

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

ÉVELYN NAGILDO SOUZA

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE:
UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS DE
ALUNOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Porto Alegre

2015

ÉVELYN NAGILDO SOUZA

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE:

UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS DE
LICENCIATURA EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como
requisito parcial para a obtenção do título de
licenciado em Letras pela Universidade Federal do
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anamaria Welp.

Porto Alegre

2015

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por terem abraçado a minha escolha pela licenciatura. Obrigada pelos empréstimos de livros, pelos trocados para as cópias, pelas caronas até a universidade e por escutar as minhas intermináveis narrativas sobre as aulas.

À minha família, pelos churrascos de domingo e pelas boas risadas.

Ao Pedro Henrique, pelo companheirismo e paciência inesgotáveis. Obrigada por me incentivar a seguir em frente e por ter escutado pacientemente as minhas intermináveis lamentações durante o curso. Para ti, meu amor: "and I will love him for life and I will never let a day go by without remembering the reasons why he makes me certain that I can fly".

À minha orientadora Anamaria, pela orientação, pela dedicação e pela inspiração.

Às professoras Juliana Schoffen, Luciene Simões, Márcia Ivana e Regina Zilberman, pela oportunidade de trabalhar ao seu lado e crescer como aluna, como pesquisadora e como professora.

Aos meus amigos Helen, Jéssica, Júlia, Pedro e Samantha, por estarem ao meu lado há nove anos: como diria Quintana "a amizade é um amor que nunca morre".

Ao Alexandre, Caroline, Daniela, Ema, Henrique e Vinicius, por terem me acompanhado nessa jornada por vezes doce, por vezes amarga: há coisas que não se pode fazer junto sem acabar gostando um do outro e quatro anos e meio de graduação, de fortunas gastas em cópias e de inacabáveis artigos, é uma dessas.

Aos meus alunos, por me mostrarem que ser professora é muito mais do que introdução, desenvolvimento e conclusão. Obrigada por terem despertado em mim o amor pela docência.

Aos meus colaboradores, por terem dividido comigo as suas experiências, tornando possível a escrita deste trabalho.

Não me interessa um futuro distante, mais -
que - perfeito, mas sim esse futuro presente
que vai orientando os nossos esforços de
intervenção aqui e agora.

(António Nóvoa, 2009)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a formação e a prática docente de três discentes de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir do estabelecimento de interlocução, narrativas orientadas por um roteiro constituído de sete questões, produzidas pelos futuros professores. De acordo com Nóvoa (2009), ao passo que tem se observado o retorno do professor à ribalta educativa, perpetua-se um consenso discursivo sobre como deve ser a prática docente. Entretanto, não são os educadores os responsáveis por este discurso, mas, sim, os investigadores, os especialistas na área de formação de professores e a própria mídia. Sendo assim, decidiu-se verificar o que pensam três discentes de Licenciatura em Letras a respeito da formação, da prática e dos saberes que perpassam a docência, com base em narrativas de suas experiências, não somente como professores, mas também como alunos. Para isso, foram considerados três aspectos: (1) o ingresso na universidade (2) a formação docente e (3) a experiência em sala de aula desses futuros professores. A análise das narrativas demonstra que a docência configura-se como um processo de formação contínuo e coletivo, iniciado previamente ao ingresso na Licenciatura e que perdura durante o exercício da profissão. Constatou-se que ao mesmo passo que o professor jamais abandona a sua posição de aprendiz, grande parte do conhecimento que adquire é oriunda de práticas conjuntas, seja no espaço universitário no intercâmbio de ideias com os colegas, seja em sala de aula na troca de experiências com o aluno. Em consequência, destaca-se a necessidade de ampliar o número de disciplinas que se dediquem à discussão a respeito da prática, assim como as oportunidades de familiarização com o espaço escolar.

Palavras- chave: Formação. Prática. Experiência. Licenciatura. Narrativas.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the training and the teaching practice of three students of Languages and Literature at Universidade Federal do Rio Grande do Sul, from the establishment of dialogue, narratives guided by a script consisting of seven questions, produced by the future teachers. According to Nóvoa (2009), while the return of teachers to the educational limelight has been observed, a consensus discourse on how the teaching practice should be has been perpetuated. However, teachers are not responsible for this speech, but rather, researchers, experts in teacher training and the media itself are. Therefore the objective of this paper is to verify what three Languages and Literature students think about the training, the practice and the knowledge that underlie teaching, based on narratives of their experiences, not only as teachers but also as students. For this, three aspects were considered: (1) entry into university (2) teacher training and (3) experience in the classroom of these future teachers. The analysis of the narratives demonstrates that teaching is a continuous and collective process of development, which starts before the entry to university and endures for the profession. It was found that, as the teacher never abandons his/her apprentice position, much of the acquired knowledge comes from joint practices, be it in the university space, in the reciprocation of ideas with colleagues, be it in classroom, in the exchange of experiences with students. As a result, there is the need to expand the number of disciplines engaged in the discussion of the practice, as well as opportunities to familiarize with the school environment.

Key words: Teacher training. Practice. Experience. Bachelor Degree. Narratives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: A Análise das Narrativas	21
Quadro 2: O Perfil dos Colaboradores	23
Quadro 3: As Disciplinas Obrigatórias do Curso de Licenciatura em Letras	24
Quadro 4: As Disciplinas de Ensino do Curso de Licenciatura em Letras	25
Quadro 5: O Currículo para Habilitação Dupla de Licenciatura em Letras	26

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	10
2.PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	12
2.1 O Trabalho com Narrativas	12
2.2 A Formação e a Prática Docente	13
3. METODOLOGIA	18
3.1 As Entrevistas	19
3.1.1 Procedimentos de Análise das Narrativas	20
3.2 O Contexto de Pesquisa.....	21
3.2.1 Os Colaboradores	22
3.2.2 O Currículo do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	24
3.2.2.1 As Disciplinas Obrigatórias.....	24
3.2.2.2 As Disciplinas de Ensino.....	24
3.2.2.3 As Disciplinas Alternativas, Complementares e Eletivas	26
4. ANÁLISE DAS NARRATIVAS	27
4.1 Primeiro Momento: O Ingresso no Curso de Licenciatura em Letras.....	27
4.1.1 A Escolha pela Docência.....	27
4.1.2 A Visão de Docência	31
4.1.3 As Expectativas em Relação ao Curso de Licenciatura	34
4.2 Segundo Momento: A Formação Docente	37
4. 2.1 O Processo de Formação Docente: Críticas e Ponderações	38
4.2.2 A Influência de Elementos Externos no Processo de Formação Docente	43

4.3. Terceiro Momento: A Prática Docente.....	47
4.3.1 A Percepção de Docência.....	47
4.3.2 A Experiência em Sala de Aula.....	50
4.3.3 O Relacionamento entre Professor, Aluno e Escola.....	53
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXO A- Os Relatos dos Colaboradores.....	62
ANEXO B- O Termo de Compromisso	71

1. INTRODUÇÃO

À medida que observamos o retorno do professor ao centro das discussões educacionais, que desde o início do século XXI adquire novas responsabilidades como a inserção de novas tecnologias e de projetos inclusivos em sala de aula, ao centro das discussões educacionais, observamos também que há um consenso produzido e difundido pelos investigadores, pelos estudiosos da área de educação e, até mesmo, pelo senso comum sobre como deve ser a prática docente. É bastante usual lermos, escutarmos e, inclusive, reproduzirmos enunciados a respeito dos atributos indispensáveis a um bom docente: um bom professor deve explorar novas tecnologias¹, deve estimular a criatividade em sala de aula² e deve possuir uma lista interminável de outras qualidades. Entretanto, raramente ouvimos o que os professores têm a dizer a respeito da formação, da prática e dos saberes que perpassam a docência. Foi justamente essa ausência de voz do professorado que motivou a minha escolha pelo tema, pois compreendo que é de extrema importância que o professor, assim como qualquer profissional, ocupe um lugar primordial em sua formação profissional e isso somente acontecerá se lhes dermos a oportunidade de debater, de discutir e de questionar a sua formação e a sua prática. Optei por realizar esse diálogo com licenciandos em Letras porque creio que o curso oferece poucas disciplinas que se dedicam à formação docente, ademais são disciplinas majoritariamente teóricas cujo objetivo é a leitura e o debate de textos teóricos, com exceção dos estágios obrigatórios em que o estudante leciona em instituições públicas de ensino. Dessa maneira, não há espaço para a discussão de questões práticas, como a indisciplina e o relacionamento entre o alunado e o professor, no currículo do curso. Sendo assim, cala-se o professor em formação, ao passo que não se constrói um espaço para o intercâmbio de conhecimento e de experiências entre os estudantes.

Decidiu-se, em consequência, trabalhar com narrativas de experiências produzidas por três discentes de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o propósito de investigar (1) o seu ingresso na universidade (2) a sua formação docente e (3) a sua prática em sala de aula. Dividiu-se, para isso, este trabalho em três partes. A primeira parte do trabalho será destinada ao aparato teórico, onde serão discutidas questões referentes à importância de trabalhar com narrativas, à formação e à prática docente. A segunda parte será destinada à metodologia, onde serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados

para a realização deste trabalho, assim como o contexto de pesquisa. A terceira parte será destinada à discussão da análise das narrativas. O primeiro momento da análise tratará das motivações, da visão de docência e das expectativas do alunado ao ingressar em um curso de Licenciatura em Letras. O segundo momento tratará da vivência dos licenciandos na universidade, da sua formação docente, as suas críticas e a influência de elementos externos. E o último momento dará conta da experiência em sala de aula, da sua prática docente, a partir da análise dos relatos.

¹ Fonte: Revista Nova Escola. Título original: O novo perfil do professor. Edição 236. Outubro de 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 8 de abril de 2015.

² Fonte: Revista Educar para Crescer. Título original: Qual o segredo de um professor de qualidade? Outubro de 2009. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br>. Acesso em: 8 de abril de 2015.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção será apresentado o aparato teórico que orientou este estudo. Para esse fim, dividiu-se a seção em dois itens. No item 2.1 será discutido o trabalho com narrativas. Em 2.2 serão discutidas a formação e a prática docente.

2.1 O Trabalho com Narrativas

De acordo com Nóvoa (2009) a partir do fim do século XX, assim como no início do século XXI, as discussões educacionais se voltaram para o problema de aprendizagem e a figura do docente se estabeleceu como o cerne das preocupações, diferentemente das décadas anteriores em que se deu maior atenção à racionalização do ensino e a questões administrativas. Isso se deve ao fato de que atualmente os professores têm adquirido novas responsabilidades, como a inserção de novas tecnologias e de projetos de inclusão em sala de aula. Porém, ao mesmo passo que observamos o retorno do docente ao centro das discussões, observamos a perpetuação de um consenso discursivo sobre como deve ser a prática docente. Entretanto, não são os professores os autores deste discurso, mas, sim, os investigadores, os especialistas na área de formação de professores e a própria mídia. Desse modo, o campo profissional do professor é ocupado por outros indivíduos, sobretudo por especialistas cujos propósitos são elevar o seu prestígio e comercializar produtos relacionados à educação, levando à perda de autonomia do docente. É necessário, contudo, que o professor ocupe o lugar prevaiente em sua formação profissional e na de seus colegas e para isso, é necessário que tenha voz, que tenha oportunidade de refletir, discutir e questionar tanto a formação quanto a prática docente.

Segundo Suárez (2014) ao ler, escrever ou simplesmente conversar com um colega sobre a sua prática, o docente vivencia um processo de construção e de reconstrução de suas compreensões e interpretações pedagógicas. Entretanto, tanto na universidade, quanto no ambiente escolar o professor é orientado a escrever em gêneros que não lhe permitem recuperar o dinamismo de suas experiências. Preenchem-se tabelas a fim de controlar o desempenho dos estudantes ou elaboram-se resenhas de textos teóricos, por exemplo.

Dessa maneira, o licenciando produz textos em formatos despersonalizados, em terceira pessoa, sem que haja inserção do sujeito e assim, não se constroem condições para reflexão ou para o pensar pedagógico. Percebe-se também, segundo Padua e Prados (2014), que a universidade pretende alcançar uma uniformidade organizativa que exclui toda a construção subjetiva e contradiz o papel das organizações educativas de formar indivíduos capazes de questionar e de assumir um protagonismo enriquecedor da vida coletiva. Sendo assim, o trabalho com a narrativa de experiências, de acordo com Suárez (2014), se apresenta como uma alternativa válida para a reflexão, a formulação e a transformação da prática docente, pois dá conta de questões silenciadas na formação do professor, como por exemplo, o que necessita ser aprimorado na formação acadêmica.

Ao trabalhar com narrativas, portanto, elabora-se, segundo Padua e Prados (2014), um espaço para a discussão e para a reflexão proporcionando ao docente maior conhecimento e ampliação de sua visão do mundo e de si mesmo, a partir de suas próprias experiências. Isso colabora para o rompimento com discursos estereotipados estabelecidos e consolidados desde a escola primária no relacionamento entre aluno, professor e conteúdo, que se dá dentro de um modelo tradicional de ensino, de modo hierárquico e que impedem o sujeito de participar de modo reflexivo no cenário educacional.

2.2 A Formação e a Prática Docente

Observa-se que as vivências, bem como a aprendizagem influenciam de maneira diferente cada indivíduo e desse modo, o processo de formação do professor não pode ser compreendido como um processo homogêneo. Deve-se, pelo contrário, "resgatar a singularidade do professor e tomá-lo como alguém dotado de uma biografia". (Hernández et al, 2014. p. 106). Essa percepção colabora para a humanização do processo de formação do professorado, pois conforme o autor:

“Isso permitirá aos futuros professores pensarem-se como autores e criadores e não como executores dos planos de outros ou do que dizem os livros didáticos. Isso significaria começar a construir uma nova narrativa para a educação a partir de sujeitos envolvidos na tarefa transformadora e emocionante que, atualmente, envolve ser professor na escola.” (HERNANDÉZ et al. 2014. p.107³)

Assim, deixa-se de perceber o professor como uma categoria uniforme cujas práticas devem ser padronizadas, ou ainda, como uma porcentagem ou como sujeitos que colocarão em prática as ideias e propostas de outrem, e o colocamos em uma posição central em sua formação profissional dando-lhe a oportunidade de discuti-la e de questioná-la. Para isso, entretanto, a formação docente não mais poderá excluir a subjetividade, não mais poderá calar o alunado, mas sim, deverá constituir-se como um espaço em que são valorizados os indivíduos e as suas trajetórias a fim de formar indivíduos capazes de assumir o protagonismo da sua formação e da sua prática. Para Freire (2001), a experiência fora de sala, a presença do indivíduo no mundo e a sua vivência são frequentemente esquecidas na trajetória profissional, assim, acredita-se que a formação do professor está essencialmente na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão.

Entretanto, compreende-se que as experiências do indivíduo são parte importante da sua formação como sujeito e, por conseguinte, da sua formação como profissional. Cumpre notar que segundo Freire (2001) a formação do professor tem início na infância, de modo que nas brincadeiras o indivíduo já está constituindo-se como professor, e constrói-se ao longo da sua trajetória. De acordo com Freire (2001):

³ “[...] Permitiría a los futuros docentes, pensarse como autores y creadores y no como ejecutores de los planes de otros o de lo que marcan los libros de texto. Lo que significaría comenzar a construir una nueva narrativa para la educación desde posiciones de sujetos implicados en la tarea transformadora y apasionante que conlleva en la actualidad ser educador en la Escuela.”(HERNANDÉZ et al. 2014. p.107) Tradução livre da autora.

“Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou “Quando nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida.” (FREIRE, 2001, p. 40)

Contudo, é imprescindível observar a importância do outro na formação do professorado. É, de acordo com Nóvoa (2009), no diálogo com os outros que o professor aprende a sua profissão. É através da comunicação que se percebe como docente. Segundo o autor, a formação do professor dentro da profissão cujo propósito é centrar-se na prática, no diálogo com o colega, no estudo de casos concretos e, sobretudo, no trabalho escolar, constitui-se a partir da união da singularidade e do trabalho coletivo. Não basta, portanto, o conhecimento científico, é preciso também desenvolver o autoconhecimento e questionar-se: quais são as minhas limitações, quais são as minhas qualidades, qual é a minha realidade enquanto professor, para que se investigue, se reflita e se reconstrua a ação docente. Segundo o autor:

"Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica." (NÓVOA, 2009.p.5)

Todavia, não se trata, conforme Nóvoa (2009) “de acolher tendências anti-intelectuais, mas de abandonar a compreensão de que a docência se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir conhecimento.” Reconhecem-se, dessa maneira os âmbitos humanos e relacionais da docência, como a capacidade de relacionar-se, de comunicar-se e de compreender a diversidade do alunado, fundamentais, segundo o autor para:

“[...] enfrentar as dificuldades levantadas pelos ‘novos alunos’ (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da sala de aula.” (NÓVOA, 2009.p.12)

Dessa maneira, deve-se promover uma formação docente que se proponha a incorporar a teoria, a personalidade e a prática ao currículo. Ao mesmo passo que o professor precisa dominar o conteúdo que ensina, é necessário desenvolver habilidades de relacionamento e compreender o funcionamento da instituição escolar, pois a profissão docente se dá justamente na mediação entre teoria e prática, na possibilidade de articular conceitos teóricos para a resolução de conflitos. Para isso, é preciso estimular não somente o processo de auto-reflexão em que o licenciando questiona, pensa e reflete a sua prática, mas também o processo de reflexão coletiva, pois conforme Padua e Prados, (2014) é preciso:

“[...] que o alunado da classe se comprometa individualmente e como grupo, em um processo de aprendizagem autônomo, colaborativo, em interação, solidário, emancipador e de responsabilidade compartilhada, que transforme a universidade em um contexto de participação direta e de tomada de decisões.” (PADUA E PRADOS, 2014, p. 79. ⁴)

Assim, segundo Padua e Prados (2014), torna-se mais democrático o espaço universitário, proporcionando aos licenciandos a oportunidade para que construam e reconstruam a sua prática a partir da experiência de outrem e colaborem para o processo de amadurecimento do outro

⁴ “[...] que el alumnado de clase se comprometa individualmente y como grupo, em um proceso de aprendizaje autónomo, colaborativo, em interacción, solidario, emancipador y de responsabilidad compartida, que se transforme el aula universitaria em um contexto democrático de participación directa y de toma de decisiones.” (Padua e Prados, 2014, p. 79.). Tradução livre da autora.

Concorda-se, por conseguinte, com a proposição de Nóvoa (2009) de que “a formação dos professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício conjunto da profissão”. Nesse sentido, a formação docente assume dimensões coletivas e colaborativas respondendo à urgência do professor coletivo imposta pela complexidade do trabalho escolar. No entanto, fala-se não em um sentido de soma de competências individuais, mas na construção de comunidades constituídas por educadores comprometidos com a aprendizagem do alunado e com a finalidade de elaborar novas perspectivas de ensino. Em consequência, segundo Nóvoa (2009):

“[...] reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.” (NÓVOA, 2009,p.13)

Desse modo, formam-se professores críticos, autônomos e aptos a relacionaram-se com outros professores para um projeto maior, a aprendizagem do alunado. Contribui-se juntamente para que se formem professores aptos a atuar na resolução de conflitos que perpassam o meio escolar.

Nesta seção foram apresentados os pressupostos teóricos. Discutiui-se o trabalho com narrativas, assim como a formação e prática docente. A seguir, será apresentada a metodologia, onde serão discutidos os procedimentos metodológicos adotados para a orientação e para a análise das narrativas, assim como as perguntas de investigação.

3. METODOLOGIA

Nesta seção serão descritas as perguntas de pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados para a condução e para a análise das narrativas. Ademais, se apresentará o contexto em que esta pesquisa foi realizada. No item 3.1 será discutida a utilização de entrevistas como ferramenta de investigação. E em 3.1.1 será debatido o procedimento de análise das narrativas. Em seguida, no item 3.2 será apresentado o contexto de pesquisa.

Conforme apresentado previamente o intuito desta pesquisa é discutir (1) o ingresso na universidade (2) a formação docente e (3) a prática em sala de aula de três discentes de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir da narrativa de suas experiências. Para isso, foram arquitetadas as seguintes perguntas de pesquisa:

- I. Quais eram as expectativas do futuro professor ao ingressar no curso de Licenciatura em Letras?
- II. Como o licenciando descreve a sua experiência na universidade?
- III. Como o licenciando descreve a sua experiência como professor?

Ao debater os processos de formação e de prática docente ocupa-se da subjetividade de indivíduos, das suas experiências, das suas motivações, das suas valorações e dos significados que estes elementos contêm. Explora-se, portanto, um nível de realidade que não pode ser quantificado. (MYNAIO, 2002 apud LONGARAY, 2005). Busca-se, desse modo, compreender através da experiência única do indivíduo, determinado contexto social, o que significa, portanto, situá-lo como centro da investigação. (PORRES, 2012 apud HERNÁNDEZ e SANCHO, 2013). Nesse sentido, este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, pois tem como finalidade explorar os entendimentos e as experiências dos colaboradores. (MASON, 2002). Destaca-se, assim, que não se trata de uma etnografia, visto que o método etnográfico compreende a observação participante, mas de uma pesquisa que possui traços etnográficos. Adotou-se como ferramenta de investigação a entrevista, bem como uma postura ontológica que compreende o conhecimento, a visão, a compreensão e as experiências como propriedades significativas da realidade social que as perguntas de investigação pretendem explorar. (MASON, 2002)

3.1 As Entrevistas

Utilizou-se como ferramenta de pesquisa a entrevista cujo intuito é proporcionar a interação entre o pesquisador e o colaborador. (NETO, 2002 apud LONGARAY, 2005). Optou-se por utilizar o modelo de entrevistas semi - estruturadas que se assemelha a um diálogo. De acordo com Mason (2002), as entrevistas semi-estruturadas têm como base métodos de geração de dados que são tanto flexíveis, quanto sensíveis ao contexto social em que os dados são produzidos (em vez de rigidamente padronizados ou estruturados, ou inteiramente captados a partir de contextos "da vida real). Ademais, baseiam-se em um roteiro flexível cujo propósito é orientar, funcionar como um ponto inicial para a discussão e não limitar as narrativas dos colaboradores. Em consequência, não se restringiram os relatos dos futuros professores às questões propostas, permitindo que os discentes narrassem as suas experiências livremente, sem quaisquer restrições de tempo ou de extensão.

Tendo em vista que este trabalho tem como propósito discutir a formação e a prática do alunado de Licenciatura em Letras a partir da compreensão da experiência dos indivíduos, trabalhou-se com um número reduzido de colaboradores cujas narrativas foram conduzidas pessoalmente ou por email. Para isso, cada participante recebeu uma cópia do roteiro, constituído das questões abaixo:

- I. Por que você decidiu se tornar professor? O que isso significa para você?
- II. Quais eram as suas expectativas ao ingressar em um curso de Licenciatura? Essas expectativas foram supridas?
- III. Para você, a formação oferecida pela Universidade é suficiente para que o sujeito se constitua professor? O que precisa ser aprimorado no curso de Licenciatura em Letras, em sua opinião?
- IV. Para você, os elementos externos (por exemplo, a sociedade, a mídia, as novas tecnologias) interferem na sua formação como professor? De que modo?
- V. Existem diferenças entre o professor que você desejava ser e o professor que você se tornou? Se sim, quais são essas diferenças. Que elementos ocasionaram essa mudança?
- VI. Como você descreveria a sua experiência como professor? E a sua experiência como

estudante (tanto na escola, quanto na graduação)? De que modo essa experiência influencia a sua prática docente?

- VII. O que é necessário para um bom relacionamento entre o professor e o aluno, e o professor e a escola, em sua opinião?

3.1.1 Procedimentos de Análise das Narrativas

Para a análise selecionaram-se excertos das narrativas dos colaboradores e fundamentou-se em uma posição filosófica amplamente “interpretativista”, característica da pesquisa qualitativa. Realizaram-se leituras, interpretações e inferências, a fim de compreender como o mundo social é entendido, vivenciado, produzido ou constituído pelos participantes. (MASON, 2002). Dividiu-se, posteriormente, a análise em três momentos: primeiro, o ingresso no curso de Licenciatura em Letras, segundo, a formação, e, terceiro, a prática docente.

O primeiro momento, que está descrito na seção 4.1, dedica-se à discussão das motivações, da visão de docência e das expectativas do alunado ao ingressar em um curso de Licenciatura em Letras. A análise desse momento foi orientada pelas respostas às questões I e II do roteiro e foi dividida em três itens. No primeiro, discutiu-se a escolha pela docência. No segundo, a percepção de docência. E, no terceiro, as expectativas do alunado em relação ao curso de Licenciatura em Letras.

O segundo momento, que está descrito na seção 4.2, trata da vivência dos licenciandos na universidade, da sua formação docente, as suas críticas e a influência de elementos externos. A análise desse segundo momento foi orientada pelas respostas às questões III e IV e dividida em dois itens. No primeiro, discutiu-se o processo de formação docente. No segundo, discutiu-se o modo como os elementos externos interferem no processo de formação do professor.

O terceiro momento, que está descrito na seção 4.3, diz respeito à experiência em sala de aula, à vivência como professor, às concepções de aprendizagem e o modo como se constroem as relações entre escola e professor e entre aluno e professor. A análise desse momento foi orientada pelas respostas às questões V, VI e VII do roteiro e dividida em três itens. No primeiro, debateu-se a visão de docência do licenciando, assim como os elementos

que influenciaram a manutenção ou a mudança da percepção de docência ao ingressar na universidade. No segundo item, debateu-se a experiência em sala de aula. E, no terceiro, debateu-se o relacionamento entre o professor, o aluno e a instituição escolar.

Eventualmente, algumas questões mostraram-se relevantes para a análise de diferentes momentos. Esses casos foram apontados na própria análise. Além disso, no fim de cada item de cada momento, elaborou-se uma reflexão a respeito do tema considerando todos os excertos selecionados.

Quadro 1: A Análise das Narrativas

Análise das Narrativas		
	Tema	Questões
Primeiro Momento	O Ingresso no curso de Licenciatura	I e II
Segundo Momento	A formação Docente	III, IV
Terceiro Momento	A Prática Docente	V, VI e VII

3.2 O Contexto de Pesquisa

Nesta seção será apresentado o contexto de pesquisa. Dividiu-se a contextualização em dois subitens. Em 3.2.1 foram apresentados os três colaboradores e em 3.2.2 foi exposto o currículo do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por fim, dividiu-se a apresentação do currículo em três subitens. Em 3.2.2.1 serão apresentadas as disciplinas obrigatórias. Em 3.2.2.2 serão apresentadas as disciplinas de ensino. E por fim, no subitem 3.2.2.3 serão apresentadas as disciplinas alternativas, complementares e eletivas que compõem o currículo.

3.2.1 Os Colaboradores

Para a realização deste estudo foram ouvidos os relatos, disponíveis na íntegra no Anexo A, de três discentes de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que se voluntariaram previamente via email ou via redes sociais, de modo que a escolha dos colaboradores foi baseada em sua disponibilidade. A fim de preservar a sua identidade os discentes assinaram um termo de consentimento, disponível no Anexo B, onde assentiram a publicação de suas narrativas contanto que fosse preservado o seu anonimato. Em vista disso, os colaboradores receberam nomes fictícios, Ernesto, Inácio e Mia.

O colaborador Ernesto de vinte e oito anos ingressou na universidade em 2009 e cursa o oitavo semestre do curso de Licenciatura em Letras com ênfase em língua inglesa e língua portuguesa e literatura de língua inglesa e literatura de língua portuguesa. No presente momento, atua como professor de língua inglesa em um curso privado de idiomas.

O colaborador Inácio de vinte e dois anos ingressou na universidade no ano de 2011 e cursa o sétimo semestre do curso de Licenciatura em Letras com ênfase em língua francesa e língua portuguesa e literatura de língua francesa e literatura de língua portuguesa. Em seu terceiro semestre de graduação, o estudante participou do Programa de Licenciaturas Internacionais, o PLI⁵, uma parceria entre os governos do Brasil e de Portugal cujo objetivo é estimular a graduação de sanduíche com dupla titulação de estudantes dos cursos de Licenciatura de universidades brasileiras. O programa visa à elevação da qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de Licenciatura e a formação de professores. No momento, atua como professor de língua portuguesa em uma instituição pública de ensino, através do Programa de Iniciação à Docência, o PIBID⁶ cuja finalidade é realização de ações didático-pedagógicas nas escolas da Rede Pública Estadual na cidade de Porto Alegre com base em práticas interdisciplinares.

A colaboradora Mia de vinte e dois anos também ingressou na universidade no ano de 2011 e cursa o nono semestre do curso de Licenciatura em Letras com ênfase em língua inglesa e língua portuguesa e literatura de língua inglesa e literatura de língua portuguesa. Atuou previamente como monitora em um curso particular de língua inglesa e presentemente, atua como professora voluntária de redação de língua portuguesa no Projeto Alternativa Cidadã⁷, curso popular cujo objetivo é preparar indivíduos em situação vulnerável para o

vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Todos os colaboradores estagiaram como professores de língua portuguesa em instituições públicas de ensino como requisito da disciplina obrigatória de estágio de docência em língua portuguesa I. Os colaboradores Mia e Ernesto estagiaram também como professores de língua inglesa como requisito das disciplinas obrigatórias de estágio de docência em língua inglesa I e II do curso de Licenciatura.

Quadro 2: O Perfil dos Colaboradores

Colaborador	Idade	Habilitação (Ênfase)	Semestre	Experiência Docente
Ernesto	28 anos	Português/ Inglês	8º semestre	Professor de inglês
Inácio	22 anos	Português/ Francês	7º semestre	Professor de Português
Mia	22 anos	Português/ Inglês	9º semestre	Monitora de inglês e Professora de redação

⁵ Disponível em: <http://www.grupocoimbra.org.br>. Acesso em: 8 de abril de 2015.

⁶ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pibid>. Acesso em: 8 de abril de 2015.

⁷ Disponível em: <http://alternativacidade.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>. Acesso em: 8 de abril de 2015.

