_\_\_. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 18, n. 4, p. 465-487, 2005a.

\_\_\_\_\_. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, p. 935-948, 2005b.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA DO CURSO DE LETRAS

**CURSO:** LETRAS

**MODALIDADE:** LICENCIATURA

**HABILITAÇÃO:** LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA INGLESA E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS

**INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO:** MÍNIMO – 4 ANOS / MÁXIMO – 6 ANOS

**CARGA HORÁRIA DO CURSO:** 3300 HORAS

**REGIME:** SERIADO ANUAL

**TURNO:** NOTURNO

**VAGAS:** 40 (QUARENTA)

**INÍCIO DE VIGÊNCIA:** 2009

Ano	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
1º ANO	Básica	Língua Portuguesa I	4	100	10	110
	Básica	Língua Inglesa I	4	100	10	110
	Básica	Linguística I	2	50	05	55
	Prática	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I	2	25	30	55
	Básica	Libras	2	5	50	55
	Pedagógica	Produção de Texto Técnico-Científico	2	30	25	55
	Básica	Teoria Literária	4	100	10	110
	Básica	Filosofia	2	55	-	55
	Básica	Fundamentos da Educação	2	50	5	55
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50
	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO</b>		<b>24</b>	<b>515</b>	<b>145</b>	<b>710</b>
Ano	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
2º ANO	Básica	Língua Portuguesa II	4	100	10	110
	Básica	Língua Inglesa II	4	100	10	110
	Básica	Linguística II	2	50	05	55
	Básica	Língua Latina	2	55	-	55
	Prática	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II	2	25	30	55
	Básica	Literatura Portuguesa I	2	45	10	55
	Básica	Literatura Brasileira I	2	45	10	55
	Pedagógica	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem I	2	50	05	55
	Pedagógica	Didática	2	45	10	55
	Pedagógica	Novas Tecnologias em Educação	2	45	10	55
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50
	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO</b>		<b>24</b>	<b>560</b>	<b>100</b>	<b>710</b>

	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
<b>3º ANO</b>	Básica	Língua Portuguesa III	4	100	10	110
	Básica	Língua Inglesa III	4	100	10	110
	Básica	Linguística III	2	45	10	55
	Básica	Literatura Portuguesa II	2	45	10	55
	Básica	Literatura Brasileira II	2	45	10	55
	Prática	Produção de Trabalho Acadêmico	2	25	30	55
	Pedagógica	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem II	2	45	10	55
	Pedagógica	Políticas Educacionais	2	45	10	55
	Prática	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I	2	55	-	55
	Prática	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	2	55	-	55
	Prática	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I	-	-	-	100
	Básica	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	-	-	-	100
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50
		<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO</b>		<b>24</b>	<b>560</b>	<b>100</b>
<b>Ano</b>	<b>Conteúdo de Formação</b>	<b>Componentes Curriculares</b>	<b>CHS</b>	<b>CH - Anual</b>		<b>CHT</b>
				<b>Teórica</b>	<b>Prática</b>	
<b>4º ANO</b>	Básica	Língua Portuguesa IV	4	95	15	110
	Básica	Língua Inglesa IV	4	95	15	110
	Básica	Literatura Brasileira III	4	100	10	110
	Básica	Literaturas de Língua Inglesa	4	100	10	110
	Prática	Laboratório de Comunicação Escrita em Língua Inglesa	2	20	35	55
	Prática	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II	2	55	-	55
	Prática	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	2	55	-	55
	Complementar	Disciplina Optativa	2	40	15	55
	Prática	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II	-	-	-	100
	Prática	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	-	-	-	100
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50
		<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO</b>		<b>24</b>	<b>560</b>	<b>100</b>

<b>Carga Horária Total de Teoria</b>	<b>2195</b>
<b>Carga Horária Total da Prática Pedagógica</b>	<b>445</b>
<b>Carga Horária Total de Trabalho de Curso</b>	<b>60</b>
<b>Carga Horária Total do Estágio</b>	<b>400</b>
<b>Carga Horária Total das Atividades Complementares</b>	<b>200</b>
<b>Carga Horária Total do Curso</b>	<b>3300</b>

O critério de escolha para a disciplina optativa a ser trabalhado no quarto ano será através de reunião com os professores para apresentação das disciplinas e conforme a disponibilidade e currículo de cada um o colegiado decidirá o componente curricular a ser adotado durante o ano.

<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>						
	<b>Conteúdo de Formação</b>	<b>Componentes Curriculares</b>	<b>CHS</b>	<b>CH - Anual</b>		<b>CHT</b>
				<b>Teórica</b>	<b>Prática</b>	
	Complementar	Literatura Africana de Língua Inglesa	2	40	15	55
	Complementar	História da Língua Inglesa	2	40	15	55
	Complementar	Metodologia da Pesquisa	2	40	15	55
	Complementar	Correntes da Crítica Literária Contemporânea	2	40	15	55
	Complementar	Tópicos em Lingüística	2	40	15	55
	Complementar	Literatura Goiana	2	40	15	55
	Complementar	Literatura infantil e juvenil	2	40	15	55
	Complementar	Produção e Revisão de Texto	2	40	15	55
	Complementar	Espanhol Instrumental	2	40	15	55
	Complementar	Literatura Comparada	2	40	15	55
	Complementar	Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Estrangeira	2	40	15	55
	Complementar	Abordagens e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa	2	40	15	55
	Complementar	Cultura Brasileira	2	40	15	55
	Complementar	Disciplinas de Outros Cursos	2	40	15	55
	Complementar	Disciplinas de Outras Unidades	2	40	15	55

## ANEXO B

### EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO (PORTUGUÊS/INGLÊS)

#### ORIENTAÇÕES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS I

Ano Letivo	Componente Curricular	Carga Horária Semanal	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	Carga Horária Total
3º ano	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I	02	55	-	55

**EMENTA:** Conteúdo e objetivos do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental. A relação dialógica teoria-prática e a realidade. Análise das condições de produção do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. Interdisciplinaridade. Projeto Político Pedagógico da Escola. O estudo dos métodos e técnicas de ensino da língua e das literaturas de língua portuguesa, no Ensino Fundamental. O papel da avaliação e da pesquisa no processo de formação dos professores..

#### REFERÊNCIAS

##### BÁSICA

- ALVES, Rubem Azevedo. **Conversa com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1989.
- AMORIM, Vanessa & MAGALHÃES, Vivian. **Cem aulas sem tédio**: Sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua portuguesa. 4. ed. Porto Alegre: Padre Reus, 1999.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1999.
- DANTAS, José Maria de Souza. **Didática da Literatura**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- HOSS, Miriam da Costa. **Prática de Ensino da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

##### COMPLEMENTAR

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAGNO, Marcos (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- FRITZEN, Silvino José. **Exercícios práticos de dinâmica de grupo**. Vol. 1, Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MASETTO, Marcos T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores, 1992.
- MEDEIROS, Maria D. **As três faces da pedagogia**. Lisboa: Livros Horizontes, 1975.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos**. São Paulo: Moraes, 1985.

SANT'ANNA, Flávia Maria et al. Planejamento de ensino e avaliação. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1989.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. A avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. Pedagógicos do Libertad, vol. 3. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 1991.

