



**Breno Costa Ribeiro**

**A valorização do trabalho docente em ambientes  
de ensino-aprendizagem de língua inglesa:  
uma perspectiva discursiva**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre em Estudos da  
Linguagem/Letras pelo Programa de Pós-graduação  
em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro  
Setembro 2020



**Breno Costa Ribeiro**

**A valorização do trabalho docente em ambientes  
de ensino-aprendizagem de língua inglesa:  
uma perspectiva discursiva**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

**Prof. Inés Kayon de Miller**

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

**Prof. Maria do Carmo Leite de Oliveira**

Departamento de Letras – PUC-Rio

**Prof. Janaina da Silva Cardoso**

UERJ

Rio de Janeiro, 25 de setembro de 2020.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

## BRENO COSTA RIBEIRO

Graduou-se em Letras Português Inglês/Português pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Obteve o *Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages (DELTA)* da Universidade de Cambridge (módulos 1 e 2) e dedica-se há mais de 10 anos ao ensino da língua inglesa em diversos níveis.

### Ficha Catalográfica

Ribeiro, Breno Costa

A valorização do trabalho docente em ambientes de ensino-aprendizagem de língua inglesa : uma perspectiva discursiva / Breno Costa Ribeiro ; orientadora: Inés Kayon de Miller. – 2020. 129 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2020.  
Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Valorização profissional docente. 3. Linguística aplicada das profissões. 4. Discursos de identidade. 5. Entrevista qualitativa. 6. Ensino de inglês. I. Miller, Inés Kayon de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

## Agradecimentos

À minha orientadora Inés Kayon de Miller, pela paciência em meus momentos de pânico e pelos ensinamentos ao longo dessa caminhada do mestrado, desde meu primeiro semestre.

À CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não teria sido realizado.

À minha mãe, Sonia, pelo amor incondicional e por sempre me apoiar em todas as decisões.

Ao meu pai, Elpe, que, mesmo não estando mais entre nós, sempre torceu pelo meu sucesso.

À Luiza, pelos momentos de amizade, carinho e cumplicidade.

Aos meus amigos, pelos momentos de diversão e afeto ao longo dos anos.

Aos meus colegas de trabalho, minha maior inspiração para o tema dessa dissertação.

Aos professores que tive em minha vida acadêmica, pelos ensinamentos e aprendizados que me guiaram até aqui.

Ao Danilo, pelos momentos de apoio, troca e amor, sem os quais eu não teria forças para chegar tão longe. A vida é melhor com você.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de Financiamento 001.

## Resumo

Ribeiro, Breno Costa; Miller, Inés K. **A valorização do trabalho docente em ambientes de ensino-aprendizagem de língua inglesa: uma perspectiva discursiva.** Rio de Janeiro, 2020. 129p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A valorização do professor é de suma importância para seu crescimento profissional. Ela pode se dar de diversas formas. O foco da presente dissertação é tentar compreender de que formas essa valorização é entendida por três profissionais da área de ensino de língua inglesa da cidade do Rio de Janeiro. Através de entrevistas individuais e autobiográficas, cada uma das professoras aponta sua trajetória profissional e o que as motiva a pensar em deixar a carreira ou prosseguir nela pelo prisma do que entendem por valorização em sua área de atuação. A pesquisa é qualitativa e interpretativa na tentativa de compreender o que motiva as entrevistadas. Mesmo partindo de contextos distintos (escola pública, curso livre de inglês e escola particular), as três possuem visões comuns no que diz respeito à liberdade de atuação, remuneração e identidades impostas pela lógica mercantilista que o neoliberalismo trouxe para dentro do cenário de ensino. Todas dialogam, tendo ou não conhecimento teórico prévio, com teorias sobre valorização profissional docente, através de uma corrente da Linguística Aplicada voltada para as profissões.

## Palavras-chave

Valorização profissional docente; Linguística Aplicada das Profissões; discursos de identidade; entrevista qualitativa; ensino de inglês.

## Abstract

Ribeiro, Breno Costa; Miller, Inés K. (Advisor). **Teachers' professional appreciation in English language teaching-learning contexts: a discursive perspective**. Rio de Janeiro, 2020. 129p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Teachers' professional appreciation is of the utmost importance for their professional development. It can be achieved in a plethora of ways. The present dissertation focuses on trying to understand in which ways such valorization is perceived by three professionals of the area of English language teaching-learning in the city of Rio de Janeiro. Through individual and autobiographical interviews, each of the teachers discusses their professional journey and what motivates them to either consider leaving their profession or continue working as teachers, as they attempt to comprehend what professional appreciation is in their area of expertise. The research is qualitative and interpretative attempting to understand what motivates the interviewees. Even coming from different backgrounds (public schools, English courses and private schools), the three of them share similar visions in relation to freedom of agency, salary and identities imposed by the mercantilist agenda brought about by neoliberalism to schools. Regardless of having theoretical background knowledge about the theme, all of them echo theories about professional appreciation, also related to Applied Linguistics of the professions.

## Keywords

Teacher's professional appreciation; Applied Linguistics of the professions; identity discourses; qualitative interviews; English teaching.

## Sumário

1. Introdução	10
2. Revisão Teórica	13
2.1. Linguística Aplicada	13
2.1.1. Linguística Aplicada das Profissões	15
2.2. Discurso	18
2.3. Identidades	21
2.4. Valorização Profissional	23
2.4.1. Salário e sociedade	26
2.5. Accounts Narrativos	29
3. Metodologia	32
3.1. Pesquisa qualitativa e entrevistas	32
3.2. O contexto da pesquisa	34
4. Análise dos Dados	37
4.1. Débora	37
4.1.1. Excerto 1	37
4.1.2. Excerto 2	39
4.1.3. Excerto 3	41
4.1.4. Excerto 4	42
4.2. Lívia	44
4.2.1. Excerto 1	44
4.2.2. Excerto 2	46
4.2.3. Excerto 3	47
4.2.4. Excerto 4	48
4.3. Rafaela	50
4.3.1. Excerto 1	51
4.3.2. Excerto 2	52
4.3.3. Excerto 3	54
5. Conclusão	56
6. Bibliografia	59
7. Anexos	64
7.1. TCLE	64
7.1. Transcrição 1 – Débora	68
7.2. Transcrição 2 – Lívia	87
7.3. Transcrição 3 – Rafaela	113

## Convenções de Transcrição

<b>Símbolos:</b>	<b>Especificação:</b>
T.	turno do falante
L.	linhas da fala
...	pausas curtas – até o limite de 1.5 segundos
(3.0)	pausas que ultrapassam o limite de 1.5 segundos
[	ponto de início de sobreposição de fala
]	ponto de finalização de sobreposição de fala
=	ausência de pausa entre a fala de dois falantes distintos
.	entonação descendente, indicando finalização do enunciado
,	entonação contínua, indicando prosseguimento de fala
?	enunciado com entonação de pergunta
::	prolongamento de vogais
-	corte na fala ou autointerrupção
<u>sublinhado</u>	acento ou ênfase no volume
MAIÚSCULA	forte acento no volume da palavra
hhh	risos
th	estalar de língua
((     ))	comentários do analista
(palavras)	transcrição duvidosa
(     )	transcrição impossível

Gravadas em áudio, as três entrevistas foram transcritas de acordo com as convenções simplificadas e adaptadas das propostas de Gail Jefferson (1983) e Atkinson & Heritage (1984), com fundamento em Gago (2002), Loder (2008), Garcez et. al. (2014) e Bastos & Biar (2015).

*Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados.*

Paulo Freire

# 1

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos meus mais de 10 anos como professor de inglês em diversos cursos da rede privada na cidade do Rio de Janeiro, sempre me chamou a atenção o número alto de professores que deixavam os cursos em busca de outras profissões ou que não viam ali, desde o início, uma possibilidade de carreira estável. Tendo feito Letras Português/Inglês na Universidade Federal do Rio de Janeiro, me surpreendia ainda o fato de vários desses colegas pensarem a sala de aula como um ambiente que não lhes pertencia ou para o qual não eram feitos. Contudo, foi ao longo de um duro e penoso processo pela manutenção dos (poucos) direitos já garantidos a nós professores junto ao Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro, o SINPRO a partir do ano de 2017, que um estalo se deu: não estávamos sendo valorizados. Porém, uma dúvida ainda pairava sobre minha cabeça: afinal, o que é ser valorizado profissionalmente nesse ambiente?

Considero que essa pesquisa seja relevante por estar inserida em uma visão crítica de como os professores são vistos e se sentem em nossa sociedade. Ultimamente, é comum lermos e ouvirmos comentários sobre professores que têm “que ensinar e não doutrinar” (BOLSONARO, 2019) de pessoas adeptas ao movimento Escola Sem Partido. Contudo, raramente se vê a visão atual de quão valorizados ou desvalorizados os professores se sentem, não apenas em seu ambiente de trabalho, mas pela sociedade de maneira geral. Dessa forma, a relevância da dissertação está em trazer à tona algumas dessas diferentes visões, que, embora localizadas e específicas, podem inspirar debates ainda mais profundos.

Dessa forma, procuro ao longo da pesquisa responder algumas perguntas que me motivam enquanto profissional: *o que é entendido pelos professores entrevistados como valorização profissional? Seria a valorização a partir da visão do aluno sobre o professor? Da escola enquanto empresa? De si próprio? De algum outro fator que eu não cheguei a cogitar antes?* Assim sendo, a pesquisa é de cunho qualitativo e interpretativista (DENZIN & LINCOLN, 2003). A geração dos dados se dá em entrevistas semiestruturadas com professores de inglês como língua estrangeira que atuam em diversos contextos.

A pesquisa parte da análise dos dados gerados nas entrevistas. Elas foram feitas com três professores de língua inglesa de diferentes contextos, todas moradoras da cidade do Rio de Janeiro. Débora, Lívia e Rafael (nomes fictícios) foram encorajadas a desenvolver suas visões pessoais sobre a profissão docente e como se sentem/sentiam ou não valorizadas nos diversos locais de trabalho nos quais trabalharam.

Partindo do discurso dos profissionais entrevistados e as identidades construídas por eles ao longo da entrevista, procuro entender também o que os faz prosseguir na carreira e como entendem o cenário futuro para nós, professores, diante de um crescente sentimento de desvalorização. Segue-se uma abordagem de cunho interpretativista que tenta entender as identidades ali construídas a partir de um arcabouço teórico que envolve a Linguística Aplicada das Profissões (Sarangi, 2012) e os *accounts* (De Fina, 2009) ali existentes.

É interessante notar que as entrevistadas se alinham, em menor ou maior grau, à teoria pré-existente sobre o tema. De acordo com Monlevade (2000), a valorização profissional dos professores está ligada a um pilar tríplice composto por boa remuneração, boa formação e estruturas sólidas de carreira. Todos os três pontos apontados pelo autor são, de uma forma ou outra, mencionados pelas entrevistadas.

Foi curioso notar ao longo do processo de construção dessa dissertação que a minha própria visão sobre valorização profissional se tornou mais consolidada. Antes quase onírica e utópica, ela se tornou mais realista, não apenas pelas trocas advindas das entrevistas, mas também pela teoria que li para basear a pesquisa.

Essa pesquisa surge da interação entre correntes teóricas às quais tive acesso ao longo dos meus dois anos de mestrado na PUC-Rio. O primeiro deles foram as aulas ministradas pela Profa. Inés Kayon de Miller, que também me orienta nessa dissertação. Com ela, pude redescobrir a Linguística Aplicada, que havia conhecido *en passant* na graduação em Letras na UFRJ, na disciplina de mesmo nome. Ler sobre os temas e abordagens que permeiam o pensamento da Linguística Aplicada foi revigorante. Mais ainda quando nessa mesma disciplina passamos a ler e refletir criticamente sobre a Linguística Aplicada das Profissões (Sarangi, 2012). Cursei também a disciplina Discurso em Contextos Pedagógicos com a mesma professora e grande parte das conexões existentes nesse trabalho partiram de lá.

Uso também nessa dissertação os ensinamentos aprendidos na disciplina Pragmática, ministrada pela Profa. Maria das Graças Dias Pereira, também da PUC-Rio. Nessa disciplina, tivemos acesso a diversas teorias sobre pragmática e sobre análise do discurso. De lá, me apropriei da ideia de utilizar os *accounts*, como definidos por De Fina (2009) para a análise de dados.

A ordem dos capítulos na dissertação tende a levar o entendimento do leitor pela lógica que me motivou a escrever essa pesquisa. No capítulo 2, me debruço sobre as teorias que guiaram no processo de montagem das entrevistas e da análise das mesmas. Discuto diversas correntes sobre discurso, identidade, valorização profissional docente e *accounts*.

No capítulo 3, apresento a metodologia da pesquisa. Teço alguns comentários e paralelos que me fizeram escolher a pesquisa qualitativa como fonte de geração e análise de dados e descrevo com maiores detalhes informações sobre as entrevistadas e as motivações por trás da escolha das mesmas.

No capítulo 4, temos finalmente a análise dos dados. Escolho excertos diversos das três entrevistas e os analiso crítica e interpretativamente com base no arcabouço teórico apresentado.

Por fim, no capítulo 5, faço meus comentários finais sobre a pesquisa e sobre seus impactos na minha própria visão sobre valorização profissional.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

### 2.1. Linguística Aplicada

Para tentar explicar o que é a Linguística Aplicada nos moldes como a área é trabalhada hoje, primeiro precisamos remontar à sua história desde sua criação até os dias atuais, a fim de entender e compreender os caminhos e escolhas feitas ao longo dos anos, que nos fizeram chegar até o aqui e agora.

Conforme nos explica Cavalcanti (1986:50), a Linguística Aplicada (a partir de agora, apenas LA) “foi vista durante muito tempo como uma tentativa de aplicação linguística à prática de ensino de línguas”, mais precisamente o inglês. Isso significa que em seus primórdios - segunda metade do século XX - a LA se preocupava majoritariamente com o estudo de métodos e técnicas de ensino de língua. À época, havia forte influência do behaviourismo e do estruturalismo linguístico, que afastavam a LA de questões mais ligadas ao uso e tornavam seus estudos mais descritivos (KAPLAN, 1985).

Nos anos 80, a LA dá uma guinada em direção ao social. De acordo com Kaplan (1985), alguns periódicos da época começaram a publicar e fomentar artigos referentes à análise de discurso, língua de sinais, ensino bilíngue, letramentos, políticas linguísticas e um foco maior em variações linguísticas pouco comuns de serem trabalhadas na academia. Em um processo de constante mudança, a área da LA passa, então, a se preocupar mais com a língua em uso: como os falantes usam a língua; qual a dimensão social dessa linguagem; como essa linguagem cria, recria e/ou transforma o mundo ao redor.

Começa-se, portanto, a se criar uma nova perspectiva, a de que a LA pode (e, de certa forma, precisa) focar nos problemas do mundo real. Não há, contudo, o estofo teórico necessário apenas na LA para a realização de tal tarefa, o que leva à construção de pontes com outras disciplinas, como a sociologia, filosofia, antropologia, dentre outras. A conexão da LA com outras disciplinas dá entrada em um caminho aparentemente sem volta, o da LA como uma área interdisciplinar. A LA passa a ocupar “essencialmente, aquela posição pluricentralista característica

da condição intelectual pós-moderna” (CANDLIN, 2003, p. 79 apud Menezes, Silva e Gomes, 2009), algo que não depõe contra a LA, mas a seu favor.

A ideia da LA buscar aporte teórico de outras disciplinas que apontam em sua direção, contudo, não a coloca em uma posição de destaque ou privilégio em relação às demais. Há uma retroalimentação mútua, onde conhecimentos de outras áreas contribuem para os estudos de LA e podem voltar como dados e teoria para desenvolvimento de outras teses e expansão de ideias. Como disse Celani (1992):

Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de uma seta partindo da linguística. Estaria provavelmente no centro gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, dentre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a tradução.

Entende-se por LA, portanto, uma ciência que estuda problemas linguísticos (DAVIES, 2007) que aconteçam dentro do dia-a-dia de uma dada sociedade, ou seja, uma linguagem em uso, não-artificial (RAJAGOPALAN, 2011). Tendo a infinitude de aspectos possíveis de serem estudados entre usuários da linguagem, há de se conversar com outras ciências, sociais ou não, a fim de se ter uma reflexão mais profunda daquelas interações em diversos ambientes (MOITA LOPES, 1996).

Contemporaneamente, há a compreensão de que as práticas discursivas não acontecem no vácuo, não são neutras. Elas “envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social” (FABRÍCIO, 2006:48). Essa percepção traz ao jogo uma virada crítica da LA. A criticidade em entender as relações de poder estabelecidas através do discurso é essencial para a LA contemporânea. Há, inclusive, uma tentativa de mudança e melhoria social através dos estudos focados nessas relações de poder.

Criar espaços para a expressão de vozes socio-culturalmente apagadas, como negros, mulheres, homossexuais, transexuais, índios e outros tem como

objetivo não somente mostrar ao mundo as inseguranças e receios dessas populações, mas trazer à mesa um debate maior de como essas opressões ocorrem e uma reflexão de como podemos ajudar a construir um mundo em que elas não ocorram mais (MOITA LOPES, 2006). De certa forma, a LA crítica contemporânea é quase panfletária, denunciando mazelas de grupos menos privilegiados e buscando valorizar suas vozes. Por isso mesmo, vejo minha pesquisa inserida nesse campo, uma vez que, na contemporaneidade, as vozes dos professores vêm sendo cada vez mais abafadas, pela sociedade civil ou por indivíduos e instituições hierarquicamente superiores.

### **2.1.1. Linguística Aplicada das Profissões**

Partindo-se dos pressupostos dados acima de que a LA contemporânea se alinha a uma perspectiva crítica no sentido de investigar e questionar parâmetros de poder entre grupos ou agentes sociais, entende-se que a busca pela observação e entendimento de problemas discursivos que se relacionam a ambientes de trabalho possa ser um dos campos de pesquisa da LA. Não obstante, é necessário lembrar que o caráter interdisciplinar da LA é também encontrado na área das profissões. De acordo com McGroarty (2012), a LA voltada ao estudo de contextos profissionais é conectada com o estudo da linguagem para fins específicos, sociologia, estudos de gênero, dentre outros. É preciso também compreender o que se pretende pesquisar em uma dada relação de trabalho: a relação patrão-empregado, empregado-empresa, empregado-cliente, dentre outras; e de como se pretende pesquisar, com que intuito, motivação.

Nos primórdios dos estudos de discurso profissional, as pesquisas tinham caráter apenas descritivo. Observava-se o ambiente de trabalho com o simples intuito de gerar dados, normalmente guiados por uma perspectiva de estudos de gêneros discursivos e registros. Com o passar do tempo, nos últimos 30 anos (SARANGI, 2012), a área continua a focar na descrição, mas abriu um leque maior para os estudos interpretativos, feitos com base nas interações presentes dentro de um dado contexto (médico-paciente, por exemplo) e estudos centrados na solução

de problemas específicos, onde a colaboração entre os participantes se faz ainda mais necessária, pois há um objetivo comum.

Sarangi (2012) divide ainda a pesquisa científica em quatro paradigmas que podem ser aplicados à LA. O primeiro deles é o paradigma puro, no qual a pesquisa é realizada com o único intuito de se obter conhecimento. Não há, portanto, a necessidade de uma aplicação prática ou mesmo imediata. É o caso, por exemplo, de uma pesquisa feita na área médica com a única finalidade de entender como se constrói a relação médico-paciente através de aspectos linguísticos.

