

Narrativas de paisagens compartilhadas: um estudo do discurso construído por Professores de Inglês de Escolas Municipais do Rio

**Jessica Silva Barcellos (PUC-Rio)
Inés Kayon de Miller (PUC-Rio)¹**

Resumo: Impactadas pelas narrativas compartilhadas de forma espontânea por diversos professores aprovados no último concurso (ano de 2010) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, decidimos investigar suas percepções acerca das dificuldades que enfrentam nas escolas municipais e o que os tem levado a desistir da carreira pública. Para tal, criamos um grupo eletrônico de discussão e convidamos quatro colegas da área de Língua Inglesa a compartilhar narrativas acerca de suas vivências profissionais recentes em escolas municipais. Orientadas pelos princípios da Prática Exploratória (Allwright; Hanks, 2009), entendemos a proposta como uma forma de “trabalhar para entender”, de forma conjunta, em um ambiente (virtual) de apoio e desenvolvimento mútuo. Surgiram narrativas reflexivas sobre momentos marcantes vivenciados por cada professor, que analisamos dentro de uma abordagem interpretativa baseada nos estudos de narrativas de Bruner (1991; 2004). O caráter exploratório da investigação contribuiu para que os participantes alcançassem entendimentos aprofundados sobre suas identidades profissionais e pessoais.

1. Introdução

Há 20 anos, conseguir um emprego público era o desejo de grande parte dos professores. A estabilidade financeira e o *status* atraíam um grande número de profissionais. Porém, nos últimos anos, essa realidade se inverteu e o número de docentes que pedem exoneração de cargos públicos cresce a cada dia.²

Após ouvir de jovens professores relatos, repletos de angústia, cansaço e falta de esperança, em que esses exprimem suas experiências nas escolas municipais, decidimos investigar quais são os possíveis fatores que estão levando um número cada vez maior de profissionais a desistirem da carreira pública. Além disso, buscamos que, no processo de elaboração e releitura de suas narrativas de histórias de vida (nesse caso de experiências profissionais), os participantes alcançassem entendimentos aprofundados sobre o que acontece em suas salas de aula e possíveis razões para o pedido de exoneração.

2. Fundamentação teórica

O presente trabalho não segue um paradigma racionalista, buscando encontrar “verdades” ou chegar a conclusões fechadas. O que pretendemos aqui é, através da abordagem qualitativa e interpretativista (Erickson, 1986), entender melhor a projeção de ideologias e identidades e a forma como os participantes criam e recriam a realidade de suas experiências profissionais.

¹ Este trabalho foi orientado pela Prof. Inés Kayon de Miller durante o período em que a aluna Jessica Silva Barcellos integrou o grupo PET-LETRAS (CAPES).

² De acordo com Chaves (2010), “Os principais motivos das exonerações são as condições de trabalho ruins e os baixos salários. Uma pesquisa realizada pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe) e divulgada no Diário Oficial do Estado calculou um total de aproximadamente 10.470 professores e funcionários exonerados e aposentados no período, o equivalente a 23 por dia útil.” Não foram encontrados dados quantitativos sobre a exoneração de professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro, mas estimamos que a situação seja também alarmante.

Esta pesquisa encontra apoio teórico nos princípios da Prática Exploratória (PE). Acreditamos com Allwright e Hanks (2009) que a criação de um ambiente de apoio e desenvolvimento mútuo é uma forma de priorizar a qualidade de vida (Gieve; Miller, 2006) desses profissionais, contribuindo para que os próprios reflitam sobre o dia a dia de suas salas de aula e sobre o sistema educacional como um todo. A PE, proposta teórica e metodológica para pesquisas em sala de aula, teve início com Allwright no livro *Focus on the Language Classroom*, em coautoria com Bailey (1991, Capítulo 11).

Segundo Allwright e Hanks (2009), por ser uma área voltada para questões reais de sala de aula, a Prática Exploratória não apresenta um guia de métodos e técnicas, mas oferece sete princípios fundamentais que nos orientam para o entendimento dos *puzzles* propostos:

- priorizar a qualidade vida;
- trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais;
- envolver todos nesse trabalho;
- trabalhar para a união de todos;
- trabalhar para o desenvolvimento mútuo;
- integrar esse trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais;
- fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração seja contínuo.