3.2.2 O Currículo do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul perdura de oito a nove semestres de acordo com a habilitação escolhida pelo aluno: a habilitação simples tem como finalidade formar professores de língua e de literatura e a habilitação dupla tem como objetivo formar professores de duas línguas, por exemplo, língua portuguesa e língua inglesa e de suas respectivas literaturas. Independente da habilitação, o currículo do curso⁸ é composto de disciplinas de linguística, de literatura e de disciplinas voltados ao ensino, oferecidas tanto pelo curso de Letras, quanto pela faculdade de educação, a FAGED⁹, que oferta matérias obrigatórias para todos os cursos de Licenciatura. Neste trabalho discute-se o currículo vigente durante o período da graduação dos colaboradores, admitidos nos anos de 2009 e 2011, entretanto, tem-se ciência de que este mudará em breve.

3.2.2.1 As Disciplinas Obrigatórias

São oferecidas no currículo dezenove disciplinas obrigatórias de linguística e treze disciplinas obrigatórias de literatura, tanto de literatura brasileira, quanto de literatura estrangeira aos estudantes da habilitação dupla, caso dos colaboradores ouvidos neste trabalho.

Quadro 3: As Disciplinas Obrigatórias do Curso de Licenciatura em Letras

Disciplinas Obrigatórias		
Ensino	Linguística	Literatura
17 disciplinas	19 disciplinas	13 disciplinas

⁸ O currículo está disponível em: <http://www.ufrgs.br>. Acesso em: 2 de junho de 2015.

⁹ A Faculdade de Educação/ FAGED tem como princípio construir conhecimentos a partir da articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, levando em consideração as demandas sociais...Fonte: <http://www.ufrgs.br/faced>. Acesso em: 1º de junho de 2015.

3.2.2.2 As Disciplinas de Ensino

São oferecidas, ao total, dezessete disciplinas referentes à educação. São sete cadeiras do curso de Letras: Seminário para o ensino de Literatura Brasileira, Didática para o ensino de Língua Estrangeira, Programas para o ensino da Língua Portuguesa, Estágio de docência em Língua Inglesa I, Estágio de docência em Língua Inglesa II, Estágio de docência em Português I e Estágio de docência em Português II e dez cadeiras da Faculdade de Educação, como as disciplinas de Sociologia e de Filosofia e da Educação I. Entre estas dezessete disciplinas obrigatórias, somente quatro, os estágios de docência ministrados no sétimo, oitavo e nono semestre da graduação possuem caráter prático¹⁰. Nestas quatro cadeiras, o licenciando atua em instituições públicas de ensino respectivamente no ensino fundamental e no ensino médio, em um determinado período pré- estabelecido pelo professor.

Quadro 4: As Disciplinas de Ensino do Curso de Licenciatura em Letras

Disciplinas de Ensino			
Disciplinas Teóricas	Disciplinas Práticas	FACED	Letras
13 disciplinas	4 disciplinas	10 disciplinas	7 disciplinas

¹⁰ Consideraram-se como disciplinas práticas as disciplinas em que o licenciando tem a oportunidade de atuar em instituições de ensino

3.2.2.3 As Disciplinas Alternativas, Complementares e Eletivas

Ademais, o currículo do curso de Licenciatura em Letras exige o cumprimento de oito créditos eletivos que são disciplinas escolhidas pelo estudante de acordo com o seu interesse. São oferecidas como eletivas disciplinas de linguística, de literatura, de ensino e algumas disciplinas de outros cursos de graduação, como do curso de filosofia. Dezesesseis créditos alternativos, disciplinas escolhidas dentro de um grupo possível de disciplinas. No caso da habilitação dupla o estudante deve optar por quatro cadeiras de literatura estrangeira e por uma cadeira de cultura estrangeira. E quatorze créditos complementares, obtidos através da participação em atividades realizadas paralelamente à graduação, como palestras, cursos e eventos acadêmicos.

Quadro 5: O Currículo para Habilitação Dupla de Licenciatura em Letras

Créditos Obrigatórios	215
Créditos Eletivos	8
Créditos Complementares	14

Nesta seção foram descritas as perguntas de pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados para a condução e para a análise das narrativas. Ademais, foi apresentado o contexto em que esta pesquisa foi realizada. A seguir será apresentada a seção de análise das narrativas na qual foi abordado (1) o ingresso no curso de Licenciatura em Letras, (2) a formação docente e (3) a prática docente de três licenciandos do curso de Letras.

4. ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Nesta seção será apresentada a análise das narrativas, fundamentada em uma posição filosófica amplamente interpretativista. Realizaram-se leituras, interpretações e inferências, a fim de compreender como o mundo social é entendido e vivenciado, pelos participantes da pesquisa. (Mason, 2002). Para tanto, a análise foi dividida em três momentos: (1) o ingresso no curso de Licenciatura em Letras (2) a formação e (3) a prática docente.

4.1 Primeiro Momento: O Ingresso no Curso de Licenciatura em Letras

O primeiro momento visa discutir o ingresso de três professores em formação do curso de Licenciatura em Letras, as suas motivações para a escolha da docência, a sua visão de docência e as suas expectativas em relação à Licenciatura, a partir dos relatos de suas experiências. A análise do primeiro momento foi orientada pelas questões I e II: I. Por que você decidiu se tornar professor? O que isso significa para você? II. Quais eram as suas expectativas ao ingressar em um curso de Licenciatura? Essas expectativas foram supridas? Eventualmente, ao questionar os licenciandos a respeito das diferenças entre o professor que desejam se tornar e o professor que se tornaram, na questão V, verificaram-se questões relevantes sobre a sua visão de docência ao ingressar na universidade. Dividiu-se a análise em itens de acordo com as questões. No primeiro item, discutiu-se a escolha pela docência. No segundo, a percepção de docência e por fim, no terceiro item discutiram-se as expectativas do alunado em relação ao curso de Licenciatura em Letras.

4.1.1 A Escolha pela Docência

“Quando eu decidi me tornar professor eu não tinha nenhum ‘grande motivo’. A minha visão era até bem imatura, eu queria ser professor porque eu queria, porque eu gostava da escola e de

estar entre os adolescentes. O meu gosto pelo inglês também pesou na decisão: queria aprimorar o meu conhecimento da língua.” (Excerto do relato do colaborador Ernesto)

Segundo a narrativa do colaborador Ernesto a respeito da sua decisão pela docência, não houve algo pontual, como um professor que admirasse que o motivasse a optar pela docência. Pelo contrário, foram razões imaturas, conforme o seu relato, que o levaram a essa escolha: o participante gostava da escola e de estar entre os adolescentes e por isso, desejava permanecer no meio escolar. Dessa maneira, foi a sua experiência como discente, a sua relação com o espaço escolar e com os seus colegas, que o motivou a tornar-se professor.

Verifica-se no relato do participante a importância da escola que se constitui como um espaço não somente de aprendizagem, mas também de vivência e de intercâmbio de experiências, onde o alunado tem a oportunidade de consolidar vínculos, de aprimorar o seu conhecimento e de amadurecer. Trata-se, portanto, de um espaço de aprendizagem e de experimentação, e foi justamente essa vivência que despertou no colaborador o desejo de permanecer no meio escolar. Ainda em sua narrativa, o participante Ernesto aponta um terceiro motivo que influenciou a sua escolha pela Licenciatura, a vontade de aprimorar o seu conhecimento de língua inglesa.

Observa-se, desse modo, a escolha pela docência como um modo de realização pessoal e mais, como um modo de crescimento. O participante não somente desejava dedicar-se a um ofício que lhe agradasse, mas que também lhe oferecesse oportunidades de crescimento e de aprendizagem.

“Minha decisão por uma Licenciatura e, em especial, pelo curso de Letras se afluou no último ano escolar, quando frequentava também as aulas de um cursinho pré-vestibular. Diria que a vontade de ser professor já me era saliente, de alguma forma, anos antes da decisão se efetuar, mas nada e ninguém foram suficientes para que eu pensasse, ao menos, em ser professor. Não apenas a disciplina de língua portuguesa me encantava, ainda que com as práticas mais

tradicionais, mas também a de história, cuja professora acompanhou-me nos três anos do Ensino Médio. Posso não ter optado pela Licenciatura em História, mas a dedicação investida pela professora dessa disciplina me motivou a acreditar que seria possível continuar uma profissão naquele tempo – e, ainda, hoje – tão desvalorizada. Sempre me apeguei àqueles que considerava bons professores, isto é, os que eram capazes de me cativar fosse pela maneira como davam aula, fosse pelas atitudes para comigo e para com meus colegas. A título exemplificativo, retomo a figura da professora de língua portuguesa do primeiro ano do ensino médio: focada no objetivo de vencer o conteúdo e, ao mesmo tempo, o de procurar conduzir seus alunos no universo literário, a professora em questão foi a responsável pela minha introdução na literatura – que, sem dúvida alguma, influenciou preponderantemente em minha paixão pela leitura de obras literárias, em particular, e de outros gêneros que só passei a integrar ao meu cotidiano depois daquele ano.” (Excerto do relato do colaborador Inácio)

Na fala do participante Inácio a respeito da sua escolha pela docência sobressaiu-se a questão da influência de antigos professores. Segundo o colaborador, que inicialmente pretendia cursar medicina, a sua opção pela docência foi motivada pelos bons professores com quem teve aula, sobretudo duas professoras do Ensino Médio. Para ele, o bom professor define-se como aquele que possui domínio do conteúdo, mas também como aquele que possui tato para se comunicar e se relacionar com o alunado. Portanto, a metodologia, as tarefas aplicadas em sala de aula, assim como domínio do conteúdo são importantes, porém a habilidade de comunicar-se com os estudantes é tão importante quanto. O relato do participante está, portanto, em consonância com Nóvoa (2009) ao afirmar que somente a tecnicidade não esgota a profissão docente, é preciso desenvolver o tato pedagógico, a capacidade de relação e de comunicação, assim como a compreensão dos sentidos da instituição escolar. O cuidado, o interesse e o conhecimento docente promovem a estima do aluno não somente pela figura do professor, mas também pelas atividades produzidas em aula. Assim, o discente estabelece, a partir da relação com o docente, vínculos que ultrapassam a

dicotomia educador e educando que há em sala aula e que suscitam a identificação do alunado com o professor. Assentado nessa identificação e na representação do professor, o aluno constrói valorações que lhe permitem elaborar um modelo de professorado. Ou seja, a partir da sua experiência, o discente forma opiniões a respeito da docência como quais são as características de um bom e de um mal professor, colaborando para a o interesse pela profissão e posteriormente, para a organização da sua prática.

“Porque a vida, por um lado, me direcionou para este caminho. Desde criança, minhas brincadeiras preferidas envolviam dar aulas para meus bichos de pelúcia e, depois, na adolescência, dentro do curso de língua inglesa, fui convidada a trabalhar como monitora e acabei amando aquele trabalho e definindo o que queria fazer para o resto da vida.”
(Excerto do relato da colaboradora Mia)

Destacou-se no relato da colaboradora Mia a respeito das suas motivações para a opção pelo professorado a questão da aptidão para lecionar. Conforme a sua narrativa, a participante sempre encarou a docência com naturalidade, como algo de que gostava e que, por consequência estava presente em suas brincadeiras durante a infância. A brincadeira de professora, segundo relata, se dava com os seus ursos de pelúcia e estava entre os seus passatempos prediletos. Em vista disso, Mia compreende que a vida naturalmente a conduziu à escolha da profissão, de modo que não há um episódio específico que a tenha orientado para essa escolha, mas o fato de que ensinar lhe agradava e, sobretudo, lhe deixava à vontade. Portanto, tornar-se professora adquire um sentido de realização pessoal, pois optou por trabalhar em uma profissão que lhe dá contentamento e da qual tem certeza de que tem a habilidade para desempenhar acertadamente.

Embora não haja um acontecimento que tenha definido a sua decisão, a experiência como monitora de língua inglesa em um curso privado de idiomas contribuiu para que a colaboradora confirmasse a sua aptidão e também para que se fortalecesse o seu desejo de lecionar. Averigua-se que, a partir de uma experiência descrita como positiva pela participante confirmou-se a sua intuição em relação ao seu talento para o professorado e dessa maneira, estabeleceu-se a confiança necessária para decidisse pela profissão. Concorda-se

com a proposição de Freire (2001) de que o processo de formação docente é constante, de modo que a formação profissional faz parte da infância e da adolescência. Dessa maneira, já nas brincadeiras o sujeito está se constituindo como professor.

Certifica-se, com base nas narrativas dos colaboradores, que as motivações centrais para a escolha da docência são de ordem subjetiva, isto é, relacionam-se com questões pessoais, como a aptidão e a experiência como aluno e não com questões de caráter prático, como a remuneração e a estabilidade financeira. Procura-se, ao optar pela Licenciatura, a realização pessoal, o trabalho em uma profissão que se aprecia, assim como a continuidade de um projeto, seja a permanência no meio escolar, seja a continuação do trabalho dos bons professores que teve. Desse modo, concorda-se com a proposição de Nóvoa (2009) de que não há como dissociar as dimensões pessoais e profissionais, pois há muito do que ensinamos naquilo que somos e há muito do que somos naquilo que ensinamos. Entende-se, portanto, que as experiências, assim como os valores são decisivas para a escolha da docência.

4.1.2 A Visão de Docência

“Sempre tento mostrar que conhecer novas coisas, que viver novas coisas é sempre positivo. Isso para mim é ser professor e esse é o professor que eu sou e pretendo continuar sendo. Eu não só sou mais flexível, mais tranquilo, mas também mais compreensivo e sempre buscando incentivar os alunos para que eles cresçam.” (Excerto do relato de Ernesto)

De acordo com o relato do colaborador Ernesto a respeito da sua percepção de docência ao ingressar na Licenciatura, o professor desempenha dois papéis centrais. Primeiro o de apresentar novas possibilidades, novos conteúdos aos alunos a fim de que as aulas não se tornem repetitivas e em consequência, cansativas, mas, pelo contrário, despertem o interesse do grupo. E segundo, incentivar a aprendizagem, seja de conteúdos da sua disciplina, seja de conteúdos oriundos de outras áreas e de outras instituições que não a escolar. Para o participante, o professor deve ser flexível e compreensivo para que se cumpram esses papéis,

pois, do contrário, o docente centra as suas preocupações no ensino de conteúdos teóricos e na disciplina.

A concepção de docência descrita pelo colaborador está em concordância com Nóvoa (2009) de que o docente deve conquistar o discente para o trabalho escolar com a finalidade de conduzi-los para a outra margem, o conhecimento. De modo que somente o conhecimento técnico, primordial visto que permite a ampliação do conhecimento do aluno, não é suficiente para que se constitua professor. É necessário, além disso, que o docente tenha ciência de que são fundamentais habilidades relacionais. Para isso, o professor deve estar preparado para o corpo a corpo diário com o estudante, para enfrentar dificuldades e, sobretudo, para incentivar e conduzir o alunado à aprendizagem.

“Minha visão, antes calcada em uma tradição escolar quanto ao ensino de língua materna.” (Excerto do relato do colaborador Inácio)

Verifica-se na narrativa do colaborador Inácio que a sua visão de docência ao ingressar na universidade relaciona-se com os professores que teve na escola e que lhe marcaram positivamente, fosse pelo método de ensino empregado, fosse pela maneira como se relacionavam com o alunado.

