UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – PORTUGUÊS

MARCOS MARQUES SILVA

UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO PRIVADO: os conflitos de um professor em formação inicial em busca de sua identidade docente

CAMPINA GRANDE-PB

2021

MARCOS MARQUES SILVA

UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO PRIVADO: os conflitos de um professor em formação inicial em busca de sua identidade docente

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao curso de Graduação em Letras – Português, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras.

Área de concentração**:** Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana

CAMPINA GRANDE-PB

2021

MARCOS MARQUES SILVA

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586u Silva, Marcos Marques.
Uma experiência no ensino privado [manuscrito] : os conflitos de um professor em formação inicial em busca de sua identidade docente / Marcos Marques Silva. - 2021.
31 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana , Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."

1. Formação de professores. 2. Formação inicial. 3. Identidade docente. 4. Ensino privado. I. Título

21. ed. CDD 371.12

Elaborada por Luciana D. de Medeiros - CRB - 15/508 BCIA2/UEPB

MARCOS MARQUES SILVA

UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO PRIVADO: os conflitos de um professor em formação inicial em busca de sua identidade docente

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao curso de Graduação em Letras – Português, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em: 25/05/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Prof. Dra. Ana Cláudia Soares Pinto
Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia - 3° GRE PB

Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, José e Fátima, pela dedicação e empenho na minha criação e por mostrar que o estudo será sempre o melhor caminho a seguir. DEDICO.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 7
2 IDENTIDADE PROFISSIONAL, FORMAÇÃO DOCENTE E CONFLITOS NO AMBIENTE DE TRABALHO: Teorias que se entrecruzam na sala de aula 8
2.1 A identidade profissional: percursos de ontem e de hoje 9
2.2. A formação docente: da experiência no estágio à realidade educacional 10
2.3 Os conflitos no ambiente de trabalho: uma constância em sala de aula 13
3 EM BUSCA DE DADOS PARA A PESQUISA 14
4 O PROFESSOR EM FORMAÇÃO E SUA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO 16
4.1 A descoberta do "ser professor" 17
4.2 A relação do professor com os alunos 19
4.3 O paradigma da prática escolar com a formação acadêmica 21
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 23
REFERÊNCIAS 24
APÊNDICE: RELATO REFLEXIVO 26

UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO PRIVADO: os conflitos de um professor em formação inicial em busca de sua identidade docente

Marcos Marques Silva[1]
(marcos.marquessilva96@gmail.com)
(Universidade Estadual da Paraíba)

Orientadora: Tatiana Fernandes Sant'ana[2]
(tatianasanta@gmail.com)
(Universidade Estadual da Paraíba)

RESUMO

O exercício docente cada vez mais tem se firmado como um dos cernes de investigação no campo da Linguística Aplicada, sobretudo, ao que corresponde ao papel das práticas linguageiras na formação, tanto inicial, quanto continuada, como destaca Martiny (2012). Assim, nosso trabalho objetiva analisar, em um relato reflexivo, as diversas identidades de um professor de Língua Portuguesa, que está em formação inicial, mas que vivencia vários conflitos, como docente, na educação básica, através de uma experiência no contexto profissional de uma escola privada, confrontando-a com outras atuações, como o estágio supervisionado, na graduação, no curso de Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba/ Campus I. Nesse cenário, a presente pesquisa prioriza como objetivos, de uma maneira mais específica, comparar as reflexões desse professor, ao atuar, ora como professor, em escola privada, ora como licenciando, nos projetos e nos estágios supervisionados em que participou; analisar os conflitos revelados por esse colaborador nessas duas instâncias educacionais, em que desempenhou experiências docentes; e investigar como essas atuações contribuíram para ele refletir sobre a sua formação docente e para delinear sua identidade profissional. Para fundamentar essa proposta, comungamos com as contribuições de autores como: Geraldi (2010), para abordar as concepções identitárias do professor, ao longo dos anos, associadas às múltiplas faces identitárias que a perspectiva cultural apresenta (HALL, 2006); Sant'ana (2016), Kleiman (2012) e Pimenta e Lima (2004), ao discutirem acerca da formação docente, abordando desde o estágio até os anos iniciais da carreira; e Fogaça (2010) para refletir sobre os conflitos no trabalho, juntamente com as contribuições de Sant'ana (2016) e Clot (1999). A análise do corpus revela um colaborador que dispõe de várias identidades, pois, ao (re)pensar e transformar sua metodologia, torna-se um docente pós-moderno, agindo de várias formas, ora como produtor do conhecimento, ora como operacionalizador da aprendizagem (GERALDI, 2010), compreendendo a importância dos conflitos no ambiente de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional. Em decorrência disso, o contexto de sala de aula da escola privada propiciou um momento de reflexão e avalição, apontando que os cursos de formação precisam formar profissionais adequados ao seu tempo, contemplando conteúdos que esse tipo de instituição prioriza, evitando, assim, entraves como os vivenciados pelo colaborador, deixando-o, em vários momentos, sem saber como agir.

Palavras-chave: Conflitos. Formação inicial. Identidade docente.

[1] Aluno de Graduação em Letras-Português, na Universidade Estadual da Paraíba - Campus I
[2] Professora do curso de Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba - Campus I.

THE CONFLICTS OF A TEACHER IN INITIAL FORMATION SEARCHING FOR HIS TEACHING IDENTITY:

Private education as a counterpoint to university reality

ABSTRACT

Teaching activity has increasingly established itself as one of the main investigation focus in the Applied Linguistics field, especially in what concerns the role of language practices in formation both initial and continuous, as highlighted by Martiny (2012). So, our work aims to analyze, in a reflective report, the several identities of a Portuguese Language teacher in initial formation who experiences various conflicts as a basic education teacher, through an experience in the professional context in a private school, comparing it to other actuations such as supervised internship, during graduation in Portuguese Language course, at State University of Paraíba/Campus I. In this scenery, this research prioritizes as specific objectives to compare this teacher's reflections when acting as private school teacher and as undergraduate student participating of projects and supervised internships; to analyze the conflicts revealed by this collaborator on both educational instances in which he has performed teaching experiences; and to investigate how these performances have contributed to his reflections about his teaching formation and to outline his professional identity. In order to substantiate this proposal, we commune with contributions of authors such as: Geraldi (2010), to approach teachers' identity conceptions over the years, associated to multiple identity faces presented by the cultural perspective (HALL, 2006); Sant'ana (2016), Keiman (2012), and Pimenta and Lima (2004), when discussing about teaching formation approaching from internship to career's first years; and Fogaça (2010) to reflect about work conflicts along with contributions of Sant'ana (2016) and Clot (1999). *Corpus's* analysis reveals a collaborator that has several identities because, by (re)thinking and transforming his methodology, he becomes a post-modern teacher, acting in various ways, as knowledge producer as well as learning operator (GERALDI, 2010), prioritizing conflicts in his work environment, contributing for professional and personal development. As a result, the private school classroom context has provided a moment of reflection and evaluation also pointing out that teaching formation courses have to deliver professionals suited to their time, offering contents that this kind of institution prioritizes, thus avoiding obstacles like the ones experienced by the collaborator, which, in diverse moments, have left him not knowing how to act.

Keywords: Conflicts. Initial formation. Teaching identity.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O exercício docente cada vez mais tem se firmado como um dos cernes de investigação no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), sobretudo, ao que corresponde ao papel das práticas linguageiras na formação, tanto inicial, quanto continuada, como destaca Martiny (2012), assim como é foco de nossa pesquisa. No que se referem às experiências do licenciando, ainda na formação inicial, Medrado (2014) e Tardif e Lessad (2007) ressaltam que essas atuações tendem a determinar a sua construção como futuro professor, uma vez que deve estar ciente de que vai encarar variadas situações no contexto escolar, que vão exigir um pensar sobre o ensino, o aluno, o professor, a disciplina, os conteúdos e a comunidade escolar como um todo.

Um exemplo disso são as intervenções em salas de aula, proporcionadas pelos estágios supervisionados de regência, que priorizam um contato do licenciando com uma turma, em uma escola, (geralmente) uma vez por semana, imergindo na interação com a sala de aula, estando a todo momento supervisionado por um professor universitário, com quem divide suas angústias, conquistas, ansiedades e conflitos de sua regência escolar. Porém, quando esse licenciando/licenciado encontra-se, não mais como estagiário, e sim, como professor regular, ao assumir várias turmas em uma (ou várias) escolas, com diferentes conteúdos para ministrar, em um mesmo dia e com turmas repletas de alunos, que fica sem saber ao certo como agir, já que se encontra sozinho, sem apoio e sem tempo para refletir sobre sua nova rotina escolar (SANT´ANA, 2016).

Por isso, Mastrella de Andrade (2020) pontua que nenhuma formação e, principalmente, a do professor, é concluída, uma vez que a prática cotidiana faz com que o docente reinvente suas metodologias, sem a ilusão de chegar à perfeição, sempre caminhando. Nesta perspectiva, a autora ainda ressalta que a formação docente deve ser atrelada/imersa à escola, uma vez que é neste ambiente que as práticas peculiares e necessárias para a formação inicial estão inseridas, devendo ao formando ter o conhecimento para não se deparar com uma realidade diferente, ao término da graduação.

Posto isso, em nossa pesquisa vamos abordar a questão da identidade docente (GERALDI, 2010; HALL, 2006) desse profissional em formação inicial, ao atuar em uma escola privada, ao vislumbrar vários conflitos (CLOT,1999, FOGAÇA, 2010) desencadeados em sua prática. Assim, ancorados na LA, apresentamos como contexto de pesquisa um professor[3] que está em formação inicial, que já cursou as 400h de estágio exigidas pela licenciatura e que se colocou na condição de refletir sobre sua própria atuação, após substituir por um mês dois docentes[4] de Língua Portuguesa, de meados de janeiro até o final de fevereiro de 2020. A partir dessa experiência, escreveu um relato reflexivo, tecendo considerações sobre sua atuação em turmas do 9º. ano, do Ensino Fundamental II, e todas (1º., 2º. e 3º.) do Ensino Médio, no qual revela constantes conflitos sobre a sua relação com o "ser professor", com os alunos, além de contrapor esse ambiente de trabalho à formação acadêmica.