Os princípios não possuem níveis hierárquicos e devem ser compreendidos como um todo no qual cada parte é interdependente uma da outra. A qualidade de vida expressa no primeiro princípio se refere à sensação que o profissional tem ao estar em seu cenário de trabalho e como aproveita seu tempo com os alunos. A PE procura trabalhar para o entendimento dos *puzzles* – questões instigantes que podem ser positivas ou negativas, mas que se contrapõem a “problemas a serem resolvidos” – envolvendo todos nessa tarefa (investigação social) e objetivando a troca, o diálogo e o consequente e contínuo desenvolvimento mútuo.

Este trabalho baseia-se também em estudos sobre identidades. Acreditamos que a maneira como os participantes projetam suas experiências diz muito sobre eles mesmos e sobre a forma como esperam ser vistos pelos outros. Para Linde (1993, p. 20), “histórias de vida são modos de contar aos outros como nos tornamos quem somos, comunicar aos outros o que eles devem saber sobre nós, como queremos ser identificados”. Partimos do entendimento que construir narrativas não significa reportar a maneira exata como fatos passados ocorreram, mas sim desenvolver descrições mais densas sobre as percepções do que foi vivenciado (Geertz, 1973). Assim, neste trabalho buscamos interpretar como as pessoas se projetam e se definem ao contar suas histórias.

3. Metodologia

Para realizar este trabalho, criamos um grupo eletrônico formado por quatro professores de Língua Inglesa da SME-Rio (dois exonerados e dois na ativa). O propósito do grupo era que os participantes narrassem suas experiências em sala de aula, expondo tanto suas dificuldades quanto os pontos positivos dessa vivência e que interagissem uns com os outros,

por meio dessas narrativas. Para que, assim, então pudéssemos criar oportunidades de “trabalhar para entender” (Allwright, 2003) o que está acontecendo nas salas de aula desses docentes e possivelmente trocar reflexões sobre questões sociais mais amplas, como a formação inicial e continuada de um profissional da educação.

Tendo recolhido dez narrativas, a presente pesquisa pretende analisar o discurso produzido pelos professores, refletindo sobre as identidades profissionais que estão sendo projetadas no texto.

3.1 A análise das narrativas

As narrativas estão presentes nas mais diversas instâncias de nossas vidas. É através delas que transmitimos aos outros o sentido de quem somos, nossos valores e convicções, além de estabelecer relações com os outros participantes da interação e, de forma mais ampla, com o mundo ao redor. (Bastos, 2005)

Neste trabalho, as narrativas foram utilizadas não apenas como objeto de estudo, mas também como metodologia. Analisar narrativas é também analisar a sociedade e as relações sociais e, por isso, esse tipo de metodologia vem sendo cada vez mais utilizado em pesquisas das áreas humanas. Para Labov (1972, p. 20), “a narrativa é um método de recapitular a experiência passada através do alinhamento entre uma sequência de proposições e uma sequência de situações que ocorreram.” Aqui não nos deteremos à análise clássica, proposta por Labov, sobre a estrutura das narrativas e sim a uma análise interpretativista sobre as estratégias linguísticas das quais os participantes fazem uso para construir suas identidades profissionais.

Desse modo, o que pretendemos com este artigo é explorar como a narração de experiências não funciona unicamente como a pura reprodução do que foi vivenciado, mas sim como um elemento auxiliador na (re)construção das experiências vividas e na projeção de identidades dos narradores, como uma ferramenta para que os “narradores-personagens” possam pensar sobre o que foi vivido e sobre a forma como lidaram com os diferentes episódios.