De acordo com Rivas (2014), desde os primeiros anos escolares inicia-se a construção de um modelo docente. Por conseguinte, o que se valora como positivo ou como negativo na prática docente constitui-se, primeiramente, a partir da experiência como aluno. Para Inácio, o ensino de gramática que teve como aluno foi decisivo para a sua concepção do que é ser um professor de língua portuguesa: significava ensinar os conteúdos gramaticais previstos pela instituição escola, assim como haviam feito as suas professoras. Isso ocorre, conforme Rivas (2014), pois o domínio do conteúdo bem como as tarefas propostas pelo docente provoca no aluno a atração pelo professorado e, assim, o discente forma opiniões que afetam tanto o seu entendimento de docência, quanto a sua prática docente, posteriormente.

“Para mim, ser professor é uma tarefa bem complicada, uma responsabilidade da qual não devemos ter vergonha de assumir, caso algo negativo aconteça, como a dificuldade estrutural das escolas ou a

indisciplina de certo aluno. O professor lida com seres humanos e um dos fatores que agrava ainda mais esse profissional é o de trabalhar com a formação desse ser humano.” (Excerto do relato da colaboradora Mia)

Em sua narrativa a respeito da sua visão de docência, a colaboradora Mia afirma que o professorado é uma tarefa complicada, pois o docente não somente ocupa-se com indivíduos, mas também com a formação desses sujeitos. Dessa maneira, o professor irá deparar-se com situações, como casos de indisciplina, com as quais nem sempre saberá como lidar. E isso, conforme a participante, não deve envergonhá-lo. Pelo contrário, o docente deve assumir a responsabilidade e procurar alternativas.

Novamente, depara-se com a percepção da docência como uma profissão maior que a transmissão de conteúdos, mas como um ofício que por um lado exige o domínio da teoria e por outro lado, o desenvolvimento de habilidades comunicativas e relacionais. Constitui-se, portanto, como uma profissão com duas finalidades: primeiro, a apropriação de conhecimento e da cultura, segundo, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. (NÓVOA, 2009).

Constatou-se a partir das narrativas dos colaboradores que, mesmo antes de ingressar em um curso de Licenciatura, os estudantes possuem concepções estabelecidas sobre o que é ser professor. Evidenciou-se a necessidade de equilibrar o conhecimento teórico e as habilidades comunicativas. Compreende-se, assim, que o conhecimento de regras gramaticais, por exemplo, não é o suficiente para tornar-se professor. Embora a tecnicidade cumpra um importante papel no ensino, pois permite que o alunado amplie os seus conhecimentos e, dessa maneira, forme opiniões que lhe oportunizam participar ativamente do seu processo de formação, é necessário compreender o papel de formador, do docente, e assumir essa responsabilidade. Somente assim orienta-se o alunado para a aprendizagem, tanto a aprendizagem do conteúdo, quanto do convívio.

4.1.3 As Expectativas em Relação ao Curso de Licenciatura

“Entrei no curso de Letras sem maiores expectativas já que eu não sabia como seria. Depois de entrar na universidade foi que as minhas expectativas aumentaram, principalmente em relação ao ensino de inglês, mas não sinto que isso tenha sido suprido. Acredito que eu tenha aprendido mais a respeito da língua fora da sala de aula do que na universidade, as aulas não eram dinâmicas, a gente não tinha espaço para participar, para debater em sala de aula, só para ouvir o professor tinha a dizer.” (Excerto do relato do colaborador Ernesto)

Na narrativa do colaborador Ernesto sobre as suas expectativas em relação ao curso de Licenciatura em Letras, destacou-se o seu desconhecimento a respeito do currículo do curso, o que o levou a não criar expectativas em relação à Licenciatura. No entanto, ao ingressar na universidade, o colaborador afirma ter nutrido expectativas relacionadas ao ensino de língua inglesa, uma das razões que o motivou a optar pelo curso de Letras, pois desejava ampliar os seus conhecimentos gramaticais, bem como as suas habilidades de comunicação. Porém, segundo o seu relato, o participante crê que não tenha suprido as suas aspirações, pois acredita ter aprendido mais sobre a língua fora de sala de aula. Para ele, isso resulta do modo como são organizadas as aulas, centradas na figura do professor e não no debate com a turma, tornando-as pouco dinâmicas e, em consequência, pouco produtivas.

Percebe-se na narrativa do colaborador a relação entre as expectativas do aluno ao ingressar na Licenciatura e as motivações para a escolha da docência. Como Ernesto não tinha razões pontuais que o levaram a sua decisão pelo curso, apenas o seu desejo de estar no ambiente escolar em convívio com os adolescentes e a sua vontade de aprender mais sobre a língua inglesa, o participante não estabeleceu expectativas em relação à Licenciatura. Não foram constatadas, por exemplo, questões relacionadas ao modo de lecionar ou ao modo adequado de agir em casos de indisciplina. Contudo, as suas aspirações referentes ao ensino de língua não foram supridas em decorrência da metodologia adotada pelos professores que não oportunizam ao alunado um espaço para a discussão.

“Esperava uma formação que unisse, aos moldes das propostas dos Referenciais Curriculares, as aulas de língua e de literatura. A formação, pelo contrário, deu-se, ao menos nas disciplinas que pude cursar, quase inteiramente separatista: os alunos deveriam escolher, até o fim do curso, o caminho a seguir. As disciplinas de Literatura, em especial, não supriram as expectativas que eu tinha, de aulas que procurassem refletir sobre a prática docente. Tive, pelo contrário, três semestres de literatura portuguesa perpassado por contextos históricos, por correntes estéticas, autores e obras que são, indubitavelmente, necessários ao conhecimento de qualquer estudante de Letras, mas cuja ênfase está para a crítica literária e para a academia; tive, assim, uma formação em literatura focada para a produção científica, para a teorização literária, e não tanto para o ensino, para a reflexão didática acerca da literatura. Uma disciplina de dois créditos ao fim do curso procurou suprir uma falha, mas não acredito que tenha sido suficiente, embora o professor que a tenha ministrado pretendeu, sem dúvida alguma, repor a enorme vala que existe entre o que se tem desde o início do curso e o que se reflete em uma disciplina sobre ensino de literatura brasileira.” (Excerto do relato do colaborador Inácio)

De acordo com a narrativa do colaborador Inácio sobre as suas expectativas em relação ao curso de Licenciatura, as suas aspirações estavam vinculadas ao ensino de língua portuguesa e literatura. Segundo a sua fala, o participante almejava uma formação que unisse os dois conteúdos e, principalmente, que ensinasse ao licenciando maneiras de trabalhá-los conjuntamente na escola. Entretanto, a sua expectativa não foi suprida visto que nas disciplinas oferecidas no curso de Licenciatura em Letras as duas áreas são trabalhadas separadamente, dessa maneira, conforme o colaborador, o licenciando deve optar durante a graduação se deseja centrar-se no estudo da literatura ou no estudo da língua.

No que diz respeito às disciplinas de literatura, o colaborador aponta que em contrapartida as suas expectativas, houve a supremacia da tecnicidade nessas cadeiras. Discutem-se, segundo Inácio, questões como o contexto social, a biografia dos autores e a

crítica literária, de modo que não há espaço para a reflexão acerca do ensino de literatura, com exceção de uma disciplina que visou suprir essa lacuna.

“Penso que a expectativa maior estava sobre as cadeiras da Educação, porque sempre questionei o fato de haver uma maneira boa ou ruim de dar uma aula, se havia uma fórmula/método a ser seguido, o porquê dos alunos gostarem de uma matéria e não da outra e entre outras coisas. A segunda maior expectativa estava nas cadeiras de Linguística, visto que sempre questionei também a forma de se trabalhar a gramática nas escolas, e a fatídica dúvida se voltaria a ver os manuais de gramática como foco central das cadeiras do curso. Posso dizer que essas expectativas foram supridas, sim, já que fiquei muito feliz e aliviada pelo curso trabalhar com quase todos os tipos de gramática, e não só com a normativa, e que, na parte do curso que concerne à Educação, tive professores que nos apresentaram a evolução dos métodos de ensino e seus questionamentos sobre eles.”
(Excerto do relato da colaboradora Mia)

Para a colaboradora Mia as suas expectativas em relação ao curso de Licenciatura centravam-se em duas questões: o modo correto de lecionar e o ensino da gramática. Conforme a participante, a sua principal expectativa era em relação às disciplinas de cunho pedagógico, pois lhe instigavam questões como os motivos que levavam os estudantes a detestar ou amar determinada disciplina, ou ainda, como se define um método de aula bom ou ruim. Desejava, portanto, que fossem apresentados e discutidos nessas disciplinas métodos de ensino. Para ela, essa expectativa foi suprida, pois os professores não somente apresentaram diferentes metodologias de ensino e a sua evolução, como também os seus questionamentos em relação a esses métodos. Houve, portanto, discussão em torno do conteúdo explanado.

A segunda expectativa apontada pela colaboradora era em relação ao ensino de gramática. Preocupava-a que o ensino de língua portuguesa tivesse como centro o ensino da gramática normativa cujo objetivo é a aprendizagem e a memorização de regras. Segundo o seu relato, o curso de Letras desempenha adequadamente a tarefa de expor diferentes métodos

e propostas para o ensino de língua, pois foram trabalhadas diferentes gramáticas e não somente a gramática encontrada em manuais, em contrapartida ao relato do colaborador Ernesto, que descreveu as disciplinas como meramente expositivas.

Observa-se, com base nos relatos, que as expectativas do participante Ernesto em relação ao curso de Letras relacionavam-se com o ensino de língua inglesa e não com a Licenciatura. Não foram verificadas em sua fala, questões relacionadas ao modo de lecionar. Contudo, as suas aspirações referentes ao ensino de língua não foram supridas em decorrência da metodologia adotada pelos professores que não oportunizam ao alunado um espaço para a discussão, tornando as aulas improdutivas. Os colaboradores Inácio e Mia, por outro lado, tinham aspirações vinculadas à docência. Entretanto, apenas um dos participantes, Mia, teve as suas expectativas em relação à Licenciatura supridas. Para Inácio, o seu maior desejo era que a formação trabalhasse literatura e língua portuguesa juntamente, porém as disciplinas do curso trabalham separadamente os conteúdos. Já a participante Mia desejava aprender novos métodos de ensino e novas maneiras de conduzir a aula de língua portuguesa e não somente utilizar à gramática. Para ela, essas expectativas foram supridas ao passo que os seus professores promoveram discussões tanto em torno do modo de ensinar, quanto de diferentes possibilidades de trabalhar a gramática. Desse modo, licenciando as ferramentas necessárias para que as suas aulas não se centrem em práticas ultrapassadas.

4.2 Segundo Momento: A Formação Docente

O segundo momento tem como finalidade discutir a formação do licenciando em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a sua vivência na universidade, as suas críticas ao curso de Licenciatura e a influência de elementos externos no seu processo de formação docente. A análise do segundo momento foi orientada pelas questões III e IV: III. Para você, a formação oferecida pela Universidade é suficiente para que o sujeito se constitua professor? O que precisa ser aprimorado no curso de Licenciatura em Letras, em sua opinião? IV. Para você, os elementos externos (por exemplo, a sociedade, a mídia, as novas tecnologias) interferem na sua formação como professor? De que modo?

Dividiu-se a análise em itens de acordo com as questões. No primeiro item, discutiu-se

o processo de formação docente, sobretudo as críticas dos licenciandos em relação ao curso de Licenciatura. No segundo item, discutiu-se o modo como os elementos externos interferem no processo de formação do professor.

4. 2.1 O Processo de Formação Docente: Críticas e Ponderações

“Também não tivemos muita prática, as aulas são todas voltadas para a teoria e isso é algo que eu com certeza mudaria no curso de Licenciatura da Letras: os alunos precisam de mais cadeiras práticas, que nos deem a chance de experimentar dar aula, de conhecer a escola e como funciona. Até as cadeiras da FAGED que deviam se preocupar com isso, são bem problemáticas: são cadeiras muito teóricas, a gente lê textos sobre educação, sobre os diferentes métodos de aula, mas não discute com que alunos, em que sala de aula aplicar isso. E outra coisa, é a falta de relação com o nosso curso. Como a gente aplica isso em uma aula de português, de inglês? Para mim, estar na escola faz toda a diferença na nossa formação como professor, afinal a experiência nos permite entender melhor o nosso aluno, assim como a nossa experiência como aluno também. Essa vivência elimina a visão que a gente tem do aluno como "robô", como alguém que necessariamente vai se encaixar em um padrão e acaba se tornando mais flexível. A gente acaba entendendo melhor as dificuldades, os comportamentos deles.” (Excerto do relato do colaborador Ernesto)

Verifica-se na narrativa do colaborador Ernesto a respeito da formação docente críticas ao método de ensino empregado pelos professores nas disciplinas de ensino oferecidas pela Faculdade de Educação. Conforme o participante, o propósito dessas disciplinas deveria ser o debate a respeito de metodologias e de problemáticas relativas à educação. Entretanto, as aulas são, segundo a sua narrativa, centradas na leitura de textos de modo que não se estabelece relações entre a teoria e o contexto de ensino, tampouco se discute a sua

aplicabilidade.

Como as disciplinas de ensino são ministradas para alunos de diferentes cursos de Licenciatura, em um mesmo grupo, por exemplo, há licenciandos do curso de Artes visuais, do curso de Matemática e do curso de Letras. O professor prepara uma aula geral, com o intuito de contemplar os interesses e as necessidades do grupo. Discutem-se, portanto, questões como a necessidade de planejar tarefas e os métodos de ensino a adotar em sala de aula. No entanto, as discussões estão desassociadas do conteúdo, no caso do curso de Letras o ensino de língua e de literatura e, sobretudo, do contexto de ensino. Pensa-se, nessas discussões, em um modelo de aluno e de turma homogêneos, desconsiderando, dessa maneira, as peculiaridades de cada indivíduo e de cada disciplina. São, dessa forma, inúmeras as disciplinas que se ocupam do debate em torno de modelos de ensino e de propostas teóricas, assim, a formação em Licenciatura de Letras dedica-se primordialmente à leitura e à discussão de textos teóricos.

Todavia, o participante aponta a necessidade de estar em contato, de conhecer o ambiente escolar e, conseqüentemente, a necessidade de uma oferta maior de disciplinas que se ocupem da prática docente. Para o colaborador, é fundamental que o licenciando tenha a oportunidade de conhecer o espaço escolar, o seu funcionamento, assim como aqueles que a compõem, sobretudo os alunos. Segundo a sua narrativa, a experiência em sala de aula permite ao licenciando compreender o alunado, as suas dificuldades, as suas necessidades e principalmente, refletir sobre a sua ação docente: aquilo que deve ser preservado, aquilo deve ser aprimorado.