Nesse âmbito, elencamos como pergunta de pesquisa:

- Como a identidade de um professor em formação inicial é construída em face a conflitos vivenciados no âmbito profissional, ao relatar a experiência em uma escola

[3] Gostaríamos de registrar que o então colaborador dessa pesquisa é também o autor desse artigo, mas optou por escrever seu texto na 1ª. pessoa do plural.

[4] Nosso colaborador foi contratado para atuar por mais tempo na escola, mas, devido a várias dificuldades encontradas, permaneceu por apenas um mês.

privada, contrapondo-a a outras experiências na sua formação acadêmica, no curso de Letras-Português/UEPB/Campus I?

Objetivos da pesquisa:

Geral:

- Analisar, em um relato reflexivo, as diversas identidades de um professor de Língua Portuguesa, que está em formação inicial, e que vivencia vários conflitos, como docente, na educação básica;

Específicos:

- Comparar as reflexões desse professor, ao atuar, ora como professor, em escola privada, ora como licenciando, nos projetos e nos estágios supervisionados em que participou;
- Analisar os conflitos revelados por esse colaborador nessas duas instâncias educacionais, em que desempenhou experiências docentes; e
- Investigar como essas atuações contribuíram para ele refletir sobre a sua formação docente e para delinear sua identidade profissional.

Sendo assim, para discutimos nossos objetivos, é importante que nossos argumentos estejam bem fundamentados e explanados, por isso, nossa pesquisa encontra-se dividida:

- em três seções de fundamentações teóricas: a primeira, voltada às concepções de identidades, fundamentada em Geraldi (2010) e Hall (2006); a segunda, acerca da formação docente, desde o estágio supervisionado, ancorados nos estudos de Sant'ana (2016), Kleiman (2012) e Pimenta e Lima (2004), aos primeiros anos iniciais da carreira docente, com as contribuições de Tardif e Lessad (2007) e Tardif (2002); e a terceira, sobre os conflitos no ambiente de trabalho, comungando com os estudos de Fogaça (2010), discutindo a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, e Sant'ana (2016), ao apresentar as contribuições de Clot (1999);
- em quatro seções de metodologia, descrevendo o tipo de pesquisa, o corpus, o colaborador e o contexto de produção, respectivamente;
- em três seções de análise do corpus, tendo como categorias centrais: a descoberta do "ser professor", a relação do docente em formação inicial com seus alunos, e o paradigma da prática escolar com a formação acadêmica, abarcando, em todos eles, exemplos que consolidam a fragmentação da identidade do professor iniciante e a percepção dos conflitos no contexto de trabalho; e
- uma seção de considerações finais, outra de referências e, por fim, uma com apêndice, contendo o relato produzido.

2 IDENTIDADE PROFISISONAL, FORMAÇÃO DOCENTE E CONFLITOS NO AMBIENTE DE TRABALHO: Teorias que se entrecruzam na sala de aula

Como essa pesquisa tem como temática central a construção da identidade profissional, a partir das diferentes experiências assumidas por um professor em formação inicial, na educação básica, a fundamentação teórica está organizada da seguinte forma: em um primeiro momento, abordaremos as concepções de identidades de professor ao longo da história, propostas por Geraldi (2010), e as múltiplas faces identitárias que a perspectiva cultural, apresentada por Hall (2006); em segundo lugar, enfatizaremos a formação docente, abordando desde o estágio supervisionado, segundo as contribuições de Sant´ana (2016), Kleiman (2012) e Pimenta e Lima (2004), até os anos iniciais da carreira, os novatos na profissão, abordados por Lessard e Tardif (2007) e Tardif (2002); e, para comungar com os dados, em terceiro lugar,

consideraremos também os conflitos ocorridos em ambiente de trabalho, explorados por Fogaça (2010), ao discutir a Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, e Sant´ana (2016), ao abordar as contribuições de Clot (1999).

2.1 A identidade profissional: percursos de ontem e de hoje

As identidades que os indivíduos assumem ao longo do tempo são observadas como produtos de uma sociedade em desenvolvimento. Isso acontece porque suas diferentes concepções, que por vários anos se consolidaram nas sociedades tradicionais, estão decaindo, acarretando no surgimento de novas e fluentes identidades culturais, entrecortando o sujeito[5] moderno ou pós-moderno, com identidades fragmentadas. Ao discutirmos sobre isso, nós iremos nos basear em dois autores centrais: Geraldi (2010), que aborda a concepção de identidade voltada à formação do professor; e Hall (2006), que segue a perspectiva cultural.

Trazendo para a docência, podemos dizer que a identidade do professor se constrói, ao longo dos anos, perpassada por múltiplas fases, delineando diferentes perfis profissionais. Neste âmbito, Geraldi (2010) aponta três concepções distintas, também abordadas ao longo da história: o agente produtor de conhecimentos; agente transmissor do conhecimento; e operacionalizador de conhecimentos, discutidos a seguir.

Inicialmente, na Idade Média, existia o que era chamado de "escola de sábios". Nesse espaço, os detentores do saber e outros colaboradores que pensavam, reuniam-se por interesse e prestígio nos saberes. Assim, esses indivíduos eram vistos como discípulos por seguirem os ensinamentos desses produtores, sem questionarem o que era perpassado, uma vez que o mestre produzia e, inevitavelmente, dominava esses conhecimentos. Nesta linha de raciocínio, Geraldi (2010) lembra que o professor desempenhou o papel de "produtor de conhecimentos", a exemplos das escolas de Sócrates, de Platão e os conventos da Idade Média (cuja função era preservar a rica herança cultural e promover uma leitura "retificadora", como faziam Santo Agostinho e Thomás de Aquino).

Do século XVII até o início do século XX, o professor se definiu como um indivíduo provido de um saber elaborado por outros e que ele apenas transmitiria aos alunos. Dessa forma, lembra o autor (2010), o professor deixa de ser o produtor de conhecimento para o "agente transmissor", isto é, a concepção de identidade que ainda é predominante nas escolas, em que o livro didático está pronto, cabe ao professor somente repassar. Tanto é assim que Geraldi (2010, p, 85) ressalta que é preciso ser hábil para ensinar, mesmo não sendo muito dotado, comunicando aos jovens um saber já preparado e não retirado da própria mente, exercendo sua função de ensinar.

Nessa segunda concepção, os que não têm formação podem ministrar aulas, uma vez que, agora, a responsabilidade da transformação do conhecimento em ensino, provêm dos autores dos livros, das obras, do material didático. Por exemplo, o docente formado ou não em matemática pode ministrar aulas de português ou de quaisquer disciplinas, desde que ele entenda o conteúdo a ser perpassado pela ferramenta de apoio das aulas.

Com o decorrer do século XX, com a propagação das tecnologias, uma terceira identidade é construída bem mais fortemente: o professor não é mais o indivíduo que detém um saber produzido pelos outros ou que organiza e perpassa informações, mas aquele que aplica várias técnicas de controle na sala de aula, visto como um "operacionalizador de aprendizagem".

[5] Por mais que os autores teóricos utilizem o termo "sujeito", nós, por entendermos o conceito da Linguística Aplicada, optamos por trabalhar com "colaborador", por acreditarmos que se trata mais de um perfil mutável, moldável ao que estamos propondo.

Como afirma Geraldi (2010), a relação do estudante com o conhecimento não se dar mais através da mediação do professor, nem, pelo material didático entregue ao aprendiz, e sim, pertence ao docente o controle do tempo e o comportamento dos discentes, observando se houve a fixação do conteúdo.

Em linhas gerais, para Geraldi (2010), o modelo identitário de professor, como um indivíduo que domina o processo da aprendizagem, está em crise, desde a segunda metade do século XX, surgindo a necessidade de nova concepção, atrelada às novas formas de conhecimentos, sempre incertas e parciais, uma vez que temos contato com diversos paradigmas científicos e culturais. Portanto, a partir dessas colocações, defendemos que o processo de ensino deva se inspirar na troca de experiências, entre aluno, docente e conhecimento, surgindo um professor apto a valorizar a vivência, não só do aprendiz, como um ser social, mas transformando a aula em um local de construção de respostas, em um "acontecimento", como sugere o próprio Geraldi (2010).

Corroborando com os apontamentos precedentes, Hall (2006) adota três perspectivas sobre identidades, de maneira progressiva: a do sujeito do iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. A primeira tem uma visão de identidade muito individualista, centrada em seu núcleo interior, focada no perfil do iluminismo, um indivíduo que permanece essencialmente o mesmo, desde o seu nascimento, sem mutações durante toda sua jornada. A segunda tem sua identidade formada na relação entre o eu e a sociedade, modificada à medida que os contatos com os mundos culturais acontecem, preenchendo o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público, mas ainda de forma muito individual.

Por isso, Hall (2006) adota um terceiro tipo de identidade, chamando de pós-moderno, no qual transforma-se diariamente, de maneira fragmentada, constituído não de um, mas de diversos perfis, muitas vezes, contraditórios. Pensando nessa terceira perspectiva, é como se o indivíduo estabelecesse uma "crise de identidade", já que está em constante processo de mudança, alterando tanto as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas, quanto as referências que o atribuíam a uma posição estável no mundo social. Partindo dessa última concepção, as sociedades modernas passam a ser definidas como aquelas que estão em mudança constante, adequando-se aos modos de vida e aos diferentes cenários, composta pela diferença, pela pluralidade de centros de poder.

Apesar de essas três perspectivas apresentadas, há teóricos que declaram ser impossível haver afirmações conclusivas ou fazer julgamentos para o conceito de "identidade", dado o cenário ambíguo e complexo existente. Acerca disso, Hall (2006) enfatiza que uma identidade única, completa, segura e coerente é fantasiosa, tendo em vista que, à medida que se multiplica a representação cultural, também nos deparamos com uma multiplicidade surpreendente de perfis possíveis, nos quais podemos nos identificar temporariamente.

Mediante essas concepções, em nosso estudo, deparamo-nos com um professor em formação inicial, que relata uma experiência em escola privada, comparando-a a diversas experiências que teve ao longo do curso de Letras/Português, assumindo várias identidades. Em paralelo a isso, acreditamos que, além de analisar sua construção identitária, também é imprescindível investigarmos, tanto como ele pensa e age em seus primeiros anos de atuação docente, como os conflitos que revela, ao produzir um relato reflexivo de atuação profissional. Para isso, vejamos os próximos dois tópicos teóricos que seguem.