Do lado oposto desse “espectro” científico, está a pesquisa aplicada. Nessa, há a intenção de se realizar algum tipo de intervenção naquela relação, seja durante ou após o processo. Há uma busca por mudança, ruptura. Como nos lembra Sarangi (2012:3, tradução minha): “através da pesquisa aplicada, se pretende fazer uma diferença que seja tangível e, se possível, imediata”. Pegando o exemplo anterior, é como se com os dados coletados ao longo da interação médico-paciente se buscasse ajudar, por exemplo, que o médico fosse menos brusco ou mais delicado no trato com pacientes terminais, ajudando nas escolhas lexicais através de amostras de dados gerados anteriormente.

O terceiro paradigma é o de consultoria. Similar ao paradigma aplicado, o de consultoria tem como finalidade a mudança imediata. Contudo, apenas isso. Por se tratar de uma consultoria, uma vez resolvido o problema ou solucionada a questão, deixa-se o ambiente. Diferente do paradigma aplicado, não há uma necessidade de se expandir o conhecimento. Na consultoria, apenas o conhecimento prévio é necessário para a realização da tarefa. Não há uma mudança no pesquisador.

O quarto e último paradigma mencionado por Sarangi (2012) é o consultivo. No paradigma consultivo, a palavra-chave é colaboração. Procura-se entender reflexiva e conjuntamente os problemas e soluções de um dado cenário. Pesquisador e pesquisado conversam e colaboram, tentando encontrar uma solução ou um caminho comum. De acordo com o autor, esse é o caminho mais recente procurado pela LA das profissões.

É quase impossível realizar uma pesquisa confiável na área sem as nuances da relação entre a linguagem e o contexto profissional em que ela está inserida. Portanto, interpretar os dados gerados a partir da observação de um certo contexto profissional é um grande desafio para o linguista aplicado nessa área. Dessa forma, não basta que se tenha um imenso repertório teórico e nenhum conhecimento de como aquela linguagem normalmente acontece ou por que acontece dessa forma.

Sarangi (2006:376-377), portanto, sugere uma imersão de longo período no cenário que se pretende pesquisar. De acordo com o autor, é preciso inclusive encarar essa imersão como “aprender uma língua estrangeira ou uma segunda língua em uma comunidade bilíngue ou multilíngue por questões de sobrevivência”. Não há como completar uma pesquisa sobre o ambiente de uma repartição pública, por exemplo, sem passar um tempo imerso ali, não apenas como observador invisível, mas conversando com os participantes e tentando entender as condições nas quais aquela profissão é exercida. Isso não significa, porém, que um linguista aplicado precisa ser ou se tornar *expert* em uma área para analisá-la. Imagine estudar por meses o que médicos formados estudam por anos para podermos pesquisar interações médico-paciente, por exemplo. Nas palavras de Sarangi (2006), é quase como “aprender a ler” novamente: observa-se e socializa-se com os participantes a fim de compreender os meandros e particularidades daquele ambiente e suas relações.

Como qualquer análise feita na LA ou em outras áreas do saber, aquelas ligadas às profissões também possuem vieses ideológicos próprios dos linguistas aplicados que as fazem. Logo, um dos desafios que se apresentam é tentar não colocar juízos de valor na forma como as relações se dão naquele ambiente, mas tentar buscar entender os motivos pelos quais elas ocorrem e como podemos trabalhar colaborativamente com os profissionais para tornar a comunicação mais efetiva.

É consideravelmente problemático pensar nas relações, principalmente as de profissional-cliente, como relações que acontecem em um âmbito de igualdade. Há profissões, inclusive, conhecidas por possuírem jargões e vocabulários de difícil acesso, como a medicina e o direito. Sarangi (2006:205) sugere uma mudança de foco “entre o ‘discurso profissional enquanto registro’ e o ‘discurso profissional

enquanto um sistema de expertise’, enquanto se cria um ambiente mais colaborativo no campo”. Tal sugestão está de acordo com o que sabemos por conhecimento geral. Há uma clara distinção linguística entre advogados e clientes, por exemplo. Os advogados, em sua maioria, usam jargões e termos de difícil acesso à população em geral. Isso, talvez em uma lógica de superioridade, os coloca como detentores do discurso e de como aquela conversa será guiada, porém afasta e torna o entendimento do cliente difícil. Trabalhar esse discurso para que ele seja menos especializado e de mais fácil acesso pode ser um dos desafios de uma dada pesquisa de LA na área das profissões.

Conforme nos lembra McGroarty (2002), é potencialmente provocador examinar o uso linguístico de ambientes de trabalho no que diz respeito a hierarquias construídas. É muito difícil tentar quebrar uma cultura tão presente linguística e semioticamente, com uso de cartazes, pôsteres e até mesmo posicionamento de mesas e materiais de trabalho pelo escritório. Tudo isso é linguagem e tudo isso representa algo naquele ecossistema específico. Quebrar ou até mesmo tentar entender tais dinâmicas não é um trabalho simples e requer muita dedicação e imersão. Há ainda, hoje em dia, a comunicação escrita cada vez mais usada através de e-mails e anúncios corporativos que perdem em individualidade e ganham em extensão de alcance da mensagem. Ainda dentro do ambiente de trabalho, há uma disparidade entre o número de mulheres e homens nas grandes empresas. Tal diferença, ainda que em processo em diminuição, causa conflitos linguísticos inerentes das relações entre os gêneros que podem até mesmo refletir práticas comuns fora aquele ambiente de trabalho, como uso de brincadeiras e até mesmo assédio verbal e moral (MCGROARTY, 2002).

## **2.2. Discurso**

Faz parte do senso comum achar que apenas o uso da língua possui a função de dizer coisas. A língua serve para se ser, fazer e dizer. Porém, a falta de um contexto em que aquilo que se fala faça sentido para o interlocutor impede que a comunicação aconteça totalmente. Se o interlocutor faz parte de um grupo social diferente, por exemplo, em que certa gíria não existe, ao ouvi-la, ele não entenderá

o que se diz. É preciso entender as práticas sociais nas quais algo foi dito; entender quem o falante está tentando ser e para quem ele está falando aquilo. Por exemplo, no ramo do Direito há diversos termos que não fazem parte do léxico comum do cidadão médio. Porém, há muito mais em ser um advogado do que conhecer e usar com propriedade certos termos. Há algo mais que se espera socialmente de um advogado, como certo estilo de roupa, um certo “porte” social, até mesmo um certo corte de cabelo (uma pessoa de cabelo colorido possivelmente não seria lida socialmente como um advogado).

Ao conjunto de escolhas linguísticas e “outras coisas”, como roupas, cabelo, atos, valores, crenças, Gee (2015) chama de Discurso. O Discurso, com D maiúsculo, é como somos reconhecidos pelo mundo como fazendo parte de um determinado grupo social. Nossas escolhas não-linguísticas, assim como as linguísticas, servem para projetar nossas identidades para o mundo. Contudo, os diferentes Discursos não só herméticos e podem interagir entre si, o que significa dizer que um dado indivíduo não se associa a apenas um Discurso, assim como ele não projeta apenas uma identidade. Dessa forma, Gee (2015) afirma que discurso, com d minúsculo, é precisamente linguístico, aquilo que falamos/escrevemos. Os diferentes estudos do discurso e do Discurso são essenciais e ajudam o entendimento da sociedade e da história.

Para Moita Lopes (2002), discurso é uma forma de co-participação social. Construído a partir dos processos sociais, o discurso possui significados que são construídos pelos interactantes. Uma mesma frase pode significar algo em um dado contexto e o extremo oposto em outro contexto. Por exemplo, a frase “Feche a porta, por favor” pode ser entendida como um pedido na maioria dos contextos, mas imagine uma mãe cujo filho sempre deixa a porta da frente da casa aberta e já teve diversas conversas com ele sobre isso. A depender do tom, a frase pode ser uma ordem, ou ainda um ordem com pitadas de irritação, raiva ou cansaço. Um indivíduo olhando essa situação de fora sem conhecer o contexto provavelmente não compreenderia o tom da mãe, mas para a criança a mensagem estaria mais do que clara. O conceito de Moita Lopes de discurso se aproxima mais ao de discurso, com d minúsculo, de Gee, uma vez que a construção social do discurso, para Moita Lopes (2002), acontece através da linguagem.

Há, ainda, o conceito proposto por Blommaert (2015), que se aproxima mais do Discurso, com D maiúsculo, de Gee quando ele afirma que o discurso engloba todas as formas de atividade humana e menciona a semiótica e as conexões com os valores sociais, culturais e históricos. Blommaert (2015) ainda afirma que o a linguagem é apenas uma das inúmeras manifestações do discurso. Ao caracterizar o discurso como também sendo semiótico, ele entende que não há uso não-social do discurso e que todo discurso é social, cultural e historicamente construído, mesmo que o falante não esteja totalmente ciente disto.

O padrão de beleza exemplificado acima, ao falar do advogado “padrão”, só poderá ser entendido por pessoas que fazem parte de um mesmo grupo cultural. Além disso, o contexto em que algo é dito ou performado é determinante para o entendimento daquilo. A falta de entendimento ou compreensão do contexto pode levar ao desentendimento e falta de compreensão. Contudo, o contexto é dialógico, não é o falante que determina o contexto do que é dito, podendo, inclusive, cair nas armadilhas de dado contexto e causar embaraços ou desentendimentos.

No geral, a análise crítica do Discurso diz-se crítica por se interessar e analisar as relações entre língua, poder e ideologia. Historicamente, a análise crítica do Discurso (daqui para frente ACD) revela uma agenda de fundo Marxista ao criticar e tentar compreender como as relações de poder se dão a partir de um dado discurso. A ACD percebe então, o discurso como socialmente construído através de relações assimétricas de poder e procura ter um viés anti-hegemônico ao tentar conscientizar os marginalizados, fazendo-os participar de pesquisas e criando oportunidades para provocar seu empoderamento.

Fairclough (2007) criou em seu livro “Discurso e Mudança Social” um arcabouço tríplice para analisarmos discurso. A primeira dimensão desse arcabouço seria o discurso-enquanto-texto. Nele, analisam-se as escolhas vocabulares e sintáticas, elementos de coesão, e estrutura do texto – oral ou escrito. É uma análise puramente linguística. É a fase onde a descrição linguística tem seu lugar.

A segunda dimensão é a do discurso-enquanto-prática-discursiva. Nessa dimensão, o entendimento de discurso é de algo socialmente construído. Soma-se à análise puramente linguística e parte-se para uma análise maior de coerência, atos de fala e intertextualidade, itens que conectam o texto puro a um contexto maior, a

um contexto social. Nessa fase, o pesquisador interpreta o texto de longe, mas ainda levando em conta os participantes daquela prática.

A terceira e última dimensão proposta por Fairclough é a do discurso-enquanto-prática-social. Nesse estágio, o linguista analisa aspectos ideológicos que se manifestam naquele texto. É nesse estágio que alguma mudança ou consciência social acontece. Na análise da prática social, o pesquisador pode conceber conexões e ligações entre grupos a partir dos contextos hegemônicos e ideológicos da sociedade onde aquele texto foi produzido. A última fase é também onde o linguista explica as práticas sociais de um dado texto a partir de teorias sociais que revelam as ideologias que fazem parte daquele texto.

Pretende-se, portanto, fazer um resgate das diversas definições de discurso para analisar como tais discursos se inserem nas falas dos participantes do projeto. Como seus discursos com D maiúsculo ou minúsculo se apresentam durante as entrevistas e como eles podem ser interpretados com base no contexto onde se encontram são as bases para uma inteligibilidade dos dados gerados nas entrevistas. O uso da terceira dimensão proposta por Fairclough é, dessa forma, essencial por desbravar não apenas aspectos linguísticos da fala dos participantes, mas também seu aspecto ideológico. A ligação entre o que é dito e o *establishment* se torna essencial nessa pesquisa se entendermos que os profissionais entrevistados estarão possivelmente inseridos em uma grande escola-empresa, o que pode levar a um “processo de (re)construção identitária” que se dá a partir da “descontinuidade das relações profissionais e sociais experienciadas hoje” (ROLLEMBERG, 2008:55).

### **2.3. Identities**

A visão pós-estruturalista das teorias de identidade tem seu foco nas relações entre o indivíduo e a sociedade que o cerca. Assim, o uso da linguagem (do discurso, com d minúsculo) é o que constroi as identidades sociais. Elas não estão presentes nos indivíduos, porém surgem durante uma dada interação em um determinado contexto social (MOITA LOPES, 2006).

Com base em Foucault (1971), é importante para nos lembrar que somos sujeitos de relações de poder e estamos sempre sujeitos a elas (FOUCAULT, 1971). Nossas identidades são diversas, pois dependem do cenário no qual estamos inseridos em um dado momento. Por exemplo, em casa conversando com a diarista que vai à minha casa semanalmente eu estou em uma posição de poder em relação a ela, por mais bem-intencionado que eu seja; já no dia a dia do meu trabalho eu estou subjulgado a minha chefe; os papéis, logo, as identidades, se modificam em diferentes situações. Esses tipos de relações só acontecem porque elas estão inseridas em uma sociedade onde tais relações de poder existem; não fui eu, minha chefe ou minha diarista que inventamos tais papéis, eles existem muito antes de nós e somos apenas reprodutores de tudo que veio antes de nós, embora seja possível subverter e resistir a tais relações (MOITA LOPES, 2006).

Tais relações, inclusive, são socio-historicamente construídas e refletem as relações de poder que existem em uma sociedade (FAIRCLOUGH, 1989). Assim sendo, quando nos comunicamos estamos sempre projetando novas identidades dentro de um contexto, eu posso ser o chefe mandão, o chefe bonzinho, aquele que se preocupa o que não está nem ligando para a vida pessoal de sua diarista; posso ser o empregado dedicado, o empregado rebelde, o empregado relaxado. Posso, inclusive, ser tudo isso ao mesmo tempo. Tudo depende de que identidades são construídas a partir das escolhas discursivas em uma dada interação em um determinado contexto. O contexto, aliás, de acordo com Bange (1992 apud MOITA LOPES, 2006), não é material. Ele é construído discursivamente de maneira interpretativa pelos interactantes com o intuito de definir a situação onde a interação se passa. É a interpretação do contexto que influencia não só nossas práticas discursivas, mas as identidades performadas nas mesmas.

Além do mais, as identidades podem ser negociadas o tempo todo a partir da maneira que um indivíduo se posiciona. Segundo Parmar (1990:101, apud MOITA LOPES, 2002:34): “as identidades nunca são fixas, mas complexas, diferenciadas e constantemente posicionadas”. Tal definição casa perfeitamente com o exemplo dado acima sobre mim mesmo enquanto empregador e empregado e as identidades possíveis de construção dentro de cada categoria. Dessa forma, de acordo com Norton (2013:5), pode-se dizer que:

as teorias pós-estruturalistas de identidade são libertadoras não apenas por desestabilizar noções essencialistas de identidade mas por desafiar teorias dominantes sobre o texto, enquanto criam mecanismos poderosos que ajudam a expôr a parcialidade de clamores pela verdade.

Alinhado a uma perspectiva pós-estruturalista, acredito que não há uma definição de que identidade cada indivíduo possui. Ela está sempre em mutação. A identidade não é um resultado, mas um processo não-linear, que depende da ordem social na qual o indivíduo se insere e de sua posição dentro dessa ordem e é “dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares” (MOITA LOPES, 2006:34). Em outras palavras, a construção de identidades acontece para além da nossa vontade e desejo. Elas se constroem nas práticas discursivas que vivemos e pelas posições que ocupamos em uma relação de poder socio-historicamente construída.

#### **2.4. Valorização Profissional**

O termo valorização profissional é polissêmico. A depender da profissão que uma pessoa tem, do modo como ela enxerga o mundo, de quais são suas ambições e de qual é a sua relação com o ambiente de trabalho, valorização profissional para ela pode significar inúmeras coisas. O termo é também de difícil definição por não ser abrangente a todas às áreas. Como dizer, por exemplo, que valorização profissional é receber constantes bonificações, quando se trabalha como horista, como professores? Ou como definir valorização profissional como o recebimento de elogios da chefia, quando se trabalha na rua, se tem pouco contato com os chefes diretos ou os chefes não têm como saber se o serviço feito está de acordo com o desejado, como garis? Ou como dizer que valorização profissional é o reconhecimento da sociedade, quando algumas profissões são historicamente mais bem vistas socialmente – seria dizer que todos os médicos ou advogados são valorizados profissionalmente?

Para esta dissertação, considerarei a possibilidade de que o valor que cada indivíduo atribui à sua atuação profissional depende do seu sistema de crenças ou valores socio-historicamente construído a respeito de trabalho, de gratificação,

etc. Para mim, enquanto professor de inglês, a valorização profissional pode ser compreendida de uma forma; para o meu colega, com o mesmo tempo de casa que eu e o mesmo tempo de experiência, ela pode ser algo totalmente diferente. E normalmente o é. Contudo, elenco algumas questões que podem servir de intersecção entre visões de mundo e trabalho diferentes.

Todavia, antes de focar no micro, no individual, tento traçar um apanhado de como as instituições de ensino tentam criar uma impressão de que valorizam seus profissionais. Tal impressão começa com “iniciativas locais de adoção da escola, prêmios de reconhecimento de professores” (STONE, 1991). As práticas não são novas nem tampouco inovadoras, uma vez que a maioria delas data de meados dos anos 80, mas as empresas tentam recriá-las de diversas maneiras, sob outras lentes.

Por serem antigas e datarem do século XVIII, as instituições escolares como as conhecemos hoje carecem de uma atualização de como orientar a formação de crianças e jovens (Bannell, et al., 2016). Quando Nóvoa (2013) diz que um tipo de literatura científica se refere a três grandes fases do percurso de evolução do estudo da pedagogia e que esse percurso estuda o ensino “para além dos próprios professores” (NÓVOA, 2013:14-15), temos aqui um exemplo concreto de desvalorização profissional. Como estudar o processo de evolução pedagógica sem levar em conta o professor? Isso leva a uma “crise de identidade dos professores” (NÓVOA, 2013:15). Quem eu sou se nenhum estudo me contempla? Há, portanto, uma separação entre o *eu* profissional e o *eu* pessoal. A mesma lógica retirada da academia e levada às instituições aponta ainda para o controle sobre os professores, cada vez menos parte do processo de ensino, cada vez mais desprofissionalizados (NÓVOA, 2013). Tal desprofissionalização se reflete no dia a dia profissional. Como bem aponta Souza-e-Silva (2004:340), “o trabalho de professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros”, desde a escolha pelo livro didático utilizado, normalmente feita pela escola, até a organização das mesas nas salas de aula, em alguns casos, mesas chumbadas ao chão, impossibilitando até mesmo a mudança da organização. Toda essa distância criada entre o professor e seu local e exercício de trabalho, essa separação entre o *eu* profissional e o *eu* pessoal, causa uma ruptura, um senso de falta de liberdade, que, conseqüentemente, gera um sentimento de desvalorização. Ora, como posso me sentir valorizado se não confiam em mim nem mesmo para mudar as posições das carteiras em uma sala de aula?