Diversas temáticas emergiram das narrativas, dentre elas destacamos as seguintes:

- A indisciplina

“Mas um aluno que parecia estar *possuído por um espírito zombeteiro* conseguiu *acabar com toda a minha chacinha colorida*, porque quando me virei pra escrever algo no quadro *ele quebrou o cano* da tal pia de ladrilhos brancos e a sala começou a ficar molhada. Muito molhada...” (Davi)³

- O desconhecimento por parte dos professores sobre o funcionamento do sistema público de ensino

“No primeiro dia de aula na Escola Pública, tive uma turma de *Acelera, sem nem saber o que era isso.*” (Davi)

- A falta de infraestrutura das instituições de ensino

³ Todos os participantes concordaram com a publicação das narrativas. Os professores Mariana e Wilson autorizaram o uso de seus nomes verdadeiros. Para os demais participantes, criamos nomes fictícios.

“A turma tinha aulas *numa sala que também funcionava como laboratório de Artes*, então eles tinham uma pia com torneira e ladrilhos brancos perto do quadro verde.” (Davi)

- O relacionamento professor-aluno

“No entanto, *a empatia com as crianças foi imediata. Os alunos demonstraram interesse* (sim, no município!) e *eu me senti bem confortável.*” (Mariana)

- A falta de apoio dos pais

“Muitas crianças não têm higiene adequada, não fazem os deveres de casa, possuem dificuldades enormes de aprendizagem e *seus pais não comparecem às reuniões*. Em algumas conversas entre professores, chegamos à conclusão que *certas crianças não se alimentam bem* e provavelmente *faltam vitaminas* essenciais para seu desenvolvimento.” (Mariana)

- A preparação docente que não prepara para a realidade de sala de aula e os sentimentos de cansaço e revolta culminando na desistência do emprego público.

“Pode haver *pessoas mais preparadas. Eu não.*” (Davi)

4. As construções identitárias

Cada participante do grupo possui *backgrounds*, ideologias e crenças distintas, o que faz com que as identidades projetadas nas narrativas de paisagens compartilhadas (Bruner, 2004) sejam as mais diversas possíveis, já que as características pessoais de cada um contribuem para a projeção de diferentes perfis profissionais. A seguir, analisamos as construções identitárias de cada “narrador-personagem”.

Davi – o lixo na/da educação

Davi foi o docente que participou mais ativamente do grupo. Em seus relatos podemos perceber claramente um imenso desconforto em lidar com as características do ensino público atual e uma sensação de impotência por não conseguir fazer nada para modificar a organização do sistema vigente.

A primeira narrativa de Davi se inicia com uma contextualização da escola em que trabalhou, seguida de fatos ocorridos no primeiro dia de aula na instituição. O professor aponta que a infraestrutura da escola é precária e que as turmas são superlotadas.

Nesse primeiro dia de aula eu tremia mais que vara verde, pois estava acostumado a dar aulas para turmas de no máximo 20 alunos, desde 2008/2009, quando comecei nos cursinhos. Tive turmas com 40, 50... Muitos faltavam, mas na lista de chamada eu tinha 56, às vezes. (Davi, Narrativa 1, 11/04)

Ao decorrer de seus relatos, é possível identificar um *continuum* de projeções identitárias iniciado pelo profissional que, indiretamente, se autoelogia na tentativa de proteger sua face profissional (ver trecho ilustrativo 1), passando pela figura do profissional que se vê desesperado frente a uma realidade desconhecida que o revolta (ver trecho ilustrativo 2), e impotente por não conseguir realizar as mudanças que planejava (ver trecho ilustrativo 3), chegando ao professor exonerado lidando com suas vivências de forma desconfortante (ver trecho ilustrativo 4).

(1) Comecei com a *minha ideia de language awareness* e fiz uma praticazinha exploratória com pôsteres, pedindo que eles escrevessem e desenhassem tudo que lembrasse a eles Inglês. Tudo mesmo. Fizeram em grupos, pintaram, gostaram. *Não estavam acostumados a esse tipo de atividade, só cópia.* [...] Na semana seguinte, comecei com um *planejamento meu*, já que não tinha livros didáticos - eu fui o primeiro professor de inglês lá, por anos. (Davi, Narrativa 1, 11/04)