## ORIENTAÇÕES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA I

Ano Letivo	Componente Curricular	Carga Horária Semanal	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	Carga Horária Total
3º ano	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	02	55	-	55

**EMENTA:** Abordagens, métodos e técnicas de ensino de língua inglesa. Dinâmicas para o ensino de língua inglesa. Análise das práticas pedagógicas e conteúdos de língua inglesa ministrados no Ensino Fundamental. Estudo das relações teoria/prática e professor/aluno e a produção de conhecimentos no contexto da sala de aula de língua inglesa, no Ensino Fundamental.

### REFERÊNCIAS

#### BÁSICA

ALLWRIFGHT, R.L. e BALEY, K.M. **Focus on the Language Classroom:** Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O Professor de língua estrangeira em formação:** São Paulo: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

AMORIM, Vanessa & MAGALHÃES, Vivian. **Cem aulas sem tédio:** Sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira. 4. ed., Porto Alegre: Padre Reus, 1999.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **English teaching methodology.** London: Longman, 1986.

#### COMPLEMENTAR

BRITO, Heloisa Augusta de Mello. O que está por trás da ação do professor de língua estrangeira?. In \_\_\_\_\_. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira.** Goiânia: UFG, 2000.

CAVALCANTI, Marilda C; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro.** Trabalhos em Lingüística Aplicada, 17:133-144, 1991.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1985.

MASETTO, Marcos T. **Aulas vivas.** São Paulo: MG Editores, 1992.

OLIVEIRA, V.L.M. (Org.) **Ensino de Língua Inglesa.** 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 1997.

RICARDO, José. **Como aprender e ensinar inglês e outras línguas estrangeiras.** Curitiba: FURB.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Campinas: Pontes, 1991. \_\_\_\_\_. **Aspects of Language Teaching.** O.U.P, 1990

ZÓBOLI, G. **Prática de ensino:** Subsídios para a atividade docente. 6. ed., São Paulo: Ática, 1995.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS I

Ano Letivo	Componente Curricular	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual	Carga Horária Teórica	Carga Horária de Prática
3º ano	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas	-	100	-	100

**EMENTA:** Elaboração de projetos de língua materna, aplicáveis ao Ensino Fundamental com vistas à atuação em sala de aula. Desenvolvimento das atividades práticas do estágio supervisionado do Ensino Fundamental, conforme projeto elaborado pelos professores e aprovado pelo Colegiado do Curso, observado o Regulamento de Estágio Supervisionado.

### REFERÊNCIAS

#### BÁSICA

BRASIL –**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1997.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como Planejar?** 11. ed. São Paulo: Vozes, 2001.

REVISTA – **Nova Escola**. Fundação Victor Civita. Publicação mensal.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. **Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa**. 3. ed. Uberlândia: Ed. da UFU, 2001.

VALENTE, André. **Aulas de Português perspectivas inovadoras**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2003.

#### COMPLEMENTAR

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MASETTO, Marcos T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores, 1992.

MOREIRA, Marco Antônio. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos**. São Paulo: Moraes, 1985.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura no ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA I

Ano Letivo	Componente Curricular	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual	Carga Horária Teórica	Carga Horária de Prática
3º ano	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	-	100	-	100

**EMENTA:** Elaboração de projetos de língua estrangeira (Inglês), aplicáveis ao Ensino Fundamental com vistas à atuação em sala de aula. Desenvolvimento das atividades práticas do estágio supervisionado do Ensino Fundamental conforme projeto elaborado pelos professores e aprovado pelo colegiado do Curso, observado o Regulamento de Estágio Supervisionado.

## REFERÊNCIAS

### BÁSICA

BRASIL –**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1997.

AMORIM, Vanessa & MAGALHÃES, Vivian. **Cem aulas sem tédio**: Sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira. 4. ed., Porto Alegre: Padre Reus, 1999.

### COMPLEMENTAR

BRITO, Heloisa Augusta de Mello. O que está por trás da ação do professor de língua estrangeira?. In \_\_\_\_\_. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: UFG, 2000.

CAVALCANTI, Marilda C; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 17:133-144, 1991.

MASETTO, Marcos T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores, 1992.

RICARDO, José. **Como aprender e ensinar inglês e outras línguas estrangeiras**. Curitiba: FURB.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

## ORIENTAÇÕES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS II

Ano letivo	Componente Curricular	Carga Horária Semanal	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	Carga Horária Total
4º ano	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II	02	55	-	55

**EMENTA:** Relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. O novo e o original na formação de professores. A Didática como mediadora na construção da identidade do professor e da práxis docente. A relação dialógica teoria-prática e a realidade: o estágio superando a separação entre teoria e prática. Análise das condições de produção do ensino-aprendizagem no Ensino Médio. Educação, epistemologia e didática. Pesquisa e prática pedagógica em conteúdos de língua e literaturas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A relação professor/aluno e a prática pedagógica do cotidiano escolar das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

**REFERÊNCIAS****BÁSICA**

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL - **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS- ENSINO MÉDIO**. Brasília: MEC, 1998.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.) **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

(Coleção Docência em formação. Série saberes pedagógicos).

**COMPLEMENTAR**

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins fontes, 1997.

MASSETO, Marcos T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores, 1992.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos**. São Paulo: Moraes, 1985.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1987.

VALENTE, André. **Aulas de Português. Subsídios para atividade docente**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1995.

**ORIENTAÇÕES PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA II**

Ano Letivo	Componente Curricular	Carga Horária Semanal	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	Carga Horária Total
4º ano	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	02	55	-	55

**EMENTA:** Lingüística aplicada ao ensino de língua estrangeira. A relação professor/aluno e a prática pedagógica no cotidiano escolar do Ensino Médio, da disciplina Língua Inglesa. A relação educação, sociedade e prática educativa. Análise das condições de produção do ensino-aprendizagem da língua inglesa. Avaliação de livros didáticos e paradidáticos do Ensino Médio.

**REFERÊNCIAS****BÁSICA**

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. São Paulo: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A cultura de aprender línguas (Inglês) de alunos no curso de Letras. In:

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 157-175.

BRUNO, Fátima Cabral (Org.). **Ensino-Aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de. Da primeira à segunda língua: algumas teorias lingüísticas. In: \_\_\_\_\_.

**Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 1997, p. 15-41.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes; Ed. da UFMG, 1997.

#### COMPLEMENTAR

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. São Paulo: Pontes, 1993.

AMORIM, Vanessa & MAGALHÃES, Vivian. **Cem aulas sem tédio: Sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira**. 4. ed., Porto Alegre: Padre Reus, 1999.

BRITO, Heloisa Augusto de Melo. O que está por trás da ação do professor de língua estrangeira?. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: UFG, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford University Press, 1985.

FIGUEIREDO, Francisco Quaresma de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua In: **Signótica**, n. 7, Goiânia, Ed. da UFG, p. 39-57, jan./ dez. 1995.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. Popular ideas about language learning: facts and opinions. In: \_\_\_\_\_ . **How languages are learned**. Oxford University Press, 1993. p.111-117.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística Aplicada – A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: MEC/SEF, 1998.

RICHARDS, J. C. Exploring teachers' beliefs. In: \_\_\_\_\_ . **Reflexive teaching in second language classrooms**. New York: CUP, 1996. p. 29-41.

### ESTAGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS II

Ano Letivo	Componente Curricular	Carga Horária Semanal	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	Carga Horária Total
4º ano	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II	-	-	100	100

**EMENTA:** Elaboração de projetos de língua materna, aplicáveis ao Ensino Médio com vistas à atuação em sala de aula. Desenvolvimento das atividades práticas do estágio supervisionado do Ensino Médio, conforme projeto elaborado pelos professores e aprovado pelo Colegiado do Curso, observado o Regulamento de Estágio Supervisionado.

#### REFERÊNCIAS

##### BÁSICA

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL - **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS- ENSINO MÉDIO**. Brasília: MEC, 1998.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.) **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

(Coleção Docência em formação. Série saberes pedagógicos)

#### COMPLEMENTAR

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins fontes, 1997.

Masseto, Marcos T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores, 1992.

Moreira, Marcos Antônio. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos**. São Paulo: Moraes, 1985.

### ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA II

Ano Letivo	Componente Curricular	Carga Horária Semanal	Carga Horária Teórica	Carga Horária Prática	Carga Horária Total
4º ano	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	-	-	100	100

EMENTA: Elaboração de projetos de língua estrangeira (Inglês), aplicáveis ao Ensino Médio com vistas à atuação em sala de aula. Desenvolvimento das atividades práticas do estágio supervisionado do Ensino Médio, conforme projeto elaborado pelos professores e aprovado pelo Colegiado do Curso, observado o Regulamento de Estágio Supervisionado.

#### REFERÊNCIAS

##### BÁSICA

BRASIL –**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. São Paulo: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004.

BRUNO, Fátima Cabral (Org.). **Ensino-Aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes; Ed. da UFMG, 1997.

##### COMPLEMENTAR

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. São Paulo: Pontes, 1993.

AMORIM, Vanessa & MAGALHÃES, Vivian. **Cem aulas sem tédio: Sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira**. 4. ed., Porto Alegre: Padre Reus, 1999.

- BRITO, Heloisa Augusto de Melo. O que está por trás da ação do professor de língua estrangeira?. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: UFG, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.
- ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford University Press, 1985.
- FIGUEIREDO, Francisco Quaresma de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua In: **Signótica**, n. 7, Goiânia, Ed. da UFG, p. 39-57, jan./ dez. 1995.
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. Popular ideas about language learning: facts and opinions. In: \_\_\_\_\_. **How languages are learned**. Oxford University Press, 1993. p.111-117.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística Aplicada** – A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- RICHARDS, J. C. Exploring teachers' beliefs. In: \_\_\_\_\_. **Reflexive teaching in second language classrooms**. New York: CUP, 1996. p. 29-41

## ANEXO C

### QUESTIONÁRIO REFLEXIVO DE PORTUGUÊS E DE INGLÊS

#### A CONSTRUÇÃO DO RELATÓRIO – 4º ANO

O relatório de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II e de Língua Inglesa II serão construídos em texto zeloso e com base *apenas* nas respostas reflexivas dadas ao Questionário em formato aberto. O instrumento de coleta contém perguntas desenvolvidas a partir de estudos realizados por alguns teóricos sobre a experiência docente na formação inicial (ABRAHÃO, 2006; MICCOLI, 2006, 2011; BARCELOS, 2006; SILVA, 2010, 2011) e relacionadas às experiências de observar e de ensinar as respectivas línguas em escolas públicas do ensino médio no contexto de Itapuranga e região, bem como às reflexões sobre o Estágio realizado ao longo do ano. Sob essa perspectiva, o texto a ser produzido se torna totalmente subjetivo, emotivo e confidencial (ARAGÃO, 2007, 2008), e será lido pelo professor formador e, caso necessário, discutido em sessão reflexiva com o aluno produtor. Para tal, responda ou construa um texto, se possível, composto de TODOS os sentimentos aflorados no decorrer de cada atividade produzida para fins da etapa de seu Estágio. Não se preocupe com as palavras a serem usadas e as pessoas a se referir (se for comprometedor, você pode usar pseudônimos ou outras referências aos atores). Ao contar situações positivas e negativas, mencione apenas aquilo que lhe foi significativo – bom ou ruim –, bem como a sua visão sobre as reflexões narradas por meio das perguntas. Enquanto professores formadores, suas narrativas muito nos servirão no sentido de refletir, até mesmo, sobre nossa prática docente e sobre a condição de professores formadores nesta Instituição.

#### REFLEXÕES SOBRE A OBSERVAÇÃO DE AULAS NA ESCOLA-CAMPO E AÇÕES DO/S PROFESSOR/ES

- 1 – Em qual escola você observou as aulas? Mencione considerações importantes acerca de aspectos estruturais, pedagógicos e/ou administrativos dessa unidade escolar.
- 2 – Como você foi recebido (por parte de diretor, coordenador, professor, funcionários e/ou alunos) na escola? Há alguma ponderação sobre esse fato?
- 3 – Como foi sua experiência de observar cada professor na escola-campo? Que características chamaram a sua atenção a respeito daquela prática docente empregada (abordagem, metodologias, métodos, entre outros)? Como você via cada professor observado em relação ao ensino efetivado? Que aspectos práticos registrados na observação desse professor que você (não) utilizaria em sua futura prática? Por quê?
- 4 – Durante as observações, como era a interação do/s professor/es com a turma?
- 5 – Nesses registros, como você via os alunos em relação à aprendizagem e à (in)disciplina? Como esses discentes percebiam a matéria e os conteúdos por ela abordados? Justifique. Há alguma consideração pertinente, nesse sentido, a ressaltar?
- 6 – Em sua opinião, como foi o ato de observar aulas? Explícite sugestões caso haja.

#### REFLEXÕES SOBRE A REGÊNCIA EFETIVADA

- 7 – Como foi o procedimento adotado na escolha da turma para a regência? Que fatores o levaram a escolher determinada/s turma/s?
- 8 – Como você avalia a sua regência no contexto e disciplina em que atuou?

- 9 – Como e quais foram suas experiências significativas de ensinar a respectiva língua para alunos de ensino médio da escola pública estadual? Conte e liste detalhadamente todos esses fatos.
- 10 – Conte momentos – bons e ruins – que, singularmente, ficarão gravados em sua memória em relação à sua experiência de ensinar naquele contexto.
- 11 – Como foi lecionar para alunos adolescentes? Quais são, em linhas gerais, as características desse grupo, dessa faixa etária? Em sua opinião, quais os perfis das turmas relevantes a se destacar?
- 12 – Como você avalia as turmas em que estagiou? Houve desafios? Quais? Conte-os e manifeste suas ações naqueles momentos e circunstâncias.
- 13 – Como você avalia os conteúdos propostos pelo livro didático e a você repassados para lecionar? Despertam interesse nos alunos? Comente.
- 14 – Você usou algum recurso tecnológico durante as aulas que ministrou? Quais? Por que (não) utilizou?

#### **REFLEXÕES SOBRE A OFICINA PEDAGÓGICA**

- 15 – Qual o tema escolhido para trabalhar? Por quê?
- 16 – Como foi sua experiência de planejar e de ministrar a oficina pedagógica?
- 17 – Em sua opinião, a oficina apresentada teve (in)viabilidades para os alunos e/ou para a escola? Quais seriam?
- 18 – Qual a importância de o professor trabalhar com projetos de oficina em sua prática?