Familiarizar-se com o ambiente escolar, conforme aponta o participante, é fundamental para a formação docente, posto que se concorda com a proposição de Nóvoa (2009) de que “a profissão é aprendida na escola, no convívio com outros professores e no exercício e avaliação da sua prática”. Não se trata, portanto, de preconizar a exclusão da teoria do processo de formação docente, mas de promover uma formação que se comprometa a integrar a teoria, a prática e a personalidade ao currículo. Visto que, compreende-se que a profissão docente se dá justamente na mediação entre teoria e prática, na possibilidade de articular conceitos teóricos para a resolução de conflitos. Dessa maneira, há necessidade de estabelecer parcerias entre a universidade e a escola a fim de que o conhecimento acadêmico seja aplicado fora da universidade e a experiência vivida em sala de aula colabore não somente para a reflexão da prática, mas também para a produção de novos saberes.

“O curso de Letras oferece disciplinas que contribuem e muito para a reflexão sobre a prática docente, mas acredita que falte, no período inicial da graduação, um contato maior dos alunos com a educação básica. Sempre tive a sensação de que meus colegas haviam se esquecido de suas próprias experiências como alunos e partido para o embarque em uma utópica tentativa de mudar o que precisa ser mudado. O problema é que a vontade de mudança dissolve-se em discursos decepcionantes nos estágios de docência em língua portuguesa, por exemplo. Nitidamente, nós, alunos, que não tivemos um maior investimento na reflexão sobre as práticas em sala de aula, mergulhamos em teorias que se perdem no menor grito de um aluno ou na impossibilidade de contemplarmos tudo o que havíamos planejado para a aula em virtude da indisciplina, por exemplo. Os professores de Licenciatura em Letras, durante a graduação, procuram abordar, mesmo que residualmente, a prática docente, muito embora a falta de um conhecimento empírico acabe por influenciar sobremaneira nas disciplinas finais do curso de Letras: o conhecimento todo, de disciplinas das quais somos todos avaliados, fica relativamente fora do nosso controle, ou, em outras palavras, fica distante do que gostaríamos que realmente fossem as aulas por nós ministradas. O curso de Letras da UFRGS fornece uma base sólida de teorias linguísticas que poderiam servir de suporte às decisões em sala de aula, mas o aluno de graduação, muitas vezes, não tem ideia do que fazer com tais teorias, porque se imerso em uma realidade da qual se esqueceram de que um dia fizera parte, o outro papel, o de aluno de educação básica, perde-se na tentativa de autonomia para a formação docente de um aluno de Licenciatura.” (Excerto do relato do colaborador Inácio)

Em sua narrativa a respeito da formação docente, o colaborador Inácio aponta que, embora as disciplinas oferecidas pelo curso de Licenciatura em Letras contribuam para que o

discente reflita sobre a docência, há necessidade de que os licenciandos se familiarizem com espaço escolar. Ademais, ressalta-se a necessidade de que a aproximação com a escola aconteça desde o início da graduação e não somente nos últimos semestres como ocorre presentemente. Concorde-se, desse modo, com a afirmação de Nóvoa (2009) de que os primeiros anos de exercício da docência são sensíveis na formação do professor e, por conseguinte, deve estar integrado com universidade, a fim de que o licenciando em processo de formação tenha um espaço para discutir, refletir e avaliar a sua ação docente.

Em virtude da escassez de disciplinas que se encarregam da prática docente deixam-se de lado questões pragmáticas, encaradas por todo o professor, como os modos que se deve proceder em casos de indisciplina, pois se trabalha a partir de casos hipotéticos descritos em livros e não a partir da vivência em sala de aula. Segundo o relato do participante, a ausência de interlocução a respeito da ação docente provoca no licenciando a sensação de insegurança e de despreparo, pois a sua única ferramenta são as teorias aprendidas na universidade, facilmente suplantadas pela desordem. Em contrapartida, Nóvoa (2009) cita como exemplo para a formação dos professores, a formação dos médicos, que associa a formação acadêmica à formação prática nos hospitais escolares, onde os discentes envolvem-se com o estudo de casos concretos. A cada encontro são realizados um conjunto de processos que envolvem a escrita relatórios, a análise, a reflexão, o diagnóstico e a terapia, assim como uma discussão a respeito da aula e das alternativas para aprimorá-la. Desse modo, não somente mobiliza-se o conhecimento, como também se propõe uma reflexão coletiva e o envolvimento na realização de mudanças na prática. Assim, os conceitos teóricos são utilizados para a resolução de problemas.

Para o participante, não somente são poucas as disciplinas que propõem a comunicação entre a universidade e o ambiente escolar, como também o conhecimento empírico do professor é insuficiente. Para Nóvoa (2009), esse relacionamento com outros docentes mais experientes é de extrema importância para a formação do professor, pois lhe permite crescer como docente e também, construir e reconstruir a sua prática. Em consequência da falta de experiência do professorado, impõem-se métodos de ensino obsoletos centrados, sobretudo, no academicismo e na figura do docente, distanciando-se, portanto, da aula, democrática e participativa, que o licenciando almeja ministrar.

“Acredito que o curso de Letras da UFRGS supre o básico e o necessário para que o sujeito se constitua como professor. Há cadeiras

muito importantes no currículo formal, como Morfologia e Sintaxe e Semântica, e no currículo eletivo, como Linguística e Ensino e Avaliação Linguística. Agora, depende do aluno de Letras estabelecer o caminho que quer seguir, se deseja trabalhar estritamente com Literatura Brasileira ou de língua estrangeira, por exemplo. Contudo, dentro do currículo, há também disciplinas que, às vezes, ficam no âmbito do abstrato e do teórico, como as cadeiras de Didática. Já na faculdade de Educação, penso que temos uma carga de disciplinas muito extensa que poderia ser tranquilamente reduzida, visto que temos cadeiras de ensino no curso. Eu acho que são muitas cadeiras da educação, porque, ao contrário de outras Licenciaturas, a Letras tem cadeiras voltadas só pro ensino. A gente trata sobre diversas coisas, como o funcionamento das escolas, tanto em programas, quanto em didática e nos estágios. Não precisa de mais cadeiras, ainda mais se for para discutir as mesmas coisas, ficar lendo os mesmos textos.”
(Excerto do relato da colaboradora Mia)

Conforme o relato da colaboradora Mia o curso de Licenciatura em Letras oferece disciplinas suficientes para a formação docente, como as cadeiras de estágio de docência que se ocupam de discutir o ensino. Contudo, há uma extensiva carga de disciplinas que se dedicam à temática, sobretudo as oferecidas pela Faculdade de Educação. De acordo com a participante, essas disciplinas poderiam ser retiradas do currículo, visto que são discutidas repetitivamente as mesmas questões, enquanto as disciplinas de ensino do curso de Letras se ocupam de discutir pontos fundamentais para a compreensão da educação, como o funcionamento do espaço escolar.

Critica-se, em sua narrativa, a repetição de leituras nessas disciplinas. Em decorrência da vasta quantidade de disciplinas, algumas têm bibliografias bastante semelhantes. Dessa maneira, abordam-se as mesmas obras e as mesmas temáticas direcionando as discussões para as mesmas conclusões e não para novas possibilidades, para novas alternativas. Em consequência, suscita-se nos estudantes a impressão de que não há utilidade para essas matérias, salvo o cumprimento da carga horária, pois, conforme o relato da participante são abordadas exaustivamente as mesmas problemáticas. Constata-se, também, a partir da

interlocução com a licencianda, o caráter teórico, por vezes abstrato, que assumem as cadeiras da Licenciatura.

Percebe-se com base nas narrativas produzidas pelos colaboradores Ernesto e Inácio a crítica à escassez de disciplinas que se dediquem à prática docente. Logo, compreendem que a formação oferecida pelo curso não é suficiente para que o sujeito se constitua como professor. É necessário não somente que se ofereça um número maior de disciplinas que se dediquem à temática, mas também oportunidades de familiarização com o espaço escolar. Por outro lado, a participante Mia compreende que o currículo de Licenciatura em Letras oferece as ferramentas necessárias para que o licenciando se constitua como professor, embora haja concordância de que grande parte das disciplinas tem como ponto central a aprendizagem técnica e não o debate com o alunado.

Concorda-se, portanto, com a proposição de Padua e Prados (2004) de que a universidade deve constituir-se como um espaço democrático e participativo, onde os discentes e docentes partilhem conhecimento, experiências e, desse modo, refletem, constroem e reconstroem a sua ação docente. Assim, permite-se que o alunado assuma o protagonismo da sua formação e não mais se baseie as disciplinas em metodologias obsoletas em que somente o docente tem voz.

4.2.2 A Influência de Elementos Externos no Processo de Formação Docente

“A gente acaba entendendo melhor as dificuldades, os comportamentos deles. Nisso, a minha experiência como aluno contribuiu muito. Eu era daqueles alunos bem brincalhões e isso interferiu na minha maneira de lidar com os alunos, eu não só sou mais flexível, mais tranquilo, mas também mais compreensivo e sempre buscando incentivar os alunos para que eles cresçam.”
(Excerto do relato de Ernesto)

Em sua narrativa, o colaborador Ernesto não citou quaisquer elementos externos, como mudanças políticas e sociais, que tenham interferido em sua formação como professor.

Contudo, o participante compreende que a sua experiência como estudante contribuiu positivamente não somente para o seu entendimento de docência, fundamentado na compreensão, mas também para o seu relacionamento com o alunado, pois lhe permitiu enxergar que pode haver diálogo entre o professor e o aluno. Dessa forma, estabelece-se uma relação de respeito e de compreensão entre o professor e o aluno que permite ao docente estar mais próximo e compreender as necessidades do alunado. E assim, propor novos modelos organizacionais que se adéquem ao contexto e as necessidades de cada grupo.

“Uma série de fatores contribuíram para que eu reavaliasse as minhas preferências quanto à docência e, particularmente, quanto à própria formação docente. Entre esta divisão, diria que a primeira, da prática em sala de aula, foi modificada e muito ainda nas primeiras disciplinas do curso de Letras, onde se buscava desmitificar uma série de pressupostos tradicionais para o ensino de língua materna. A gramática tradicional passou a não ser o objeto com o qual eu tanto me preocuparia em dominar para poder ensinar, o texto deixou de ser uma forma fixa para passar a ter uma razão social e histórica (no que se refere à noção de gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin) e a língua (Ah, sim, a língua portuguesa!) ganhou uma dimensão além-fronteiras graças a um intercâmbio que fiz para a Universidade de Coimbra, em Portugal. Lá, pude entrar em contato com um ensino acadêmico que pouco se preocupou em dar ao aluno o suporte para lecionar, mas que me deu todos os suportes para conhecer a língua portuguesa extralinguisticamente e fora do ambiente escolar.
“(Excerto do relato do colaborador Inácio)

Assim como o colaborador Ernesto, o participante Inácio não cita elementos externos como mudanças nas estruturas econômicas que tenham influenciado a sua formação docente. No entanto, o participante crê que a sua experiência como aluno de graduação tenha contribuído para que reavaliasse a sua compreensão de docência.

Conforme a sua narrativa, as disciplinas oferecidas pelo curso de Letras contribuíram para que modificasse a sua percepção a respeito do ensino de língua materna, antes centrada no ensino da gramática tradicional e, presentemente, centrada no elemento social e histórico, bem como a sua experiência como aluno intercambista que contribuiu para que ampliasse o seu conhecimento sobre o uso da língua

“A sociedade, a mídia e as novas tecnologias estão a nossa volta evoluindo e mudando constantemente e, claro, isso nos afeta muitas vezes. As generalizações sobre a desvalorização do professor é uma prova de como esses elementos nos atingem, visto que vivemos em sociedade e, portanto, somos regidos por ideologias.” (Excerto do relato da colaboradora Mia)

Segundo o relato da participante Mia, o professor é diretamente afetado pelas constantes mudanças que ocorrem na sociedade e como parte dessa sociedade não pode simplesmente ignorá-las. Elementos externos como o surgimento de novas tecnologias, as mudanças nas estruturas econômicas, sociais e políticas e o modo como o professor é retratado pela mídia intervêm no modo como o indivíduo compreende-se enquanto sujeito e enquanto profissional e em consequência, influem no seu processo de formação docente.

Conforme a narrativa da participante o discurso generalizado a respeito da desvalorização do professor é um exemplo de elemento externo que influi diretamente na ação docente. Para Nóvoa (2009) há um excesso desses discursos, redundantes e repetitivos, sobre a formação docente, produzidos, sobretudo, por investigadores e especialistas em educação e disseminados por redes sociais e por organizações internacionais. Com base nesses discursos alimenta-se a ideia de que ensinar é uma tarefa simples e estebece-se a desvalorização do professorado.

Essas mudanças influem não somente no modo como o professor se constitui subjetivamente, nos seus valores, nas suas crenças, mas também no modo como desempenha o seu trabalho, no modo como se relaciona com o alunado e no modo como encara os novos cenários educacionais. Dessa maneira, concorda-se com Padua e Prados (2014) ao afirmarem

que o sujeito se constitui a partir das estruturas sociais que o cercam. Assim, é impossível dissociar a formação desses professores do contexto em que estão inseridos. Portanto, uma formação que recusa a relação do licenciando com o elemento externo e encerra-se na produção acadêmica, no estudo de métodos e de propostas irreais não tem sentido. Deve-se, pelo contrário, estimular uma formação em que o professor esteja não somente em comunicação com o exterior e com as mudanças em andamento na sociedade e no cenário educacional, mas também apto a lidar com essas mudanças. Por conseguinte, a universidade deve oferecer as ferramentas necessárias para que o docente enfrente as novas realidades. Destaca-se, conforme Nóvoa (2009), por exemplo, a necessidade de ampliar a participação do professor no espaço público da educação, a fim de ocupar o papel central em sua formação e em sua prática, comunicando-se e conquistando a sociedade para o trabalho educativo.

Compreende-se com base nas narrativas dos colaboradores que a sua formação docente é constituída e influenciada não somente pela universidade, como também por elementos externos, como o modo como o professor é retratado pela mídia e a sua experiência como estudante. Esses elementos influem tanto no modo como o professor se constitui subjetivamente, nos seus valores, quanto no modo como o professor desempenha o seu trabalho e no modo como se relaciona com o aluno. Desse modo, é fundamental que a universidade constitua-se em um espaço onde são valorizados o contexto e a vivência do licenciado, visto que é necessário refletir a respeito desses fatores, pois ao examinar a sua experiência como aluno, bem como as estruturas sociais que o cercam o docente tem a oportunidade de pensar sobre o professor que deseja tornar-se e, sobretudo, procurar novas possibilidades para antigos e novos impasses.

4.3. Terceiro Momento: A Prática Docente

O terceiro momento propõe-se a discutir a prática docente dos licenciandos em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a sua concepção de docência, a sua experiência em sala de aula, os elementos que influenciam a sua prática e as características do relacionamento entre o professor, o aluno e a escola. A análise do terceiro momento orientou-se pelas questões V, VI e VII: V. Existem diferenças entre o professor que você desejava ser e o professor que você se tornou? Se sim, quais são essas diferenças? Que elementos ocasionaram essa mudança? VI. Como você descreveria a sua experiência como professor? E a sua experiência como estudante (tanto na escola, quanto na graduação)? De que modo essa experiência influencia a sua prática docente? VII. O que é necessário para um bom relacionamento entre o professor e o aluno, e o professor e a escola, em sua opinião?