2.2. A formação docente: da experiência no estágio à realidade educacional

É fundamental que a formação inicial ofereça caminhos que levam à reconstrução de conhecimentos, uma vez que o professor graduando não frequenta as aulas na universidade para

reproduzi-las na escola, e sim, para didatizar os conhecimentos já presentes, apesar de ser muito recorrente os formandos declararem em seus relatórios que "na prática, a teoria é outra" (SANT´ANA, 2016), gerando, assim, um primeiro conflito em sua futura carreira profissional.

Neste ensejo, Pimenta e Lima (2004) defendem que formar professores não significa ancorar-se em teorias, mas sim, submeter-se a uma atividade cuja ação e reflexão atuem simultaneamente. Porém, é muito comum ouvir relatos de que os estágios tendem a ser centrados no preenchimento de fichas e apreciação de atividades que abranjam a tríade "observação, participação e regência", reforçando a concepção do professor como agente transmissor de conhecimento (GERALDI, 2010), já comentada no tópico anterior.

Em outras palavras, o estágio curricular deve promover uma reflexão no aluno, para além da competência, buscando ensiná-lo a refletir e se posicionar como um caminho para a percepção dos entraves e necessidades, atribuindo sentidos às ideias e à teoria, argumentam Barreiro e Gebran (2006). Esse cenário deve ser passível de se discutir sobre a formação, a atuação profissional, as dimensões éticas e políticas do exercício do professor, os alicerces da educação, da ação docente e da identidade do docente, apontam as autoras (2006). Ratificando com esse pensamento, podemos citar Kleiman (2012), ao mencionar que o estágio é o ambiente profícuo, no curso de formação, para propiciar e guiar a transição do aluno, de um cenário de atividade de práticas letradas acadêmicas para a de práticas profissionais/escolares, nas quais requerem outras peculiaridades.

Nesta compreensão, a formação docente precisa ocorrer como uma contínua travessia de esferas, rompendo com os sistemas de formação inicial, em que é realizada de maneira fragmentada, especialmente separando teoria e prática. Assim, os professores-formadores (da academia), os professores-colaboradores (da escola), os pesquisadores e, principalmente, os graduandos devem se atentar para esse paradigma.

Pensando nisso, Mastrella de Andrade (2020) nos lembra que a formação docente deve ocorrer no diálogo, na conversa, no encontro, no conflito, na parceria entre escola e universidade. Por isso, precisamos frisar que é impossível existir uma formação sem o estabelecimento educacional presente, sem professores, alunos, diretores, pais e responsáveis, pois a escola é um ambiente formativo por excelência e, sem a presença desses, não se pode mencionar que o professor teve uma formação. Em linhas gerais é preciso criar caminhos para que as formações de professores sejam realizadas com a presença mais intensa do ambiente escolar, observando suas demandas e refletindo no professor que a universidade deve formar para, ao menos, suprir algumas lacunas presentes na formação docente modernamente, salienta a autora (2020), desconsiderando aquelas formações de professores realizadas sem a presença profícua da escola. o

Saindo um pouco do campo do estágio, com apenas uma turma para ministrar aulas, em um curto espaço de tempo, e adentrando no universo escolar, o professor passa a ter diversas turmas para conduzir e uma alta carga horária semanal. Tardif e Lessard (2007) destacam que os novatos na profissão precisam se adaptar a diversas mudanças, tais como variados tipos de estudantes, diferentes assuntos para planejar, certa autonomia para agir em sala de aula, além das regras administrativas que a profissão exige. Nesse viés, a carga horária do professor pode ser considerada complexa, devido a vários fatores:

1º) fatores materiais e ambientais: como os recursos disponíveis e a natureza dos lugares de trabalho; ex.: a precariedade das bibliotecas, a dependência dos horários, de transporte e a insuficiência de recursos financeiros no Brasil;

2º) fatores sociais: como à situação financeira dos alunos, a localização da escola, a violência predominante no bairro, a idade dos estudantes, o tamanho das turmas, os discentes com necessidades especiais, o nível de maturidade, etc;

3º) fatores derivados da organização do trabalho: o número de matérias para ministrar (como em Língua Portuguesa, que abrange Produção de Textos, Gramática e Literatura[6]), a carga horária de trabalho (que, dependendo de qual seja a disciplina, chega a 5 aulas por turma), o vínculo empregatício (se é efetivo, temporário, substituto, prestador de serviço, etc.), a pluralidade de tarefas além do ensino (como atividades, provas, recuperação, revisão), a necessidade de estar em duas ou mais instituições para ministrar aulas, a quantidade de alunos por turma[7] etc; e

4º) fatores formais ou burocráticos: como o acompanhamento aos discentes, o atendimento aos pais, as reuniões pedagógicas, as atividades administrativas, a observância dos horários, entre outros.

Somados a isso, Tardif e Lessard (2007) ainda ressaltam que existem os modos como esses docentes enfrentam esses fenômenos e as estratégias que usam para assumi-los ou impedi-los. Aspectos como idade, tempo de carreira, experiências profissionais e a maneira como enxergam seu papel no ensino são fundamentais. Assim, a preparação da aula não é uma atividade simples, unificada ou linear, mas trata-se de uma atividade complexa, dinâmica, em que interferem diferentes tarefas, como a organização social de classe (que inclui a rotina, o cumprimento de regras, a metodologia, os recursos didáticos, o controle da turma e a distribuições de atividades para com os alunos) e o ensino e aprendizagem (cujos professores precisam estabelecer um equilíbrio justo para as necessidades dos aprendizes).

Segundo Tardif (2002), para os futuros professores, o que é levado em consideração é a forma como eles apresentam de maneira interessante os conhecimentos aos discentes, como se o aluno só aprendesse se sentir-se motivado, como o nosso colaborador, o professor iniciante, que acredita que a aprendizagem se dá por meio da motivação, mas por não dispor de estratégias e nem de tempo para pensar em técnicas apropriadas, ele acaba não conseguindo realizar essa motivação, provocando uma frustação. Com pensamentos como esse, o início da carreira docente pode ser considerado como uma fase crítica, uma fase em que se vivencia um "choque de transição", entre os desencantamentos dos primeiros anos de atuação profissional e a transição da vida de estudante para o mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, Tardif (2002) argumenta que existem duas fases durante os primeiros anos de carreira:

1) Uma fase de exploração (de um a três anos), em que o professor escolhe temporariamente sua profissão, inicia-se por meios de tentativas e de erros, tentando ser aceito em seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimentando diferentes papéis. Considerada uma fase difícil, entusiasmadora e decepcionante, pode levar muitos iniciantes a abandonar a profissão ou questionar sobre sua escolha da profissão, sobre a continuidade ou não da carreira; e
2) Uma fase de estabilização e consolidação (de três a sete anos), na qual o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros colaboradores da instituição reconhecem as suas capacidades. Essa fase pode ser considerada pela confiança maior do professor em si mesmo e pelo domínio de diversos aspectos de trabalho. Desse modo, o professor está menos centrado nele e na matéria e mais nos alunos.

[6] Sem contar que, pela BNCC (BRASIL, 2015), a área que envolve Linguagens, inclui também, por exemplo, conteúdo de Artes.

[7] Não é demais lembrar que as salas com números menores de alunos são privilegiadas aos docentes efetivos, sendo possível dar atenção individualizada a cada aluno, restando ao contratado, turmas lotadas, com alunos que faltam regularmente e repetentes, destacam Tardif e Lessard (2007).

Ratificando esses pensamentos, podemos dizer que os sete primeiros anos da carreira podem ser considerados como um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, suscitando expectativas e sentimentos fortes ou, até mesmo, contraditórios. Esses anos podem ser caracterizados como um período importante da história profissional do professor, pois irá determinar seu futuro e sua relação com o trabalho.

Nesse viés, Barreiro e Gebran (2006) afirmam que os cursos de formação docente, na universidade, são imprescindíveis para o entendimento do contexto educacional, sendo necessária a imersão do conjunto teoria e prática. Por isso, os docentes precisam de formação teórica e da materialização da teoria na prática, obtidas em situações didáticas que admitam que os conhecimentos compreendidos, de várias naturezas e experiências, possibilitando ser experimentadas em tempos e ambientes diferentes, de forma crítica e reflexiva. Assim, o professor, por ser um colaborador do conhecimento, deve fazer da sua atuação profissional um espaço de transformação, como lembram as autoras (2006). Neste ínterim, vários conflitos estão presentes na prática do professor iniciante e são desencadeados, como apresentados a seguir.

2.3 Os conflitos no ambiente de trabalho: uma constância em sala de aula

De uma maneira geral, podemos entender por conflitos o confronto vivenciado entre indivíduos, estando em interação social entre si ou entre eles e os objetos culturais que norteiam sua conexão com o mundo (FOGAÇA, 2010). Corroborando com o autor, Medrado (2013) entende o conflito como um elemento fundamental em um contexto de trabalho, visto que auxilia, excessivamente, para o desenvolvimento humano.

Assim, mesmo que descontrole o indivíduo, o conflito também encoraja, propicia uma ótima consciência e, por conseguinte, o contribui para o desenvolvimento profissional. Posto isso, ao adotar a perspectiva interacionista de Vygotsky (2000), Fogaça (2010) defende que, no ambiente de trabalho, os grupos se desenvolvem também por causa da sua relação com o mundo, sendo capazes de construir e modificar os conhecimentos adquiridos, agindo como um ser criativo.

Nesses termos, Fogaça (2010) afirma que qualquer exercício compartilhado em grupo, seja educacional ou não, pode desencadear uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por haver confronto de representações, de conceitos, científicos ou não. Para tanto, Vygotsky (2000) entende a ZDP como o espaço entre o desenvolvimento real (o conhecimento que as pessoas já possuem) e o desenvolvimento potencial (o conhecimento que o indivíduo está próximo a adquirir).

Em outras palavras, é o espaço entre esses dois conhecimentos que a interação acontece e o confronto de representações - o conflito - é considerado um produtor de desenvolvimento. Além disso, a ZDP, por envolver aspectos das personalidades dos indivíduos, ao decorrer da atividade compartilhada, é, também, um ambiente de formação de identidade, porque o percurso do desenvolvimento humano acarreta cenários de conflitos e contradições internas e externas, que conduzem os sujeitos a construírem sua identidade e a repensar conceitos e representações sociais (FOGAÇA, 2010).