#### **REFLEXÕES SOBRE OUTRAS ATIVIDADES PARA AQUISIÇÃO DE HORAS**

- 19 – Fale sobre as atividades realizadas na escola-campo para fins de aquisição de horas para o Estágio Supervisionado. (Serviços prestados na escola-campo)
- 20 – Quais experiências, para o seu currículo, você pôde absorver dessas atividades realizadas?

#### **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO EM GERAL**

- 21 – Quais os desafios de “educar” hoje?
- 22 – Como você observa o ensino público de modo geral?

#### **REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA MINISTRADA**

- 23 – Quais os desafios e virtudes de “ensinar” a respectiva língua nos tempos atuais?
- 24 – Em sua opinião, quais as dificuldades dos alunos em relação à disciplina e aos conteúdos abordados?

#### **REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL**

- 25 – Como você avalia a sua formação na universidade?
- 26 – Você se sente preparado para ser professor? Por quê?
- 27 – Há algo que possa ser melhorado na formação? Faça apontamentos, destaque falhas e/ou indique melhorias sobre qualquer aspecto mencionado.
- 28 – O que você pode exemplificar ou abordar sobre a teoria discutida na universidade e a execução da prática na escola? A relação entre teoria e prática funciona?

#### **AUTORREFLEXÕES**

- 29 – Quais foram suas alegrias e dificuldades com relação ao emblema de “estagiário” no decorrer desse ano em relação à universidade e em relação à escola-campo?

- 30 – Como você se vê (ou não se vê) em relação à profissão docente? Como você acha que as outras pessoas (professores, alunos, pais, amigos etc) o veem? Trace paralelos e discuta o tópico.
- 31 – Que experiências você tira de tudo que fez na Licenciatura?
- 32 – Há algo mais que queira acrescentar?

Datar e assinar.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DISCENTE)

Eu, abaixo assinado, na condição de **aluno** regular do Curso de \_\_\_\_\_ da Universidade \_\_\_\_\_, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa de Doutorado do Professor HÉlvio Frank de Oliveira, fornecendo dados a serem coletados para sua tese junto ao Curso de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a investigação, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Na oportunidade, coloco-me à disposição desse docente para responder aos instrumentos de pesquisa por ele utilizados, bem como expresse minha permissão formal para que possa me observar e gravar interações no decorrer das aulas de Estágio juntamente com meus colegas. Estou ciente de que minha identidade será preservada, por motivos éticos, e de que os dados a serem coletados serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico acima citado. E que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso me leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento /assistência/ tratamento.

Cidade, 07 de Março de 2012.

---

Assinatura do aluno participante

## APÊNDICE B

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, eu, Hέλvio Frank de Oliveira, solicito ao Colegiado do Curso de Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês) da Universidade \_\_\_\_\_, autorização para realização da pesquisa integrante do meu Doutorado, orientada pelo Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, envolvendo alunos de Orientação/Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II.

A coleta de dados ocorrerá durante todo o ano de 2012, por meio da aplicação dos seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, entrevista, história de vida, sessão de rememoração, diários virtuais, narrativas visuais, bem como da gravação de algumas interações de alunos no decorrer de reuniões e aulas de Estágio. As informações prestadas a presente atividade, que é requisito para a conclusão do Curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.

Com o propósito de colaborar para a interação entre pesquisa e prática, e com o compromisso ético de zelar pelo anonimato da instituição e dos envolvidos, agradeço desde já a compreensão dos responsáveis.

Cidade, fevereiro de 2012.

---

Hέλvio Frank de Oliveira

- Deferido  
 Indeferido

---

Assinatura e carimbo do coordenador de Curso

## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de Doutorado. Por gentileza, responda às questões e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para essa pesquisa.

Pseudônimo: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Profissão: \_\_\_\_\_

Estado civil: ( ) solteiro/a ( ) casado/a ( ) divorciado/a ( ) Outro

1 - Quantos membros de sua família moram com você?

( ) Nenhum ( ) Um ou dois ( ) três ou quatro ( ) cinco ou seis ( ) mais de seis

Quem são eles? \_\_\_\_\_

2 - Assinale a situação que melhor descreve seu caso:

( ) Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.

( ) Trabalho e recebo ajuda da família.

( ) Trabalho e me sustento.

( ) Trabalho e contribuo com o sustento da família.

( ) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

3 - Sua renda mensal é de: (salário mínimo: R\$ 622,00)

( ) menos de um salário mínimo ( ) um salário-mínimo

( ) dois salários-mínimos ( ) três salários-mínimos

( ) acima de três salários-mínimos ( ) não possui renda

4 - A renda mensal familiar é de: (salário mínimo: R\$ 622,00)

( ) menos de um salário mínimo ( ) um salário-mínimo

( ) dois salários-mínimos ( ) três salários-mínimos

( ) quatro salários-mínimos ( ) acima de quatro salários-mínimos

5 - Se trabalha, qual sua carga horária diária de trabalho?

\_\_\_\_\_

6 - Em que tipo de escola você estudou anteriormente:

( ) somente escola pública ( ) a maior parte do tempo em escola pública

( ) somente particular ( ) a maior parte do tempo em escola particular

7 - Por que você optou por cursar Licenciatura em Letras?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8 – Que expectativas você possui com relação à docência?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

9 – Se você pretende ser professor, de qual disciplina? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

10 – Se você pretende ser professor, qual nível de ensino combina mais com seu perfil? Por quê?

---

---

---

---

---

---

Obrigado!

## APÊNDICE D

### ROTEIRO DA HISTÓRIA DE VIDA

#### *Infância e ambiente familiar*

- 1.1 Fale um pouco sobre como foi sua infância.
- 1.2 Como era o seu ambiente familiar?
- 1.3 O que seus pais/ou pessoas que cuidavam de você faziam profissionalmente na época?

#### *Fase escolar*

- 2.1 Conte como era sua relação com a escola?
- 2.2 Em que tipo de escola estudou? Lá, como era o ensino, os alunos, os professores, suas notas?
- 2.3 Tem alguma lembrança marcante de sua época escolar que queira relatar?

#### *Formação docente*

- 3.1 Por que você escolheu o Curso de Letras?
- 3.2 Você poderia contar como foi toda a sua trajetória de vida para chegar até aqui e, hoje, estar prestes a se formar para ser professor de línguas.
- 3.3. Alguma pessoa/fato influenciou nessa escolha? Quem ou o quê? Explique.
- 3.4 Em que momento de sua vida você percebeu que seria (ou não seria) professor? Conte como foi esse momento.
- 3.5 Qual o papel do Curso em relação à concepção sobre “ser professor” que você tem hoje?
- 3.6 Há outros momentos que foram fundamentais para formar a concepção que hoje você tem em relação à profissão professor? Você poderia relatá-los?

## **APÊNDICE E**

### **TEMAS PARA DISCUSSÃO EM CADA SCD**

#### **1 – PRIMEIROS CONTATOS COM A DOCÊNCIA**

Origem dos participantes (onde cada participante mora?)