(2) A escola se manteve sem aulas de inglês, *tendo como média padrão no boletim, para todos os alunos, 7,0.* Isso mesmo, os alunos recebiam sete em seus boletins na parte de inglês, mesmo sem nunca terem tido aulas de inglês. Essa situação durou por mais de cinco anos, depois apareci por lá. Parece que, assim, a escola mantinha médias gerais dignas de recebimento de décimo quarto salário [...] Formei uma turma de nono ano que aprendeu o básico da língua inglesa e *por ali fiquei. Por não suportar saber disso tudo que vos conto e continuar por lá.* (Davi, Narrativa 8, 17/04)

(3) Tentando identificar os possíveis motivos para a minha parte, a que tenta dizer e tenta entender também, mas se confunde, gostaria de dizer que o período na escola foi muito ruim, eu não gostei da experiência, por isso fui embora. *Por não saber como mudar o que estava ruim.* E não suportar ter alunos com fome sem poder levar almoço decente para todos, em todos os dias. A questão é que *não suportei a escola, por motivos diversos.* (Davi, Narrativa 8, 17/04)

(4) Gosto mesmo do que faço, mas *o problema é me deixarem fazer.* Ou então não me matarem no caminho até conseguir fazer. Por isso, *saí da escola.* Por isso, não saio do trabalho com bolsistas. (Davi, Narrativa 8, 17/04)

No fragmento (1), o professor elogia o próprio trabalho ao fazer uma comparação com o outro tipo de atividade que era realizada na escola antes de sua chegada. Interpretamos o *autoelogio* neste contexto como uma forma de projetar o potencial dinâmico e significativo do modelo de aula do novo professor, mas também de protegê-lo de possíveis críticas à sua formação e à sua metodologia, que poderiam surgir em decorrência de sua decisão de exoneração. O professor busca deixar claro que não desistiu da carreira pública por incompetência profissional, já que possuía filosofias educacionais bem mais profundas que o permitiam dar aulas que fugissem do modelo tradicional de cópia e mera reprodução.

As narrativas de Davi projetam também a identidade de um professor *revoltado com a realidade* do sistema público de ensino (2). O profissional passa a questionar a sua preparação docente e sua capacidade pessoal de conseguir lidar com situações adversas, expondo assim a sua decisão pela exoneração, como ilustrado nos fragmentos 3 e 4. Em suas narrativas, Davi também menciona que a limpeza do interior das escolas é realizada pelos funcionários da Comlurb e tece reflexões sobre a carga simbólica que isso pode acarretar.

Somente eu acho muito estranho que as crianças e adolescentes do município tenham contato com funcionários da Comlurb, desde muito cedo, em suas salas e pátios? Na vida real, isso não deveria fazer diferença, afinal somos todos humanos, mas, simbolicamente, qual será a carga de significado que os alunos absorvem e presenciam ao darem-se conta de que eles têm um contato mais direto com garis enquanto que nós os vemos nas

calçadas, de longe, sem cumprimentá-los? Socialmente o que isso representaria? (Davi, Narrativa 8, 17/04)

Somente eu acho estranha a equação alunos + lixeiros? Os funcionários da Comlurb limpam a sujeira que os alunos produzem, da mesma forma que limpam a sujeira que jogamos nas ruas. Por quê? Lembram-se dos uniformes laranja? (Davi, Narrativa 3, 14/04)

Além disso, Davi foi o professor que mais se expôs no grupo, narrando os pontos negativos de sua experiência. Estes foram discutidos e questionados pelos demais participantes e, possivelmente por isso, conseguimos identificar fragmentos nos quais o docente busca proteger sua face e manter seu *self de professor engajado e preocupado com o rumo da educação*.

Eu fugi do azedume do Município, dos corações gelados de professores que não ligam pro que está acontecendo por já terem se acostumado com o contracheque e quererem segurança e estabilidade às custas de um serviço porco, pobre e perverso. Per-ver-so. (Davi, Narrativa 8, 17/04)

A minha área de ataque é a estrutura do ensino público, não os colegas de profissão. Muito menos os garís. E muito menos os alunos, é claro. A quem dedico meu tempo, minhas horas... que poderia passar num escritório de economia. OU então em ooooooutro serviço público menos cansativo - o de carimbador oficial. (Davi, Narrativa 8, 17/04)

As narrativas de Davi nos despertaram os seguintes *puzzles*:

- Como os desabafos que Davi expressa em suas narrativas contribuíram para que ele entendesse as experiências que viveu?
- Será que os professores “não ligam para o que está acontecendo”? Por que isso acontece?