Porém, não é sempre que os professores aceitam ou se adequam a tais imposições. Todavia, é raro que vençam um sistema tão bem estruturado e enraizado no imaginário coletivo. Dessa forma, há um sentimento de derrota, fracasso. Tal sentimento pode levar ao que Huberman (2013) chama de “desencanto”. Esse desencanto, segundo o autor, leva a uma fase da vida profissional do professor que ele denomina “pôr-se em questão”. Basicamente, é quando o professor se pergunta se é aquilo mesmo que ele quer fazer para o resto de sua vida. Uma vida inteira de tentativas de mudança e desvalorização por parte das instituições – e da sociedade – leva o profissão a se questionar, a pôr em cheque sua própria carreira. Os aspectos desagradáveis da carreira e das condições de trabalho são fatores essenciais para isso.

A invasão neoliberal no ramo da educação também pode interferir no sentimento de valorização dos professores. De acordo com Charlot (2005), a instauração de um modelo neoliberal na educação, ou seja, a educação como parte de um processo de preparação única e exclusiva para o mercado de trabalho, cria uma lógica de desvalorização da cultura. Uma vez mudando-se o foco para o mercado de trabalho perde-se o foco no social, nas relações humanas e interpessoais, em sua “construção como sujeito”. Charlot chama atenção, principalmente, para o fato de a lógica neoliberal possuir termos de mesmo nome da lógica progressista, como por exemplo, liberdade e autonomia. Contudo, os neoliberais usam tais termos com acepções diferentes a dos progressistas, o que pode gerar confusão. Além disso, a lógica empresarial neoliberal se espelha não somente nos currículos escolares, mas no mesmo modo como as escolas são vistas. Elas deixam de ser vistas como instituições de ensino e aprendizagem e passam a ser vistas como empresas. E a funcionar como tal. Essa lógica vai de encontro à crença de diversos professores, que, pertencentes a um viés progressista e humano do ensino, não se veem naquele ambiente “corporativo” e não se sentem valorizados nas lógicas impostas pelo mercado.

É interessante contrastar diferentes perspectivas sobre valorização profissional no meio acadêmico feito por educadores. De um lado, Hargreaves e Fullan (2012) surgem com a ideia de “ensinar como um profissional”, que seria uma espécie de comprometimento pessoal com um constante aperfeiçoamento e renovação de práticas, forte contato com os pais e metas de excelência. A ideia é tornar esse pensamento algo coletivo entre professores e estado de maneira a criar

um ambiente escolar mais agradável para alunos e, também, para os professores. Do outro lado, Day (2012) afirma que para muitos professores atualmente há uma grande carga entre o que eles precisam fazer e o seu trabalho *de facto*. Ele cita, por exemplo, a escolha externa do currículo, imposto aos profissionais; os constantes treinamentos e observações, que não são implementados de maneira enriquecedora; e uma crise na identidade dos profissionais da docência.

Apesar de tudo, é reconfortante, de certa forma, saber que 71% da população brasileira não coaduna com as ideias do movimento Escola sem Partido (SALDAÑA, 2019). É preciso, contudo, continuarmos atentos para a crescente mercantilização da educação nacional (COSTA, 2011), que tem como uma das suas consequências, propositalmente ou não, uma queda na sensação de valorização de profissionais da área.

#### **2.4.1. Salário e Sociedade**

Um dos pilares da valorização profissional, segundo Monlevade (2000), é a remuneração dos professores. De acordo com o autor, não somente o salário configuraria uma valorização por parte destes trabalhadores, mas ele viria acompanhado por uma boa formação e estruturas mais sólidas de carreira. Para ser considerado bom ou digno, o salário precisaria garantir que o profissional pudesse subsistir em apenas um único emprego. Segundo ele, isso traria a visibilidade social que falta à carreira docente como impulso para uma maior valorização da sociedade em relação ao magistério.

Essa visão vai ao encontro de um documento publicado pela UNESCO em 1996, chamado “Recomendação Relativa à Condição de Professores”. De acordo com Barbosa (2011:70), a recomendação número 114 deste documento, mostra que “salários dignos seriam uma forma de se fazer com que a profissão docente seja respeitada e valorizada pela sociedade”. Pode-se depreender, portanto, que a valorização de uma dada profissão e o salário que se recebe por ela estão intrinsecamente interligados. Isso é verdade se analisarmos as profissões que a maioria dos pais de classe média e classe média alta querem que os filhos tenham. Como professor em uma escola de classe média alta, já fiz essa pergunta diversas vezes em salas com adolescentes e as respostas são quase sempre dadas em uma

tríplice de advogado-médico-engenheiro – raras são as exceções. Quando pergunto o porquê da escolha, é quase certo que os alunos respondam com alguma referência ao salário dessas profissões.

Nesse ponto, Gatti e Barreto (2009) estão em consonância com os autores supracitados. Para as autoras, a valorização social de uma determinada profissão traz reflexos que vão desde a remuneração a uma melhoria nas condições de trabalho. Além da remuneração, elas ainda reforçam que a mudança no imaginário coletivo em relação à carreira de professor passa também por uma remuneração mais atrativa.

De acordo com o documento da UNESCO (1996), a remuneração obtida pelos professores não reflete sua importância para a sociedade de maneira geral. O documento afirma que os salários dos professores deveriam ser equiparáveis aos de profissões com o mesmo nível de importância social. Dessa forma, os docentes poderiam usufruir de uma qualidade de vida que lhes permitisse não apenas trabalhar em um único local, mas também aproveitar parte de seu tempo para um aprimoramento cultural e profissional. Tal aprimoramento ajudaria não somente os professores, cuja autoestima aumentaria, mas a sociedade uma vez que esse aprimoramento teria consequências para a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos.

Ainda, a falta de tempo para um maior aprimoramento profissional resulta em planos de carreira que poucas vezes contemplam esse fator e cujo foco recai quase exclusivamente em tempo de profissão (GATTI; BARRETO, 2009). Dessa forma, nem mesmo a progressão salarial do docente se torna atraente para novos ingressos na carreira, uma vez que apenas depois de anos, e quase nunca devido a um esforço pessoal por crescimento acadêmico, o professor teria aumentos de remuneração.

De acordo com Monlevade (2000), a pouca oportunidade de crescimento salarial dentro da carreira docente leva ao aumento de tempo dentro de sala de aula e o acúmulo de outros cargos ou mesmo carreiras. Partindo de um exemplo pessoal, como professor de inglês já tive contato com vários colegas que, diante do pouco recebido, acabavam tendo que recorrer a trabalhos paralelos de revisão e tradução para conseguir sobreviver.

Barbosa (2011) nos lembra, por fim, que há um quase consenso acadêmico sobre a relação salário e atratividade da profissão docente. Com salários

considerados tão baixos, poucos alunos se interessam pela carreira. Segundo Sorato e Olivier-Heckler (1999), por exemplo, não há reconhecimento para a carreira em grande parte por causa dos salários e condições de trabalho. A falta de reconhecimento é um fator decisivo para a falta de interesse entre jovens pela carreira docente:

O magistério continua enfrentando um processo intenso de perda de prestígio e status social manifestado, sobretudo, pela rejeição que a carreira enfrenta entre os mais jovens que não a consideram uma boa opção, sobretudo em razão do que consideram “baixa remuneração” e ausência de “perspectivas de futuro”. (FERREIRA, 2004:4)

Tudo isso combinado cria um ciclo inevitável que tende a se repetir com a maioria dos profissionais. O baixo salário leva ao acúmulo de funções e cargos. Essa excessiva jornada laboral, como bem lembra Barbosa (2011), leva a problemas de saúde, que “prejudicam muito a prática docente, porque desencadeiam licenças médicas ou faltas diárias e, conseqüentemente, a descontinuidade do trabalho iniciado com os alunos” (Ibid., p. 171).

Não apenas a saúde física é motivo de preocupação para os professores, como também a psicológica – o “mal-estar docente”, expressão criada para

designar os efeitos negativos do trabalho sobre a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais de exercício da docência. (...), as principais conseqüências do mal-estar docente seriam o sentimento de desajustamento e insatisfação, os pedidos de transferência para fugir de situações conflituosas, o desenvolvimento de esquemas de inibição para cortar o vínculo com o trabalho, o desejo de abandonar a docência, o absentismo, o esgotamento, o estresse, a ansiedade, a autodepreciação, as reações neuróticas, depressões e ansiedade. (BARBOSA, 171)

Somada à depreciação do salário está a culpabilização da sociedade em relação às mazelas da educação. Diante de um cenário em que o neoliberalismo ganha cada vez mais força no cenário econômico mundial, a educação passa a ver vista apenas como um meio para a continuação e/ou propulsão do desenvolvimento econômico nacional (PEREIRA, 2007). Quando isso não acontece se reverte a culpa para aqueles responsáveis pela educação: os professores. Contudo, diferente do que o cidadão médio está acostumado a pensar, segundo Esteve (1995), o professor não é o culpado pelas desgraças da educação, mas sim, sua primeira vítima.

## 2.5. Accounts Narrativos

Em seu artigo “Narratives in interview – The case of *accounts*: For an interview approach to narrative genres” (2009), Anna De Fina defende que as diversas críticas contra as narrativas surgidas em entrevistas – vistas por muitos teóricos como artificiais, nascidas de uma interação não natural – se pautam em uma falta de percepção das próprias entrevistas como um contexto interacional em si. De Fina também argumenta que as narrativas precisam ser analisadas dentro do contexto no qual se inserem, sendo esse contexto uma entrevista ou não. Para isso, ela propõe os *accounts* enquanto gênero.

É amplamente conhecido no meio acadêmico de estudos da linguagem o modelo de análise de narrativas proposto por Labov e Waletzky (1967). O modelo define narrativa como tendo a presença de um certo número de componentes narrativos, de uma ordem temporal dos fatos, da avaliação enquanto mecanismo para guiar a interpretação da narrativa pelo público. Critica-se o modelo por ignorar a existência de contextos específicos para a realização de dadas narrativas. Para Labov, de acordo com teóricos como Schegloff (1997), Goodwin (1997) e outros, é como se o contexto de onde surgem essas narrativas não fosse importante. Para eles, o é. Contudo, eles tendem a não considerar entrevistas como contextos naturais, além do fato de o modelo ser generalizador em detrimento da análise do contexto no qual as narrativas se inserem. De Fina discorda parcialmente deles ao enfatizar a natureza interacional da entrevista. De acordo com a autora, a natureza elicitatória das entrevistas não significa que as narrativas serão artificiais e contadas sem objetivo. Partindo para uma leitura das narrativas como gênero, De Fina nos lembra da definição dada por Rampton (2006:128 apud De Fina, 2009:238) sobre gêneros enquanto “um conjunto de expectativas convencionalizadas que os membros de um grupo social usam para moldar e construir a atividade comunicativa na qual estão engajados”. Dessa forma, De Fina critica que a presença única de forma não constitui gênero, o que ela exemplifica com o uso de *accounts* enquanto gêneros narrativos.

De Fina começa por apresentar algumas definições já existentes de *accounts*, como a de Morris et. al. (1994:128 apud De Fina, 2009:239) na qual os

autores dizem que *accounts* são “uma descrição que reporta o problema de se chegar ao resultado esperado normalmente e, portanto, é entendido ou creditado pelo recipiente como uma explicação de uma divergência de premissas sobre o que vai ou deveria acontecer”. Além disso, Scott e Lyman (1968:46) definem *accounts* como “uma frase criada por um ator social para explicar comportamentos não esperados ou não convenientes”. De Fina critica os autores por não levarem em consideração que a maioria dos *accounts* são narrativas. Para ela, *accounts* envolvem um componente explicativo e define *accounts* narrativos como recapitulações de eventos passados que se baseiam na existência de um “por quê?” ou “como?” avaliativo e implícito na interação. Na verdade, a intenção da pergunta não importa, mas sim como o narrador molda a narrativa a fim de encaixá-la em uma explicação que ele próprio acredita ter sido pedida pelo interlocutor. É a interpretação do narrador que define a resposta ou a fala.

A autora termina o artigo analisando diversos excertos de entrevistas feitas com imigrantes mexicanos nos Estados Unidos. Apesar de sempre fazer perguntas vagas e abertas, De Fina nota a necessidade de explicação por parte dos entrevistados a partir de suas próprias interpretações do que é pedido e/ou esperado por ela. Ela nota ainda a presença de uma estrutura não-fixa nas narrativas. Elas podem ser curtíssimas ou enormes, englobando diversos sub-gêneros, como crônicas, anedotas, narrativas habituais ou canônicas.

Problematizo a posição de De Fina quando a autora compara as definições anteriores de *accounts* com as suas próprias. Ela define *accounts* narrativos, enquanto os outros autores definem *accounts* no geral. É compreensível, porém, que ela se atenha aos *accounts* narrativos, uma vez que seu material é basicamente composto por eles. Contudo, a comparação talvez não seja justa, uma vez que ela foca em algo muito mais específico que os outros autores. Além disso, ela diz que os *accounts* são mais ligados à visão do narrador do que de quem pergunta. Contudo, de acordo com Sacks (1964-1965), perguntar o porquê de algo é pedir por um *account*. Dessa forma, o entendimento de quem narra não necessariamente importa, uma vez que até mesmo o fato de se ignorar essa pergunta talvez seja considerado um *account*. De Fina ignora também a natureza reparatória dos *accounts*. Embora ela utilize parte da definição proposta por Scott e Lyman, ela não menciona o fato de que os *accounts* podem acontecer naturalmente na fala

como forma a reparar ou sustentar algo que o falante tenha considerado falho ou incompleto nela.

### 3 METODOLOGIA

Talvez mais importante que a teoria em si, a escolha dos procedimentos utilizados por parte do pesquisador em uma pesquisa acadêmica é de suma importância para o andamento da investigação e os entendimentos alcançados. Nessa seção, pretendo explicar ao leitor que métodos utilizei para tal e a partir de que correntes teóricas.

#### 3.1. Pesquisa qualitativa e entrevistas

A escolha pela pesquisa qualitativa se dá, principalmente, pela variedade de equipamentos empíricos que podemos utilizar em sua construção. Por exemplo, estudos de caso, experiências pessoais e profissionais, entrevistas, momentos que, em resumo, definem e descrevem a vida das pessoas de maneira significativa e, por vezes, problemática (Denzin & Lincoln, 2006). Além disso, o fato de a pesquisa qualitativa não estar ligada, segundo Denzin & Lincoln (2006), a nenhuma linha específica de conhecimento, ela possui um caráter interdisciplinar, que, não apenas faz dialogar as áreas de conhecimento, mas estimula a elas se ajudarem mutuamente.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os dados que se utilizam na pesquisa qualitativa são produzidos por indivíduos situados em um dado contexto histórico-social. Isso impede que o pesquisador analise os dados separadamente do indivíduo que os produziu, pois ao fazê-lo perde-se parte do significado daqueles dados.

Nesse tipo de pesquisa, os resultados são menos importantes do que o processo em si. A prática social é essencial para a construção da análise dos dados. A pesquisa qualitativa é, assim, descritiva. Não há redução dos dados em números, mas há busca de entendimentos, de inteligibilidades. Há investigação minuciosa dos dados e do contexto no qual foram gerados.

Por entender o contexto e a situação dos indivíduos no momento da geração dos dados como crucial, a pesquisa qualitativa não faz uso de hipóteses pré-construídas. No caso dessa dissertação específica, eu não iniciei a entrevista pensando “Vamos ver se as entrevistadas acham que valorização profissional é isso

ou aquilo?”, por exemplo. A pesquisa se dá justamente para tentar depreender indutivamente qual posicionamento os indivíduos têm.

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa são parte presente dela. Todos os dados partem deles, ou seja, seus pontos de vista e opiniões sobre um dado assunto (no caso desta dissertação, a valorização profissional de professores de língua inglesa) é o que define o cerne da pesquisa.

De acordo com Gurdín-Fernández (2007), há alguns princípios que devem conduzir o pesquisador qualitativo. Segundo o autor, do ponto de vista ontológico, a pesquisa qualitativa lida com dados advindos de uma realidade mutável. Ou seja, o sujeito da pesquisa pode ter respostas totalmente diferentes caso a pesquisa seja feita em um outro dia, em outro horário, em um outro local. Curiosamente, uma das minhas entrevistadas chega a comentar isso ao longo de sua entrevista – realizada após o início da propagação da pandemia do novo coronavírus COVID-19 no Brasil e a eventual quarentena a que a população se submeteu –, ao dizer que suas respostas seriam totalmente diferentes se a entrevista tivesse acontecido meses antes. Assim, não há uma realidade para ser descoberta, e sim um retrato de um momento específico, que pode ou não ser o mesmo quando os dados forem analisados.

Gurdín-Fernández (2007) apontam ainda que, epistemologicamente, o que temos enquanto pesquisadores é um acesso limitado a estas realidades mutáveis. Entende-se, portanto, que o conhecimento é uma construção social tão infinita quanto as diferentes realidades possíveis.

Por consequência, a figura do pesquisador não se difere da figura da pesquisa, no sentido de que ele também não está preso em uma realidade fixa. Dessa forma, não há como haver interpretação dos dados com tudo isso em mente por um pesquisador neutro. Eu, enquanto analista dos dados gerados nas entrevistas que fiz, também estou ligado a uma realidade que muda a todo instante. A análise que fiz para essa dissertação pode ser totalmente diferente caso eu reveja os dados daqui cinco anos, um mês, ou mesmo amanhã. Não há distanciamento entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado. Assim, a análise apresentada por mim não se fecha em si, uma vez que ela é parcial e situada.

Como professor de inglês, eu também tenho minhas ideias e concepções do que seja valorização profissional na minha área de atuação. Desde a escolha das entrevistadas, passando pelas perguntas feitas, os trechos a serem analisados e

chegando na análise em si, tudo é construído por essa minha visão. Não há vergonha nenhuma nisso, apenas o entendimento dos funcionamentos e mecanismos que movem a pesquisa qualitativa e seu viés interpretativista. Assim, ao analisar as identidades das minhas entrevistadas, estou também analisando, criando e recriando a minha própria.

A escolha pelas entrevistas como método de geração de dados se dá em consonância com o fato de que elas são a maneira mais utilizada no meio acadêmico para esse tipo de pesquisa (Mishler, 1986; Denzin & Lincoln, 2003). Diferente do que se pensava antigamente (Nunes, 2005), as entrevistas realizadas para esta dissertação não acontecem de maneira a trazer à superfície informações antes submersas. A ideia dessa pesquisa é utilizar a entrevista pelo viés conversacional, uma vez que, pela conversa, o discurso é cooperativa e interacionalmente construído (Mishler, 1986). Assim, há uma articulação identitária e discursiva entre o pesquisador e o entrevistado.

Tal articulação pressupõe o fato de que não há, nesse modelo de entrevista, a pretensão de se desvelar a verdade sobre o outro, uma vez que o discurso é apenas uma das formas de se depreender a identidade, ou as identidades, dos indivíduos (Gee, 2015).

### **3.2. O contexto da pesquisa**

As entrevistas foram realizadas com três professoras de língua inglesa atuantes e moradoras da cidade do Rio de Janeiro entre os meses de abril e maio de 2020.

A escolha das entrevistadas se deu por dois motivos. O primeiro foi que eu entendia como de suma importância trazer docentes com diversas experiências em diferentes contextos. Assim, há na minha pesquisa uma professora de escola pública, outra de escola particular e as três com experiência em diversos cursos de inglês. O segundo foi minha proximidade com as próprias. Atuamos juntos como professores em um grande curso de inglês da cidade – uma delas ainda é minha colega, inclusive.