A análise foi dividida em três itens, de acordo com as questões. No primeiro item, debateu-se a visão de docência do licenciando, assim como os elementos que influenciaram a manutenção ou a mudança da percepção de docência ao ingressar na universidade. No segundo item, discutiu-se a experiência em sala de aula, bem como a maneira como a sua experiência enquanto aluno contribuiu para a sua ação docente. No terceiro item, abordou-se o relacionamento entre o professor, o aluno e a instituição escolar.

4.3.1 A Percepção de Docência

“Sempre tento mostrar que conhecer novas coisas, que viver novas coisas é sempre positivo. Isso para mim é ser professor e esse é o professor que eu sou e pretendo continuar sendo.” (Excerto do relato do colaborador Ernesto)

De acordo com o colaborador Ernesto, não houve mudanças na sua visão de docência ao ingressar na universidade. Segundo o participante, o professor define-se como aquele que apresenta novas possibilidades aos alunos a fim de que as aulas não se tornem repetitivas e,

em consequência, cansativas, mas, pelo contrário, despertem o interesse do grupo, assim como aquele que incentiva a sua aprendizagem, seja de conteúdos da sua disciplina, seja de conteúdos oriundos de outras áreas e de outras instituições que não a escolar. A docência não se reduz, por conseguinte, a um processo puramente técnico e mecânico de transferir conhecimento, mas constitui-se como uma profissão que cumpre exigências ético-democráticas, como o respeito aos pensamentos, aos gostos, aos receios, aos desejos e às curiosidades dos educandos. FREIRE (2001). Para ele, essa compreensão não mudou e mais, esse é exatamente o professor que se tornou.

“Se na construção de um edifício é preciso que o chefe de obras oriente e coordene o andamento da obra, é o professor que, na sala de aula, fornece (ou deveria fornecer) ao aluno todo o suporte necessário para que ele, autonomamente – mas não independente –, construa sentidos sobre e no mundo. Em especial, o professor de língua portuguesa é aquele que conduz o ensino formal, por sua formação voltada às reflexões em torno da linguagem, a uma libertação relativamente às formas de controle discursivo. Será ele a possibilitar o afastamento de antigos paradigmas na possibilidade de se construir novos sentidos a partir da escrita e dos discursos que se organizam a partir dela.

Minha visão sobre a docência está, como se pode depreender, longe de ser próxima daquilo que me motivou a ingressar no curso de Letras. Minha visão, antes calcada em uma tradição escolar quanto ao ensino de língua materna, está centrada, hoje, em uma tentativa de ser para os meus alunos tudo aquilo que meus professores não foram, à exceção da professora de História, que conseguiu fazer com os alunos pensassem nos momentos históricos em relação a suas próprias realidades históricas; nos fez entender que somos todos sujeitos sócio-históricos, ainda que, naquele tempo, eu não tivesse a capacidade intelectual de perceber a grandiosidade daquilo. Se não for o melhor professor que meus alunos terão, pretenderei ser aquele que tentará, entre trancos e barrancos, dar a possibilidade aos sujeitos de

perceberem que nós estamos a todo o momento nos colocando na língua e que a escola nos permite ir além, na possibilidade de (re) construirmos significados e atuarmos sócio-historicamente por meio dos gêneros do discurso mais convenientes a nossos propósitos interlocutivos.” (Excerto do relato do colaborador Inácio)

Conforme o relato do colaborador Ernesto, houve uma mudança substancial entre a sua compreensão de docência ao ingressar no curso de Letras e o professor que se tornou. Antes, o participante entendia que o professor de língua deveria apoiar-se na tradição escolar, ou seja, no ensino gramatical. E, atualmente, entende que é necessário abandonar antigas práticas de ensino, a que tanto se apegava no início da graduação, como o ensino da gramática tradicional, e trabalhar com a finalidade de responder as necessidades do aluno, aproximando a escola da realidade do estudante. Dessa maneira, formam-se, segundo o seu relato, sujeitos aptos a atuar por meio da língua na sociedade da qual fazem parte. Formam-se, portanto, sujeitos aptos a questionar, a debater e a expressar as suas opiniões. O colaborador entende, assim, que não se trata de negar o ensino da gramática, mas tomá-la como uma ferramenta a serviço da expressão do indivíduo. Deve-se compreender a gramática como um instrumento necessário e incorporado à dinâmica da linguagem, e não como um instrumento de repressão através do qual o professor exerce o domínio em sala de aula. É nesse sentido que o colaborador destaca a necessidade de trabalhar com gêneros convenientes aos propósitos interlocutivos.

“Acredito que ainda tenho a mesma visão do educador ao iniciar o curso de Licenciatura, porém, agora, me sinto mais madura para exercer a profissão, sabendo, de certa forma, como agir e como o ambiente escolar funciona. O professor lida com seres humanos e um dos fatores que agrava ainda mais esse profissional é o de trabalhar com a formação desse ser humano.”(Excerto do relato da colaboradora Mia)

Em sua narrativa a respeito da sua compreensão de docência, a participante Mia afirma que não houve mudanças significativas em sua visão do que é ser professor ao ingressar na

universidade e a profissional que se tornou. Para a colaboradora, o professor não somente ocupa-se com indivíduos, mas também com a formação desses sujeitos. Contudo, a participante aponta que a sua formação contribuiu para que amadurecesse como professora, pois passou a compreender melhor o funcionamento da escola, o que lhe proporcionou as ferramentas necessárias para atuar em sala de aula.

Constata-se nas narrativas dos colaboradores a respeito da manutenção ou da mudança da sua compreensão de docência ao ingressar na universidade que dois participantes, Ernesto e Mia, mantiveram e ainda, concretizaram a sua visão. Ambos compreendiam a docência como uma profissão aquém da transmissão do conteúdo, mas como uma profissão que compreende tanto dimensões intelectuais, a apreensão de conhecimento, quanto dimensões pessoais, a formação do aluno como cidadão. Em contrapartida, o colaborador Inácio afirma que a sua compreensão de professorado ao entrar em sala de aula é completamente diferente da sua visão ao iniciar a graduação. Antes, acreditava que o ensino de língua fundamentava-se no ensino da gramática e no cumprimento de metas estabelecidas pela escola. E presentemente, após lecionar, acredita que o ensino de língua fundamenta-se, sobretudo, em responder as necessidades do aluno.

4.3.2 A Experiência em Sala de Aula

“A minha experiência como aluno contribuiu muito. Eu era daqueles alunos bem brincalhões e isso interferiu na minha maneira de lidar com os alunos, eu não só sou mais flexível, mais tranquilo, mas também mais compreensivo e sempre buscando incentivar os alunos para que eles cresçam. Sempre tento mostrar que conhecer novas coisas, que viver novas coisas é sempre positivo. Isso para mim é ser professor e esse é o professor que eu sou e pretendo continuar sendo. E eu também aprendo muito com eles, as diferenças deles acabam me formando professor, me ensinando a respeitar e lidar com essa diversidade.” (Excerto do relato do colaborador Ernesto)

De acordo com o relato do colaborador Ernesto, atualmente professor de língua inglesa em um curso privado de idiomas, a sua experiência como professor tem sido positiva, pois acredita que cumpre o seu papel de incentivar a aprendizagem do alunado. Para o participante, a sua vivência como aluno contribuiu positivamente para o seu relacionamento com o alunado, pois lhe permitiu enxergar que pode haver compreensão e diálogo entre o professor e o aluno e, assim, tornou-se mais flexível. Compreende-se, dessa forma, que é imprescindível não somente resgatar, mas também refletir a respeito dessa experiência, pois ao examinar a sua vivência como aluno o docente tem a oportunidade de pensar sobre o professor que deseja tornar-se e, sobretudo, procurar novas possibilidades para antigos impasses: que método de ensino pretende adotar, que sujeitos pretende formar, que ensino de língua é pretendido ou que atitudes tomar para resolver questões disciplinares.

“Essa experiência (em um intercâmbio em Coimbra), principalmente, fez-me refletir não apenas sobre a minha experiência escolar, como também sobre as minhas próprias representações acerca da minha variedade de língua, em particular, e da língua portuguesa, em geral. Essa experiência foi, sem dúvida, o que condiciona a maneira como passei a lidar com os estudos linguísticos, principalmente, na universidade. Passei a considerar estreito o limiar que existe, ao menos na UFRGS, entre os estudos literários e os linguísticos. Ainda que exista uma enorme separação, passei a interrelacioná-los no projeto para as aulas que darei, e, mesmo, no que planejei para o projeto de ensino que coloquei em prática no primeiro estágio de docência que fiz na universidade”. (Excerto do relato do colaborador Inácio)

Conforme a narrativa do colaborador Inácio, que atuou como professor de língua portuguesa pelo PIBID, a respeito da sua experiência como professor, a sua vivência como aluno intercambista em Coimbra contribuiu positivamente para a sua prática docente. Por um lado, essa experiência lhe fez refletir sobre o ensino de língua que teve centrado na gramática e, por outro lado, lhe fez refletir sobre a sua relação com a língua portuguesa, muito além dos

conteúdos aprendidos em sala de aula. Com base em sua reflexão, o participante pode compreender melhor a relação entre língua e literatura tradicionalmente dissociadas no curso de Letras, mas que são complementares, de modo que uma não tem sentido sem a outra. Por conseguinte, o colaborador afirma ter buscado elaborar projetos educativos que englobassem tanto a aprendizagem da língua, da sua estrutura, quanto a leitura.

“Posso afirmar que é uma experiência breve se comparada à de outros profissionais que já estão no mercado de trabalho, porém muita coisa já aconteceu em sala de aula, como indisciplina e problemas pessoais dos alunos muito graves. Tive também a felicidade de ser bem recebida por eles e de ser reconhecida fora da escola, isso, pra mim, é uma prova de que os marquei de alguma forma. A minha experiência como estudante é muito rica para o meu futuro, visto que estudei na mesma escola desde o jardim de infância até o último ano do Ensino Médio. Dessa forma, tenho muitos episódios em que pude me reunir com a turma para ‘aprontar’ entre uma aula e outra, e outros episódios em que pude criar vínculos muito fortes com meus professores. Isso me ajuda, hoje em dia, porque sei ou penso que sei o que se passa entre os alunos e a criar vínculos com eles para que o trabalho flua da melhor maneira possível.” (Excerto do relato da colaboradora Mia)

Segundo a participante Mia, a sua experiência como professora é breve, atuou como monitora de língua inglesa em um curso particular e como professora de língua portuguesa em um curso preparatório para o vestibular. Porém, a colaboradora considera que enfrentou inúmeras situações tanto positivas como o reconhecimento dos alunos fora de sala de aula, quanto negativas como casos de indisciplina, que tornaram a sua vivência mais rica. Concorda-se com Nóvoa (2009) que a profissão é aprendida na prática, no diálogo com outros professores e no trabalho escolar.

De acordo com o seu relato, a sua experiência como aluna contribuiu diretamente para a sua prática, principalmente para o seu modo de lidar com a adversidade. A participante frequentou a mesma instituição de ensino e estudou com os mesmos colegas durante um vasto

período de tempo e isso, segundo a sua narrativa, lhe permitiu criar vínculos tanto com os seus colegas, quanto com os professores. Essa vivência contribuiu para que compreendesse as relações e as motivações que se estabelecem em sala de aula, como, por exemplo, o porquê de os alunos estarem se comportando inadequadamente. Ressalta-se, portanto, a importância da experiência como aluno e mais, de refletir a respeito dessa experiência a fim de que pensem, construam e reconstruam a sua prática a partir da experiência. Comumente, esquece-se a vivência fora de sala na trajetória profissional e acredita-se que a formação do professor está, essencialmente, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Deixa-se de fora, portanto, a presença do indivíduo no mundo, a sua vivência. Contudo, as experiências do indivíduo constituem a formação do profissional. FREIRE (1992)

Com base nos relatos dos colaboradores verifica-se que todos tiveram experiências como professor, mesmo que brevemente, e, embora tenham sido citados pela colaboradora Mia casos de indisciplina, não foi apontada nenhuma situação que os tenha marcado negativamente. Percebe-se que as suas experiências como aluno contribuíram direta e significativamente para a sua prática, principalmente para o seu modo de se relacionar com os estudantes e atuar em situações problemáticas. Essa vivência mostrou-se importante para que compreendessem as relações e as motivações que se estabelecem em sala de aula.

4.3.3 O Relacionamento entre Professor, Aluno e Escola

“Eu acho essa troca de conhecimento, de experiência essencial em sala de aula, assim como o respeito: a gente precisa entender o outro e o principal, aprender a conviver. Isso estende para a relação com os outros professores também, afinal é um trabalho em equipe e, se não houver respeito, compreensão, as coisas simplesmente não funcionam e acabam se tornando uma confusão. O professor não pode achar que ele trabalha sozinho, que não precisa da ajuda de ninguém, na verdade, a gente precisa do outro, precisa construir projetos e trabalhar em conjunto.” (Excerto do relato do colaborador Ernesto)

Segundo a narrativa do colaborador Ernesto, o relacionamento entre o professor e o aluno fundamenta-se na compreensão e no respeito mútuo. Para o participante, é necessário, portanto, não somente que o grupo respeite a autoridade do professor, como também que o professor respeite as particularidades e as necessidades do aluno. Em consequência, a relação entre o professor e o estudante constitui-se, em sua opinião, como uma relação de intercâmbio, tanto de conhecimento, quanto de experiência que permite o enriquecimento e o amadurecimento de ambos, pois docente e discente têm a oportunidade de ampliar a sua compreensão de mundo. Dessa maneira, constrói-se em sala de aula, conforme Padua e Prados (2014), um espaço democrático onde se compartilham opiniões, valores e experiências e, sobretudo, onde se respeitam e valorizam essas vivências e, conseqüentemente, a subjetividade dos indivíduos.

No que diz respeito ao relacionamento entre o professor, os seus colegas e a escola destaca-se no relato do participante a necessidade do trabalho coletivo com a administração escolar e com a equipe de professores. Em sua compreensão, a docência constitui-se um ofício realizado coletivamente de modo que é impossível trabalhar sozinho. O trabalho em equipe permite que se estabeleçam vínculos de confiança e de solidariedade entre os sujeitos que contribuem para a melhor compreensão das necessidades do aluno e para a construção de projetos educativos e resolução de conflitos (Hernández et al 2014). Constrói-se, desse modo, uma escola com a finalidade de incentivar e de proporcionar a aprendizagem e o crescimento do alunado.