Esse autor ainda aponta dois tipos de conflitos, o espontâneo, que diz respeito à interação social, e o cientifico, direcionado à educação formal (escola). A conexão entre os dois se constitui na ZDP. O do tipo científico não acontece especialmente entre docentes e alunos, conjunto mais e menos desenvolvido, mas entre grupos idênticos, que de maneira individual não foram capazes de alcançar soluções.

Vygotsky (2000) afirma que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, mesmo distintos, estão estreitamente atrelados. Para o autor, a aprendizagem ocorre, imprescindivelmente, primeiro e constitui no uso de mecanismo culturais (materiais ou psicológicos, que estão à disposição no mundo, organizando um abrangente acervo histórico e social de que o colaborador se harmoniza, não só do paradigma psicológico, mas também em práticas concretas), ao passo que o desenvolvimento é o efeito da aprendizagem após um longo período. Nessa perspectiva, Sant'ana (2016) assevera que a fase de iniciação à docência é representativa na formação do professor, porque dela surgem os medos, ansiedades, tensões, conflitos, que ao decorrer do tempo, convertem-se em preciosas aprendizagens, tanto para a formação docente quanto para o fortalecimento da prática profissional.

Para a autora (2016), os conflitos, na maioria das vezes, não são nocivos ou acarretam algum problema, mas seus efeitos podem ser positivos ou negativos: no primeiro, podem produzir desenvolvimento e servir como componentes da reorganização psíquica; no segundo, podem desanimar e desestabilizar o colaborador, uma vez que estabelece dúvidas, impasses e angústias inviabilizando-o de agir, posto o estresse e a fadiga profissional, enfatiza Clot (1999). Ademais, segundo Clot (1999), os conflitos são essenciais para o desenvolvimento humano, por organizarem apenas o começo de uma diversidade de atividades que o colaborador pode se deparar, mas que, aos poucos, constituirão em atividades vitoriosas.

Em linhas gerais, Clot (1999) afirma que o trabalho pode ser considerado um exercício conflituoso, pois se interrelacionam colaborador, objeto e o outro. Sant'ana (2016), reitera com o autor, ao argumentar que o colaborador ao relacionar-se: consigo mesmo, faz uma reflexão acerca do que pode, o que deve e do que gostaria de desempenhar; com o objeto, volta-se ao exercício, à prática que foi desenvolvida; e ao outro, refere-se a qualquer colaborador que possa interferir na prática desempenada. Por isso, não é raro nos depararmos com professores novatos com entraves acerca da materialização de sua aula, e que, às vezes, não sabem como agir.

Por isso, particularmente, podemos afirmar que os conflitos perpassados pelo nosso professor em formação, no decorrer das suas experiências em escolas públicas (nos estágios e nos projetos) e privada, foram necessários para o conhecimento dos diferentes cenários e diferentes formas de pensar e compreender dos alunos, além da possibilidade de reflexão sobre a responsabilidade do trabalho docente, construindo, assim, um colaborador com várias identidades. Dificuldades como: a) ausência de autonomia em sala de aula, b) excesso de carga horária nas aulas de Língua Portuguesa, c) desinteresse dos alunos pela aprendizagem, d) grande quantidade de discentes por turmas, e) falta de familiaridade do colaborador com o ensino privado e f) confronto entre a prática escolar e as teorias acadêmicas, são alguns dos conflitos priorizados no relato em discussão e analisados posteriormente. Por enquanto, daremos vasão à metodologia da pesquisa.

3 EM BUSCA DE DADOS PARA A PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, usamos uma abordagem *qualitativa-interpretativa*, uma vez que, lembram Prodanov e Freitas (2013), o ambiente analisado é fonte direta dos dados. O pesquisador detém o contato direto com o seu ambiente e com o seu objeto de estudo, sem manipulá-los, buscando entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008). Atrelada a essa pesquisa, vamos considerá-la do tipo *documental*, na qual o pesquisador busca informações em materiais que não receberam nenhum tratamento analítico ou ao menos foram reelaborados, salientam Prodanov e Freitas (2013). No nosso caso, o *corpus* trata-se de um relato reflexivo, documento não publicado, caracterizado como fonte *primária*, por proporcionar novas informações a fatos acontecidos. Tomando por

base os estudos de Signorini (2006), esse gênero se constitui através de uma organização narrativa, em que o professor relata sua experiência, atribuindo um caráter autobiográfico.

Nesse sentido, o relato permite o autor (re)construir sua ação, refletindo acerca das posturas utilizadas e reconsiderando novas alternativas, propiciando, em nosso caso, uma autorreflexão sobre sua própria prática. Uma vez que são redigidos por docentes, os relatos podem determinar uma conexão entre teoria e prática adotadas sobre o agir individual ou coletivo, assim, o indivíduo consegue revelar posições, identidades e papéis sociais. Nesta perspectiva, a autora (2006) atribui duas funções essenciais ao gênero: (1°) possibilita dar voz ao docente, enquanto profissional, visto que é raramente ouvido; e (2°) permite a criação de mecanismo e espaços de reflexões entre teorias e práticas que cercam os modos individuais e coletivos de compreensão e de reprodução deste campo de trabalho, como também as identidades profissionais, pessoais e em grupos. Além disso, Signorini (2006) ressalta o relato reflexivo como propício a analisar a construção da identidade docente.

Esse gênero, nos termos de Sant'ana (2016), também tem o intuito de desencadear e intensificar ações mais profícuas na formação do professor e bastante revelador de conflitos em ambiente de trabalho, pois, ao se declarar na condição de autor, o docente, frequentemente, exterioriza seus sentimentos e angústias, fortalecendo-se como profissional. Nesse contexto, o docente pode dar uma nova abordagem à teoria utilizada em sala, repensar o que escreveu, atrelando ao que aprendeu, repensando nos parâmetros de conhecimentos.

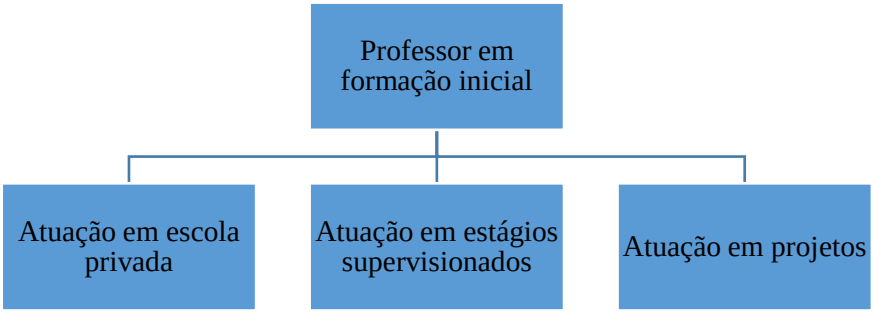
Vale destacar que foi orientado ao professor em formação que seria um gênero contendo descrição das atividades, ações planejadas e os métodos executados, não havendo uma orientação sobre a sua estrutura. Desse modo, ao ser incentivado a escrever um relato reflexivo, o autor o produz refletindo em suas experiências pessoais, escrito a sua maneira de pensar e escrever, autoanalisando-se, inserido por um contexto histórico cultural. O leitor, por sua vez, tem o momento de contemplar, considerar e refletir sobre uma condição que o indivíduo pressupõe descrever.

Esse indivíduo, no nosso caso, o colaborador, é concluinte do curso de Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I. Nasceu em Campina Grande, reside na cidade de Boa Vista, no cariri paraibano, possui 24 anos e é solteiro. Ingressou no curso no ano de 2016 e, desde então, atuou como residente bolsista no programa Residência Pedagógica[8], e em dois projetos de extensão, ambos com foco na regência, na educação básica. Em todas essas experiências, sempre ministrou aulas em turmas do Ensino Fundamental II e Médio, em escolas públicas, na cidade de Campina Grande e região.

Em nosso trabalho, particularmente, encontramos um colaborador que está inserido na formação inicial e torna sua metodologia como objeto de análise e reflexão, no relato produzido. No *corpus* em estudo, assumiu várias posições sociais (BRONCKART, 1999), que podem ser melhor visualizadas na figura que segue:

Figura: Um professor em formação inicial com diferentes posições sociais

[8] A Residência Pedagógica propicia a imersão do licenciando na ação docente, ampliando o tempo de atuação na escola e permitindo uma integração mais direta com as questões burocráticas, o que nem sempre é possível nos estágios supervisionados (Edital n. 03/ 2018 – UEPB - 2018).



Fonte: elaboração do autor

Com essa figura, podemos vislumbrar que um mesmo colaborador, ao descrever sua experiência vivenciada em sala de aula e nas escolas, incluindo o modo de repensar e refletir sobre sua prática, perpassa diversas posições sociais, nas quais exigem orientações e objetivos a serem almejados. A distribuição da imagem não é aleatória, ela serve para mostrar que a todo instante o colaborador está em formação inicial, mas que atuou nessas três posições sociais apresentadas, como consta em seu relato: na escola privada, ministrou aulas, em turmas do 9° ano, do Ensino Fundamental II e em todas as turmas do Ensino Médio, como já apresentado; nos estágios, relato a experiência nas turmas de Ensino Médio; e nos projetos, a experiência foi com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também no Ensino Médio, como será retratado na análise. Essas três posições são determinantes para traçar o perfil identitário que o professor em formação está refletindo, a partir dos conflitos estabelecidos em sua prática profissional, conforme exposto a seguir.

A ideia da produção do relato surgiu, no período acadêmico 2020.1, no mês de março, especificamente, quando o então professor, também autor desse artigo, procurou uma professora da universidade para aconselhar-se sobre sua atuação em sala de aula. Assim, preocupado com sua atuação como professor em formação, a então docente e, posteriormente, orientadora dessa pesquisa, propôs a produção do gênero.