Para além da proximidade profissional, há também uma proximidade ideológica entre mim e as entrevistadas. Sendo valorização profissional um tema

crucial para o entendimento da educação no país, não acharia produtivo trazer à mesa indivíduos cuja ideologia se aproxime de ideias que considero problemáticas e que não levariam a discussão adiante, apenas atrasando o progresso de um processo já em lenta caminhada. Isso não quer dizer, contudo, que eu e as entrevistadas concordemos totalmente (o que seria impossível, se considerarmos de cada indivíduo é único em suas diversas identidades), mas sim que compartilhamos dos mesmos ideais progressistas.

As entrevistadas foram, a princípio, informadas do tema, dos objetivos e da metodologia desse estudo. Depois disso, foi entregue a elas o *Termo de Consentimento Livre e Informado* (TCLI) para assinarem.

Inicialmente, a ideia era realizar as entrevistas em um ambiente leve e longe do ambiente de trabalho, como um restaurante, por exemplo, a fim de deixar a conversa mais descontraída e espontânea. Contudo, por conta da pandemia do novo coronavírus COVID-19, as entrevistas aconteceram virtualmente – eu, em minha casa, e as entrevistadas nas delas. As entrevistas têm em torno de uma hora de duração e seguem as mesmas perguntas pré-criadas para guiar a conversa, não necessariamente na mesma ordem, que são: “Em quantos ambientes vocês já trabalhou como professora?”, “O que te fez sair das escolas onde trabalhou antes?”, “Você já pensou em desistir da profissão? Por quê?”, “O que você acha que há de positivo em ser professora?”, “Como você definiria valorização profissional na sua área de atuação?”. A identidade das entrevistadas é mantida em sigilo e, ao longo da dissertação, me refiro a elas por pseudônimos criados por mim.

A primeira professora é “Débora”. Ela tem 60 anos, trabalha atualmente com professora em um curso de inglês e uma escola pública. É formada em Letras Português-Inglês na UFRJ e já passou por diversos locais de trabalho ao longo de sua trajetória.

A segunda é “Lívia”. Ela tem 36 anos, trabalha atualmente dando aulas particulares e como professora de pós-graduação em uma universidade. Tem graduação em Arquitetura e especialização e pós-graduação em Linguística e também já passou por diversos cursos de inglês ao longo da carreira, não tendo experiência em escola.

A última é “Rafaela”, de 33 anos, trabalha atualmente em um curso de inglês de bairro e em uma escola particular de elite. É formada em Letras Português-

Inglês pela UERJ. Das três é a que tem menos experiência em diversos locais de trabalho.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Apenas os excertos a serem analisados foram transcritos de acordo com as convenções simplificadas da proposta feita por Gail Jefferson (1983) e Atkinson & Heritage (1984), fundamentadas por Gago (2012), Loder (2008), Garcez et. al.(2014) e Bastos & Biar (2015).

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, analiso os dados gerados a partir das entrevistas feitas com as três docentes de língua inglesa. A transcrição das entrevistas foi dividida em excertos que considero mais interessantes a fim de facilitar a análise dos dados. A totalidade da transcrição das entrevistas pode ser encontrada nos anexos da dissertação.

### 4.1. Débora

Débora, 60 anos, é professora de inglês em um curso de línguas e no ensino público.

#### 4.1.1. Excerto 1

20	Débora	60 61 62 63 64 65	foi a única experiência que eu tive. e...depois que o curso um me mandou embora, eu...pensei assim, não, gente, só curso de inglês não tá dando, é muito restrito...aí eu fiz um concurso pro estado...
21	Breno	66	[uhum
22	Débora	67 68	é...aí eu vi a realidade de uma sala de aula numa escola pública...
23	Breno	69	[aham
24	Débora	70	fui pra nova iguaçu...
25	Breno	71	[nossa, longe.
26	Débora	72	[é. uma dificuldade...a dificuldade...
27	Breno	73	você morava aonde?
28	Débora	74 75 76	morava...é...na tijuca, morava em la....é, não, na verdade rio Comprido, né? bem longe.
29	Breno	77	[é
30	Débora	78 79 80 81 82	eu tava assim sem, tava...sem emprego, o curso um tinha me mandado embora, passei nesse concurso...e foi, né? a coisa que eu tinha no momento. e também me, me candidatei à escola um...
31	Breno	83	[uhum
32	Débora	84 85	e comecei a dar aula na escola um, comecei a dar aula no estado...e fui pra

		86	um curso menor, curso dois, outro curso
		87	que eu não me lembro o nome agora...e
		88	fiquei assim, trabalhava em cinco, quatro
		89	lugares ao mesmo tempo...
33	Breno	90	[caramba
34	Débora	91	o estado, o estado super longe...quase
		92	duas horas pra chegar em nova iguaçu...
35	Breno	93	[uhum
36	Débora	94	pra dar às vezes quatro, três tempos...e
		95	assim, o que tinha de recursos? era eu
		96	mesma...

De acordo com Débora, trabalhar apenas em uma escola de idiomas seria “restrito” (linha 64) e, portanto, depois de 19 anos em sala de aula quase exclusivamente em cursos, ela escolheu prestar um concurso público para o estado. Assim, ela finalmente viu a “realidade de uma sala de aula numa escola pública” (linhas 67 e 68). Esse breve relato lança luz sobre as fases da carreira do professor propostas por Huberman (2013). Segundo o autor, a primeira fase, chamada de entrada na carreira, segue em média pelos primeiros três anos da vida de um professor. É a fase em que “descoberta” e “sobrevivência” andam juntas. Esta se caracteriza pelo choque em relação à profissão, à realidade de uma sala de aula e às dificuldades de relação com alunos, enquanto aquela é marcada pelo entusiasmo inicial da profissão. É interessante notar que a fala de Débora sobre finalmente conhecer a realidade da escola pública denota quase um reinício na profissão, como se ela estivesse mais uma vez experienciando a fase de entrada na carreira.

Contudo, percebe-se que ao longo da entrevista, Débora demonstra desde a entrada na escola pública, um certo distanciamento afetivo em relação aos alunos. Tal distanciamento, segundo Huberman (2013), se dá porque, no início da carreira, o professor se vê (e é visto pelos alunos) como um irmão mais velho. Há certa aproximação de gostos e gerações. Algo que naturalmente se perde com o passar dos anos. Entendo que o “distanciamento afetivo” de Huberman não contém juízo de valor – apenas uma constatação da óbvia diferença entre gerações. Interpreto que, no caso de Débora, as fases da vida profissional dos professores de Huberman se confundem, uma vez que, apesar da idade e dos anos de carreira, ela se projeta como uma professora cuja sensação de sobrevivência é típica da fase inicial da profissão e cujo distanciamento afetivo é típico de fases posteriores.

A fala de Débora, no turno 32, evidencia algo apontado por Monlevade (2000): a pouca oportunidade de crescimento salarial que leva a vida dos professores a ser sempre cercada de vários empregos ao mesmo tempo. Débora precisa estar em diversos cursos de línguas ao mesmo tempo concomitantemente com a escola pública para conseguir se sustentar. Isso a leva a não conseguir se dedicar inteiramente a nenhum dos lugares nos quais trabalha, criando uma interminável bola de neve. Embora a transcrição não aponte, há um certo cansaço na voz durante a entrevista, principalmente no excerto 1, quando Débora se constrói identitariamente como uma professora assoberbada pela quantidade de trabalho e pela rotina que drenava suas forças.

#### 4.1.2. Excerto 2

82	Débora	243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255	peças com mais condições e peças assim, com condições nenhuma... assim... então, via aluno arrogante, via aluno humilde, teve muitos problemas de disciplina, eles sempre perguntavam pra que que eles deveriam aprender inglês... se nem sabiam português... vi que no sexto ano, muitos alunos estão chegando analfabetos, ou analfabetos funcionais... e ensinar uma segunda língua tornava-se impossível... (incompreensível)
83	Breno	256	em qual ano?
84	Débora	257	[ahn?
85	Breno	258	[sexto?
86	Débora	259	sexto ano
87	Breno	260	[ahn
88	Débora	261	aluno chegando sem saber...ler
89	Breno	262	nossa
90	Débora	263 264 265	com dificuldade...assim, ler...faz uma silabação aqui, outra ali, mas o ler mesmo, não acontece...
91	Breno	266	ler texto, texto
92	Débora	267 268	com a maioria dos alunos, né? interpretar nem se fala...
93	Breno	269	[hum
94	Débora	270 271 272 273	então assim... caramba, quase assim que eu me perguntava, o que que eu estou fazendo aqui? então... eu comecei a dar aula...aproveitando assim... o que

	274	seria mais palpável pra eles... né, não
	275	co... ah... o livro do curso um, o
	276	material que a gente usou na, no
	277	município, do curso um... não era tão
	278	ruim assim... porque a maioria dos
	279	materiais que a gente, até então,
	280	conhecia eram totalmente
	281	irrealistas...

Ao mesmo tempo que ela descobre e sobrevive a um meio tão diferente do qual costumava trabalhar antes, Débora carrega consigo anos de experiência. Ela não é uma professora novata que acabou de sair de sua licenciatura direto para a sala de aula, mas também não é uma professora experiente na realidade de uma sala de aula de escola pública brasileira. Débora experimenta uma certa frustração advinda desta mescla de fases que vive. Acostumada a um ambiente e a um tipo de aluno, ela se frustra diversas vezes com a realidade da escola pública, como mostra o turno 82, permeado de sintagmas de conotação negativa, como “problema”, “condição nenhuma”, “chegando analfabetos ou analfabetos funcionais”, “impossível”. Começa a questionar a si própria, “o que que eu tô fazendo aqui?” (linhas 271 e 272), e a usar de certos *accounts* ou explicações para justificar para o interlocutor as decisões que toma. O escolha lexical de sintagmas de conotação negativa apontados acima sugerem também o fato de que os alunos chegarem ao sexto ano sem saber ler se torna um desafio adicional para ela e uma justificativa para o mau desempenho dos alunos – o problema não está nela, mas no sistema, que permite que alunos cheguem tão longe sem dominarem habilidades básicas. Ao tentar usar a situação anterior como explicação ou desculpa para o que quer que tenha feito, Débora se exime dos seus erros enquanto professora para focar nos erros do sistema.

O sistema, enquanto descrito por Débora, vem acompanhado de uma rotina pesada, “trabalhando em quatro e cinco lugares”, que caracteriza a desvalorização profissional que experienciamos. Estando dentro do sistema, Débora observa sua situação da mesma maneira que Esteve (1995): ela não se constrói culpada pelo que acontece, mas projeta a identidade de vítima, assim como os alunos. Somam-se à rotina pesada, o grande número de alunos em sala de aula e o baixo salário. Esses são os três pilares que sustentam a desvalorização de Débora.

### 4.1.3. Excerto 3

231	Breno	754 755 756	é...e como...como você definiria, valorização profissional...na sua área?
232	Débora	757	eu acho que por isso...hhh
233	Breno	758	hhh
234	Débora	759 760	vou voltar à mesma coisa...né, que é o que me...é o que me...
235	Breno	761	pode voltar
236	Débora	762 763	eu acho hhh que a gente...teria que ter, mais treinamentos...
237	Breno	764	[uhum
238	Débora	765 766	tá. eu acho que a gente teria que ter...é...salários melhores...
239	Breno	767	[aham
240	Débora	768 769 770 771 772 773 774	agora eu acho que na escola...nós teríamos que ter turmas menores...tá? eu acho que tá faltando...também, nas escolas, é...uma psicóloga, uma assistente social, como antigamente tinha. porque...ah...tem alunos que surtam. tem colegas que surtam também

De acordo com Enguita (1991), condições menos favoráveis de trabalho tendem a ser suportadas quando acompanhadas de um bom salário. Contudo, não é o que acontece na maioria dos casos em contextos brasileiros, como o de Débora.

Há fortes sinais identitários de desprofissionalização docente no relato de Débora. Por desprofissionalização docente, uso aqui a definição de Jedlicki & Pino (2010), que a descrevem como o processo de enfraquecimento das características que são específicas da profissão docente. Segundo os autores, tal processo se dá graças às novas regras de trabalho que vem surgindo na América Latina devido principalmente aos avanços da globalização e de políticas neo-liberais, que impactam negativamente a rotina dos profissionais, diminuindo sua autonomia e controlando seu processo de trabalho.

Débora vê não apenas a si, como todos os professores de sua escola como pessoas que passam pelo mesmo processo de desvalorização – uma sensação que, de acordo com ela, não é sentida apenas por ela (“tem colegas que surtam também” (linha 774)). Esse sentimento surge a partir da percepção de Débora que não há

nada que ela possa fazer para mudar sua realidade cada mais sufocante – “nós teríamos que ter turmas menores” (linha 768-779) ou “tá faltando (...) uma psicóloga” (linhas 770-771). A quantidade de alunos em sala, a jornada cansativa e de trabalhos acumulados e o salário aparecem não apenas como desestímulo de Débora, mas também de todos que a cercam.

O trecho acima traz também o “mau-estar docente”, citado por Barbosa (2011). Débora clama pela presença de psicólogos que possam ajudar a ela e seus amigos a suportarem as dores e o excesso de trabalho que ela e seus colegas sofrem. Ela cita também o número de alunos, como uma causa dessa estafa mental que o corpo docente enfrenta. A quantidade excessiva de alunos, o baixo salário e a rotina pesada são o que levam Débora a se projetar identitariamente e a seus colegas como profissionais que precisam de ajuda e apoio psicológico, como a escolha pelo verbo “faltar” no trecho da linha 770 evidencia.

#### 4.1.4. Excerto 4

216	Débora	673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699	é...essa pressão pra...pra que o...cada vez mais os professores tenham muitos professores, muitos alunos em sala, entendeu? é...a vontade de quebrar a lei...em relação a certos direitos que nós temos...ano passado...é, eu sou professora de dezesseis horas, então, de acordo com a lei, eu tenho que dar dez aulas em sala de aula...e seis tempos pra preparar. nos tiraram isso ano passado, com alguma coisa lá que eles conseguiram, então a gente tava dando só...quatro tempos de preparação, e doze em sala. então assim...certos direitos que nós tínhamos aos poucos tão sendo tirados da gente...ah...os professores eu acho que estão tão cansados de perder direitos, tão cansados de trabalharem em excesso, de trabalharem com muitos alunos... que assim, eles num tão nem mais reivindicando nada. era uma classe...que ia pras ruas, que fazia greve...é...mas...como diz assim, a população em geral, profe...não adianta professor fazer greve porque...nada acontece. num tem mobilização, né, da
-----	--------	---	--

	700	sociedade...pelo	contrário,	tem
	701	crítica...mas se os	mestres	fizerem
	702	greve, se eu...se a	p..se a	polícia
	703	militar	fizer	greve, eles
	704	conseguem...os seus...		

Débora lamenta bastante, no excerto 4 ao fim da entrevista, que o desânimo dos professores diante da desprofissionalização que sofrem os tenha levado também a um desânimo pela luta por direitos, como a comparação com a polícia militar evidenciada, “se a polícia militar fizer greve, eles conseguem os seus” (linhas 702-704). Débora se lembra, quase melancólica, que antigamente os professores eram uma classe aguerrida e que batalhava contra a perda de direitos que os avanços do neoliberalismo trazia mesmo nas políticas públicas – “era uma classe que ia pras ruas, fazia greve” (linha 696). A quase melancolia com a qual a frase anterior é dita denota que Débora não constrói uma identidade menos unida para sua classe profissional, mas também coloca nos outros sua própria falta de vontade em lutar por melhorias, projetando mais uma vez uma identidade de vítima em relação a algo externo a si.

Ainda, a invasão da lógica neoliberal no ambiente docente é evidente nesse trecho. A retirada de horas de preparação de aula é um reflexo da visão de educação como produto, não como processo. A ideia da educação como parte do processo de desenvolvimento econômico nacional, como discutido por Pereira (2007) é um dos pontos de desvalorização abordados por Débora. Uma lógica que, segundo o discurso de Débora, que começa saudosamente falando de épocas de greve e termina com um discurso identitário que classifica sua classe profissional como mais passiva já que “nada acontece” (linha 698-699), aos poucos drena do corpo docente a vontade de lutar para que esse sistema mude, numa linha de sucesso para a ideia neoliberal para a educação.

A constante desesperança de Débora, que chega a dizer que já pensou em desistir da profissão inúmeras vezes, ao longo da entrevista ultrapassa até mesmo os pontos vistos por ela como positivos na profissão. Apesar de achar a “possibilidade de trocar com o outro”, como um dos fatores que ainda a motivam a continuar na profissão, Débora não imagina que o futuro da carreira docente é positivo. O avanço de políticas neoliberais, não apenas na escola pública onde

trabalha, mas também no curso onde ainda dá aula, a desmotiva mais do que motiva. É, portanto, um resultado de sucesso para essa lógica, que drena o professor até o máximo a ponto da luta por direitos seja vista como utópica.

## 4.2. Lívia

Lívia, 35 anos, é professora de inglês em cursos de línguas e em aulas particulares.

### 4.2.1. Excerto 1

30	Lívia	116 117	(incompreensível) porque era...o clássico, dar umas aulas. um horror
31	Breno	118	hhh
32	Lívia	119 120 121 122	um horror. polêmico. mas era isso que eu fazia. eu tava... com a minha vida lá e tal...né, fumando minhas maconha...
33	Breno	123	hhh
34	Lívia	124 125 126	bebendo e tal...e dando umas aulinhas...pra conseguir pagar minhas coisas
35	Breno	127	hhh
36	Lívia	128 129 130 131 132 133 134 135 136	uma visão de professor...totalmente equivocada, assim. que...na minha trajetória muda um pouco em perspectiva. e eu nunca sonhei ser professora. num pensava...quando eu era...quando...como eu era aluna eu era meio rebelde, vivia na coordenação e tal, eu não pensava, um dia eu vou ser professora...
37	Breno	137	não era...
38	Lívia	138	quero ser professora...
39	Breno	139	[...não era um sonho de criança, né?
40	Lívia	140 141 142 143	não. definitivamente não era. não era uma coisa que eu considerava ruim ou tosco ou achava ruim não. ah...eu só não cogitava.

Lívia delinea uma trajetória identitária, de acordo com a própria, “polêmica” (linha 119) já que ela nunca sonhou em ser professora (linhas 131-132). É interessante notar o uso da palavra “polêmica” nesse contexto. Entendo que Lívia perceba assim sua trajetória na carreira por não ser algo que veio de um sonho de infância, o que cai no imaginário popular de que ser professor é um dom, um dádiva divina. Muito embora a própria visão de Lívia mude ao longo dos anos (linhas 129-131), chama atenção que, enquanto nova, a carreira docente não era entendida pela própria como uma carreira séria (“dar umas aulas”, “dando umas aulinhas” – linhas 117 e 124-125).

A percepção de uma Lívia jovem em relação à carreira docente vai ao encontro do que propõe Barbosa (2011) sobre a relação entre remuneração e atratividade do trabalho. De acordo com o autor, os baixos salários oferecidos aos professores tem, entre suas consequências, a pouca procura pela profissão, incluindo a de jovens que poderiam ser bons profissionais. Pela fala de Lívia, entende-se que seu salário não era muito alto (“dando umas aulinhas pra conseguir pagar minhas coisas” – linhas 124-126), mas o suficiente para uma jovem de classe média branca (como ela se constrói no início na entrevista) sair, beber e fumar. Essa lógica do salário baixo, que vem de muito antes de Lívia, talvez a tenha levado a não considerar a profissão algo sério à princípio, quase um bico pela escolha vocabular dela ao longo do trecho. Justamente por ser visto como um bico, o mundo docente atraiu uma jovem recém-ingressa na faculdade, que se projeta como alguém que aceitava ganhar o mínimo suficiente para sair, beber e fumar.