Preferências de nível (séries iniciais, ensino fundamental, ensino médio?)

Preferências de disciplina (inglês, português, literatura?)

Houve alguma desistência nesse sentido?

O que inspirava vocês desde criança coopera ou não coopera para a escolha do Curso?

Narração de fatos e experiências para reflexão e discussão

#### **2 – CONSTRUÇÕES DE EXPECTATIVAS SOBRE O CURSO DE LETRAS**

Qual é o papel de um curso de licenciatura em Letras?

Quais os resultados positivos e negativos de cursar Letras?

Você percebeu alguma mudança naquilo em que você acredita ou acreditava durante os quatro anos?

#### **3 – CONSTRUÇÕES DE EXPECTATIVAS SOBRE A PROFISSÃO**

O curso tem atendido às suas expectativas em relação a ser professor? Quais expectativas têm sido atendidas? Quais não têm sido atendidas?

Alguém entrou com alguma expectativa no curso e se sentiu frustrado? Conte-nos quando isso aconteceu e como foi?

A profissão que hoje possuem lhes motiva ou não a deixar e investir na carreira de professor?

Quais as maiores angústias de ser professor com base nas experiências que vocês têm?

Quais as maiores satisfações de ser professor com base nas experiências que vocês têm?

Você pretende seguir carreira docente?

#### **4 – CONSTRUÇÕES DE EXPECTATIVAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS E A EDUCAÇÃO**

O que língua/s e linguagem/ens representam para você?

Como está o ensino de línguas no contexto de vocês hoje?

Do que vocês acham que o ensino de línguas precisa hoje?

Como está a Educação no contexto de vocês hoje?

Do que vocês acham que o ensino em geral precisa hoje?

## APÊNDICE F

### ROTEIRO E TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE REMEMORAÇÃO DE AULAS DE PORTUGUÊS

Roteiro:

Baseado na sua aula de estágio de Português, fale como você se sente depois da aula.

Como você percebeu a turma? Faltou algo da parte de alguém?

Com relação à aula, você daria outra ou não? Você acha que foi suficiente?

O que você reflete sobre sua aula ministrada na condição de professor a partir do que você fez ou não fez? Que nota você daria para a sua aula? Por quê?

Qual o papel de professor que você exerceu ou não exerceu durante a aula?

Alguma outra consideração?

Transcrição da SRAP

**Roberto – 2min24s- 14/08/12 às 16h38**

Pesquisador: Boa tarde, Roberto?

Roberto: Boa tarde.

Pesquisador: Eu gostaria de perguntar, depois dessa aula sua, é::: como que você se sente depois de ver essa aula que você deu?

Roberto: Uai, eu me sinto feliz, porque através da minha aula, eu vi que os alunos gostam de falar sobre as obras de literatura, e ainda igual esse tema nosso é o romantismo, eu vi que eles interagiram na aula, embora eu estivesse nervoso.

Pesquisador: O que você acha sobre a questão do nervosismo?

Roberto: Atrapalha.

Pesquisador: Em que sentido?

Roberto: Dá branco, assim, a gente estuda muito em casa, a gente sabe que, sabe o conteúdo, assim, não tudo, mas o suficiente, mas, na hora, o fato de ser avaliado pesa muito.

Pesquisador: Sim, e como que você percebeu a turma durante a aula?

Roberto: Uai, a turma tinha, a maioria, pode-se dizer que era bem interessada, assim tinha uns quatro ou cinco que estavam meio dispersos da matéria, a gente percebe, mas a maioria era bem interessada.

Pesquisador: Você acha que sua aula foi completa ou faltou algo da parte de alguém, de você ou dos alunos?

Roberto: Talvez tenha faltado de minha parte assim, de ter elaborado uma aula mais dinâmica, ou então levar assim alguns recursos tecnológicos mais plausíveis para eles entenderem melhor o conteúdo e facilitar a compreensão dos alunos.

Pesquisador: E você acha que a aula foi ou não foi suficiente?

Roberto: Em qual sentido?

Pesquisador: Assim, em relação ao que você desenvolveu em sala de aula, conteúdo?

Roberto: Não, foi suficiente. Foi suficiente sim.

Pesquisador: E o que nota você daria para essa sua aula que você acabou de ver?

Roberto: (risos) Uma autoavaliação, pela interação dos alunos, eu acho que uns oito e meio.

Pesquisador: Por quê?

Roberto: Uai, porque eles fizeram o que tentei passar.

Pesquisador: E assim, qual é o papel de professor que você acha que você exerceu durante essa aula?

Roberto: Eu procurei exercer interação entre aluno e professor, porque eu acho que o professor tem que respeitar o aluno e o aluno também tem que respeitar o professor.

Pesquisador: Alguma outra consideração?

Roberto: Não.

Pesquisador: Muito obrigado!

## APÊNDICE G

### ROTEIRO E SESSÃO DE REMEMORAÇÃO DE AULAS DE INGLÊS

#### PERGUNTAS REFLEXIVAS

PSEUDÔNIMO: Chica da Silva

Baseado em sua aula prova de Inglês, no ensino médio, fale como você se sente após ter dado a aula. Qual era o conteúdo? Digito que faltou tempo para

e conteúdos ministrados.  
O conteúdo foi um teste da banda "Queen" foi  
realizado o "listen" do teste e atividades.

Como você percebeu a turma? No início desinteressados, mas  
à medida que iam conseguindo extrair informações  
através do "listen" alguns tentaram  
esfregar mais.

Em relação ao conteúdo ministrado e à aula conduzida, você acha que faltou ou não faltou alguma coisa? Faltou. Caso eu pudesse dispor de mais  
tempo utilizaria outros recursos além do texto  
CD utilizaria por exemplo, e data-show com o  
DVD de algum sucesso da banda.

Você acha que apenas essa aula foi ou não suficiente em relação à sua expectativa de ensino? Justifique. Of course que não. Apenas essa(s) aula(s)  
foi algo fragmentado. O ensino para mim e al  
de conteúdos que pode partir de qualquer tema  
de trabalho em múltiplas possibilidades.

O que você reflete sobre sua aula a partir do que você fez ou não fez? Qual o papel de professor que você acha que exerceu? A minha aula foi quase me  
dicar. Fiz o papel de professor "maternalista" aqui  
de mais por certas regras delimitadas (os superiores)  
e conteúdo extenso em pouco tempo para ser  
ministrado aos alunos.

Que nota você daria para a aula que ministrou? Por quê? Nota? Oito. Porque  
apesar de não ser a aula que eu imagino  
que gostaria de dar, consegui cumprir com o  
papel que me dizem para fazer. Foi lá e  
segui o livro didático. Chegamos um pouco de  
que esperavam de mim, mas, não tanto quanto  
gostaria.