Nesse sentido, o relato em questão aos poucos tornou-se um elemento de valor, uma vez que as histórias relatadas pelo professor em formação transmitem ao leitor experiências, valores e atitudes individuais. Na ocasião, a então orientadora lembrou que poderia ser uma escrita com fundamentações teóricas, mas que caberia ao escritor dissertar a partir de um panorama pessoal, acerca de suas frustações, conquistas, sentimentos vivenciados na experiência em sala de aula, relacionando, se fosse o caso, com a teoria vista na universidade. Assim, é importante lembrar que o nosso *corpus* não será analisado na íntegra, mas priorizaremos os trechos atribuídos como relevantes.

Dessa forma, o *corpus* (ver apêndice) foi escrito em 15 de março de 2020, para seu receptor inicial, sua orientadora de TCC. Ao todo são 27 trechos, escritos, predominantemente, em primeira pessoa, ora do singular, ora do plural, retratando sobre evoluções, incertezas e conflitos em vários momentos: à medida que vai redigindo sobre sua regência como professor, durante um mês, em uma escola da rede privada, em 2020, perpassa seu discurso por outros momentos de regência, como nas aulas que ministrou em projetos de extensão, nos estágios supervisionados e na Residência Pedagógica, no ano precedente, sob a supervisão de um professor universitário. À medida que as experiências em salas de aula da escola particular são relatadas, priorizamos as mudanças identitárias que o autor revela durante sua experiência como docente, como retratado a seguir.

4 O PROFESSOR EM FORMAÇÃO E SUA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO

Como a atuação em escola privada é a precursora de toda a discussão do professor em formação, no relato, *corpus* desse estudo, os trechos em análise priorizarão tal experiência, mas sem deixar em todo instante de confrontar com outras situações, tanto como professor de escola pública, instância em que teve mais experiência docente, quanto como aluno de graduação, prestes a concluir a licenciatura. Em todas essas três posições sociais, conflitos entre a descoberta do "ser professor", a interação com os alunos e o paradigma entre a prática escolar x a teoria acadêmica são bem marcados ao longo do relato, por isso mesmo, ressaltados em nossa análise.

4.1 A descoberta do "ser professor"

Para retomar um pouco o contexto da pesquisa, precisamos salientar que a ministração das aulas na escola particular ocorreu apenas durante um mês, de meados de janeiro até o final de fevereiro de 2020, cuja experiência voltou-se ao nosso colaborador em substituir duas professoras, uma de redação, em turmas do 9º ano, do Ensino Fundamental II, e outra de Língua Portuguesa e Literatura, nas três séries do Ensino Médio. Precisamos salientar que esse cenário foi a primeira experiência autônoma de trabalho do professor em formação inicial, sem a supervisão de professor universitário, como era de costume.

No relato, *corpus* desse estudo, vários conflitos foram enfatizados pelo colaborador, ao se colocar como professor de escola privada. Dentre eles, selecionamos para análise dois, por considerarmos os mais relevantes, cujas temáticas são voltadas ao excesso de aulas semanais e a falta de autonomia em sala de aula. Vejamos cada um separadamente:

O excesso de aulas semanais

(Excerto 8) Nesse sentido, **assumi seis turmas, com encontros diariamente** [...]
(Excerto 11) [...] na minha concepção**,** o docente fica incumbido para **ministrar aulas em várias turmas, ficando sem tempo** para se debruçar completamente na produção dos encontros, acarretando em aulas chatas e cansativas.
(Excerto 12) Não necessariamente seria o meu caso, mas confesso que, **como estava na escola todos os dias pela manhã**, ao chegar em casa ia preparar aula para outras turmas, com conteúdo diferentes do dia anterior, **não tinha muito tempo para me empenhar no estudo daquele encontro** [...]

A falta de autonomia em sala de aula

(Excerto 27) Fica explícito que os entraves encontrados nas escolas públicas perpassam, também, no ensejo particular e, na maioria das vezes, mais pertinente nesse contexto, pois nós, professores, **ficamos submissos aos diretores e / ou as regras atribuídas pela escola**.
(Excerto 10) Dessa forma, para a escola em questão, o que importava seria, na maioria das vezes, a vontade, ou o consentimento dos pais, porque inúmeras vezes ouvi **a diretora argumentando que "não fazia isso ou aquilo, pois os pais reclamariam**", ou seja, um cenário no qual a educação e a forma que está sendo perpassada não vale de nada, estando em jogo a concordância dos responsáveis pelos alunos, uma vez que são eles que pagam as mensalidades, isto é, a escola seria subordinada aos pais, sendo uma questão hipotética.

Com a leitura desses excertos, podemos perceber a reflexão que o autor do relato fez acerca de sua experiência na escola particular, para isso, declarou o excesso de turmas que tinha, com

encontros diários: “nesse sentido, assumi seis turmas, com encontros diariamente” (Excerto 8). Um aspecto importante a ser analisado nesse fragmento é a quantidade de turmas e de aulas diárias que um professor de Português, de Ensino Fundamental II e Médio, assume, na escola privada, de uma maneira geral, pois não é demais lembrar que os conteúdos dessa disciplina são separados por área, Língua, Literatura e Produção de Textos, havendo uma sobrecarga de aulas e uma diversidade de assuntos a serem planejados e ministrados semanalmente.

Sendo assim, para esse docente, sem a experiência diária na escola e, provavelmente, sem o domínio dos conteúdos, dificultava sua atuação em sala de aula, tendo em vista que ele ficava “sem tempo para se debruçar completamente na produção dos encontros” (Excerto 11). Diante desse fato, podemos apontar que, apesar de a preparação das aulas ser uma atividade complexa, que interfere em diferentes procedimentos, como a organização da sala, a metodologia, a distribuição das atividades, os recursos didáticos a serem usados e como se dará o ensino e a aprendizagem, de acordo com Tardif e Lessard (2007), mas, na concepção nosso colaborador, na escola particular, isso não era importante, dada a sobrecarga de conteúdos que tinha para estudar/planejar diariamente.

Nesse viés, nosso colaborador também lembrou que não tinha como modelo o tradicionalismo, mas, como tinha várias turmas, estava praticamente todos os dias na escola e ao chegar em casa ia preparar aulas com vários conteúdos diferentes, não conseguia dedicar-se na preparação de uma aula, “não tinha muito tempo para me empenhar no estudo daquele encontro” (Excerto 12), por isso seus encontros se resumiam a escrever o conteúdo na lousa e explicar o assunto. Nesse cenário, o novato na profissão precisa ser sábio para ensinar aos jovens um conhecimento já pronto, como nos lembra Geraldi (2010), porém, ágil para correlacionar isso a uma metodologia mais reflexiva. Parece que, com toda essa exaustiva carga de trabalho, o professor iniciante começa a perceber que teorias/práticas vivenciadas ao longo da graduação se distingue daquela prática que estava vivenciando.

A partir dessas declarações, podemos fazer algumas reflexões acerca dos primeiros passos de sua identidade profissional: um sujeito em formação que ainda não tem a agilidade em atender a uma demanda alta de carga horária semanal, que se sente inseguro em preparar tantos conteúdos e que, sobretudo, tem uma dificuldade em dividir seu tempo entre a elaboração de aulas para o dia posterior e refletir sobre o que aconteceu no dia em curso, sentindo-se, talvez, um pouco sobrecarregado mental e emocionalmente.

Nesse conflito interior que o colaborador estabelece, surge ainda outro ponto a ser considerado, a falta de apoio por parte da direção e dos pais dos alunos. Ao afirmar que “ficamos submissos aos diretores e / ou as regras atribuídas pela escola” (Exceto 27), o professor em formação revela algo muito recorrente no ensino privado, a necessidade de submissão às regras impostas, não tendo autoridade ou autonomia para atuar em sala de aula. O comentário apresentado pela diretora de que “não fazia isso ou aquilo, pois os pais reclamariam” deixou o autor do relato pensativo, tolhendo suas ações e posturas em um ambiente que, a princípio, ele deveria saber como conduzir.

Como já destacamos na teoria, a impressão que temos é a de que o docente, segundo a experiência narrada pelo colaborador em seu relato, não precisa ser formado para ministrar aulas nas escolas, o que importa é que ele seja apenas um transmissor de conhecimento, que agrade a um grupo hierárquico. A partir disso, tivemos que pensar que para a escola particular, em que nosso colaborador substituiu duas docentes, especificamente, ensinar não seria apenas uma questão de profissionais qualificados, mas sim, às vezes, parecia que precisava seguir algumas normas e condutas para garantir sua remuneração salarial.

Diante disso, nosso colaborador, ao estabelecer uma relação consigo mesmo, faz uma reflexão do que poderia, deveria ou gostaria de ter feito ou desempenhado, como nos lembra

Sant'ana (2016). Percebemos uma identidade que se forma a partir do que molda a escola, modificada à medida que os encontros diários com outros mundos culturais/sociais se cruzaram, assim, nosso colaborador, particularmente, reflete se aquela posição social de professor substituto em uma escola particular, especificamente, é o caminho que ele quer seguir.

4.2 A relação do professor com os alunos

Neste tópico, vamos considerar como o professor em formação reflete sobre sua relação com os alunos, em especial, comparando o (des)interesse dos estudantes pelas aulas e a grande quantidade de discentes por turmas, no período em que atuou por um mês, na escola da rede privada. Vejamos:

O (des)interesse dos alunos

(Excerto 13) [...]**"**desse modo, **diferente das experiências anteriores**, em que insistia inúmeras vezes a participação dos discentes, nas turmas em que ministrei aulas, **os alunos participavam bastante**, expondo suas opiniões, lendo o material fornecido e deixando, em alguns momentos, a aula mais dinâmica e fluida".[...]
(Excerto 18) Dessa forma, posso afirmar que nas **turmas do médio, os encontros ocorriam de maneira interativa**, com a sala em círculo, sempre que possível, alunos debatendo o conteúdo, participando, **tirando suas dúvidas e discordando quando era necessário**; diferentemente da EJA, por exemplo, em que era quase impossível realizar tal metodologia.
(Excerto 22) É relevante lembrar a questão do respeito ao professor, pois passei quase um ano ministrando aulas em turmas de EJA, na residência pedagógica, e com essa questão quase não tive problemas, situação contrária ao que ocorria em uma turma do terceiro ano do ensino médio da **escola particular, em que quase era impossível ministrar aula,** pois **os discentes** eram, em sua maioria, complicados, **não compreendendo importância da figura do professor**, reproduzindo brincadeiras que alterava o andamento das aulas.
(Excerto 24) Neste contexto, é imprescindível a reflexão, vislumbrando que **não é somente em escolas públicas nas quais existem discentes bagunceiros,** que "não querem nada com a vida", que atrapalham a aula. Poderíamos argumentar que **no ensejo particular também existe e de uma forma mais pertinente**.