Em Charlot (2005), vemos que a instauração de uma lógica neoliberal na educação está invariavelmente atrelada a uma lógica de desvalorização da carreira docente. Quando uma escola se constrói identitariamente como uma empresa, a identidade projetada aos docentes são as de meros funcionários, não professores. Partindo dessa lógica, é impossível não deixar de notar que, apesar de ainda ser uma jovem universitária (de arquitetura, um curso totalmente diferente do que estava ensinando), sem experiência em sala de aula e sem passar por um processo de reflexão sobre a prática como o estágio encontrados em cursos de Licenciatura, ainda assim foi permitido que Lívia entrasse em uma sala de aula para dar aula. Algo apenas concebível em cursos de idioma, como foi o caso dela. Não se enganem, porém, em pensar que escolas não permitiriam o mesmo caso a lei do

MEC autorizasse a entrada de professores sem licenciatura nas salas de aula, pois acredito que sim. O que temos de fato, contudo, é que foi autorizado a Livia dar aulas mesmo sem ter a formação acadêmica para isso. Pelo relato de Livia, para alguns cursos de idioma, saber a língua-alvo em si já é mais do que suficiente para ensinar, “uma visão de professor totalmente equivocada” (linhas 128-129), que ela conseguiu, ao longo dos anos, superar.

#### 4.2.2

##### Excerto 2

228	Livia	692 693	o único lugar que eu saí de fato...foi o curso um
229	Breno	694	[uhum
230	Livia	695 696 697 698	e aí eu saí...querendo sair, desesperada pra sair m-muito...por que? o curso um virou uma fábrica de dar aula

Livia nos apresenta uma escolha lexical muito interessante nesse trecho. Ao ser perguntada sobre já ter saído de algum emprego que tenha tido como professora e o que a motivou a tal, ela cita um dos cursos em que trabalhou dizendo que ele virou uma “fábrica de dar aula” (linhas 697-698).

A escolha da palavra “fábrica” adere à lógica de Charlot (2015) sobre a invasão da política neo-liberal na educação. Uma fábrica é um lugar onde se transforma matéria-prima em produto para o mercado. Uma fábrica de dar aula seria então a epítome da neoliberalização da educação por entender o ensino apenas como produto, algo manufaturado, pronto, uniforme. Se a escola se constrói como uma fábrica, ela também constrói os professores como os operários. Entendo que o uso da expressão por Livia se dê pelo fato de sua prática ter se tornado engessada, quase fordista, em um modelo de entrega de resultados em detrimento da progressão educacional do aluno, visto por Livia como uma lógica extremamente negativa a ponto de ter sido o estopim para o seu pedido de demissão. Ao fazer isso, Livia se constrói identitariamente como uma pessoa que atua de acordo com seus princípios.

#### 4.2.3

##### Excerto 3

250	Livia	749 750	desde que eu entrei. dois mil e oito já era assim. professor fazendo
-----	-------	------------	--

	751	trabalhinho com aluno e pendurando
	752	pelos...pelos corredores do curso
	753	um...não porque o aluno tem que ver,
	754	porque o pai tem que ver, porque tem
	755	que vender! então o pai tem que ver,
	756	porque tem que vender. então nós
	757	passamos por várias questões ali
	758	dentro que eu, obviamente...talvez não
	759	tivesse a criticidade que eu tenho
	760	hoje mas, assim, pra enxergar isso
	761	tudo...mas já tinha uma noção que
	762	aquilo ali num num...era mil
	763	maravilhas, muito pelo contrário, né,
	764	assim, (incompreensível) recebendo
	765	reunião, (incompreensível)

Ainda respondendo à questão sobre as escolas que abandonou e sua motivação para tal, ao final da longa explicação sobre o curso chamado por ela de “fábrica de dar aula”, Lívia nos apresenta o relato acima, no qual ela descreve atividades e ações pensadas, segundo ela, apenas para atrair e encher os olhos dos pais dos alunos, construídos pelo curso como clientes.

A descrição acima casa perfeitamente com o excerto anterior. Um dos exemplos do porquê o curso em questão se tornou uma fábrica permeada pelo entendimento neoliberal está no fato de que os trabalhos feitos pelos alunos são feitos para que os pais possam ver ‘porque tem que vender’ (linhas 754-755). É interessante notar o uso do verbo “ter” nesse contexto. É uma obrigação do professor vender seu trabalho para que a escola possa ter mais lucro. A lógica de compra e venda está aplicada em todos os cantos da instituição, nos mais pequenos detalhes, como em um trabalho de criança – já que ela não acontece para o aluno, mas para os pais, os pagantes.

Ao longo desse trecho, também é curioso notar o *mea culpa* trazido pela fala de Lívia. Ela trabalhou por anos nessa escola e seu relato dá a entender que a escola sempre fora assim, não era “mil maravilhas, muito pelo contrário” (linhas 762-763). Ela se utiliza de um *account* ao trazer sua falta de criticidade para o fato de ter ficado por tanto tempo trabalhando naquele lugar. Entendo, dessa forma, que ela não julga os colegas que ficaram na escola, nem se sente melhor que eles, mas que entende que esse processo de criticidade em relação às práticas de ideal neoliberal realizadas pela instituição é lento e diferente em cada um, de acordo com as identidades das pessoas e suas condições.

#### 4.2.4. Excerto 4

342	Lívia	1087 1088 1089 1090	ali romantiza muito a parada, e aí, vira uma grande sessão da sacanagem. porque vira uma coisa...de doação pessoal (incompreensível)
343	Breno	1091	romantiza em que sentido?
344	Lívia	1092 1093	romantiza de que o professor não precisa receber
345	Breno	1094	[uhum
346	Lívia	1095 1096 1097 1098 1099 1100 1101 1102	o professor tá lá porque ele gosta. isso tudo que eu já falei. a sala de aula, o lugar da troca, o amor, o afeto, vivência, e tudo isso... aí você.... deixa... não pagar o cara direito. como se isso não fosse... uma... é... doação...é, é... técnica, também, não é?
347	Breno	1103	[uhum
348	Lívia	1104 1105 1106	e e e...concreta, emocional e psicológica. que precisa ser...remunerada a contento
349	Breno	1107	[uhum
350	Lívia	1108 1109 1110 1111 1112	pro cara poder se dedicar também, inten...ah, se dedicar da forma como tem que dedicar...que é, poder ter tempo, né...assim, porque as pessoas não têm
351	Breno	1113	[uhum
352	Lívia	1114 1115 1116 1117 1118 1119 1120 1121 1122 1123 1124 1125 1126 1127 1128 1129 1130 1131 1132	tempo pra ler? ler outras coisas. não é ler ler... gramática, métodos de aula, não. ler pra vida! ler romance. cê chegar na sala de aula com a cabeça de uma pessoa que tá vivendo. seguir pessoas no facebook, ver um vídeo no instagram, ver um...ir num cinema. é...e-essas coisas você tem que poder, pra você ter um bom professor, pra mim é uma formação holística o tempo todo. então, o dinheiro entra nesse sentido. mas, obviamente, que eu acho, que valoriza...você reconhecer o espaço daquele cara. você dá, dá pra pessoa o espaço que ela precisa pra trabalhar, pra estudar, pra pensar, pra pra...criar, sabe? sem ficar na vibe da criatividade como uma habilidade, assim, mesmo, né? habilidade criativa,

	1133	mas abrir um espaço assim de...de
	1134	imaginação mesmo, de criação, você
	1135	poder ter troca, cooperação, não por as
	1136	pessoas pra concorrer umas com as
	1137	outras, por exemplo, então, você ter
	1138	espaço de...onde isso pode...a-
	1139	aflorar, é uma valorização...fudida, no
	1140	final, pra mim

É curioso notar logo no início desse excerto um jogo de palavras quase antagônico entre “romance” e “sacanagem”. Entendo o uso desse termos por parte de Lívia como uma tentativa de explicar que a romantização da profissão – que ela chama logo depois de “doação pessoal” (linhas 1089-1090) – desemboca na ideia de que, por fazer seu trabalho com amor, o docente não precisa receber muito para isso. A instituição espera que o professor aceite se projetar como alguém que faz seu trabalho independentemente do que receberá para isso. É quase como se o amor substituísse o dinheiro não recebido, como Lívia diz nas linhas 1092 e 1093. Esse trecho é o meio de uma resposta à pergunta sobre o que ela entende sobre valorização profissional.

Ao mesmo tempo, Lívia explicita o caráter de “doação” (linha 1101) imposto pela lógica mercantilista do porquê o professor recebe menos do que sua “técnica” (linha 1101) pede. Ao colocar as palavras “doação” e “técnica” em dualidade, entendo que, para Lívia, o trabalho docente é permeado por processos muito específicos que nada condizem com a ideia de doação, apontando identidades conflitantes entre o que ela projeta e o que a instituição projeta. Embora entenda o ambiente da sala de aula como um “lugar da troca, (d)o amor, (d)o afeto” (linhas 1097-1098), ela não concorda que isso suplante o direito a um salário digno e condizente com o nível de instrução e técnica presentes na carreira.

A argumento de Lívia presente nos turnos 348-350 de que um salário digno equaliza menos trabalho, que por sua vez, equaliza mais tempo e, por consequência, mais dedicação vai ao encontro do documento publicado pela UNESCO em 1996. O documento, assim como Lívia, pressupõe profissionais que precisam ser bem remunerados para que não acumulem diversas funções e sejam capazes de usufruir melhor do seu tempo para aprimoramento profissional. De acordo com o documento, o aprimoramento profissional não se encerraria apenas em treinamentos de práticas específicas, mas em toda uma gama de crescimento

cultural além do âmbito da teoria docente. Algo que Livia, no turno 352, entende muito bem. Quando ela diz que a formação do professor é “holística” (linha 1123) ela percebe como a vida fora da sala de aula é tão importante para o crescimento do professor quanto a vida dentro dela. Sem um conhecimento cultural diversificado, a prática do ensino se perde e se engessa.

No entendimento de Livia, o salário ter duas serventias. A primeira é o tempo maior para esse crescimento cultural que ela aponta nas linhas 118-1123. A segunda, mas não menos importante, é o fato do reconhecimento profissional atrelado à lógica capitalista que move o mundo que vivemos. Podemos traçar um paralelo com Sorato e Olivier-Heckler (1999) quando eles atrelam o salário e as condições de trabalho às diversas identidades associadas a cada profissão. Assim, receber um salário baixo significa não ser reconhecido, logo não ser valorizado.

Por fim, Livia conclui que a criação de um espaço de troca constante entre pares e a cooperação entre eles é um ingrediente essencial para a valorização docente (linhas 1132-1135). Ao colocar no meio dessa frase, a expressão ‘não pôr as pessoas para concorrer umas com as outras’ (linhas 1135-1137), Livia deixa implícito seu entendimento de que há, sim, um clima de competição implicitamente imposto pela lógica mercantilista dos lugares onde trabalhou. Segundo ela, essa lógica não é positiva e traz mais desvantagens do que vantagens.

### 4.3. Rafaela

Rafaela é uma professora de inglês, com 34 anos, que trabalha em cursos de língua e em escolas particulares.

#### 4.3.1. Excerto 1

72	Rafaela	175	eu sempre me senti muito valorizada, no início...porque havia um...a a...havia um agradecimento pessoal da chefia, volta e meia chegava alguém e fazia esse agradecimento. ou chegava e-mail
		176	
		177	
		178	
		179	

		180 181 182 183 184 185 186 187	até...a a dos superiores da empresa, que não tinham contato comigo diretamente agradecendo, a gente ajuda...uh...tinham eventos, de agradecimento à gente...não somente gestos, né...mas a gente tinha uma quantia de dinheiro que era a tal da participação dos lucros...
73	Breno	188	[uhum
74	Rafaela	189 190 191 192 193	que era pago...no início dizia-se participação nos lucros depois...eles...caíram na real de que aquilo não era participação nos lucros...
75	Breno	194	hhh
76	Rafaela	195 196 197 198 199	e era uma bonificação...mas enfim, continua-se dando...que era...teve uma época que entrou inclusive como...quase um décimo quarto salário...
77	Breno	200	[uhum
78	Rafaela	201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211	uh...enfim...o o financeiro... obviamente que entra muito nesse reconhecimento, né? também. e...isso tudo foi cortado, né? os agradecimentos pessoais, agradecimentos...ah ah...do dos chefes, né? da da...da direção... geral, os eventos de agradecimento, o próprio dinheiro foi cortado... ah... recursos em si, também foram cortados. teve uma limitação de de coisas que a gente podia usar...

Diferente das colegas de profissão, ela começa se construindo como alguém que sempre se sentiu muito valorizada no lugar onde trabalhava. Segundo seu relato, o “agradecimento pessoal” era um dos fatores de reconhecimento e valorização. Pelo seu relato no turno 72, interpreto que quando ela fala com apreciação do reconhecimento da empresa, ela se constrói como uma profissional valorizada e como uma parte importante no que ela insiste em chamar, ao longo da entrevista, de “empresa”. A escolha vocabular da palavra “empresa” combina com a lógica neoliberal de entendimento do mundo. Não digo com isso que Rafaela coadune com o sistema neoliberal ou algo parecido, mas chamo atenção para o fato de essa lógica estar tão atrelada em nossas vidas que até mesmo uma professora com anos de formação e prática não enxergue a escola como algo além disso. Ou, como outra alternativa, talvez ela use esse termo “empresa” para se referir a esse

local de trabalho quase como chiste, como quem diz “isso não é uma escola, é uma empresa – algo menor”.

De qualquer forma, todas as escolhas lexicais de Rafaela ao longo do excerto remetem à essa lógica neoliberal impregnada no âmbito educacional. Palavras como “participação de lucros”, “bonificação”, “chefia” combinam com uma empresa, de fato, mas talvez não com uma escola. Não faço aqui nenhum juízo de valor em relação ao que Rafaela disse, até mesmo porque parece ser essa a forma como as coisas são nomeadas dentro da escola – uma escolha vocabular que diz muito sobre como os professores entendem a instituição e como se constroem identitariamente nela.

Agradecimentos verbais ou escritos parecem ser de suma importância para um sentimento de valorização de Rafaela, mas não tudo. A menção ao monetário é constante (linhas 187, 192, 195, 198, 201) no discurso dela. Esse entendimento ecoa o que Monlevade (2000) diz sobre o salário ser um dos principais pilares que sustentam o sentimento de valorização por parte dos professores.

#### 4.3.2. Excerto 2

80	Rafaela	213 214 215 216	que não podia...ahn...teve...começou a ter mais observações de aula...você via que um caráter um pouco mais...ah, um pouco menos pedagógico...
81	Breno	217	[uhum
82	Rafaela	218 219 220	um pouco menos...menos focado no pedagógico e mais focado em...seguir os padrões
83	Breno	221	[uhum
84	Rafaela	222 223 224 225 226 227 228 229 230 231	em venda, né? o foco na venda de produtos ficou muito grande...então acho que isso foi mudando muito, um pouco começou a ficar um ambiente muito complicado de trabalhar, um ambiente muito pesado porque as pessoas começaram a não querer se ajudar mais porque afinal não era uma empresa que que...é...que unia, né, as pessoas...e acho que é isso

Esse trecho da entrevista de Rafaela é muito instigante, pois traduz quase exatamente o que Huberman (2013) classifica como “fase de diversificação”.

Segundo o autor, essa fase da vida do professor está ligada a um período de experimentação, de mais ativismo, de menos padronização. Ao reclamar exatamente do fato de que as observações de aula na instituição onde trabalhava estavam ligadas a um caráter padronizante (turno 82), Rafaela se constrói como uma professora crítica a respeito da instituição e dessa prática. Para construção frasal que propõe, “menos focado no pedagógico e mais focado em seguir padrões” (linhas 218-220), a padronização é o contrário do pedagógico. Rafaela observa o fazer profissional como algo diverso e experimental, avesso a padrões, e se identifica nesse lugar. Estar em uma instituição que pensa o contrário a faz se sentir menos valorizada em seu fazer docente, construindo, dessa forma, identidades conflitantes entre a profissional que a instituição espera que ela seja e a profissional que ela é.

Na continuação do seu discurso, o uso da partícula “né?”, na linha 222, indica que ela entende a padronização como uma consequência da intenção de lucro da instituição, mais uma vez em oposição ao pedagógico. Para Rafaela, venda e pedagogia são antagônicos. Graças a essa lógica, o ambiente da instituição se torna “pesado” (linhas 227) e as pessoas não querem “se ajudar mais” (linhas 228). Dessa forma, depreende-se que um bom ambiente de trabalho, em sua visão, seria um ambiente que foque no caráter pedagógico das aulas e que estimule a colaboração entre pares, projetando uma identidade de professora colaborativa.

Mais uma vez, é curioso notar que mesmo com um discurso tão anti-neoliberalismo quanto o da exclusão da padronização, Rafaela insiste em chamar a escola de empresa (linha 229), reforçando a minha percepção de que essa lógica é tão difundida que chega ao seu discurso, reproduzindo-se e projetando uma identidade de pessoa empregada em detrimento à de docente.

### 4.3.3. Excerto 3

256	Rafaela	635 636 637 638 639 640 641	é, exato, exato. então, financeiro ponto um. ah...dois. não vou...e-e...eu não queria dizer liberdade de atuação porque eu acho isso um pouco... a- a...vago. mas... talvez liberdade de pensamento. a gente vive num período muito turbulento do mundo...
257	Breno	642	[uhum

258	Rafaela	643	né, tá complicado a...se expor, opinar
259	Breno	644	[uhum
260	Rafaela	645 646 647 648 649 650	mas...tentar sair um pouco da caixinha...isso pra mim é valorização. quando eu tento...e-eu demorei...eu trabalho seis anos na escola. eu demorei muitos anos pra conseguir implementar um projeto
261	Breno	651	hhh
262	Rafaela	652 653 654 656	que era basicamente uma apresentação, né, como se fosse um seminário, porque... saía muito do que era o padrão da escola. então...
263	Breno	657	[uhum
264	Rafaela	658 659 660 661 662 663 664	é, é... é complicado eles quererem... ah... complicado uma direção, ou o conselho de pais, como é o caso da escola...querer colocar as aulas de exatas e humanas todas na mesma caixinha e achar que tudo tem que ser igual

Ao final da entrevista, Rafaela menciona que a escola particular onde trabalha possui um conselho de pais. Ao mencionar esse conselho como uma conclusão ao fato de que ela demorou anos para conseguir implementar um projeto simples de apresentação na grade avaliativa da escola, ela se constrói como uma professora criativa e inovadora, por tentar fugir dos padrões da escola. A menção aos padrões ecoa o pensamento de Rafaela no excerto 2 em relação a eles e seu entendimento de que eles não são a melhor forma de guiar o processo de ensino, se construindo como uma profissional crítica e autônoma.

O que é interessante notar aqui é que esse trecho é uma exemplificação clara do que Pereira (2007) diz sobre a visão cultural de que a educação é apenas um meio para o desenvolvimento econômico nacional. Ao querer colocar “as aulas de exatas e humanas todas na mesma caixinha”, a direção da escola está apagando o caráter intrinsecamente humanístico das ciências humanas e as encaixando em uma visão mais cientificista de ensino. Não deveria haver uma hierarquização das disciplinas, mas tampouco deveria haver uma equiparação entre as mesmas quando cada uma serve a um propósito específico, nem melhor nem pior, apenas diferente. Rafaela concorda com essa visão ao usar o adjetivo “complicado” para qualificar essa opinião do conselho de pais.