## APÊNDICE H

### ROTEIRO DE PERGUNTAS E SEQUÊNCIA DE DIÁRIOS VIRTUAIS

#### Roteiro prévio

- 1 *Qual a sensação de estar fazendo o quarto ano de Letras (pensando em termos de possibilidades que o Curso lhe oferece)?*
2. *Na sua opinião, o que um bom professor de línguas deve ter!?*
- 3 *Como sua história de vida contribuiu ou não contribuiu para a sua formação docente?*
- 4 *Como você construiu ou não construiu a profissão de professor em sua vida? Em outras palavras, como você se vê observando a própria trajetória de vida para construir ou não construir o professor/ou que você almeja hoje?*
- 5 *Como foi seu percurso acadêmico e quais motivos que (não) influenciaram na escolha de constituir-se um professor de línguas?*
- 6 *Que tipos de reflexão você tem sobre os caminhos percorridos para a formação profissional como professor?*
- 7 *Como você compreende a sua formação pessoal e acadêmica?*
- 8 *Conte-me uma coisa boa e/ou ruim que aconteceu durante sua experiência de estágio docente na escola (fundamental ou médio). O que você extrai, em termos de reflexão e análise, disso que você acabou de relatar?*
- 9 *Como é tornar-se professor?*

#### Participante: Chica da Silva

*Chica da Silva – 22/03/12:*

A sensação de expectativa e de estar habilitada. Ao concluir o curso de Letras Português/Inglês e Literaturas, tenho consciência de estar apta enquanto professora das disciplinas que o curso me capacitou. Sei que não sou uma professora pronta, pois estarei sempre em processo de formação. No entanto, as teorias e as práticas estudadas/trabalhadas durante o curso licenciaram-me para exercer a profissão docente. Ademais, vou seguir estudando e atualizando-me. Diante das múltiplas possibilidades que o curso me oferece priorizo trabalhar com a Língua Portuguesa. Contudo, as demais disciplinas também me são atraentes.

*Chica da Silva – 18/04/12:*

Tempo e interesse para se atualizar. Ter várias teorias inerentes à língua, à formação do professor, a métodos e metodologias, ter conhecimento das variações linguísticas – tanto da língua portuguesa quanto da inglesa e demais línguas existentes –, respeitar tais variações e saber instruir os alunos quanto à adequação delas. Ser competente e desenvolver a competência linguística dos alunos. Ter por base os norteamentos dos PCNs que se fundamentam na concepção da linguagem segundo Bakhtin, na relação o outro e eu, na interação entre os sujeitos. E não menos importante, ter autonomia.

*Chica da Silva – 05/05/12:*

Eu fiz magistério e científico no Ensino Médio. O curso científico poderia me dar alguma base para prestar o vestibular pleiteando uma vaga para medicina. O curso do magistério me autorizaria dar aula se caso meus sonhos em ser médica se frustrassem, portanto, sempre pensei na docência como uma profissão possível para a minha realidade sócioeconômica. Portanto, nunca tive nenhuma aspiração romântica quanto à profissão docente. Ser professora é algo que a maioria de meus professores dizia que eu possuía dons para ser, mas que, no entanto, eu nunca almejei.

*Chica da Silva – 21/06/12:*

Como eu já disse não foi nada premeditado, apenas está acontecendo. Isso também não quer dizer que não haja um planejamento, um estudo, uma formação uma reflexão a respeito. O que digo é que a docência nunca foi algo almejado por mim, mas que de alguma forma eu sempre soube que eu iria exercê-la. Como um ser social eu acredito que todos temos um professor em nossas várias faces. Afinal, não estamos sempre interagindo com os demais, através dos discursos construídos, desconstruídos e reconstruídos com o auxílio dos discursos dos outros que adentram nos nossos. Ademais, eu sou mãe e como tal, ensino e aprendo todo dia.

*Chica da Silva – 20/07/12:*

Foi bom, tentei na medida das minhas possibilidades participar de todas as atividades proporcionadas pela Universidade. Agora quanto à escolha do curso, digamos que entre os cursos que estavam disponíveis na Universidade, na minha cidade e que condiziam com o meu horário, optei por Letras. Ademais é um curso 4X1, o qual me licencia a ser professora de Português, Inglês, Literaturas e Linguística; abrangendo assim o campo de atuação.

*Chica da Silva – 09/08/12:*

É um caminho muito, muito, muito cansativo. O grau de cobrança é alto, o tempo dedicado é extenso, o envolvimento nas atividades acadêmicas e estágios são intensos. Contudo, foi um período prazeroso, afinal, não são todos os mortais que têm a oportunidade de ler autores da literatura e outros teóricos num sábado de manhã. Nem são todos que se veem em condições de discutir as ideologias vigentes e as possibilidades de mudança das mesmas através do trabalho da/sobre/com a língua materna.

*Chica da Silva – 13/09/12:*

Como pessoa, serviu para eu exercitar minha paciência com alguns “outros”, fortaleceu meu caráter no sentido das escolhas postas à minha frente: tirar nota através de embustes (cola) ou através de meu esforço. Tenho a convicção que a minha formação se deu com a contribuição dos professores, do meu esforço e principalmente pela graça de Deus. Afinal, eu estou estudando porque eu gosto de estudar, de aprender, de colocar em teste minha capacidade cognitiva e não para fazer de conta que estudo ou por necessidade profissional. Portanto, a minha formação é legítima, autêntica. Pode até ser que não seja a melhor formação da classe, da unidade; contudo, é o melhor que consegui com o meu esforço – e olha que eu me esforço! Sei que como qualquer outra profissão, a academia não é o ponto final da minha formação, tanto como profissional quanto como pessoa. Mas sei também que a experiência acadêmica contribuiu e muito para tornar o conhecimento mais acessível. Não há dúvidas de que não sou a mesma pessoa que há quatro anos. Evoluí e pretendo continuar evoluindo.