Mariana – a escola ideal faz a diferença (?)

Mariana também inicia sua narrativa com a contextualização de seu cenário de trabalho e afirma que “caiu na escola ideal”: escola pequena, com poucos alunos e turmas do 1º ao 5º ano. Entretanto, ela descreve que a infraestrutura da escola é bastante precária.

A vantagem de trabalhar em uma escola pequena é ter poucos alunos em sala de aula. Na maior turma que tive havia 28 alunos. No entanto, há desvantagens também. As salas são muito apertadas, muitas vezes difícil até para os alunos se movimentarem. Além disso, o calor é tão forte que já aconteceu de termos que sair de sala e ficar no pátio, pois a temperatura era insuportável. Nesta escola em particular, os alunos não tem quadra para esportes, não temos Internet, as TVs são antigas e quando chove muitas vezes falta luz e algumas crianças não comparecem. Já aconteceu também de ficarmos sem água. A infraestrutura é realmente ruim. Lembro-me de um dia que choveu muito e no dia seguinte tinham vários sapos na sala de leitura. Adivinha quem tirou os sapinhos? Os meninos! (Mariana, Narrativa 2,13 /04)

Na narrativa de Mariana também há presença do autoelogio, mas com um propósito diferente do que ocorre nos textos de Davi. A docente não parece utilizar o autoelogio como

uma forma de proteger sua face de possíveis críticas, mas sim como uma forma de ratificar o seu compromisso com a educação apesar das adversidades.

Mas ainda tenho um prazer imenso em trabalhar com aquelas crianças. Todos os professores dizem que temos muita sorte e eu posso perceber isso. No geral, os alunos são tranquilos, não são crianças agressivas como acontece em algumas comunidades. Lógico que temos alguns alunos mais difíceis, mas a cada dia aprendo a lidar melhor com eles. Tenho percebido que brigar, muitas vezes não leva a nada. E que elogiar e brincar, participar da conversa dos alunos me torna mais amiga deles e eu acredito que isso facilita o meu trabalho no sentido de ter a atenção dos alunos quando preciso. Na verdade, é tudo espontâneo. Eu realmente gosto de estar lá. (Mariana, Narrativa 2, 13/04)

A narrativa de Mariana não apresenta lamentação, pelo contrário, a professora enfatiza experiências bem sucedidas. Os seguintes *puzzles* emergem:

- O que é uma “escola ideal”? Por que os professores ficam mais tranquilos ao encontrar uma “escola ideal”?
- Por que os professores brigam menos e conversam mais com os alunos? No que isso contribui?

Wilson – o processo de tornar-se professor (no setor público)

A narrativa de Wilson não ilustra o cotidiano da sala de aula, mas o processo de recrutamento para professores municipais. Interpretamos a opção do professor em relatar essa temática em seus textos, como uma tentativa de narrativizar a (des)organização que acontece antes de mesmo do ingresso nas escolas. O professor chega a afirmar, no final de sua narrativa, que o processo de tornar-se funcionário público afetou seus julgamentos sobre as situações que vivenciou na escola.

Com o Município não há comunicação, não há número de telefone para entrar em contato, não há negociação. Se você quiser o emprego, você tem que seguir estritamente o que está escrito no telegrama, desconsiderando seus compromissos profissionais prévios. Eu ainda nem era um funcionário do Município, mas já estava sofrendo pelos efeitos prejudiciais causados pela falta de organização e respeito aos professores. Depois de cumprir com todas as exigências do Município – incluindo caros exames médicos, um treinamento de 3 dias sem ao menos saber onde eu seria locado e inúmeras idas ao Centro da cidade em horários agendados por eles, e mais uma vez, inegociáveis, eu estava, finalmente, apto para ser contratado pelo município. (Tradução nossa. Wilson, Narrativa 6, 15/04⁴)

⁴ Narrativa original produzida em inglês: With Município there is no communication, no telephone number to call for help, no negotiation. If you want the job, you have to strictly follow what is written in the telegram, regardless of your previous professional commitments. I was not even a Município employee yet, but I felt that I was already suffering the harmful effects of their lack of organization and respect for teachers. Therefore, after catering to all Município's demands – including rather expensive medical examinations, a 3-day training session without even knowing where I would be sent to, and going several times to the City Hall on times scheduled by them and, once again, non-negotiable, I was finally able to be officially hired by Município.