É preocupante notar também o uso da expressão “liberdade de pensamento” para designar algo que a faria se sentir valorizada. Apesar de não deixar explícito a falta de tal liberdade, o exemplo usado por Rafaela logo após indica que ela não a possui em seu ambiente de trabalho e o tom de ressentimento dado por ela a projeta identitariamente como uma professora crítico-reflexiva. Esse fato vai ao encontro do que é dito por Souza-e-Silva (2004) sobre um sentimento de ruptura entre o *eu* profissional e o *eu* pessoal, uma falta de liberdade que leva a um senso de desprofissionalização (Nóvoa, 2013). Ao se sentir sem liberdade de atuação (e até mesmo de pensamento), Rafaela se projeta desprofissionalizada, logo, desvalorizada.

## 5 CONCLUSÃO

Nesse capítulo, resumo as principais questões e conclusões apontadas ao longo da pesquisa, tentando indicar futuros desdobramentos da mesma e propondo algumas reflexões ao leitor.

Como dito anteriormente, não há pretensão de finalidade nessa pesquisa. Ela não se encerra em si e apenas pretende apontar caminhos de diálogo. Ao compreendermos que o discurso é situado e as identidades são muitas e mutáveis, não podemos definir essa (ou qualquer outra pesquisa qualitativa interpretativa) como a resposta final de um dado problema. A questão levantada ao longo da presente dissertação foi por mim problematizada ao longo da minha carreira e me levou a me debruçar sobre algumas teorias condizentes e a entrevistar três colegas a fim de compreender e interpretar seus discursos sobre suas percepções naquele dado momento.

Há de se entender as entrevistas como social e historicamente localizadas e não como a opinião única das entrevistadas. Contudo, trago algumas reflexões. O relato de Lívia é, sim, conforme a própria apontou no excerto 1, “polêmico” (linha 119). Polêmico porque nos permite analisar a carreira docente sob diversos prismas talvez inconcebíveis fora de casos tão específicos. O que é, afinal, ser professor? Fazer uma faculdade e receber um diploma de licenciatura? Não podemos considerar Lívia uma professora, então, por conta disso? Mas se desconsiderarmos de vez a licenciatura, como prosseguir com esses cursos sem considerá-los inúteis? Se são úteis e necessários, como entender os anos de Lívia em sala de aula? O que conta mais a experiência, a reflexão da prática, os estudos? Um professor de escola é “mais professor” que um professor de curso? Acredito que há diversas Lívias por aí – pessoas que se encontraram na carreira docente mesmo nunca tendo considerado-a sua primeira opção ou mesmo não possuindo um histórico acadêmico esperado. Não há respostas certas para as perguntas propostas acima, mas convido você, leitor, a refletir sobre elas diante dos relatos lidos e a prosseguir a reflexão com colegas.

Ao se compreender as diversas identidades possíveis apontadas ao longo da pesquisa sobre o que é ser professor no Brasil, podemos estudar e trabalhar maneiras de se aperfeiçoar a carreira – criando condições dignas de valorização e

espaços de liberdade de pensamento e autonomia àqueles que nela querem seguir. Sem um entendimento claro enquanto sociedade de que identidades queremos construir para nossos professores, não podemos organizar medidas que busquem uma maior valorização profissional – com progressão na carreira e salários condizentes com sua importância. Com profissionais que se sentem desvalorizados, não conseguiremos seguir em frente. Embora alguns de nós façam das tripas coração para entregar um bom trabalho e resultado por amor e devoção apenas aos alunos, acredito que enquanto classe precisamos de uma maior atenção e de um maior cuidado das escolas, dos governos e da sociedade, mas com respeito à complexidade e às diversidades.

Também me chama atenção no relato de Débora o momento em que ela, saudosa, reflete sobre uma classe docente mais unida. Ao longo dos anos experienciei muitos momentos como o de Débora. Momentos em precisávamos nos unir em prol de um bem comum apenas para vermos a maioria se debandar, por medo ou por achar que aquela união em nada daria. Mais uma vez convido o leitor a refletir, assim como Débora pode ter refletido durante aquele relato: há valorização profissional entre nós mesmos? Nós nos valorizamos? Não me refiro aqui a uma valorização pessoal, aut centrada, mas sim a uma valorização enquanto classe. Valorizamos nossos colegas? Nos enxergamos neles? Será que entendemos que se nós, enquanto classe, não nos valorizarmos, ninguém mais irá? Que identidades coletivas queremos coconstruir? Mais uma vez, não há respostas para as perguntas acima, apenas uma provocação para a reflexão do leitor.

Quanto a mim, saio dessa pesquisa revigorado em meus posicionamentos ideológicos. Não há espaços para construção de identidades profissionais valorizadas. Seja por parte de nós mesmos, seja por parte da instituição onde trabalhamos, seja pelo governo, seja pela sociedade. Concordo muito quando Gatti e Barreto (2009) dizem que há um ciclo que se repete *ad aeternum*: com salário baixo, não projetamos identidades profissionais atrativas, que, conseqüentemente, não é vista pela sociedade da maneira que deveria ser vista. Todos vivemos sob a ótica do capitalismo, onde o dinheiro manda. Logo, uma profissão que não recebe muito não é vista como valorizada. Por mais que muitas pessoas digam que o trabalho do professor é essencial (e ele é), pouco se faz para mudar essa realidade. Quantos ótimos profissionais não podemos ter perdido ao longo dos anos unicamente porque o campo da educação não é monetariamente atrativo. Há, na

minha opinião, de se enterrar a falácia do ensino por amor. Há, sim, amor no ensino, mas também há entrega, dedicação, tempo, trabalho. Como minha entrevistada Livia disse, não é doação (linhas 1089 e 1101). A lógica do ensino por amor nos leva à construção de uma profissão romantizada que abastece as engrenagens que nos oprimem. Ora, se ele faz isso por amor, não precisa ganhar tanto; ele vai se satisfazer com esse salário irrisório.

Não há fórmula mágica para se quebrar essa roda que há muito rola sobre nós, mas não podemos esquecer que as palavras têm poder. Assim, convido Rafaela, e todos os outros professores que concordem em parte com o que eu disse acima a refletir. Chamar sua escola de empresa, seu diretor de chefia, dentre outros é atender à lógica neoliberal. Enquanto empresa, a escola visa o lucro. Reconhecemos que, infelizmente, as escolas e cursos de idiomas se constroem socialmente como empresas, mas precisamos resistir a esse movimento e lutar para preservar nossas identidades pedagógicas. Precisamos ocupar os espaços que nos pertencem, mesmo que seja a passos lentos. Uma escola, que se enxerga como tal, jamais pode ser chamada de empresa, ou estamos eternamente fadados a que nossas identidades continuem a ser construídas como a de meros operários – fabricando conhecimento ao invés de estimulá-lo e coconstruí-lo.

## 6

### BIBLIOGRAFIA

ATKINSON, M.; HERITAGE, J. **Structures of social action: Studies in conversation analysis**. New York, NY: Cambridge University Press, 1984.

BANNELL, R. I., Duarte, R., Carvalho, C., Pischetola, M., Marafon, G., & Campos, G. B. (2016). **Educação no século XXI: Cognição, tecnologias e aprendizagens**. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BIAR, L.; BASTOS, L. C. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, vol. 31, 2015, p. 97-126.

BLOMMAERT, J. (2015). **Discourse: A critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, R. (2014). **(Des)aprendendo a "ser": trajetórias de socialização e performances narrativas do processo transexualizador**. Rio de Janeiro.

CANDLIN, C apud Menezes, V.; Silva, M. M.; Gomes, I. F. (2009) *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos?*. In: Pereira, R. C.; Roca, P. **Linguística Aplicada: um caminho de diferentes acessos**. São Paulo: Contexto.

CAVALCANTI, M. C. (1986) *A propósito da linguística aplicada*. **Trabalhos em linguística aplicada, n 7**.

CELANI, M. (1992). *Afinal, o que é a linguística aplicada?* Em: M. Z. Paschoal, & M. Celani, **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar** (pp. 15-23). São Paulo: EDUC.

CHARLOT, B. (2005). **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artmed.

COSTA, F. (2011). *A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira*. **Revista de financiamento da educação**.

DAVIES, A. (2007). **An Introduction to Applied Linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press.

DAY, C. (2012). *New Lives of Teachers*. **Teacher Education Quarterly**, 7-26.

DE FINA, A. "Narratives in interview - The case of accounts: For an interactional approach to narrative genres". **Narrative Inquiry** . 19. 233-258. 2009.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (2003). **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. Thousand Oaks, CA: Sage.

ENGUITA, M. F. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização*. Em: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 41-61.

ESTEVE, J. M. *Mudanças sociais e função docente*. Em: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 93-124.

FABRÍCIO, B. (2006) *Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem"*. In: Moita Lopes, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola.

FAIRCLOUGH, N. (1989). **Language and power**. London and New York: Longman.

FAIRCLOUGH, N. (2007). **Discurso e Mudança Social** (2a ed.). UNB.

FERREIRA, Rodolfo. *As expectativas de professores e licenciando sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-18. Disponível em: < <http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0518.pdf> >. Acesso em: 24 de junho de 2020.

FOUCAULT, M. (1971). **Orders of discourse**. *Social science information*.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em análise da conversa. In.: **Veredas**: Revista de estudos linguísticos. UFJF: Juiz de Fora, 2002. v. 6, n. 2, p. 89-113. Disponível em: . Acesso em 04 de agosto de 2017.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. da S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, vol. 30 (2), 2014, p. 257-288.

GEE, J. (2015). *Discourse, small-d, Big D*. Em: K. Tracy, C. Ilie, & T. Sandel, **The International Encyclopedia of Language and Social Interaction**. John Wiley and Sons.

GURDIÁN-FERNÁNDEZ, A. **El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa**. San José: PrintCenter, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/iM1> Cfr. Acesso em: 04 de agosto de 2017.

HARGREAVES, A., & Fullan, M. (2012). **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. Nova York: Teachers College Press.

HOLMAN-JONES, S. (2005). *Autoethnography: Making the Personal Political*. Em: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, **Handbook of Qualitative Research** (3rd ed., pp. 763-791). Thousand Oaks: SAGE.

HUBERMAN, M. (2013). *O ciclo de vida profissional dos professores*. Em: A. Nóvoa (Ed.), **Vidas de Professores** (pp. 31-62). Porto, Portugal: Porto Editora.

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: G. H. Lerner (Ed.). **Conversation Analysis: Studies from the First Generation**. Amsterdam: John Benjamins, 1983, p. 13-31.

JEDLICKI, L. R., & PINO, M. (2010). *Desprofissionalização docente*. Em: D. A. Oliveira, A. C. Duarte, & L. F. Vieira, **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.

KAPLAN, R. B. (1985) *Applied Linguistics, the state of the art: is there one?* **English Teaching Forum**. April.

LODER, L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L.; JUNG, N. (Org.). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008, p. 127-161.

MCGROARTY, M. (2002) *Language uses in professional contexts*. Em: Kaplan, R. (ed.) **The Oxford handbook of applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press.

MOITA LOPES, L. (1996). **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Rio de Janeiro: Mercado das Letras.

MOITA LOPES, L. (2002). *Discursos de Identidade em Sala de Aula: a construção da diferença*. Em: **Identidades Fragmentadas**. Campinas: Mercado das Letras.

MOITA LOPES, L. P. (org) (2006). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola.

MONLEVADE, J. A. (2000). **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MISHLER, E. G. (1986). **Research interviewing**. Harvard University Press.

NORTON, B. (2013). **Identity and Language Learning: Extending the Conversation**. Ontario: Multilingual Matters.

NÓVOA, A. (2013). *Os Professores e As Histórias de Vida*. Em A. Nóvoa (Ed.), **Vidas de Professores** (2ª ed., pp. 11-30). Porto, Portugal: Porto Editora.

NUNES, M. L. T. Entrevista como instrumento de pesquisa. In: MACEDO, M. M. K.; CARRASCO, L. K. **(Con)textos de entrevista**: olhares diversos sobre a interação humana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula**. Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo. 2007.

RAJAGOPALAN, K. (02 de 2011). Ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. (K. Silva, L. Santos, & O. Justina, Entrevistadores)

ROLLEMBERG, A. (2008). **Dedicação, frustração, sucesso, dúvidas: construção de identidades profissionais nas trajetórias de professores de inglês**. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

SACKS, Harvey. **Lectures on Conversation**. Vol. I . Oxford: Basil Blackwell, 1992.

SALDAÑA, P. (janeiro de 2019). **Majoria do país defende educação sexual e discussão sobre política nas escolas**. *Folha de São Paulo*.

SARANGI, S. (2006) *The conditions and consequences of professional discourse studies*. Em: R. Kiely, P. Rea-Dickins, H. Woodfield and G. Clibbon eds. **Language, Culture and Identity in Applied Linguistics**. Londres: Equinox.

SARANGI, S. (2012) *Applied Linguistics and Professional Discourse Studies*. **Linguística Aplicada das Profissões, volume 16, n 1**.

SCOTT, M., & LYMAN, S. "Accounts". **American Sociological Review**, 33 (1), 46–62. 1968.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. *Os trabalhadores e seu trabalho*. Em: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: Burnout a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 89-110.

SOUZA-E-SILVA, M. P. (2004). *O ensino como trabalho*. Em: A. Machado (Ed.), **O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva** (pp. 81-104). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina.

STONE, N. (Abril de 1991). *Does Business Have Any Business in Education?* **Harvard Business Review**. <Disponível em: <https://hbr.org/1991/03/does-business-have-any-business-in-education> . Acessado em fevereiro de 2020>

## 7 Anexos

### 7.1. TCLE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da pesquisa:** A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM AMBIENTES DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

#### **Informações aos participantes**

- 1) **Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de** coconstruir, a partir das reflexões desse estudo, perspectivas pelas quais professores de inglês se sentem valorizados ou não em seu ambiente de trabalho e sociedade. A ideia não é encontrar um ou outro ponto de apoio, mas sim refletir sobre diversas perspectivas a partir de nossa conversa para que possamos construir um entendimento comum sobre o tema, sem julgamento de valores.
- 2) **Essa pesquisa é importante porque**, a partir das reflexões que teremos sobre o tema da valorização profissional podemos repensar nosso ambiente de trabalho e possivelmente criar maneiras de reverter o quadro de sentimento de desvalorização presente no mundo docente de ensino de inglês, procurando talvez outras formas de relacionamento com nosso ambiente de trabalho, patronato e sociedade.
- 3) **A participação nesta pesquisa** é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados. Lembrando que os nomes verdadeiros dos participantes

não serão revelados ao longo da pesquisa, sendo substituídos por pseudônimos criados pelo pesquisador a fim de manter a privacidade dos participantes.

- 4) **O estudo será desenvolvido** a partir da análise dos dados gerados durante nossa entrevista. Conversaremos posteriormente sobre minhas interpretações e reflexões a fim de representar respeitosamente suas ideias sobre o tema.
  
- 5) **Os benefícios dessa pesquisa são:**
  - a) que você, professor/a, poderá conversar sobre as questões que considera que o/a afetam, seja de maneira positiva ou negativa;
  - b) que você poderá buscar entender por que e de onde decorre um possível sentimento de desvalorização profissional;
  - c) a partir das reflexões, que você possa refletir ainda mais sobre seu ambiente e maneiras de torná-lo mais convidativo para si e para seus colegas.
  
- 6) **Possíveis riscos envolvidos nessa pesquisa** são a exposição de fatos pessoais ou a exposição de situações que envolvam colegas de trabalho e alunos. Atendendo aos cuidados éticos em pesquisa com seres humanos e para evitar os possíveis riscos decorrentes da mesma, pretendo construir a pesquisa junto com você, professor, encorajando-o a se expressar espontaneamente na entrevista e a colaborar na seleção dos trechos transcritos que serão analisados ou não. Atualmente, as pesquisas que envolvem seres humanos precisam ser autorizadas por uma Câmara de Ética em Pesquisa, como ocorreu com esta pesquisa, para garantir a segurança de todos os participantes. Segundo as resoluções que orientam esta Câmara (Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde), todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Por fim, destaco minha preocupação ética de que vocês, professores, tenham suas opiniões e decisões respeitadas ao longo de toda a pesquisa.

**Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?**

7) **Caso você aceite participar**, será necessário que você tenha uma conversa comigo sobre o tema proposto na pesquisa. Essa conversa ocorrerá virtualmente em virtude do estado de quarentena criado pela propagação da Covid-19 em horário negociado entre nós conforme a disponibilidade de cada um.

8) **A sua participação é voluntária e sem ônus financeiro previsto**; caso necessário, você poderá retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem prejuízo algum.

9) **CONTATO PARA INFORMAÇÕES ADICIONAIS**: caso deseje, você poderá obter mais informações sobre esta pesquisa ou sobre a Câmara de Ética em Pesquisa com:

a) Breno Costa Ribeiro, mestrando em Estudos da Linguagem, responsável por esta pesquisa e professor de língua inglesa, orientado pela Professora Doutora Inés Kayon de Miller.