*Chica da Silva – 19/10/12:*

Quando relacionado à disciplina houve um dia, no EM, em que duas meninas desafiaram-me. Depois de eu ter dito para que todos sentassem em seus devidos lugares, uma respondeu que o lugar da colega era no seu colo, tal resposta provocou riso geral. Então eu, calmamente retorqui: \_\_ Então o lugar dela é no seu colo? Ok, que ela permaneça no seu colo até o final da aula. Essa minha atitude não foi a que eu gostaria de apresentar, contudo, naquela circunstância em que eu fui “desafiada” e estava em jogo o bom andamento da sala, assim procedi. Até hoje quando penso a respeito, acredito que foi melhor agir assim que permitir que a sala ficasse descontrolada, ou mandá-las para fora. Afinal, elas, mesmo contrariadas, assistiram à aula e a turma voltou a atenção para os trabalhos escolares. Ocorreu também um momento em que eu fiquei sem ação, sem saber como proceder e optei manter-me indiferente ao fato. Um aluno chegou atrasado à aula e foi empurrando carteiras e disparando grosserias principalmente para um colega. Segui a aula, mas no meu íntimo eu não aceitei aquela situação. Deus providenciou a oportunidade para que eu falasse com o aluno “agressor” e ele acabou por ouvir-me. Ao ser questionado de o porquê daquela atitude ele respondeu que tem dia que “a gente acorda meio doido”. Tive a impressão de que para aquele aluno e outros mais, essas atitudes violentas são comuns. No EF, perderam a chave da sala após o recreio, durante a procura dela os alunos ficaram muito eufóricos. Depois de encontrada eles resolveram que não teriam aula, assim começaram a perturbar “berrando”. Isso mesmo! Imitaram bezerros. Quanto mais eu pedia silêncio, mais alunos berravam! Por fim, eu disse que deveríamos procurar “aquele(s) filho(s) de uma vaca e colocá-lo(s) para fora porque sala de aula não era lugar para bezerro(s). Diante dessa minha fala, um aluno sentiu-se ofendido. Como eu tinha a coragem de chamar a mãe dele(s) de vaca. No que eu retorqui que ele estava colocando palavras não ditas em minha boca. Todos sabiam que o animal que berrava era bezerro, filhote de vaca, e eu estava a procura do bezerro que entrara na sala para pô-lo para fora e começar a aula, pois ele estava perturbando. Minha colega foi ameaçada por um rapaz por ter chamado sua a atenção, quando olhei e vi que ela estava paralizada diante dele, enfrentei-o, ele respondeu-me, eu mantive-me brava e ele continuou resmungando. Quando avisamos nossa orientadora ela sugeriu que mudássemos de turma porque o rapaz tomava remédio controlado. Eu insisti em continuar com a turma alegando que se eu fosse a professora titular não poderia mudar de turma, então, como uma futura professora deveria enfrentar aquela situação. Minha colega disse que toda noite tinha pesadelo com o rapaz. Também fiquei preocupada mas orei e pedi orientação pra Deus. Minha colega evitava até olhar para o rapaz, eu passei a todo dia ir na carteira dele e falar qualquer coisa, sem confrontá-lo, por fim ele parecia simpático a mim, até me cumprimentava fora da sala. Gostei da forma como agi, não desistindo da turma nem do rapaz. Só não gostei da atitude de minha orientadora, parece que ela não gostou de eu ter ficado com a turma, a desobedecendo. Não sei se por pena de minha colega ou porque o rapaz era considerado por ela e outros professores como um caso perdido e eu, uma mera estagiária não o evitei, sendo que ela, uma professora há anos, se pudesse o evitaria. Como pode perceber, há situações inusitadas que nem sempre estamos certos de como proceder. São escolhas que fazemos e às vezes dão certo. Por mais que nós nos preparemos, não temos controle sobre tudo. Não me arrependo de minhas decisões nesses casos.

*Chica da Silva – 02/11/12:*

É um processo doloroso, porque é um momento de aprendizagem de como lidar com vários alunos ao mesmo tempo, em uma sala pequena, mas, também, ao mesmo tempo, é um processo gratificante quando percebo que alguém está aprendendo com minha ajuda. É bom saber que a gente pode ensinar os alunos a descobrir novos caminhos. Com isso, nos sentimos motivados.

## APÊNDICE I

### TRANSCRIÇÃO DA EXPLICAÇÃO DE UMA NV

#### **Ana Beatriz**

*Pesquisador:* Ana Beatriz, por que você foi motivada a fazer esse desenho?

*Ana Beatriz:* Eu desenhei um diploma, porque agora, nesse momento, formar-se professora é simplesmente ter um diploma. Porque, por agora, eu não quero exercer. Por agora não: eu não tenho a pretensão de exercer. Então, por agora, para mim, significa simplesmente ter um diploma.

*Pesquisador:* E como é ter só o diploma?

*Ana Beatriz:* Ter o diploma é uma carga de aprendizagem maior, mas não para exercer.

*Pesquisador:* Por quê?

*Ana Beatriz:* Porque eu não levo jeito e eu não quero exercer a profissão.

*Pesquisador:* Você não quer contar por que você não quer?

*Ana Beatriz:* Ah, não sei! Eu não quero levar essa responsabilidade de educar e ensinar, passar valores morais para os alunos. Agora, eu não me acho preparada, no momento, para fazer isso, com essa grande responsabilidade. Então, por agora, é simplesmente ter o diploma.

*Pesquisador:* Muito obrigado.

## APÊNDICE J

### ROTEIRO COM TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

#### *Roteiro*

#### CURSO

Que tipo de reflexão e experiência você tira de sua formação docente em Letras?

Em sua opinião, qual o papel do Curso de Letras para Itapuranga e região?

Qual a serventia do curso de Letras para você? Ou não há serventia?

O que te atrai no curso e o que não te atrai?

#### PROFISSÃO

Com o que você mais se identifica na profissão e com o que você menos se identifica na profissão?

Em sua opinião, qual o papel de um professor de línguas?

Hoje você está preparado para ser professor de línguas? Justifique.

Que qualidades docentes você possui? Que defeitos docentes você possui?

Você passou a se ver como professor ou deixou de se ver como professor? Explique.

Hoje você se sente motivado ou desmotivado em relação à docência? Por quê?

#### EXPECTATIVAS

Quais suas expectativas profissionais de agora em diante?

Você pretende se qualificar na área docente? Por quê?

#### *Transcrição*

*Pesquisador:* Boa noite, Iskel!

*Iskel:* Boa noite.

*Pesquisador:* Que tipo de reflexão e de experiência você tira da sua formação aqui em Letras?

*Iskel:* Ai, deixa eu pensar! Deixe-me ver... Reflexão? Que eu gostei do curso, que eu descobri que eu tenho o dom de ensinar, eu descobri isso, que aí os meninos chegam para mim e me perguntam uma coisa, eu vou explicar, vou ensinar, eu amo aquela situação, isso eu descobri. E eu descobri outra coisa: eu tenho pavor de sala de aula. Gente! Olha, quando alguém chega em mim e quer que eu explico uma coisa, que eu ensino uma coisa, eu amo aquela situação, mas quando chega para mim e diz: “Agora você vai para uma sala de aula”. Ah, eu tenho pavor. Sério mesmo, eu tenho pavor!

*Pesquisador:* Em sua opinião qual é o papel do curso de Letras para esta cidade e para a região?

*Iskel:* Bom... Fundamental, porque o curso, eu considero o curso aqui uma base, mas uma base ainda fraca, um pouco fraca. É um papel bom para a região toda, porque existem disciplinas que a gente vai sair daqui muito bem qualificados, muito bem, vai descobrir como ser professor, vai descobrir como trabalhar. Só que eu acho que o curso de Letras ainda precisa de uma melhora, porque existem disciplinas que eu vou sair daqui com muito mais dúvida, com muito mais medo do que de quando eu entrei.