A quantidade de alunos por turma

(Excerto 15) Nesse sentido, **as seis turmas na qual desenvolvia meus trabalhos abarcavam cada uma média de 40, 45 estudantes**.
(Excerto 16) Nesse ensejo, jamais tinha conduzido um encontro para públicos desse porte, pois **nos projetos em** que participei, a **média de discentes variava entre 20 / 30**.

Após a leitura dos excertos acima, ao narrar experiências anteriores em escolas públicas, através tanto do componente obrigatório Estágio Supervisionado III (estágio de regência, em turmas de Ensino Médio), quanto na experiência com a Residência Pedagógica (em que também atou com alunos de Ensino Médio, só que da EJA), nosso colaborador comenta sobre o interesse dos alunos pelas aulas e suas participações em sala: "Dessa forma, posso afirmar que nas turmas do médio, os encontros ocorriam de maneira interativa, com a sala em círculo [...], alunos debatendo o conteúdo, participando, tirando suas dúvidas" (Excerto 18). Talvez isso tenha desencadeado um conflito de representações em relação aos entraves com o que estava vivenciando, causando estranhamento em sua prática, na escola particular, já que se depara com

um cenário com tantos alunos desinteressados pelas aulas, em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, sendo quase impossível ministrar aula, pois "os discentes eram, em sua maioria, complicados, não compreendendo importância da figura do professor, reproduzindo brincadeiras que alterava o andamento das aulas" (Excerto 22). Sendo assim, o colaborador precisou analisar quais técnicas de controle da sala de aula adotar, para observar a fixação das aulas e melhorar o desenvolvimento dos encontros, ancorado em Geradi (2010).

Em relação às experiências com a EJA, na educação pública, o autor do relato reforça que não teve problemas, pois, enquanto docente, sua presença era respeitada: "é relevante lembrar a questão do respeito ao professor, pois passei quase um ano ministrando aulas em turmas de EJA, na residência pedagógica, e com essa questão quase não tive problemas [...]" (Excerto 22). Mas, alguns alunos, de uma turma específica, eram problemáticos e, geralmente, não compreendiam o papel do professor, reproduzindo brincadeiras que alteravam o andamento da aula. Em outras palavras, o professor iniciante precisa se adaptar ao novo ambiente que está inserido, como vários tipos de discentes, diferentes conteúdos para planejar, certa autonomia em sala de aula, além das regras administrativa que a formação exige. Por isso, podemos afirmar que além da sua carga horária complexa, entre outros fatores sociais, como a idade dos alunos, o tamanho das turmas, o fato de ser substituto, a pluralidades de tarefas, de acordo com Tardif e Lessard (2007), é muito marcante na escola particular, relatada pelo nosso colaborador.

Nesse cenário, repleto de conflitos de interesse x desinteresse dos alunos pelas aulas e pelo professor, é possível refletirmos que essas dificuldades estão inseridas na educação básica como um todo, como lembra o colaborador: "não é somente em escolas públicas nas quais existem discentes bagunceiros, que 'não querem nada com a vida', que atrapalham a aula. Poderíamos argumentar que no ensejo particular também existe e de uma forma mais pertinente" (Excerto 24). Desse modo, o contexto de trabalho docente pode ser considerado conflituoso, pois ao se relacionar, nesse caso, com o outro, os alunos, ele faz uma reflexão sobre o que se deparou e sobre o que foi desenvolvido, tentando reorganizar seu comportamento mental e psicológico (SANT'ANA, 2016).

Porém, dentre as duas realidades em que vivenciou, temos a impressão de que no contexto privado houve uma série de fatores que comprometeu mais o andamento das aulas, o que dificultou seu desempenho profissional, tornando essa atuação mais marcante, tendo em vista que o relator mencionou a dificuldade que teve com turmas da EJA, mas que isso não o frustrou ou causou tanta decepção como a relatada acima. Assim, podemos apontar que a relação entre esses dois contextos gerou conflitos para o docente em formação e a ZDP,(Vygotsky (2000), foi construída, uma vez que abarcou a experiência da realidade pública e passou a ter, com as aulas ministradas na escola privada, uma imersão mais intensa, acarretando conflitos internos e externos, proporcionando um desenvolvimento pessoal e profissional no nosso colaborador.

Pensando um pouco na quantidade de alunos por turma, o autor do relato lembrou que as seis turmas em que ele ministrou aulas, na escola privada, eram sempre lotadas: "abarcavam cada uma média de 40, 45 estudantes" (Excerto 15). Esse comentário até surpreende um pouco, considerando que em algumas escolas públicas, particularmente, em que o nosso colaborador ministrou aulas, as salas agrupam sempre muitos aprendizes, exceto nos últimos dois bimestres, com a evasão escolar. Apesar disso, o professor em formação, ao redigir seu relato, apontou dados que divergem desse cenário típico. Precisamos lembrar, com isso, que algumas de suas experiências foram provenientes de projetos, promovidos pela universidade, em horário oposto às aulas regulares, com um número reduzido de alunos por turma, como atesta "pois nos projetos em que participei, a média de discentes variava entre 20/30" (Excerto 16). Dessa forma, ao adentrar no ensino privado, nosso colaborador revelou certo estranhamento com a quantidade de alunos por turmas.

A partir dessas novas constatações, podemos apontar um perfil identitário de um professor em formação, que aplica várias técnicas de controle na sala de aula, controlando o tempo e o comportamento dos discentes, observando se a fixação do conteúdo foi alcançada. Em outras palavras, o docente está transformando a aula no local de construção de respostas, em um acontecimento, isto é, em um momento de interação entre o professor e os alunos ou um evento em que práticas de letramentos acontecem, sem espaço para uma aula mecânica (GERALDI, 2010).

Por isso, enfatizamos que nosso colaborador estava preocupado em como apresentar os conhecimentos, de maneira interessante, levando em consideração de que eles só aprendessem se estivessem motivados (TARDIF, 2002). Assim, ele vivencia um choque de realidade, pois a fase inicial da carreira pode ser considerada uma fase crítica, em que ele vivencia os primeiros desencantamentos da sua atuação profissional, enquanto faz a transição da vida de graduando para o mercado de trabalho, tornando um colaborador fragmentado, dispondo de várias identidades (HALL, 2006).

4.3 O paradigma da prática escolar com a formação acadêmica

Nesse momento, faz-nos mister lembrar que, enquanto o autor do relato está em formação, na universidade, ele tem experiências na educação básica simultaneamente, na qual molda sua identidade docente e prepara-o para a realidade que assumirá, ao término da graduação. Assim, ao relatar suas experiências, vários confrontos de representação são destacados em seu texto, expondo um confronto entre o que a universidade e a prática em sala de aula ensinam, como exposto a seguir:

A falta de domínio do conteúdo

(Exceto 5) Pode-se afirmar que essa **foi a primeira vez em que me tornei protagonista,** não que nas outras experiências não tenham sido, mas nesse cenário **o professor era eu,** não havia ajuda de docentes mais experientes, como nos episódios anteriores.
(Exceto 14) Nesta perspectiva, foi possível observar que **a teoria vislumbrada na universidade, muitas vezes se distingue da prática**, como, por exemplo, no componente estágio supervisionado, no qual os discentes conhecem, de uma maneira superficial, o contexto escolar, e que, possivelmente, o graduando não irá ministrar a aula produzida no componente, no ensino regular, quando ele se tornará o professor regente, ou ministrará de outra forma.
(Exceto 25) Além disso, na escola particular alguns conteúdos foram acessíveis para ministração das aulas, mas **em relação à redação para os alunos do Médio, eu senti um pouco de dificuldades, uma vez que não vemos nada sobre esse assunto na universidade, tendo, assim, que sermos autônomos** para saber o que realmente perpassar e crítico ao avaliar os textos dos discentes.

As práticas de ensino em sala de aula

(Exceto 19). Assim, pude vislumbrar e perceber **as responsabilidades nas quais o professor detém**, sendo visto como um **detentor do conhecimento pelos discentes**, e a partir disso foi possível uma reflexão se eu queria mesmo essa profissão para seguir.
(Exceto 21) Nesse sentido, é imprescindível afirmar: **por mais que "condenemos" as práticas tradicionais, em algum momento na universidade, quando o professor vai para a prática, a realidade se distingue e o tradicionalismo passa a ser seu reflexo na condição da prática docente,** em que o professor está sobrecarregado com muitas turmas, sem tempo para se dedicar a uma produção viável para aquele contexto.

Partindo do excerto 5, percebemos que é a primeira vez que o autor do relato não é orientado por um docente universitário ao ministrar aulas, sobretudo, considerando o contexto de escola particular. Assim, ele vê-se sozinho, sem a ajuda de alguém mais experiente, sem apoio de um coordenador escolar ou mesmo de um colega de profissão a quem pudesse relatar seus entraves diários.

Nos próximos excertos, como no 14, percebemos facilmente uma denúncia ou até mesmo um desabafo, ao declarar que "a teoria / prática vislumbrada na universidade, muitas vezes se distingue da prática vivenciada na escola particular", talvez o nosso colaborador tenha observado isso, particularmente, pois denuncia a carência de conteúdo ou de metodologia, na instituição de ensino superior, para abordar a estrutura da Redação exigida no ENEM: "em relação à redação para os alunos do Médio, eu senti um pouco de dificuldades, uma vez que não vemos nada sobre esse assunto na universidade" (excerto 25).

Com isso, percebemos que a sociedade/a escola está exigindo um novo perfil de professor. Uma vez que, modernamente, é solicitado ao docente um domínio profícuo das peculiaridades do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, no nosso caso, um conhecimento mais intrínseco da redação do ENEM, já que o professor em formação ministrava esse conteúdo para algumas turmas, diferentemente de anos precedentes, em que os assuntos sobre vestibulares não ganhavam espaços nas salas de aulas. Diante disso, nas sociedades mais atuais estão surgindo novas e fluentes identidades contrárias àquelas que as universidades estão propondo, como apresentado no trecho do relato, produzindo, assim, novos colaboradores, com pluralidades de identidades, como Hall (2006) lembra.