Pesquisadora: Breno Costa Ribeiro

Telefone: (21) 981766078

E-mail: [brenocribeiro@gmail.com](mailto:brenocribeiro@gmail.com)

Pesquisadora Orientadora: Professora Doutora Inés Kayon de Miller

Telefone: (21) 3527-1444

E-mail: [inesmiller@hotmail.com](mailto:inesmiller@hotmail.com)

b) Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio): Rua Marquês de São Vicente, 225 - Edifício Kennedy, 2º andar. Gávea - Rio de Janeiro - RJ, CEP: 22453-900; Telefone: + 55 (21) 3527-1618.

c) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Telefone: (21) 3527-1447

**OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.**

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados gerados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE CONSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Assinatura do participante:

---

Assinatura da pesquisadora:

---

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

**OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.**

## 7.2.

## Transcrição 1 – Débora

T	Falante	L	Dados
1	Breno	1	olá
2	Débora	2	olá
3	Breno	3	tudo bom? é...hhh
4	Débora	4	tudo hhh
5	Breno	5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	é, então...a pesquisa...é sobre...assim, bem resumidamente, sobre valorização, né? é...do professor...ah...o que um professor entende por valorização profissional, né? é, professor de inglês. é...então eu queria, assim, que você começasse meio que me dando um apanhado assim da sua...trajetória. enquanto professora, como que começou...é...como que...é...onde você já trabalhou, essas coisas
6	Débora	17 18 19 20 21 22	[aham. sim. minha história é muito em curso de inglês. porque...eu...fiz... a... faculdade de letras e ainda estudando, ainda quase no final do curso, eu arrumei um...uma posição no curso quatro...
7	Breno	23	[uhum
8	Débora	24 25 26 27 28 29	professora iniciante...e ali eu aprendi muita coisa, eu fiquei cinco anos ali...porque lá era assim, você...era contratado, aí eles davam... qualquer nível pra você dar aula. de criança a adulto avançado.
9	Breno	30	[uhum
10	Débora	31 32 33 34 35 36 37 38 39	então mesmo estando ainda no sexto período da faculdade eu já dava aula pra adulto, pra avançado...aprendendo quase que sozinho em sala, claro que trocando ideias com professores mais...é...antigos na época, com a própria diretora...mas, boa parte era do que eu...tava entendendo ali. entendeu? e...e eu fiquei...
11	Breno	40	[(ruído)
12	Débora	41	[tá ok...o som?
13	Breno	42	[tá-tá bom (incompreensível)
14	Débora	43 44 45 46	tá fazendo um barulho engraçado. ah, então eu fiquei muitos anos dando aula em curso. foi assim a mi, a minha zona

		47	de conforto. então eu fiquei cinco anos no curso y...
15	Breno	48	[uhum
16	Débora	49 50 51	depois eu fui pro curso um...aí fiquei muito tempo no curso um mesmo, uns catorze anos até...
17	Breno	52	[nossa
18	Débora	53 54 55 56 57 58	quando que me mandaram embora. e....assim, catorze anos...com muito pouca experiência em escola. se eu fiquei em escola nesses catorze anos foi pra cobrir uma licença maternidade de quatro meses só
19	Breno	59	[uhum
20	Débora	60 61 62 63 64 65	foi a única experiência que eu tive. e...depois que o curso um me mandou embora, eu...pensei assim, não, gente, só curso de inglês não tá dando, é muito restrito...aí eu fiz um concurso pro estado...
21	Breno	66	[uhum
22	Débora	67 68	é...aí eu vi a realidade de uma sala de aula numa escola pública...
23	Breno	69	[aham
24	Débora	70	fui pra nova iguaçu...
25	Breno	71	[nossa, longe.
26	Débora	72	[é. uma dificuldade...a dificuldade...
27	Breno	73	you morava aonde?
28	Débora	74 75 76	morava...é...na tijuca, morava em la....é, não, na verdade rio Comprido, né? bem longe.
29	Breno	77	[é
30	Débora	78 79 80 81 82	eu tava assim sem, tava...sem emprego, o curso um tinha me mandado embora, passei nesse concurso...e foi, né? a coisa que eu tinha no momento. e também me, me candidatei à escola um...
31	Breno	83	[uhum
32	Débora	84 85 86 87 88 89	e comecei a dar aula na escola um, comecei a dar aula no estado...e fui pra um curso menor, curso dois, outro curso que eu não me lembro o nome agora...e fiquei assim, trabalhava em cinco, quatro lugares ao mesmo tempo...
33	Breno	90	[caramba
34	Débora	91 92	o estado, o estado super longe...quase duas horas pra chegar em nova iguaçu...
35	Breno	93	[uhum

36	Débora	94 95 96	pra dar às vezes quatro, três tempos...e assim, o que tinha de recursos? era eu mesma...
37	Breno	97	[uhum
38	Débora	98 99	os alunos não tinham o livro...não tinham conhecimento prévio...
39	Breno	100	[hum
40	Débora	101 102 103	então assim, o que eu aprendi no curso um pra aula de criança eu aplicava, de adolescente também, adaptava...
41	Breno	104	[aham
42	Débora	105 106 107	do meu jeito...e, assim...muito cansativo por ser longe, por serem muitos alunos...
43	Breno	108	[uhum
44	Débora	109 110 111 112 113 114 115 116	e... você não vê progresso no aprendizado por mais que você tente...são dois tempos semanais só...então, ah...foi essa a minha realidade. os alunos muito dóceis, muito...não tive problemas de disciplina, nessa primeira experiência em escola pública
45	Breno	117	[uhum
46	Débora	118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 128 129	pelo contrário, eram dóceis...é...obedientes a...até onde possível, né, pra criança e adolescente, mas nada muito problemático. e assim, dois anos depois, o curso um me chamou...a gerente que me mandou embora entrou em contato comigo e falou, ana, você tá...é...completando dois anos pós...é...ter sido demitida, você gostaria de voltar? aí eu aceitei voltar. porque foi um lugar que eu fiquei muito tempo...
47	Breno	130	[uhum
48	Débora	131 132 133 134 135	eu assim, não, é um lugar que eu fiquei muito tempo, é um curso que me dá benefícios...eu...eu...me rendi a esses benefícios, né? ap...vale-transporte, vale-refeição e...
49	Breno	136	[uhum
50	Débora	137 138 139 140 141 142	o plano de saúde principalmente...então isso me dava...uma ideia de segurança. eu tinha eventuais alunos particulares. eventuais, uma indicação ou outra, mas assim, bem poucos. mas ness, nesse retorno

		143	ao curso um, é...eu...não aguentei ficar no estado...
51	Breno	144	[uhum
52	Débora	145 146 147 148 149	porque...eu tava indo três vezes por semana e depois de uma mudança de direção, a diretora me propôs ir, no terceiro dia, pra uma turma só, de cinquenta minutos
53	Breno	150	[hum
54	Débora	151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163	ir pra nova iguaçu, do rio comprido, pra nova iguaçu...ah...na verdade eu não tava no rio comprido, agora que eu tô lembrando...eu tava morando no leblon. tudo bem. ah...mas era uma turma só, e eu falei, gente, eu não tenho condição. eu levo duas horas pra ir, venho dar uma aula de cinquenta minutos e volto. ela falou, então procura outro lugar, outra escola, porque aqui não vai dar. aí fui lá na na coordenadoria eles me ofereceram um dia só por semana, mas na zona rural...
55	Breno	164	[uhum
56	Débora	165 166 167 168 169	de nova iguaçu. numa sexta-feira. eu ia de manhã, acertei. eu ia de manhã às sete, e saía de lá às vinte e trinta. chegava em casa às onze da noite. pra trabalhar sábado
57	Breno	170	[uhum
58	Débora	171 172 173 174 175 176	também. que a ge...é, no curso um depois que eu voltei, eu peguei turmas sábado, pra poder, é...dar a possibilidade de ter mais turma e ganhar um pouquinho mais do que os outros...
59	Breno	177	[antes você não dava aula sábado?
60	Débora	178	[trabalhos...não, não
61	Breno	179	[sim
62	Débora	180 181	mentira! eu dei um ano ou outro, mas não com essa frequência.
63	Breno	182	[uhum
64	Débora	183 184 185 186	aí eu não aguentei esse ritmo, de trabalhar catorze horas num dia só. e ainda curso um, e ainda escola lá, a escola um (ruído) entendeu?
65	Breno	187	[uhum
66	Débora	188 189 190 191	a escola um me mandou embora, porque eu não dei conta...e eu abandonei o estado porque eu não tava aguentando...fiquei só no curso um, mas eu...fiquei no curso

		192 193 194 195	um...é...já com a ideia de que não poderia ser só o curso um porque...eu fiquei catorze anos e fiquei...na mão quando fui demitida
67	Breno	196	[uhum
68	Débora	197 198 199	então...eu comecei a fazer um trabalho de...arrumar, fazer uma rede...alunos particulares
69	Breno	200	[uhum
70	Débora	201 202 203 204 205 206 207	entendeu? um contato aqui, outro contato ali, eu foquei mais nisso. e...foi isso. agora eu tô...aí apareceu um concurso, do município, pra 2012, eu falei vou fazer isso, porque...professor, eu aprendi, não pode ficar num lugar só, infelizmente
71	Breno	208	[uhum
72	Débora	209 210 211 212 213 214 215 216	então...vou fazer o concu...o o município é...havia uma ideia que o município era melhor do que o estado, em termos de...de trabalho...e de...pagamento também. é, tava na época do...uh...da das olimpíadas, então o prefeito na época, tava propondo uh...escolas bilíngues...
73	Breno	217	[uhum
74	Débora	218 219 220 221	então eles contrataram vários professores de inglês, inclusive o curso um foi contratada pela prefeitura, pra fazer material...
75	Breno	222	[ah, eu lembro disso
76	Débora	223 224 225 226	professores do curso um foram contratados pra fazerem as entrevistas...dos dos candidatos ao concurso...
77	Breno	227	[uhum
78	Débora	228 229 230 231 232	então eu entrei nessa...eu entrei no município em dois mil e doze. aí né...novamente. eu já tinha uma...experiência da realidade do estado...
79	Breno	233	[uhum
80	Débora	234 235 236 237 238 239 240 241	fui pra uma escola na zona sul...no horto...que recebe alunos da rocinha...aí sim, aí foi mais complicado. porque a rocinha por incrível que pareça...ela é...uma comunidade...de pessoas... é.... existe... uma hierarquia lá, né? existem--

81	Breno	242	[aham
82	Débora	243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255	<p>           pessoas com mais condições e pessoas assim, com condições nenhuma... assim... então, via aluno arrogante, via aluno humilde, teve muitos problemas de disciplina, eles sempre perguntavam pra que que eles deveriam aprender inglês... se nem sabiam português... vi que no sexto ano, muitos alunos estão chegando analfabetos, ou analfabetos funcionais... e ensinar uma segunda língua tornava-se impossível... (incompreensível)         </p>
83	Breno	256	em qual ano?
84	Débora	257	[ahn?
85	Breno	258	[sexto?
86	Débora	259	sexto ano
87	Breno	260	[ahn
88	Débora	261	aluno chegando sem saber...ler
89	Breno	262	nossa
90	Débora	263 264 265	<p>           com dificuldade...assim, ler...faz uma silabação aqui, outra ali, mas o ler mesmo, não acontece...         </p>
91	Breno	266	ler texto, texto
92	Débora	267 268	<p>           com a maioria dos alunos, né? interpretar nem se fala...         </p>
93	Breno	269	[hum
94	Débora	270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281	<p>           então assim... caramba, quase assim que eu me perguntava, o que que eu estou fazendo aqui? então... eu comecei a dar aula...aproveitando assim... o que seria mais palpável pra eles... né, não co... ah... o livro do curso um, o material que a gente usou na, no município, do curso um...não era tão ruim assim... porque a maioria dos materiais que a gente, até então, conhecia eram totalmente irrealistas...         </p>
95	Breno	282	[uhum
96	Débora	283 284 285 286 287 288 289 290 291	<p>           pra poder trabalhar em sala de aula. o do curso um tava...bem possível, foi um material que eu gostei, os outros professores de inglês... a maioria... também tava gostando do material... mas agora não tá mais, não temos mais esse material, chegaram outros livros, de outras editoras, de outras...de outros grupos, né?         </p>

97	Breno	292	[uhum
98	Débora	293 294 295 296 297 298	e aí...vamos ter que nos adaptar de novo, sim. então... valorização... praticamente nenhuma, né? o inglês é realmente... algo que os alunos ainda não veem... como muito importante, infelizmente
99	Breno	299	[uhum
100	Débora	300	ainda não veem
101	Breno	301 302 303 304	é...então, nesse apanhado aí, é...não sei se dá pra contar hhh mas, em quantos lugares você trabalhou? como professora?
102	Débora	305 306 307 308 309	ah, vamo lá...vamo lá. hhh deixa eu ver se eu anoto aqui. curso y...antes do curso y eu...cobri uma licença numa escola particular aqui em laranjeiras...
103	Breno	310	hum
104	Débora	311 312	que se chamava...ela não existe mais. o instituto um
105	Breno	313	é, não conheço
106	Débora	314 315 316 317 318 319	e...é, é bem antigo. isso foi lá por...no início dos anos noventa, mil novecentos e noventa...mil novecentos e noventa e um. ah...não, mentira, mentira! o curso y eu comecei em mil novecentos e oitenta e sete
107	Breno	320	caramba
108	Débora	321	e a escola foi...hhh
109	Breno	322	[hhh
110	Débora	333 334 335 336 337	antes de oitenta e sete! acho que a escola foi em oitenta e sete. então a escolinha institu, instituto um em oitenta e seis, o curso y em oitenta e sete...
111	Breno	338	mas esse instituto um...
112	Débora	339	[ah...
113	Breno	340 341	era...escola, escola, mesmo? não era curso não?
114	Débora	342	é uma escola mesmo
115	Breno	343	[ah tá
116	Débora	344 345 346 347 348 349 350 351	não...era uma escola. eu dei aula pro quarto...pra quarta série, na época. aí depois fui pro...é...dava no curso y, aí junto com o curso y, lá nos anos nove...mil novecentos e noventa mais ou menos...é...entrei pra um curso chamado blue... blue... ports...lá na tijuca. ah...e fiquei lá um ano só, aí continuei

		352 352 354 355 356 357	no curso y... aí em mil novecentos e noventa e um fiz uma carta pro...pro curso um, me candidatei...aí entrei mas... eu também dava, trabalhava no governo. mas não era dando aula
117	Breno	358	[ah...tá
118	Débora	359 360	tá? não era dando aula. não tinha...teve...é...
119	Breno	361	não, é...eu...
120	Débora	362	you só quer...sobre aula?
121	Breno	363 364	queria saber... sobre como professor mesmo...
122	Débora	365	tá. aí noventa e um no curso um...
123	Breno	366	[uhum
124	Débora	367 368 369 370 371	eu fiz até vários concursos...é...pro município. eu fiz três concursos no município depois de noventa e um...passei nos três...mas quando eu ia assumir, era sempre na zona oeste
125	Breno	372	[ah tá
126	Débora	373 374 375 376	na época eu morava em laranjeiras...e o salário que o município na época oferecia, era o...cinco vezes menor do que o curso um tava pagando
127	Breno	377	[uhum
128	Débora	378 379 380 381	então eu fui ficando no curso um de noventa e um a dois mil e....dois mil e cin...dois mil e cinco, eu acho...dois mil e quatro...tá?
129	Breno	382	[uhum
130	Débora	383 384 385	por aí. então foi pe...foi um longo tempo só no curso um. treze catorze anos só no curso um
131	Breno	386	[uhum
132	Débora	387 388 389 390 391	aí depois do curso um eu fui pro estado...eu fui pro curso dois...eu fui pra...que mais? estado, curso dois...eu fui pro...inicieei a escola um...ai ai...
133	Breno	392	[hhh
134	Débora	393 394 395	depois de iniciar a escola um...depois de iniciar a escola um eu voltei pro curso um...
135	Breno	396	[uhum
136	Débora	397 398	eu cobri, eu cobri uma licença maternidade na escola dois...
137	Breno	399	[ah, sim

138	Débora	400 401 402 403	e só...seis meses, eu acho...e...e aulas particulares...sempre que dava pra encaixar o horário. entendeu? então...
139	Breno	404	[uhum
140	Débora	405 406 407 408	tem lugar pra caramba. um... dois, três...uh...dois, três, quatro, cinco...seis...uma média de sete...lugares (incompreensível)
141	Breno	409 410	e...o que te fez sair desses lugares? que você já trabalhou?
142	Débora	411 412 413	bem...o...o cursinho, lá dos anos noventa...porque, realmente pagava muito pouco...
143	Breno	414	uhum
144	Débora	415 416 417 418 419	mas pouco mesmo...era tipo assim...o básico que o sindicato propunha. e...num tinha muita...eram cursos familiares, assim... o cursinho foi um pai que...
145	Breno	420	[ah tá
146	Débora	421	comprou o franchising...pra filha...
147	Breno	422	[uhum
148	Débora	423 424	pra filha...uh...e, assim, tinha o que? umas quatro turmas?
149	Breno	425	[ah... tá
150	Débora	426 427 428	entendeu? e eu tava ali com duas, ou uma. e...não ganhava muito, não participava muito das coisas...
151	Breno	429	[uhum
152	Débora	430 431 432	o curso um...era imensa na época, me ofereceu nove turmas...eu fiquei anos e anos com oito ou nove turmas...
153	Breno	433	[uhum
154	Débora	434 435 436	esses treze anos praticamente...fiquei com oito ou nove turmas direto. eu ficava num bloco de duas às nove.
155	Breno	437	nossa
156	Débora	438 439 440	direto. treze anos assim. e ...ah...o curso dois...também...foi ficando apertado...
157	Breno	441	uhum
158	Débora	442 443 444 445 446 447	eu até gostava de trabalhar no curso dois, não era ruim não, o staff lá era legal, mas pagava muito menos que o curso um, né...pagava muito menos, então eu achei que era um excesso de trabalho...que num...
159	Breno	448	que não vale a pena...

160	Débora	449 450 451 452 453 454 455 456 457	tava recompensando, não valia a pena. e a escola um me mandou embora. eu, eu...uh...tava lá um ano, um ano e meio e eles...mandaram uma leva de professores embora, eu fui no grupo...e-e...foi isso. os cursos pequenos que eu saí, foi porque realmente não tavam pagando tão bem quanto o curso um
161	Breno	458	[uhum
162	Débora	459 460 461	e...e foi isso. ah...os cursos pequenos que eu saí foi porque realmente não tavam pagando tão bem quanto o curso um
163	Breno	462 463	e...de escola do es...você falou que saiu do estado também
164	Débora	464 465 466	saí. uh....na época o estado...lá pra dois mil e... sete mais ou menos, tava pagando quinhentos reais, por mês
165	Breno	467	nossa
166	Débora	468 469	lá em dois mil e sete. já era...naquela época já era muito pouco
167	Breno	470	dois mil e sete
168	Débora	471	outra co...é, por ali
169	Breno	472	uhum
170	Débora	473 474 475	então assim, eu, realmente ...tava...pagando pra trabalhar lá, entendeu?
171	Breno	476 477	era o que, era tipo um salário mínimo assim ou não? um pouco mais?
172	Débora	478	ai...talvez um pouco mais...
173	Breno	479	[aham
174	Débora	480 481 482 483 484	talvez. então assim, ia três vezes por semana...uh...longe à beça, duas horas pra ir, duas horas pra voltar. quatro horas dentro de um ônibus...e...era muito desgastante e muito pouco
175	Breno	485	[uhum
176	Débora	486 487 488	entendeu? aí eu falei, não, num dá. por mais que exista a lenda...que é um emprego estável...
177	Breno	489	[uhum
178	Débora	490 491 492 493 494 495 496 497 498	seguro...eu reconsiderarei e falei, não, num dá. eu vou ficar a vida inteira, né? me submetendo a um salário baixo...eu não vou conseguir sair da...de nova iguaçu...porque o que...todos diziam, que se você fez o concurso pra baixada, pra vir pro rio era quase impossível...eu falei não, é muito sacrifício pra

		499	nada...bye bye estabilidade. eu disse, entendeu?
179	Breno	500	entendi
180	Débora	501	não, num dá. num deu
181	Breno	502 503	e...tá. agora uma pergunta um pouco difícil. hhh
182	Débora	504	meu deus
183	Breno	505 506	you já pensou em desistir da profissão?
184	Débora	507	ahn....já. já pensei sim hhh
185	Breno	508	por que?
186	Débora	509	ah...hhh
187	Breno	510	hhh
188	Débora	511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521	tem horas que você...eu faço assim, ai....meu deus, do céu...tanta gritaria...é tanto desrespeito, é tanto xingamento pra você, principalmente nesse últimos dois anos ...sabe, o diretor...grita com você também. as cri...os alunos nem se fala. sabe, eu trabalho numa escola...que o diretor usa o grito do como método, o grito como método pra...pra controlar a escola, sabe?
189	Breno	522	uhum
190	Débora	523 524 525 526 527	nunca me vi brigando com ninguém da escola, eu já briguei com ele, já briguei com o vice-diretor, mas briguei de...quase bater. e nunca me vi assim...
191	Breno	528	[hhh
192	Débora	529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547	sabe? eu falei...caraca...e assim, aluno...às vezes tem um aluno... que tá envolvido no...no crime, e aí você tem medo, não sabe como abordar esse aluno, você pensa em tudo. ele é só um aluno...né? vou abordar ele como um aluno mesmo, não com medo porque ele tá envolvido no crime...a não ser que ele me ameace, né? eu tenho sempre que pensar que... não vou abordar diferente porque tá envolvido com o tráfico, vou tentar abordar ele dentro do mundo da sala de aula...e tem dado certo isso, mas, é muito cansativo, sabe? muito cansativo. porque a escola...pelo menos onde eu trabalho...e parece que muitas outras também...tem escola que funciona, mas assim, são raridades. a ideia que eu tenho é que são depósitos.