- Pesquisador:* Entendi. Em sua opinião, qual a serventia do curso de Letras para você ou não houve serventia?
- Iskel:* Muitas. Muitas mesmo! Meu conhecimento foi, da forma que eu entrei aqui, que eu estou saindo, se fosse colocar em nível, eu estaria saindo número nove em vista do que eu entrei, que era zero de conhecimento. Muito conhecimento. E para poder me expressar, eu gostei muito do curso para eu expressar, porque o que eu mais faço é me expressar ao público, que é palestra, essas coisas, e o curso de Letras, para mim, nessa área aí, foi ótima, ótima mesmo. Fundamental para mim.
- Pesquisador:* E o que te atrai no curso e o que não te atrai?
- Iskel:* No curso, o que me atrai são os debates, aquilo que proporciona para gente um momento para falar, para você se expressar. É o que me atrai no curso, e o conhecimento novo, muita coisa que a gente sai aprendendo. Agora, o que você perguntou: o que não me atrai?
- Pesquisador:* É: o que não te atrai?
- Iskel:* Não me atrai no curso aquelas disciplinas que eu considero, eu olho para elas e falo: “Gente, para quê que eu quero isso?” Essas disciplinas não me atraem mesmo. Você quer que eu fale, por exemplo?
- Pesquisador:* Pode falar.
- Iskel:* Latim. Isso, quando eu vinha para a aula eu falava: “Gente, O que eu quero com latim?”. Aquilo já me deixava bem para baixo. Qual é a outra?! Fundamentos da Educação, eu não gostei dessa disciplina e eu gostei de LIBRAS que foi desvalorizada. Sinceramente, eu achei que a disciplina foi desvalorizada. Só no primeiro ano e se esqueceram dela.
- Pesquisador:* É... profissão! Com o que você mais se identifica na profissão e com o que você menos se identifica na profissão de professor?
- Iskel:* Com o ensinar, transmitir conhecimento e aprender com o aluno é com o que eu mais me identifico. Agora com o que eu menos identifico é igual eu te falei: com a sala de aula, com aquela quantidade de aluno na minha frente e eu tendo que tentar falar com eles ao mesmo tempo. Eu gosto do pessoal, do ensino pessoal.
- Pesquisador:* Em sua opinião qual o papel do professor de línguas?
- Iskel:* De línguas? O papel dele é formar o caráter da criança ou do adolescente, eu creio que o papel dele é isso: uma formação para se ter uma base intelectual tanto na vida quanto nos concursos, nessas coisas que ele vai utilizar.
- Pesquisador:* E hoje você está preparada para ser professora de línguas?
- Iskel:* Não, não me considero preparada. Eu acho, não vou culpar o curso, não falo que o curso não me preparou, mas psicologicamente eu não estou preparada para lecionar para uma sala.
- Pesquisador:* Entendi. Que qualidades docentes você possui e que defeitos você possui como docente, pensando no que você já fez, já viu?
- Iskel:* Deixa eu ver... Qualidades: eu gosto de ouvir o aluno, a pessoa está falando e eu me sinto bem a tirar uma dúvida dele. Defeito? Deixe-me ver... Eu acho que o meu defeito é quanto à organização. Para eu transmitir o conteúdo, eu tenho muito defeito nessa área, que eu vou preparar isso em casa, eu vou organizar. Meu defeito é esse: eu gosto de transmitir, não gosto de fazer aquela burocracia toda antes da aula, aquilo me mata.
- Pesquisador:* Durante o curso, você deixou de se ver como professora ou passou a se ver como professora?

- Iskel:* Acho que eu deixei de me ver como professora em alguns momentos que foram a maioria. Porque, quando criança, eu me via como professora, vendo os meus pais. Durante o curso, o estágio, teve momentos do estágio que eu deixei de me ver como professora. Isso posso colocar em setenta por cento do estágio, mas também em outros momentos eu me afirmei como professora quando eu lidava com alunos carentes, com pessoas por quem eu conseguia fazer alguma coisa.
- Pesquisador:* Entendi. Hoje você se sente motivada ou desmotivada em relação à docência?
- Iskel:* Hoje, desmotivada.
- Pesquisador:* Por quê?
- Iskel:* Primeiramente pelo salário, pelo meio de vida, porque é muito trabalho para o salário. Eu falo “muito trabalho” não é aquele de estar lá na sala, mas de área de correção, de ter de estudar. Porque a gente, para ser professor, não pode ficar presa a uma coisa. Tem que estar sempre buscando. Eu acho que essa parte também de buscar deveria também ser remunerada, porque toma muito tempo.
- Pesquisador:* Expectativas: quais são suas expectativas profissionais de agora em diante?
- Iskel:* Se eu quero?
- Pesquisador:* Não. O que você vai fazer agora profissionalmente depois daqui?
- Iskel:* Depois daqui, eu quero fazer outra faculdade.
- Pesquisador:* De quê?
- Iskel:* De jornalismo. Eu sei que o curso de Letras me deu uma base para isso e isso que me deixa mais motivada a terminar o curso. De agora para a frente, quero fazer faculdade de Jornalismo.
- Pesquisador:* Você pretende se qualificar na área docente?
- Iskel:* Por enquanto não.
- Pesquisador:* Por quê?
- Iskel:* Porque eu não vou atuar.
- Pesquisador:* Então ok. Mais alguma consideração?
- Iskel:* Não.
- Pesquisador:* Muito obrigado.
- Iskel:* Por nada.

## APÊNDICE K

### MODELO DE ROTEIRO PARA A APRECIÇÃO DE ANÁLISE DOS DADOS

Queridos alunos, muito obrigado pela participação de vocês em minha pesquisa. Segue anexa a análise dos dados para leitura na íntegra ou para leitura dos excertos que coloquei de vocês e que análise na sequência. Por favor, leiam e verifiquem se o que eu digo está de acordo com as reflexões que vocês apuraram nos excertos. Digam-me se concorda ou não com a análise e, após isso, gostaria que me enviasse por *e-mail* mesmo uma reflexão final contendo o seguinte direcionamento de pergunta:

**Após a leitura da análise de dados, como você se vê/viu? Que aspectos chamaram ou não chamaram sua atenção no texto? Que reflexões você pode trazer nesse sentido? Hoje você está professor ou não? Por quê?**

Muito obrigado!

*Retorno via e-mail*

John Kenedy: Eu me vi como alguém que focaliza o capitalismo. Contudo, eu tentei levantar, na minha fala, a importância de um salário – que tenha equidade com o salário pago em outras profissões – na motivação do professor. Atualmente continuo a acreditar que o professor deveria ganhar melhor devido ao fato de assumir papel fundamental no desenvolvimento do aluno. O professor é como um espelho para o aluno, e se esse não vê no professor a felicidade de se sentir realizado, tanto emocional quanto financeiramente, ele não optará por ser professor, mesmo que ache esta uma linda profissão. Os políticos devem tomar uma providência, porque do jeito que está, está calamitosa a situação. Ninguém quer ser professor. Perguntei, outro dia, agora como professor de ensino médio (já que agora estou contratado!), para uma sala de 3º ano e ninguém queria ser professor, porque para eles, a profissão passa a não ser uma profissão boa, pois possui uma imagem/representação ruim. Com isso, o Brasil só tem a perder, já que realmente essa questão capitalista é fundamental em muitos dos casos... Porque tudo que você vai fazer nessa vida, você precisa de dinheiro. Então, não tem como não pensarmos nele. Com relação à minha ocupação atual, sou professor, sim, de turmas do ensino médio e do ensino superior. Isso aconteceu muito rápido na minha vida, mas do que eu podia pensar. Hoje posso dizer que amo a profissão mesmo que a tenha escolhido, antes, como uma segunda opção no vestibular. E me sinto realizado profissionalmente, por causa do reconhecimento social e particular que ela me concede.

*Conversa por bate-papo em rede social*

John Kenedy: Eu quero que uma coisa fique clara, pesquisador, quando eu lhe disse que pretendia conciliar a carreira docente com outro emprego. Não é pela renda. É que a profissão possibilita ter mais empregos. Só por isso. Quem sabe um dia eu pretenda me formar em Direito. Não sei. Sei que já tenho estudado para concursos. Ganhar mais, para mim, é consequência de um trabalho bem feito, é um fator secundário. Eu não penso em dedicar especialmente e apenas à docência, porque gosto de outras áreas também.