Diante desse cenário, o nosso colaborador relatou seu enfrentamento ao preparar aulas acerca de determinado conteúdo, no qual não foi visto na universidade. Porém, do ponto de vista da construção de sua identidade profissional, competiria a ele ser hábil para ensinar e ministrar aquele conteúdo exigido pela escola, ancorado em um material didático já pronto, restando-lhe ser apenas um modelo de professor detentor do conhecimento, de acordo com Geraldi (2010). Mediante dessa realidade, esse professor reflete que a teoria vista na universidade nem sempre contempla a exigência escolar e, por mais que o estágio exija atuação em sala de aula, os docentes em formação conhecem superficialmente o contexto escolar. Desse modo, o estágio, na formação docente, precisa guiar-se por uma metodologia investigativa da realidade, pois as observações facilitam a compreensão do contexto e da prática docente, permitindo ao professor um planejamento para o trabalho educativo, como ressaltam Barreiro e Gebran, (2006).

Nesse ambiente conflituoso, de atividade em grupo, em que o confronto de sentidos acontecem, como Fogaça (2010) argumenta, a ZDP é verificada, acarretando uma formação de identidade, e a relação de conflito "o professor substituto em formação inicial atuando na escola privada x enquanto está em formação, na universidade," é vivenciada. Assim, podemos afirmar que essa conexão refere-se a qualquer indivíduo que possa interferir na sua atividade ou nele mesmo, por isso, em determinadas situações, o docente não sabia como agir, gerando ações

conflituosas, proporcionando uma aprendizagem e desenvolvimento, como Sant'ana (2016) defende.

Partindo para a questão das práticas de ensino em sala de aula, podemos perceber que o autor do relato faz referência às responsabilidades nas quais o professor detém, sendo visto como um detentor do conhecimento" (excerto 19). Para isso, ele frisa que, enquanto está em formação na universidade e permanece inserido na educação básica, simultaneamente, tem conhecimentos dos entraves e responsabilidades que abarcam essa profissão, sendo possível" uma reflexão se [eu] queria mesmo essa profissão para seguir". Essa imersão na educação básica e esse conhecimento do cenário escolar relatado pelo autor foi imprescindível para perceber a responsabilidade que o docente dispõe que, na maioria das vezes, é visto pelos discentes como o "produtor de conhecimento", discutido por Geraldi (2010), na teoria desse trabalho.

Só que, na prática vivenciada pelo nosso colaborador, sua experiência foi bem divergente do que o cenário acadêmico (teorias / práticas vislumbradas na universidade) propunha, apesar de , para o professor em formação inicial, colaborador da pesquisar afirmar que, na universidade, "nós" condenarmos "as práticas tradicionais", em algum momento elas são necessárias na educação básica, dado o excesso de carga horária, já discutido no início dessa análise, fazendo com que "quando o professor vai para a prática, a realidade se distingue e o tradicionalismo passa a ser seu reflexo na condição da prática docente" (excerto 21). Assim, ao pensarmos no perfil identitário, temos um sujeito que tem sua identidade formada na relação entre o eu e a sociedade, ou seja, entre o ambiente que está posto, modificado à medida que os encontros acontecem, fragmentando sua identidade, de acordo com Hall (2006).

Por isso, apontamos que é na escola que o desenvolvimento profissional docente acontece, uma vez que é esse ambiente o lugar das incertezas, das relações, das angústias, das respostas para as práticas inesperadas, que tornam o professor iniciante mais experiente na profissão. Logo, é impossível uma formação docente sem a imersão profícua na comunidade escolar, pois é lá que a construção e a transformação dos saberes acontecem.

Diante disso, podemos afirmar que o nosso colaborador perpassa, durante seus primeiros anos de carreira, pela fase da exploração, em que ao escolher sua profissão, começa através de tentativas e erros, tentando, de várias formas, ser aceito pelo seu grupo profissional. Esse contexto é visto como difícil e decepcionante e acarreta muitos iniciantes a desistirem da profissão ou se perguntarem sobre sua escolha, se devem seguir com a carreira, como é o caso do nosso professor que, ao escrever o seu relato, questiona-se se seguirá na profissão devido aos entraves encontrados e vivenciados. Posto isso, entendemos que o nosso colaborador está buscando uma fase de consolidação e estabilização profissional, como Tardif (2002) nos lembra, em que ao se investir na carreira, será reconhecido pelos seus colegas de profissão e terá mais confiança no seu trabalho e no domínio dos aspectos da sua prática, centrado nos conteúdos e nos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar nossos objetivos de pesquisa, inicialmente, do ponto de vista da identidade, vislumbramos facilmente um colaborador que dispõe de vários perfis sociais, uma vez que ao estar inserido na formação inicial, ele molda suas atitudes e ações para pensar (re) configurações acerca da prática docente, transformando sua metodologia, à medida que vai adequando-se aos mundos culturais, tornando um colaborador com sua identidade fragmentada. Em outras

palavras, um colaborador pós-moderno, mas, ainda assim, recorrente à conexão entre perfil do colaborador produtor do conhecimento e o operacionalizador da aprendizagem.

Em relação aos conflitos, destacamos que eles se tornaram protagonistas no ambiente de trabalho da escola particular, pois contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional do nosso colaborador, consigo mesmo, com os alunos e com o outro. Assim, através dos confrontos de representações, o professor iniciante reorganizou seus pensamentos acerca das suas metodologias e ações, enfrentando vários conflitos na sua atuação e reconheceu que, mesmo desestimulado, houve uma aprendizagem e um desenvolvimento da sua prática docente.

Quanto à formação docente, podemos apontar que a prática do professor, no contexto de sala de aula, propiciou um momento de reflexão e avaliação sobre as concepções de ensino e a atuação, em que, à medida que ia tendo experiências, ia construindo e reconstruindo sua metodologia e sua visão sobre o "ser professor", observando o cenário escolar como um elemento de formação. Assim, as teorias/práticas vivenciadas na universidade, muitas vezes, se diferenciou da prática vivenciada na escola particular, acarretando momentos de angústia e desespero, levando-o a permanecer na fase de desestímulo da carreira, sem saber como proceder em diversos cenários.

De uma maneira geral, os resultados apontam que a licenciatura em Letras Português propicia, aos seus alunos, diversos projetos de extensão ou de ensino como oportunidades para o futuro professor adquirir experiências. No nosso caso, particularmente, as aulas ministradas pelo nosso colaborador, nos projetos, foram essenciais para o aprimoramento da sua prática, em contato com diversos aspectos da dinâmica escolar e uma imersão mais profícua nesse contexto. Por isso, constatamos que os cursos de formação precisam formar profissionais adequados ao seu tempo, vislumbrando as peculiaridades e os perfis que as escolas, nas sociedades mais atuais, estão propondo.

Diante disso, para o docente em formação, a licenciatura em Letras-Português, na UEPB/Campus I, tem uma preparação mais voltada para a escola pública, pois vivenciou entraves em várias situações de sua experiência, nesse contexto, e não frustrando-o tanto, ao passo que as experiências, na escola particular, especificamente, deixou-o, em vários momentos sem saber como agir. Sendo assim, precisamos refletir sobre os perfis profissionais que as licenciaturas estão formando, sugerindo que os cursos de formação de professores repensem a formação do docente como um método de reproduzir técnicas ou um ser que reproduz saber. Posto isso, fica a nossa contribuição de que as licenciaturas possam repensar as exigências que os contextos sociais estão demandando, isto é, que seja um docente diferente, que consiga abarcar as novas demandas da comunidade, dos conteúdos, dos cenários de comunicação e informação, dos discentes e dos vários mundos culturais.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICA (ABNT). **NBR 6023**: informação e documentação: referência: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 9-48.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Consulta Pública. Brasília, MEC/ CONSED/ UNDIME, 2015. Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCCAPRESENTACAO.pdf >. Acesso em fevereiro de 2021.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CAPES, Seleção de alunos interessados nos programas PIBID/ PRP/ UEPB. Pró-reitoria de graduação. Programa de Residência Pedagógica. Resolução 06/2018. Disponível em: https://www.uepb.edu.br/download/1_2/outros_editais/Edital-Discente-PIBID-RP-2018.pdf . Acesso em: maio de 2021.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Aldair Sobral. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

FOGAÇA, Carlos Francisco. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações:** possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. Tese 227f. (Doutorado em Estudo da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2010 (inédita).

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & Jorge Editores, 2010.
GOMES, Iran Felipe; Silva, Marina Morena; MENEZES, Vera. Sessenta anos de Linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In.: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria Del Pilar (orgs.). **Linguística aplicada.** São Paulo: Contexto, 2011, p. 26-49.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In.: SILVA, T. T.; LOURO, G. L. (trads.). **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A,2006, p.1-5.
KLEIMAN, Angela.B. **Letramento do professor em formação inicial:** interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado de Licenciatura. Apresentação. Campinas: 2012.

MARTINY, Francieli Freudenberger. Gênero profissional e formação inicial: possibilidades e contradições na análise da atividade docente. In.: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 125-149.

MASTRELLA DE ANDRADE, Mariana Rosa (org.). **(De) Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 21-37.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Imagens do professor: agir e representações. In.: LEURQUIM, Eulália. COUTINHO, Maria Antônia; MIRANDA, Florencia (orgs.). **Formação docente**: textos, teorias e práticas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015, p. 27-37.

MEDRADO, B. P. O papel dos artefatos no desenvolvimento profissional: conflitos e formação inicial. In.: ARNOUX, E. N. de; ROCA, M. del P. **Del espanõl y el português**: lenguas, discurso y enseñanza. João Pessoa: Editora da EFPB, 2013, p. 171 -196.

MEDRADO, Betânia Passos. **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras**: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho cientifico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANT'ANA, Tatiana Fernandes. **A (re) construção da identidade docente no percurso estagiária**: professora iniciante de Língua Portuguesa. Tese 304f. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2016.