Quando informado sobre a escrita deste artigo baseado em nosso grupo virtual, o professor afirmou não ter produzido textos mais detalhados porque na época o “município ainda era um assunto muito pesado para ele.”. Podemos perceber que a angústia sentida por Davi mesmo após a exoneração, também era compartilhada por Wilson. Ambos os professores sentiam-se angustiados enquanto estavam nas escolas e permaneceram assim mesmo após o abandono da função docente nessas instituições. Davi, porém, produziu detalhes de sua vivência em sala de aula, o que não aconteceu nos textos de Wilson.

Para nós o *puzzle* principal da narrativa de Wilson foi:

- Por que mesmo após já ter deixado o trabalho no município o professor ainda se sentia angustiado e evitava falar sobre suas experiências?

Ricardo – “Não acho que seja bem assim”

Ricardo não narrou episódios vivenciados por ele nas escolas, mas interagiu com as narrativas dos demais professores, apontando seus pontos de discordância. Para ele, o processo de recrutamento não foi tão desorganizado como o que foi narrado por Wilson.

Desculpe-me, mas eu discordo. Essa não é a forma como as coisas funcionaram – pelo menos não para mim. Existe algo chamado listagem geral, pela qual as pessoas podem optar. Aqueles que não o desejam, podem simplesmente escolher e esperar. Aqueles que optaram, tinham duas opções – aceitar ou recusar. Me chama a atenção que muitas pessoas estão reclamando disso. Alguns me disseram que não estavam a par disso. Esse é o seu caso? Não há nada que você possa fazer para mudar esta situação? Talvez alguém com quem você possa falar?⁵ (Tradução nossa. Ricardo, Narrativa 8, 17/04)

Ricardo também não concordou com o questionamento levantado por Davi sobre a presença dos garis nas escolas.

A definição dessa “carga de significado” não está clara pra mim, pois parece que estamos atribuindo valores negativos. É isso mesmo? :D O importante não seria conscientizar os alunos sobre a importância de uma sala limpa e organizada? Sobre como a palavra que importa é cooperação e não apenas uma equação sobre lixo e aluno? Mesmo quando lecionei numa escola estadual em São João de Meriti, existia uma preocupação dos docentes e da equipe sobre a limpeza e organização. Resumo da ópera: o contato com os garis é importante (na minha visão). (Ricardo, Narrativa 8, 17/04)

As narrativas de Ricardo suscitaram as seguintes questões:

- Por que tendemos a enfatizar as experiências ruins?
- Por que muitas vezes hiperbolizamos a desordem?

⁵ Narrativa original produzida em inglês: I am sorry, but I have to disagree. That’s not the way things worked – at least for me. There’s something called “Listagem geral” which people could opt for. Those who did not want it could just choose and wait. Those who did had two options: either accepting or refusing. It strikes me that many people are complaining about this. Some have told me they were not aware of this, is that your case? Isn’t there anything you can do to change this situation? Maybe someone you could talk to?

5. *Puzzles* – Problematizando os temas emergentes

A análise dos temas emergentes fez surgir algumas questões de investigação. Essas questões quando analisadas podem gerar outras problematizações e assim sucessivamente. Isso demonstra que o trabalho exploratório é um trabalho infinito de busca de entendimentos, na medida em que uma investigação dá margem para diversas outras reflexões.

Nossos primeiros *puzzles* foram:

- *Por que os alunos são “indisciplinados”? O que é indisciplina na sala de aula?*

Os professores reclamaram bastante da indisciplina e do barulho que os alunos fazem em sala de aula. A referência constante a esse tema nos fez refletir sobre o que será considerado (in)disciplina em sala de aula e se todo o barulho significa que aula não está sendo produtiva.