“O bom relacionamento depende uma série de fatores, dentre eles, o condicionamento pelos mecanismos de controle discursivo que persiste dentro das escolas. O professor, aquele que deveria conduzir esses mecanismos que corroem as práticas em sala de aula, permite que a tradição escolar o leve em direção às velhas práticas. Nesse sentido, a relação entre o aluno e professor dá-se numa verticalidade quase que absoluta na maioria das escolas – digo isso, porque, das escolas que pude adentrar, nenhuma delas parecia romper com discursos hegemônicos em sala de aula. A mesma prática de sempre, a das aulas pautadas na gramatiquice e no normativismo, sobrevive nas escolas comprometendo a própria relação professor-aluno, nas aulas

de língua portuguesa, porque a língua passa a ser a propriedade de quem é capaz de dominá-la, e o aluno enxerga o professor como habitante único no fim do arco-íris. É o professor de língua portuguesa que detém o poder sobre o pote de ouro. Assim, o aluno, usuário da língua e indivíduo que dela no decorrer de sua vida fez uso, é privado de acessar a escrita e os discursos que se organizam a partir dela.” (Excerto do relato do colaborador Inácio)

Conforme a narrativa do participante Inácio, o relacionamento entre o professor e o aluno não deve centrar-se, como ocorre presentemente, na figura do professor. Em seu entendimento, os estudantes vêem o docente como o único detentor do conhecimento e do poder. Em consequência, instaura-se entre os alunos o sentimento de incapacidade e de insegurança porque compreendem que não estão aptos a contribuir com a aula. Dessa forma, o espaço escolar constitui-se como um espaço de silenciamento do aluno que não se sente confortável para expor as suas opiniões, tampouco para debatê-las. O cenário atual em que se dá o ensino encontra-se, portanto, em contraste à proposição de Nóvoa (2009) de que o trabalho escolar tem como finalidade não só a apropriação de conteúdos, mas também a compreensão e a experiência da vida em conjunto. Segundo o colaborador, é necessário, para que se rompa com esse modelo de relação autoritária, que se abandonem antigas práticas de ensino centradas na homogeneidade e na normatividade. Concorda-se, assim, com a afirmação de Nóvoa (2009) de que é preciso romper com a excessiva uniformização escolar, que não consegue dar respostas úteis aos alunos e às suas distintas necessidades.

¹¹ “Comunidades de prática são blocos de construção básicos de um sistema social de aprendizagem, porque eles são os 'containers' sociais das competências que constituem tal sistema. Ao participar dessas comunidades, definimos uns com os outros o que significa competência em um determinado contexto: o que define um médico de confiança, por exemplo.” Fonte: *Communities of Practice and Social Learning Systems*. Etienne Wenger. 2000. Página 5. “Communities of practice are the basic building blocks of a social learning system because they are the social ‘containers’ of the competences that make up such a system. By participating in these communities, we define with each other what constitutes competence in a given context: being a reliable doctor, a gifted photographer, a popular student, or an astute poker player.” Tradução da autora.

No que se refere ao relacionamento entre os professores e a escola, o colaborador não apontou questões pontuais. Todavia, verifica-se em sua narrativa que o professor é incapaz de realizar as mudanças necessárias para que se relacione melhor com o aluno sem o apoio da administração escolar. Em sua percepção, essas mudanças não dependem unicamente da vontade do professor, mas do trabalho conjunto com outros professores e com a equipe escolar. Assim, sem apoio, o docente encontra obstáculos na consolidação de novas práticas de ensino. Isso ocorre, pois a escola constitui-se como uma comunidade de prática¹¹ e somente ao integrar esse grupo, o professor cria novas possibilidades para o ensino.

“Para ter um relacionamento entre professor e aluno deve haver interesse entre ambas as partes: o professor não pode simplesmente pensar que entrará em sala de aula, passará a matéria que lhe diz respeito e voltará para a sala dos professores a espera da aula seguinte. Como disse anteriormente, o professor está lidando com seres humanos, para que seu trabalho aconteça, ele deve saber com quem está trabalhando de volta. Já o relacionamento entre professor e escola deve haver confiança, tanto da parte do professor em saber que a escola o apoiará seja com seus métodos de ensino, seja com novas tentativas de ensino também, quanto da parte da escola em saber que o professor é competente para o cargo. Sem essa mútua confiança, fica muito difícil para professores e escolas evoluírem pedagogicamente.” (Excerto do relato da colaboradora Mia)

De acordo com o relato da colaboradora Mia o relacionamento entre o aluno e o professor centra-se no conhecimento do outro. Para a participante, é necessário que o docente reconheça que a sua relação com o alunado não se encerra na transmissão do conteúdo. Pelo contrário, o docente cumpre um importante papel na formação do aluno como cidadão e por isso, é necessário que se comprometa com essa tarefa. Entende-se, assim como Nóvoa (2009), a necessidade de desenvolver habilidades comunicativas e relacionais, denominadas tato pedagógico, sem as quais não se cumpre a profissão docente. Sem essa compreensão, o

professor recorre a antigas práticas de ensino centradas na memorização de conteúdos e esquece o componente humano da sua profissão.

A respeito da relação entre o docente, os seus colegas e a escola, a colaboradora compreende que deve haver confiança mútua. Por um lado, a administração escolar deve confiar na competência do professor para a realização do seu trabalho e por outro lado, o professor necessita do respaldo da escola. Conforme a participante, o professor somente conseguirá realizar projetos pedagógicos e instaurar novos métodos, caso tenha o apoio de seus colegas e da instituição de ensino. Nesse sentido, é fundamental o trabalho em equipe, e, principalmente, o comprometimento por parte desses sujeitos em elaborar questionamentos acerca do ensino para, posteriormente, propor práticas concretas de solução.

Verifica-se a partir das narrativas dos colaboradores a respeito do relacionamento entre os professores e a escola a importância do trabalho em equipe, tanto com a administração escolar, quanto com os colegas docentes. Compreende-se, portanto, a docência como uma profissão caracterizada pelo trabalho em grupo, sem o qual se torna impossível a construção de novos projetos ou de novos métodos de ensino. Concorda-se, nesse sentido, com Nóvoa (2009) ao afirmar que o exercício coletivo da docência contribui para a construção de novas práticas, pois se cria um sentimento de pertencimento entre os professores.

Constatou-se, ainda, no que diz respeito ao relacionamento entre o professor e o aluno, a necessidade de que o docente compreenda que a sua responsabilidade transborda a transmissão de matérias, pois contribui para a formação do aluno como pessoa. Desse modo, é fundamental o seu comprometimento com essa tarefa. Para tanto, os participantes apontam para a necessidade de que o relacionamento entre o professor e o estudante baseie-se no respeito e na compreensão mútuos. Assim como é primordial que o estudante respeite o professor, é necessário que o docente respeite as necessidades e a singularidade do seu aluno. Entende-se, nesse sentido, que essa relação não se constitui como um processo unilateral, centrado na figura do professor, mas sim, um processo de crescimento e de aprendizagem mútuos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs-se a discutir os processos de formação e de prática de três futuros professores do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir da narrativa das suas experiências. Decidiu-se trabalhar com esta temática, pois se lêem e se escutam inúmeros discursos a respeito de como o professor deve atuar. Contudo, não são os professores os autores deste discurso, mas, sim, os investigadores, os especialistas na área de formação de professores, a família do aluno, ou ainda, a mídia. Enumeram-se as qualidades de um bom professor, assim como as soluções para os conflitos que perpassam a escola. Entretanto, pouco se ouve o que os professores têm a dizer sobre a sua prática, tampouco da sua formação: Quais são as dificuldades enfrentadas na escola? Como se dá o seu relacionamento com o alunado? A universidade fornece aos futuros professores as ferramentas necessárias para se constituir como professor? O que necessita ser aprimorado no curso de Licenciatura?

Pretendeu-se, assim, oportunizar um espaço, mesmo que limitado, para que esses futuros professores discutissem questões fundamentais para o professorado, como a sua concepção de docência, a sua experiência em sala de aula e os seus apontamentos acerca do curso de Letras. Com isso, busca-se contribuir não somente para uma formação mais alinhada aos interesses e as necessidades dos licenciandos, mas também para que os sujeitos reflitam sobre a sua atuação como professor. Isso porque se acredita que o autoconhecimento, tanto quanto o conhecimento técnico, é fundamental para o exercício da docência, visto que ser professor vai muito além do conteúdo, pois compreende, conforme verificou-se neste trabalho, dedicação, doação e comunicação.

Nesse sentido, destaco que como licencianda em Letras e discente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pude (re)pensar tanto a minha prática como professora, como são as minhas aulas, quais são as minhas dificuldades, o que posso melhorar, quanto a minha vivência enquanto aluna da graduação. Questionei-me enquanto lia, relia e investigava os significados presentes nas narrativas dos colaboradores, sobre as mesmas indagações que lhes propus e, creio que algumas questões mostraram-se significativas em sua fala.

Constatou-se, primeiramente, a necessidade de ampliar o número de disciplinas que se dediquem a discutir a prática dos futuros professores, bem como as parcerias entre a

universidade e a escola, a fim de que os licenciandos familiarizem-se com o espaço escolar e, disponham das ferramentas necessárias para atuar como professor, como, por exemplo, os instrumentos adequados para agir em casos de indisciplina. Embora existam programas na universidade, como o Programa de Iniciação a Docência, o PIBD, que oportunizam o contato com a escola, percebeu-se que essa aproximação entre ensino superior e ensino básico é parca. Ademais, verificou-se que a docência configura-se como um processo de formação contínuo e coletivo, iniciado previamente ao ingresso na Licenciatura e que perdura durante o exercício da profissão. Ao mesmo passo que o professor jamais abandona a sua posição de aprendiz, pois parte do conhecimento que adquire é oriundo de práticas conjuntas, seja no espaço universitário no intercâmbio de ideias com os colegas, seja em sala de aula na troca de experiências com o aluno, jamais abandona também a sua posição de ensinante. Dessa maneira, nota-se a exigência de que os licenciandos ocupem um papel central no seu processo de formação e de prática. É fundamental, para isso, que se abandonem antigos métodos de ensino centrados na produção científica e adotem-se novas práticas que oportunizem um espaço para que os futuros professores exponham, discutam e reflitam sobre as suas experiências, a fim de aprimorar a sua ação como professor.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández et al. Tránsitos Identitarios de docentes desde las historias de vida. In: FLORES, José Ignacio Rivas; MEGÍAS, Esther Prados; MÉNDEZ, Analia Elizabeth. **Professorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa**. Málaga: Alijibi, 2014. Cap. 4. p. 97-108.

LONGARAY, Elisabete Andrade. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira**. 2005. 94 f. Tese (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Cap. 3.

MASON, Jennifer. **Qualitative Researching**. 2 ed. Londres: Sarge Publications, 2002.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA 2009.

PADUA, Daniela Arcos; PRADOS, Maria Esther Megía. El uso de las autobiografías en La formación inicial de los futuros docentes. Dos experiencias en La Universidad de Almería. In: FLORES, José Ignacio Rivas; MEGÍAS, Esther Prados; MÉNDEZ, Analia Elizabeth. **Professorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa**. Málaga: Alijibi, 2014. Cap. 3. p. 75-93.

RIVAS, José Ignacio Flores. **Nuevas identidades em la formación Del professorado: la voz del alumnado**. International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología. 7(1): 487-494, 2014.

SUÁREZ, Daniel A. Investigación educativa, prácticas docentes y documentación narrativa de experiencias pedagógicas. In: FLORES, José Ignacio Rivas; MEGÍAS, Esther Prados; MÉNDEZ, Analia Elizabeth. **Professorado, escuela y diversidad: la realidad educativa desde una mirada narrativa**. Málaga: Alijibi, 2014. Cap. 5. p. 109-123.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice and Social Learning Systems**. 7. ed. London, Thousand Oaks, Ca And New Delhi: Sage, 2000.

ANEXO A

Relato do Colaborador Ernesto

Quando eu decidi me tornar professor eu não tinha nenhum "grande motivo". A minha visão era até bem imatura, eu queria ser professor porque eu queria, porque eu gostava da escola e de estar entre os adolescentes. O meu gosto pelo inglês também pesou na decisão: queria aprimorar o meu conhecimento da língua. Mas, entrei no curso de Letras sem maiores expectativas já que eu não sabia como seria. Depois de entrar na universidade foi que as minhas expectativas aumentaram, principalmente em relação ao ensino de inglês, mas não sinto que isso tenha sido suprido.

Acredito que eu tenha aprendido mais a respeito da língua fora da sala de aula do que na universidade, as aulas não eram dinâmicas, a gente não tinha espaço para participar, para debater em sala de aula, só para ouvir o professor tinha a dizer. Também não tivemos muita prática, as aulas são todas voltadas para a teoria e isso é algo que eu com certeza mudaria no curso de Licenciatura da Letras: os alunos precisam de mais cadeiras práticas, que nos dêem a chance de experimentar dar aula, de conhecer a escola e como funciona. Até as cadeiras da FACED que deviam se preocupar com isso são bem problemáticas: são cadeiras muito teóricas, a gente lê textos sobre educação, sobre os diferentes métodos de aula, mas não discute com que alunos, em que sala de aula aplicar isso e outra coisa, é a falta de relação com o nosso curso. Como a gente aplica isso em uma aula de português, de inglês?

Para mim, estar na escola faz toda a diferença em nossa formação como professor, afinal a experiência nos permite entender melhor o nosso aluno, assim como a nossa experiência como aluno também. Essa vivência elimina a visão que a gente tem do aluno como "robô", como alguém que necessariamente vai se encaixar em um padrão e acaba se tornando mais flexível. A gente acaba entendendo melhor as dificuldades, os comportamentos deles. Nisso, a minha experiência como aluno contribuiu muito.

Eu era daqueles alunos bem brincalhões e isso interferiu na minha maneira de lidar com os alunos, eu não só sou mais flexível, mais tranquilo, mas também mais compreensivo e sempre

buscando incentivar os alunos para que eles cresçam. Sempre tento mostrar que conhecer novas coisas, que viver novas coisas é sempre positivo. Isso para mim é ser professor e esse é o professor que eu sou e pretendo continuar sendo. E eu também aprendo muito com eles, as diferenças deles acabam me formando professor, me ensinando a respeitar e lidar com essa diversidade. Eu acho essa troca de conhecimento, de experiência essencial em sala de aula, assim como o respeito: a gente precisa entender o outro e o principal, aprender a conviver. Isso se estende para a relação com os outros professores também, afinal é um trabalho em equipe e se não houver respeito, compreensão, as coisas simplesmente não funcionam e acabam se tornando uma confusão. O professor não pode achar que ele trabalha sozinho, que não precisa da ajuda de ninguém, na verdade, a gente precisa do outro, precisa construir projetos e trabalhar em conjunto.

Relato do Colaborador Inácio

Não era a minha pretensão me tornar professor, muito menos professor de língua portuguesa. Pretendia ser médico. E, muito provavelmente, minha preferência estivesse respaldada em vontades não muito precisas. É mais fácil acreditar que eu tenha sido levado por uma vontade de meus pais, que me incentivavam desde pequeno e viam na profissão um caminho de prestígio. Minha decisão por uma Licenciatura e, em especial, pelo curso de Letras se aflorou no último ano escolar, quando frequentava também as aulas de um cursinho pré-vestibular. Diria que a vontade de ser professor já me era saliente, de alguma forma, anos antes da decisão se efetuar, mas nada e ninguém foram suficientes para que eu pensasse, ao menos, em ser professor. Não apenas a disciplina de língua portuguesa me encantava, ainda que com as práticas mais tradicionais, mas também a de história, cuja professora acompanhou-me nos três anos do Ensino Médio. Posso não ter optado pela Licenciatura em História, mas a dedicação investida pela professora dessa disciplina me motivou a acreditar que seria possível continuar uma profissão naquele tempo – e, ainda, hoje – tão desvalorizada.