SIGNORINI, I.. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In.: _____. (org.). **Gêneros catalisadores:** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 53-70.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis.** Rio de Janeiro/RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICE: RELATO REFLEXIVO

1. Segundo Leurquim, Coutinho e Miranda (2015) apud Matêncio (2008), a formação do professor se compreende em situações de interações, presenciais ou não, entre mais de um sujeito. 2. Assim, as atividades que o professor realiza ao decorrer da sua formação, como projetos de extensão, estágios e afins, configura-se esse contexto de interação, moldando sua construção da identidade docente. 3. Dessa forma, eu, como concluinte do curso de letras, posso afirmar que foi imprescindível perpassar por essas metodologias para o aprimoramento e reconhecimento do ser professor. 4. Neste ensejo, relatarei minha primeira experiência como professor regente de várias turmas, mas, vale lembrar que durante a graduação, sempre participei de projetos ministrando aulas, com o auxílio do professor regente. 5. Pode-se afirmar que essa foi a primeira vez em que me tornei protagonista, não que nas outras experiências não tenham sido, mas nesse cenário o professor era eu, não havia ajuda de docentes mais experientes, como nos episódios anteriores.

6. Começando nossa conversa, ministrei, durante um mês, aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação para turmas do Ensino Médio, e Português e Redação para turmas do nono ano do Ensino Fundamental II. 7. A realidade pela qual adentrei era desconhecida, pois o colégio era particular e somente havia ministrado aulas em escolas públicas, proporcionado pelos projetos que participei. 8. Nesse sentido, assumi seis turmas, com encontros diariamente, conhecendo, ao decorrer das aulas, o corpo docente, os funcionários e, de maneira mais

próxima, os alunos. 9. Sendo assim, conheci melhor o contexto escolar e as metodologias peculiares a essa realidade. 10. Dessa forma, para a escola em questão, o que importava seria, na maioria das vezes, a vontade, ou o consentimento dos pais, porque inúmeras vezes ouvi a diretora argumentando que "não fazia isso ou aquilo, pois os pais reclamariam", ou seja, um cenário no qual a educação e a forma que está sendo perpassada não vale de nada, estando em jogo a concordância dos responsáveis pelos alunos, uma vez que são eles que pagam as mensalidades, isto é, a escola seria subordinada aos pais, sendo uma questão hipotética.

11. Nesse contexto, pude refletir e repensar a respeito do ser professor, os entraves e as questões que envolvem a profissão, uma vez que, na minha concepção, o docente fica incumbido para ministrar aulas em várias turmas, ficando sem tempo para se debruçar completamente na produção dos encontros, acarretando em aulas chatas e cansativas. 12. Não necessariamente seria o meu caso, mas confesso que, como estava na escola todos os dias pela manhã, ao chegar em casa ia preparar aula para outras turmas, com conteúdos diferentes do dia anterior, não tinha muito tempo para me empenhar no estudo daquele encontro, que no dia seguinte ocorria muitas vezes de maneira bem tradicional, como escrever o conteúdo na lousa e depois de uma explicação bem rápida, uma atividade de fixação. 13. Desse modo, diferentes das experiências anteriores, em que insistia inúmeras vezes a participação dos discente, nas turmas em que ministrei aulas, como projetos de extensão, estágios e RP, os alunos participavam bastante, expondo suas opiniões, lendo o material fornecido, deixando, em alguns momentos, a aula mais dinâmica e fluida.

14. Nesta perspectiva, foi possível observar que a teoria vislumbrada na universidade, muitas vezes se distingue da prática, como, por exemplo, no componente estágio supervisionado, no qual os discentes conhecem, de uma maneira superficial, o contexto escolar, e que, possivelmente, o graduando não irá ministrar a aula produzida no componente, no ensino regular, quando ele se tornará o professor regente, ou ministrará de outra forma. 15. Nesse sentido, as seis turmas na qual desenvolvia meus trabalhos abarcavam cada uma média de 40, 45 estudantes. 16. Nesse ensejo, jamais tinha conduzido um encontro para públicos desse porte, pois nos projetos em que participei, a média de discentes variava entre 20/30. 17. Sendo assim, o público do colégio também sofria nuances em relação a minha experiência, no qual eram alunos de classe média, e, por ser um colégio particular, estava mais familiarizado com o pessoal de escolas públicas, em turmas de médio e no contexto EJA, especificamente.

18. Dessa forma, posso afirmar que na escola pública, nas turmas do médio, os encontros ocorriam de maneira interativa, com a sala em círculo, sempre que possível, alunos debatendo o conteúdo, participando, tirando suas dúvidas e discordando quando era necessário; diferentemente da EJA, por exemplo, em que era quase impossível realizar tal metodologia. 19. Assim, pude vislumbrar e perceber as responsabilidades nas quais o professor detém, sendo visto como um detentor do conhecimento pelos discentes, e a partir disso foi possível uma reflexão se eu queria mesmo essa profissão para seguir. 20. É necessário lembrar que não participei da semana pedagógica da escola particular, nem foi repassada a metodologia do colégio, pois estava ali como professor substituto por um breve período de aula. 21. Nesse sentido, é imprescindível afirmar: por mais que "condenemos" as práticas tradicionais, em algum momento na universidade, quando o professor vai para a prática, a realidade se distingue e o tradicionalismo passa a ser seu reflexo na condição da prática docente, em que o professor está sobrecarregado com muitas turmas, sem tempo para se dedicar a uma produção viável para aquele contexto.

22. É relevante lembrar a questão do respeito ao professor, pois passei quase um ano ministrando aulas em turmas de EJA, na residência pedagógica, e com essa questão quase não tive problemas, situação contrária ao que ocorria em uma turma do terceiro ano do ensino médio

da escola particular, em que quase era impossível ministrar aula, pois os discentes eram, em sua maioria, complicados, não compreendendo importância da figura do professor, reproduzindo brincadeiras que alterava o andamento das aulas. 23. Assim, percebi que, chamando a atenção, ou falando de uma maneira mais séria, resolvia em partes o problema. 24. Neste contexto, é imprescindível a reflexão, vislumbrando que não é somente em escolas públicas nas quais existem discentes bagunceiros, que "não querem nada com a vida", que atrapalham a aula. Poderíamos argumentar que no ensejo particular também existe e de uma forma mais pertinente.

25. Além disso, na escola particular alguns conteúdos foram acessíveis para ministração das aulas, mas em relação à redação para os alunos do Médio, eu senti um pouco de dificuldades, uma vez que não vemos nada sobre esse assunto na universidade, tendo, assim, que sermos autônomo para saber o que realmente perpassar e crítico ao avaliar os textos dos discentes. 26. Nesse víeis, a experiência proporcionou um reconhecimento na prática docente, uma imersão mais intensa à realidade do contexto escolar e uma interação e trocas de conhecimentos entre os alunos e os professores do educandário. 27. Fica explícito que os entraves encontrados nas escolas públicas perpassam, também, no ensejo particular e, na maioria das vezes, mais pertinente nesse contexto, pois nós, professores, ficamos submissos são submissos aos diretores, e / ou as regras atribuídas pela escola.

AGRADECIMENTOS

A Deus e, principalmente, a Nossa Senhora de Fátima, pelas inúmeras vezes que me sustentou, mostrando que valeria a pena todo obstáculo enfrentado.

Aos meus pais, José Alcantara e Maria de Fátima Marques, pela educação que me deram, pelo apoio e por me fazer acreditar, por mais que as dificuldades cotidianas mostrassem que não, que era capaz de chegar até aqui! Serei eternamente grato a você, mainha, pelos entraves enfrentados ao longo dos anos para poder criar eu e meus irmãos, na maioria das vezes, sofrendo diversas humilhações nas casas de famílias. Essa vitória é de vocês!

A minha querida orientadora e amiga, Tatiana Fernandes Sant'ana, pelas inúmeras contribuições perpassadas ao longo dos estágios, do Programa Residência Pedagógica, da extensão e agora, no TCC, por sempre contribuir com minha formação pessoal e profissional, e por ser mais do que uma professora, mas sim, uma mãe que orienta e apresenta o melhor caminho a seguir. Gratidão, querida, por acreditar em mim e por ser espelho para o profissional que estou me tornando. Meu carinho por você é especial e eterno!

À Ana Cláudia, pessoa que tenho um carinho enorme, por todo aprendizado, paciência e carinho ao longo da Residência Pedagógica e do estagio II, que, com seu coração gigante e humano, mostrava o melhor caminho a seguir, quando estava angustiado com as prescrições impostas. Obrigado por tudo, "Claudinha", terás meu carinho e admiração eternamente!

À professora Karyne, pelo convite aceito e por suas contribuições imprescindíveis. Obrigado, querida!

A minha tia, Madalena Maria, pelo apoio financeiro no início do curso, que me auxiliou, muitas vezes, nas xerox, passagens e lanches. Gratidão!

À Izailma, Bárbara, Samara, Salviano e Matheus, obrigado por serem refúgio quando preciso, por transformar meus dias com suas amizades, pelos momentos de apoio e por sempre acreditarem em mim. Amo vocês! À Deborah Thays, Ivelda Souza e Rayane Alves, por serem especiais.

À Tayná Medeiros, amizade que a UEPB me presenteou, por sempre ser luz na minha vida, por SER e ESTAR presente em meus dias e por ser esse ser humano incrível que sempre está pronto para ajudar. Eu amo você! À Juliana Lima e Suzana Vírginio, por sempre me auxiliarem. Amo vocês

Aos professores do curso de Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba, pelos inúmeros conhecimentos perpassados. Muito obrigado.

À Daniella Paiva, por sempre estar disposta a ajudar e por sempre me incentivar e me mostrar que eu sou capaz de conseguir aquilo que eu almejo. Obrigado por ser luz em minha vida. Sempre quero você presente em meus dias. Amo você! Reitero, também, essas palavras à Marcia Kaenia, por toda parceria, e à Ana Beatriz Macêdo, pelas inúmeras contribuições e conselhos quando preciso. Amo vocês

A João Paulo, por compartilhar comigo sua amizade, ao longo desses 19 anos, e por ser o melhor amigo, sempre acreditando em mim e me incentivando a percorrer os melhores caminhos!

À Joelma e Ceiça Couto, por serem essas pessoas essenciais em minha vida. Amo vocês.

A todos os meus amigos, por serem luz na minha vida!

E a minha família, por todo o isentivo e apoio ao longo da minha existência!