- *Por que a formação docente não aborda a realidade do sistema público de ensino? É possível preparar para a “realidade”?*

O caráter pouco preparatório do processo de formação docente também foi abordado pelos professores, o que nos fez pensar se é realmente possível que um curso de licenciatura “prepare” um aluno para exercer sua profissão.

- *Por que mesmo tendo um bom relacionamento com os alunos o professor opta pela exoneração?*

Nas narrativas, os professores relataram o relacionamento com os alunos como positivo. Essa ocorrência unânime é curiosa, pois, apesar de o aluno ser o foco principal da profissão, outros fatores parecem contribuir fortemente para o pedido de exoneração.

- *Por que a família é ausente na vida escolar dos filhos?*

A ausência da família na vida escolar é também um tema recorrente nas narrativas e que suscita investigação futura.

6. Entendimentos

A proposta de narrar suas experiências em sala de aula e interagir com as narrativas de colegas de profissão oferece o caráter exploratório, na medida em que propõe que os docentes reflitam sobre a própria prática, sendo narradores-personagens, e fornece subsídios para que os profissionais possam questionar e investigar as razões que motivam suas ações em sala de aula, bem como no contexto pedagógico. Entretanto, o caráter exploratório e a proposta de sustentabilidade não foram tão desenvolvidos quanto desejávamos, pois os professores ainda evitam falar sobre esse assunto.

Acreditamos que a análise do discurso produzido por esses professores possibilita o entendimento particular do ambiente de trabalho de cada um desses profissionais e pode ter criado oportunidades para eles criarem condições de trabalho mais éticas (Miller, 2010) na medida em que essas condições sejam mais bem compreendidas. A narração de suas próprias experiências de forma exploratória pode funcionar também como um “antídoto” para a síndrome de *burnout* (Allwright & Miller, 2012), que vem atingindo tantos professores.

Outra implicação dessa análise refere-se ao entendimento de questões sociais de cunho mais amplo, como por exemplo, o processo de formação docente e a inserção e permanência dos profissionais no mercado de trabalho. Os *puzzles* surgidos nas narrativas analisadas

podem servir como temas que ainda precisam ser inseridos no processo de formação docente, como por exemplo, noções sobre o funcionamento do ensino público, o que nenhum dos participantes da pesquisa teve, antes de ingressar nas escolas.

Referências

ALLWRIGHT, D; HANKS, J. *The developing language learner: an introduction to Exploratory Practice*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

_____; MILLER, I. K. Burnout and the beginning teacher. In: TARONE, E.; SONESON, D.; CHAMOT, Anna Uhl; MAHAJAN, Anup; MALONE, Meg (Ed.). *Expanding our horizons: Language teacher education in the 21st century*. Minneapolis: CARLA, 2012.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, p. 1-21, Autumn, 1991.

BRUNER, J. Life as Narrative. *Social Research*, v. 71, n. 3, p. 691- 710, 2004.

CHAVES, T. *Rede estadual sofre com exonerações de professores*. Disponível em: <<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=8101&sid=41>>. Acesso em: 12 set. 2012.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRUCK, M. C. *Handbook of research on teaching*. 3.ed. New York: Macmillan, c1986. p. 119-161.

GEERTZ, C. Thick description. In: GEERTZ, C. (Ed.). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973. p. 3-30.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by quality of classroom life? In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Ed.). *Understanding the language classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006. p. 18-46.

GIL, G.; VIEIRA-ABRÃO, M. H. *Educação de professores de língua – os desafios do formador*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2008.

KALAJA, P.; MENEZES, V. et al. (Org.). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. New York, England: Palgrave Macmillan, 2008.

KLEIMAN, A. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: _____. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.

MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMÉNEZ, T. & GÓES, M. C. M. (Ed.). *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 109-129.

SANTIAGO, A.C.S. *Quem sou eu, quem somos nós?: Membros do grupo da prática exploratória buscando entender suas próprias narrativas de experiência*. 198 f. Dissertação (Mestrado em Letras)– Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SENA, C. G. *Ensinando, aprendendo e pesquisando: professora e alunos trabalhando pelo entendimento da interação em sala de aula*. 183 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.