Sempre me apeguei àqueles que considerava bons professores, isto é, os que eram capazes de me cativar fosse pela maneira como davam aula, fosse pelas atitudes para comigo e para com meus colegas. A título exemplificativo, retomo a figura da professora de língua portuguesa do primeiro ano do ensino médio: focada no objetivo de vencer o conteúdo e, ao mesmo tempo, o de procurar conduzir seus alunos no universo literário, a professora em questão foi a responsável pela minha introdução na literatura – que, sem dúvida alguma, influenciou preponderantemente em minha paixão pela leitura de obras literárias, em particular, e de outros gêneros que só passei a integrar ao meu cotidiano depois daquele ano. O terceiro ano do Ensino Médio, contudo, foi o divisor e, certamente, o momento no qual eu decidi por me desamarrar das vontades familiares – que me prendiam à obsessão pela entrada no curso de Medicina. Quase no fim do período de inscrições do vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a soma da experiência do primeiro ano do ensino médio associada à da professora do terceiro ano, que, com uma oficina de produção de redações escolares, encantou-me pela possibilidade de eu manipular o texto – reescrevendo-o, transcendendo-o, ao invés de meramente escrevê-lo com propósitos avaliativos – foi decisiva. Diria, portanto, que se algo ou alguém motivou a minha escola, esse alguém, ou essas pessoas foram as que, entre percalços de uma tradição escolar, mostraram-me outros caminhos possíveis nas aulas

de língua portuguesa, embora, depois de quatro anos de curso, as mesmas experiências consideradas naquela época como brilhantes, ganharam novos contornos, do ponto de vista crítico, e não representam modelos dos quais eu queira me apropriar, de alguma forma, em minha prática docente. São, entretanto, exemplos de professores que, mesmo apresentando práticas que procuram se distanciar da tradição escolar continuam, paradoxalmente, muito próximas dela.

Ingressei no curso de Letras apaixonado por Literatura, embora fosse a Língua Portuguesa, ou, especificamente, a disciplina escolar, que tivesse me movido, de fato, ao curso de Letras. Esperava uma formação que unisse, aos moldes das propostas dos Referenciais Curriculares, as aulas de língua e de literatura. A formação, pelo contrário, deu-se, ao menos nas disciplinas que pude cursar quase inteiramente separatista: os alunos deveriam escolher, até o fim do curso, o caminho a seguir. Confesso que ainda não encontrei definitivamente o caminho que me foi demandado seguir desde o início do curso, mas acredito que, hoje, tenha preferência quanto às reflexões acerca do ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, quanto ao trabalho com texto no âmbito escolar. As disciplinas de Literatura, em especial, não supriram as expectativas que eu tinha, de aulas que procurassem refletir sobre a prática docente. Tive, pelo contrário, três semestres de literatura portuguesa perpassado por contextos históricos, por correntes estéticas, autores e obras que são, indubitavelmente, necessários ao conhecimento de qualquer estudante de Letras, mas cuja ênfase está para a crítica literária e para a academia; tive, assim, uma formação em literatura focada para a produção científica, para a teorização literária, e não tanto para o ensino, para a reflexão didática acerca da literatura. Uma disciplina de dois créditos ao fim do curso procurou suprir uma falha, mas não acredito que tenha sido suficiente, embora o professor que a tenha ministrado pretendeu, sem dúvida alguma, repor a enorme vala que existe entre o que se tem desde o início do curso e o que se reflete em uma disciplina sobre ensino de literatura brasileira.

O curso de Letras oferece disciplinas que contribuem e muito para a reflexão sobre a prática docente, mas acredita que falte, no período inicial da graduação, um contato maior dos alunos com a educação básica. Sempre tive a sensação de que meus colegas haviam se esquecido de suas próprias experiências como alunos e partido para o embarque em uma utópica tentativa de mudar o que precisa ser mudado. O problema é que a vontade de mudança dissolve-se em discursos decepcionantes nos estágios de docência em língua portuguesa, por exemplo. Nitidamente, nós, alunos, que não tivemos um maior investimento na reflexão sobre as práticas em sala de aula, mergulhamos em teorias que se perdem no menor grito de um aluno ou na impossibilidade de contemplarmos tudo o que havíamos planejado para a aula em virtude da indisciplina, por exemplo. Os professores de Licenciatura em Letras, durante a graduação, procuram abordar, mesmo que residualmente, a prática docente, muito embora a falta de um conhecimento empírico acabe por influenciar sobremaneira nas disciplinas finais do curso de Letras: o conhecimento todo, de disciplinas das quais somos todos avaliados, fica relativamente fora do nosso controle, ou, em outras palavras, fica distante do que gostaríamos que realmente fossem as aulas por nós ministradas.

O curso de Letras da UFRGS fornece uma base sólida de teorias linguísticas que poderiam servir de suporte às decisões em sala de aula, mas o aluno de graduação, muitas vezes, não tem ideia do que fazer com tais teorias, porque se imerso em uma realidade da qual se esquecera de que um dia fizera parte. O outro papel, o de aluno de educação básica, perde-se na tentativa de autonomia para a formação docente de um aluno de Licenciatura.

Se na construção de um edifício é preciso que o chefe de obras oriente e coordene o andamento da obra, é o professor que, na sala de aula, fornece (ou deveria fornecer) ao aluno todo o suporte necessário para que ele, autonomamente – mas não independente – construa sentidos sobre e no mundo. Em especial, o professor de língua portuguesa é aquele que conduz o ensino formal, por sua formação voltada às reflexões em torno da linguagem, a uma libertação relativamente às formas de controle discursivo. Será ele a possibilitar o afastamento de antigos paradigmas na possibilidade de se construir novos sentidos a partir da escrita e dos discursos que se organizam a partir dela.

Minha visão sobre a docência está, como se pode depreender, longe de ser próxima daquilo que me motivou a ingressar no curso de Letras. Minha visão, antes calcada em uma tradição escolar quanto ao ensino de língua materna, está centrada, hoje, em uma tentativa de ser para os meus alunos tudo aquilo que meus professores não foram, à exceção da professora de

História, que conseguiu fazer com os alunos pensassem nos momentos históricos em relação a suas próprias realidades históricas; nos fez entender que somos todos sujeitos socio-históricos, ainda que, naquele tempo, eu não tivesse a capacidade intelectual de perceber a grandiosidade daquilo. Se não for o melhor professor que meus alunos terão, pretenderei ser aquele que tentará, entre trancos e barrancos, dar a possibilidade aos sujeitos de perceberem que nós estamos a todo o momento nos colocando na língua e que a escola nos permite ir além, na possibilidade de (re)construirmos significados e atuarmos sócio-historicamente por meio dos gêneros do discurso mais convenientes a nossos propósitos interlocutivos.

As diferenças entre o que eu desejava e o que eu almejo me tornar – porque, mesmo prestes a concluir o curso de Letras – são inegáveis. Uma série de fatores contribuiu para que eu reavaliasse as minhas preferências quanto à docência e, particularmente, quanto à própria formação docente. Entre esta divisão, diria que a primeira, da prática em sala de aula, foi modificada e muito ainda nas primeiras disciplinas do curso de Letras, onde se buscava desmitificar uma série de pressupostos tradicionais para o ensino de língua materna. A gramática tradicional passou a não ser o objeto com o qual eu tanto me preocuparia em dominar para poder ensinar, o texto deixou de ser uma forma fixa para passar a ter uma razão social e histórica (no que se refere à noção de gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin) e a língua (Ah, sim, a língua portuguesa!) ganhou uma dimensão além-fronteiras graças a um intercâmbio que fiz para a Universidade de Coimbra, em Portugal. Lá, pude entrar em contato com um ensino acadêmico que pouco se preocupou em dar ao aluno o suporte para lecionar, mas que me deu todos os suportes para conhecer a língua portuguesa extralinguisticamente e fora do ambiente escolar. A língua portuguesa esteve presente em disciplinas que contemplavam as variedades da língua portuguesa em sua produção cultural – em especial, na literatura escrita nos cinco países africanos, em Portugal e no Brasil –, em sua dimensão social e histórica, na medida em que disciplinas de cultura e civilização tínhamos uma base para compreender a situação da língua portuguesa nos diferentes países, além, evidentemente, de disciplinas de linguística formal (da fonologia à semântica), de sociolinguística, de linguística histórica e de variedades da língua portuguesa – as três últimas de singular relevância para a situação linguística dos países estudados. Essa experiência, principalmente, fez-me refletir não apenas sobre a minha experiência escolar, como também sobre as minhas próprias representações acerca da minha variedade de língua, em particular, e da língua portuguesa, em geral.

Essa experiência foi, sem dúvida, o que condiciona a maneira como passei a lidar com os estudos linguísticos, principalmente, na universidade. Passei a considerar estreito o limiar que existe, ao menos na UFRGS, entre os estudos literários e os linguísticos. Ainda que exista uma enorme separação, passei a interrelacioná-los no que projeto para as aulas que darei, e, mesmo, no que planejei para o projeto de ensino que coloquei em prática no primeiro estágio de docência que fiz na universidade.

O bom relacionamento depende uma série de fatores, dentre eles, o condicionamento pelos mecanismos de controle discursivo que persiste dentro das escolas. O professor, aquele que deveria conduzir esses mecanismos que corroem as práticas em sala de aula, permite que a tradição escolar o leve em direção às velhas práticas. Nesse sentido, a relação entre o aluno e professor dá-se numa verticalidade quase que absoluta na maioria das escolas – digo isso, porque, das escolas que pude adentrar, nenhuma delas parecia romper com discursos hegemônicos em sala de aula. A mesma prática de sempre, a das aulas pautadas na gramatiquice e no normativismo, sobrevive nas escolas comprometendo a própria relação professor-aluno, nas aulas de língua portuguesa, porque a língua passa a ser a propriedade de quem é capaz de dominá-la, e o aluno enxerga o professor como habitante único no fim do arco-íris. É o professor de língua portuguesa que detém o poder sobre o pote de ouro. Assim, o aluno, usuário da língua e indivíduo que dela no decorrer de sua vida fez uso, é privado de acessar à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.

Relato da Colaboradora Mia

Porque a vida, por um lado, me direcionou para este caminho. Desde criança, minhas brincadeiras preferidas envolviam dar aulas para meus bichos de pelúcia e, depois, na adolescência, dentro do curso de língua inglesa, fui convidada a trabalhar como monitora e acabei amando aquele trabalho e definindo o que queria fazer para o resto da vida.

Penso que a expectativa maior estava sobre as cadeiras da Educação, porque sempre questionei o fato de haver uma maneira boa ou ruim de dar uma aula, se havia uma fórmula/método a ser seguido, o porquê dos alunos gostarem de uma matéria e não da outra e entre outras coisas. A segunda maior expectativa estava nas cadeiras de Linguística, visto que sempre questionei também a forma de se trabalhar a gramática nas escolas, e a fatídica dúvida se voltaria a ver os manuais de gramática como foco central das cadeiras do curso. Posso dizer que essas expectativas foram supridas, sim, já que fiquei muito feliz e aliviada pelo curso trabalhar com quase todos os tipos de gramática, e não só com a normativa, e que, na parte do curso que concerne a Educação, tive professores que nos apresentaram a evolução dos métodos de ensino e seus questionamentos sobre eles.

Acredito que o curso de Letras da UFRGS supre o básico e o necessário para que o sujeito se constitua como professor. Há cadeiras muito importantes no currículo formal, como Morfologia e Sintaxe e Semântica, e no currículo eletivo, como Linguística e Ensino e Avaliação Linguística. Agora, depende do aluno de Letras estabelecer o caminho que quer seguir, se deseja trabalhar estritamente com Literatura Brasileira ou de língua estrangeira, por exemplo. Contudo, dentro do currículo, há também disciplinas que, às vezes, ficam no âmbito do abstrato e do teórico, como as cadeiras de Didática. Já, na faculdade de Educação, penso que temos uma carga de disciplinas muito extensa que poderia ser tranquilamente reduzida, visto que temos cadeiras de ensino no curso. Eu acho que são muitas cadeiras da educação, porque ao contrário de outras Licenciaturas, a letras tem cadeiras voltadas só pro ensino. A gente trata sobre diversas coisas, como o funcionamento das escolas, tanto em programas, quanto em didática e nos estágios. Não precisa de mais cadeiras, ainda mais se for para discutir as mesmas coisas, ficar lendo os mesmos textos.

Para mim, ser professor é uma tarefa bem complicada, uma responsabilidade da qual não devemos ter vergonha de assumir, caso algo negativo aconteça, como a dificuldade estrutural

das escolas ou a indisciplina de certo aluno. Acredito que ainda tenho a mesma visão do educador ao iniciar o curso de Licenciatura, porém, agora, me sinto mais madura para exercer a profissão, sabendo, de certa forma, como agir e como o ambiente escolar funciona. O professor lida com seres humanos e um dos fatores que agrava ainda mais esse profissional é o de trabalhar com a formação desse ser humano.

Não há grandes diferenças entre a professora que desejava ser e a professora que sou hoje. O que percebo é que, às vezes, temos que deixar de lado algumas idealizações e termos pulso firme para que o trabalho seja realizado. A sociedade, a mídia e as novas tecnologias estão a nossa volta evoluindo e mudando constantemente e, claro, isso nos afeta muitas vezes. As generalizações sobre a desvalorização do professor é uma prova de como esses elementos nos atingem, visto que vivemos em sociedade e, portanto, somos regidos por ideologias.

Posso afirmar que é uma experiência breve se comparada a de outros profissionais que já estão no mercado de trabalho, porém, muita coisa já aconteceu em sala de aula, como indisciplina e problemas pessoais dos alunos muito graves. Tive também a felicidade de ser bem recebida por eles e de ser reconhecida fora da escola, isso, pra mim, é uma prova de que os marquei de alguma forma.

A minha experiência como estudante é muito rica para o meu futuro, visto que estudei na mesma escola desde o jardim de infância até o último ano do Ensino Médio. Dessa forma, tenho muitos episódios em que pude me reunir com a turma para ‘aprontar’ entre uma aula e outra, e outros episódios em que pude criar vínculos muito fortes com meus professores. Isso me ajuda, hoje em dia, porque sei ou penso que sei o que se passa entre os alunos e a criar vínculos com eles para que o trabalho flua da melhor maneira possível.

Para ter um relacionamento entre professor e aluno deve haver interesse entre ambas as partes: o professor não pode simplesmente pensar que entrará em sala de aula, passará a matéria que lhe diz respeito e voltará para a sala dos professores a espera da aula seguinte. Como disse anteriormente, o professor está lidando com seres humanos, para que seu trabalho aconteça, ele deve saber com quem está trabalhando de volta. Já o relacionamento entre professor e escola deve haver confiança, tanto da parte do professor em saber que a escola o apoiará seja com seus métodos de ensino, seja com novas tentativas de ensino também, quanto da parte da escola em saber que o professor é competente para o cargo. Sem essa mútua confiança, fica muito difícil para professores e escolas evoluírem pedagogicamente.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o (a) aluno (a) de graduação **Évelyn Souza** do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que pode ser contatado (a) pelo email **evelynnsouza@gmail.com**. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos, visando por parte do (a) referido (a) aluno (a) a realização de um trabalho de conclusão. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos serão divulgados com prévia autorização, e que será preservado o anonimato dos participantes, assegurando a minha privacidade. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por estar participação.

Assinatura do Responsável

Porto Alegre, ___ de ___ de 2015.