193	Breno	548	[hum
194	Débora	549	de alunos
195	Breno	550	[uhum
196	Débora	551 552 553 554 555 556	as crianças ficam meio que encarceradas...e você tá ali quase que como um agente presidiário, você tenta apresentar alguma coisa, você quer que seja legal sua aula mas...cinquenta alunos numa sala
197	Breno	557	[uhum
198	Débora	558 559 560 561 562 563 564 565	ar condicionado até colocaram mas a instalação não é boa, não suporta o aparelho. tem que ter manutenção. bota o aparelho novo mas...não faz a manutenção. então você dá aula no calor, você dá aula...sei lá, sem condições mínimas, né? mas o que mais me irrita é o excesso de alunos em sala
199	Breno	566	[aham
200	Débora	567 568 569 570 571 572 573 574 575	quarenta e cinco alunos às vezes...quando é nono ano então...que eles já tão com um metro e oitenta...e não conseguem ficar sentados ali naquelas carteiras...pequenas pra eles. eles querem levantar, então assim...ficam cansados também, né? (incompreensível) um cansaço geral já. às vezes eu peço (incompreensível)
201	Breno	576 577	e...e você tem outros colegas que têm a mesma sensação?
202	Débora	578 579 580 581 582 583 584 585	sim. hhh uma sala de professores de uma escola é...é uma troca de cansaço, é uma troca de...de desânimo...né, é uma troca de...de...de...é...relatos de desrespeito...diariamente. diariamente. sim...colegas que desistiram. tem muita, muito colega que...que...entra de licença...
203	Breno	586	uhum
204	Débora	587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598	entra de licença...e ficam com depressão, ficam doentes por outras coisas...a tal da, da síndrome de burnout é...é verdade, é fato...entendeu? você tem...na minha escola deve ter uma meia dúzia de professores, de licença, com problemas emocionais... entendeu? entre outros problemas, também, a saúde fica afetada, entendeu? professor hipertenso, tem à beça, professor diabético, tem à beça...entendeu? depressi...depressivo.

		599 600 601	aí se você acaba estourando dentro da sala de aula...entendeu?
205	Breno	602 603	é...e, na sua opinião o que que tem...de...positivo em ser professor?
206	Débora	604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636	ah...a possibilidade...de trocar com o outro. estar sempre numa relação com o outro. a possibilidade de você é...trocar...eu não sei se é trocar conhecimento, mas...você, é...você perceber que o aluno está interessado, no que você está falando. e isso leva ele, a estender essa curiosidade, a procurar...ou no google, ou procurar no youtube, a falar com você no outro dia, professora, aquilo que a senhora falou, eu procurei ver...essas peque...esses pequenos relatos...de troca, verdadeira, me deixam...bem contentes. o..a, a a turma mesmo se produzir. você apresenta alguma coisa...né, e você não ficar forçando a barra, pra eles fazerem o que você tá esperando, mas eles criaram uma coisa deles, a partir do que você apresentou nessa...esse momento de criação me deixa feliz também, criação deles...que às vezes eu me vejo, forçando muito a barra, não, cê tem que fazer assim, tem que fazer assado...mas às vezes eles fazem do jeito deles...e às v...a produção às vezes, sei lá...o resultado às vezes é melhor do que você imagina. então quando esse momento...de criação acontece...isso me deixa feliz, me deixa...satisfeita...entendeu? essa troca...real que acontece em sala de aula...me deixa alegre. hhh
207	Breno	637 638 639	hhh e...o contrário, que que você acha que há de mais...negativo, vamos dizer, em relação a ser professor?
208	Débora	640 641	ah...aí tem que pensar em ser professor aqui no brasil, no rio de janeiro
209	Breno	641	é. na, é...na sua realidade
210	Débora	642 643	ahn. uh...nos últimos anos, a gente só tem perdido...direito
211	Breno	644	[uhum
212	Débora	645 646 647 648	lá onde eu trabalho, é no horto. tudo bem, é zona sul. entendo. mas o horto é um lugar super recuado. a gente tem que ir pro jardim botânico e seguir ali a

		649 650 651 652 653	pacheco leão...tem que pegar duas conduções. quando eu entrei, nós tínhamos uma ajuda, de transporte. pouquíssimo, né, cento e poucos reais, cento e cinquenta reais por mês
213	Breno	654	uhum
214	Débora	655 656 657 658 659 660 661 662 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671	tiraram isso da gente. é...que mais que...ah, a falta de recursos mesmo que nós temos, né...uh...não existe tecnologia basta...uh...suficiente pros alunos...e na minha escola, tem um laboratório de informática antigo, que tá lá fechado, mofado, o, os computadores...se estragando...não se usa aquele laboratório por quê? os computadores tão velhos...não pode re...consertar os computadores porque eles estão numa coisa chamada patrimônio... e quando entra...nesse termo aí que é patrimônio da escola, o diretor não pode fazer nada com os computadores...então essa falta de recursos, essa falta de...de até tecnologia mesmo...
215	Breno	672	[uhum
216	Débora	673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698	é...essa pressão pra...pra que o...cada vez mais os professores tenham muitos professores, muitos alunos em sala, entendeu? é...a vontade de quebrar a lei...em relação a certos direitos que nós temos...ano passado...é, eu sou professora de dezesseis horas, então, de acordo com a lei, eu tenho que dar dez aulas em sala de aula...e seis tempos pra preparar. nos tiraram isso ano passado, com alguma coisa lá que eles conseguiram, então a gente tava dando só...quatro tempos de preparação, e doze em sala. então assim...certos direitos que nós tínhamos aos poucos tão sendo tirados da gente...ah...os professores eu acho que estão tão cansados de perder direitos, tão cansados de trabalharem em excesso, de trabalharem com muitos alunos... que assim, eles num tão nem mais reivindicando nada. era uma classe...que ia pras ruas, que fazia greve...é...mas...como diz assim, a população em geral, profe...não adianta professor fazer greve porque...nada acontece. num tem mobilização, né, da

		699 700 701 702 703 704	sociedade...pelo contrário, tem crítica...mas se os mestres fizerem greve, se eu...se a p..se a polícia militar fizer greve, eles conseguem...os seus...
217	Breno	705	[uhum
218	Débora	706 707 708 709 710	pedidos, então..assim, essas coisas, da falta de respeito geral...né, da sociedade, da, do governo...em relação aos professores, a falta de união, cada vez maior...
219	Breno	711	[uhum
220	Débora	712 713 714 715	e a falta de recursos também, né? e...essa vontade de tirar...o que nós já tínhamos de conquista, entendeu? (incompreensível)
221	Breno	716 717	união, que você diz, da classe mesmo, né?
222	Débora	718 719 720 721	é...porque assim, você tem colegas...acontece de tudo. quando tem uma paralisação...tem colegas que paralisam, mas vão pra praia.
223	Breno	722	hhh
224	Débora	723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736	tem colegas...é. tem colegas que paralisam...mas vão pra escola até a hora do recreio pra assinar o ponto e saem depois do recreio. porque tem uma...um adendo na lei, que diz que se você, for à escola e assinar o ponto, ficar até certa hora, você não perde...o dia. entendeu? esse medo de levar falta, porque se você levar falta de acordo com o estatuto...sei lá quantos dias são a menos na sua...aposentadoria, entendeu? então é tudo assim pra...te...tolhir...de fazer algum movimento, né?
225	Breno	737	[uhum
226	Débora	738 739 740 741	tem pessoas que pensam muito no estatuto...na aposentadoria...entendeu? em vez de pensar no agora
227	Breno	742	[uhum
228	Débora	743 744 745 746 747 748	então...há uma falta de união por esse lado sim, entendeu? o professor que...tudo bem, não entrar, não querer fazer greve...é...é ok, né? mas...não ir à escola, ir pra praia e assinar o ponto, pra não perder o p...é...o dia. né? não

		749 750 751	sei. eu não vejo...como uma coisa...relacionada a união de classe não, mas...
229	Breno	752	[uhum
230	Débora	753	tá acontecendo.
231	Breno	754 755 756	é...e como...como você definiria, valorização profissional...na sua área?
232	Débora	757	eu acho que por isso...hhh
233	Breno	758	hhh
234	Débora	759 760	vou voltar à mesma coisa...né, que é o que me...é o que me...
235	Breno	761	pode voltar
236	Débora	762 763	eu acho hhh que a gente...teria que ter, mais treinamentos...
237	Breno	764	[uhum
238	Débora	765 766	tá. eu acho que a gente teria que ter...é...salários melhores...
239	Breno	767	[aham
240	Débora	768 769 770 771 772 773 774	agora eu acho que na escola...nós teríamos que ter turmas menores...tá? eu acho que tá faltando...também, nas escolas, é...uma psicóloga, uma assistente social, como antigamente tinha. porque...ah...tem alunos que surtam. tem colegas que surtam também
241	Breno	775	[hhh
242	Débora	776 777	mas tem alunos que surtam...tem muito aluno com necessidades especiais
243	Breno	778	[uhum
244	Débora	779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793	que chegam pra turma, aí o diretor fala, olha só...você tem seis turmas. você vai ter dois alunos com necessidades especiais. em cada turma. e são...todos os tipos de necessidades que cê possa imaginar. de asperger...a...a tudo. sabe? qualquer...problemas, tem problemas assim bem sérios...e...como lidar, com crianças especiais se você não tem nenhuma...especialização nisso...uh...se você tem uma turma de quarenta e cinco alunos, às vezes um aluno especial consegue...bagunçar a disciplina dessa turma...
245	Breno	794	[uhum
246	Débora	795 796 797 798	isso é um cansaço extra...de acordo com a lei, tem que ter a, uma pessoa que eles chamam lá...não sei como é que é...pra acompanhar essa criança, pra poder te,

		799 800 801 802 802 803 804 805 806 807	ajudar o professor. não tem. não é sempre que tem. mas mesmo essa pessoa, que, de acordo com a lei, é uma estagiária...que tá lá pra dar esse suporte ao professor, às vezes são dois...três alunos pra uma pessoa só. é...mesmo assim, eu não tenho treinamento nenhum. eu não tenho nenhum preparo para uma criança especial, pra um aluno especial, entendeu?
247	Breno	808	[uhum
248	Débora	809 810 811 812 813 814 815	eu tô falando em termos práticos mesmo, de que exercícios, como avaliar...eu não tenho. e a coordenadora pedagógica, que existe, também sofre do mesmo problema que a gente. o trabalho da coordenadora pedagógica...é mais administrativo do que pedagógico
249	Breno	816	[uhum
250	Débora	817 818 819 820 821 822	entendeu? a...a...o peso...de uma direção...é tão grande, que a direção repassa esse peso pra coordenação pedagógica, e a coordenação pedagógica não consegue... assistir...aos professores
251	Breno	823	[uhum
252	Débora	824 825 826 827	entendeu? então a gente fica...ali. você, os alunos especiais, mais os outros alunos que têm muitas carências também...
253	Breno	828	[uhum
254	Débora	829 830	enfim, é uma falta, de de preparo, de treinamento pra isso tudo, entendeu?
255	Breno	831	sim
256	Débora	832 833 834	é um peso danado. e essas turmas enormes também. gostaria de ter turmas menores
257	Breno	835 836 837	e você acha que se...se essas coisas acontecessem você se sentiria mais...valorizada?
258	Débora	838 839	talvez, sim. claro que o salário...já falei do salário, né?
259	Breno	840	[uhum
260	Débora	841	o salário ajuda hhh
261	Breno	842	hhh
262	Débora	843 844	é...eu acho que é...eu acho que assim...vem naturalmente, né?
263	Breno	845	[uhum

264	Débora	846 847 848	vem naturalmente. precisa às vezes...entendeu...não, não não seria preciso mencionar, né?
265	Breno	849	[uhum
266	Débora	850 851 852 853 854	mas...vem naturalmente, né? parece que é uma coisa da profissão, né? parece que as pessoas pré-acreditam que professor é ok ganhar menos que as outras profissões
267	Breno	855	[uhum
268	Débora	856 857 858 859 860 861 862	tá tudo bem, e é assim mesmo, ela é professora, ela ajuda, mais do que é profissional, entendeu? acho que é uma ideia na sociedade, disso, ah...professor, (incompreensível) o que ela quer...ela ganha menos, não tem as férias maiores...
269	Breno	863 864	mas de onde você acha que vem essa percepção?
270	Débora	865 866 867 868	é isso mesmo. ah eu acho que vem, assim, de uma cultura que nós tivemos...anos atrás, onde era uma elite..que que...estudava...
271	Breno	869	uhum
272	Débora	870	também era da elite...
273	Breno	871	[uhum
274	Débora	872 873 874	e assim...em princípio a, eram...mulheres. que estavam ali dando aula por permissão do marido...
275	Breno	875	uhum
276	Débora	876 877 878 879 880 881 882 883 884	né? e...havia uma ideia de...como é que é? sacerdócio. dar aula era como um sacerdócio. acho que isso vem muito dessa ideia aí, né? de...moças, normalistas, que vão dar aula, antes de casar, vão pra uma faculdade de letras, que tinha até o nome de...tinha um nome na minha época...é...espera marido, alguma coisa assim
277	Breno	885	[hhh
278	Débora	886 887 888 889 890	entendeu? então eu acho que...é! era dessa cultura aí que...ah, tão dando aula, são professoras, mas realmente não precisam desse salário porque vão casar, vão ser sustentadas...entendeu?
279	Breno	891	[uhum
280	Débora	892 893 894 895	era uma profissão de mulheres basicamente...que não necessariamente...precisavam...daquele salário. era isso. era essa a ideia. a

		896	profissão de moçoilas
		897	casa...casa...doiras
281	Breno	898	hhh
282	Débora	899 900	entendeu? uma parte eu acho que vem disso aí
283	Breno	901	[uhum
284	Débora	902 903 904 905 906 907	uma parte eu vi...vem disso aí...tem outras razões, tem outras...é...acho que, uma coisa da nossa política mesmo, de de...não ter interesse que o ensino seja...é...propagado pra todos, né?
285	Breno	908	[uhum
286	Débora	909 910 911 912 913 914 915	a ideia é que...o ensino é transformador, é (incompreensível). então, há um receio de isso ser...dado pra todo...mundo, então...há um desinteresse em...em...em expandir a profissão do professor...pra melhor. eu acredito nisso
287	Breno	916 917 918	e...quais são as suas...perce...qual é a sua percepção pro futuro da profissão? como é que você acha que...?
288	Débora	919	não são muito otimistas não...
289	Breno	920	[hum
290	Débora	921 922 923	de acordo com as estatísticas...poucas pessoas estão escolhendo o magistério...
291	Breno	924	[uhum
292	Débora	925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938	né. e os que escolhem...saem logo, né? por isso tudo. por salário baixo, por...é...excesso de trabalho, por estresse...problemas emocionais...então...a minha ex...a minha percepção de futuro pra...pro magistério...é de...é de ser bem minguado. poucas pessoas vão querer...isso parece que já está acontecendo...os que estão, há mais tempo, estão se aposentando...que tem...e quem tá entrando...não tá ficando, muito tempo. há um rodízio danado, eu acho
293	Breno	939 940	entendi. é, eu acho que...é isso, então. hhh
294	Débora	941	hhh
295	Breno	942	brigado.
296	Débora	943	[nada!
297	Breno	944	pela entrevista.

### 7.3. Transcrição 2 – Lívia

T	Falante	L	Dados
1	Breno	1	olá hhh
2	Lívia	2	olá hhh
3	Breno	3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	hhh é...enfim, só pra... dar uma...um...um panorama do que é o o...a pesquisa, né, rapidamente. que eu acho que você já sabe...é...mas a pesquisa...ela visa tentar entender, na visão...de professores de inglês, de diferentes contextos, é...o que seria pra eles...ahn... valorização profissional. certo? é...e eu gostaria que você começasse...é... contando um pouco da sua trajetória, assim, como você...começou a dar aula, ah...os lugares que você já deu aula...é...enfim, a sua trajetória...
4	Lívia	17	(incompreensível)
5	Breno	18 19	hhh nesse mundo da...do inglês. da aula de inglês
6	Lívia	20 21	tá. bom...meu, minha trajetória é polêmica...
7	Breno	22	hhh
8	Lívia	23 24	no sentido de que eu fiz arquitetura, né?
9	Breno	25	sim
10	Lívia	26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36	então eu comecei a aula de inglês, muito por conta do intercâmbio que eu tinha feito em inglês desde os dez anos de idade. comecei a...no meu colégio era colégio de aplicação, então tinha inglês e francês pra eu escolher. aí eu escolhi francês no colégio e fui fazer inglês no curso um. também lá de vitória. e aí comecei a fazer inglês normal, tinha muita facilidade, era o demônio da garoa...
11	Breno	37	hhh
12	Lívia	38 39 40	não respeitava muito a dinâmica da aula...fazia muita zona, essas coisas, nunca fui uma aluna muito exemplar...
13	Breno	41	hhh
14	Lívia	42 43	mas tinha facilidade. juntou oportunidade com... o privilégio branco
15	Breno	44	hhh
16	Lívia	45 46	e eu fui fazer intercâmbio com dezesseis anos de idade. na austrália

17	Breno	47	dezesseis?
18	Lívia	48 49 50 51 52 53 54	dezesseis. morei um ano na austrália, com dezesseis anos. fiquei lá...estudei, fiz high school lá e tal, fiquei um ano. aí, voltei, adolescente, muito cheia de mim, achando que tudo era muito louco, que a galera era muito boba, que eu era muito sagaz e pá...
19	Breno	55	hhh
20	Lívia	56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70	fui fazer vestibular. hhh aí fui fazer vestibular...tava puta já com ...minh...meu pai e minha mãe tava separado, tinha só minha mãe e minha irmã em casa. e aí aquela (incompreensível) toda, achando tudo meio sem graça (incompreensível) no cursinho e tal, fui meio que mais ou menos, nas coxas, mas passei. por causa da minha base no João XXIII. sempre tive uma base muito...João XXIII é o colégio de aplicação, né? então eu tinha uma base muito boa, e aí passei, e fiz pra arquitetura porque eu sempre fui boa de matemática e desenho
21	Breno	71	[uhum
22	Lívia	72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84	então... (incompreensível) só que aí assim que eu entro pra arquitetura, isso foi em noventa e oito...começou uma greve sinistra na UFJF, que era o normal, de dois em dois anos, tinha greve, né, por causa de...eleição. e...(incompreensível) tava chegando em juiz de fora. aí chegou um curso de BH lá precisando de professor. eu tinha tirado (incompreensível) vou dar aula, não aguento mais...os meus pais...os jovens...não sabem nada...(incompreensível)
23	Breno	85	hhh
24	Lívia	86 87	entendeu? muito ...muito branca. muito classe média.
25	Breno	88	muito rebelde
26	Lívia	89 90 91 92 93	(incompreensível) não aguento mais, essas coisas. então eu fui lá comece...aí fui fazer o treinamento. e era um treinamento de...abordagem comunicativa, né.
27	Breno	94	uhum
28	Lívia	95 96 97	communicative approach, naquela época com banda e tal, com new...english file...então eu dei sorte de pegar uma

		98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114	galera que era boa...de bh...era um, era um um curso pequenininho, e ela deu, a a a alessandra...alessandra almeida acho que ela chamava, deu um treinamento intensivão pra gente, acompanhava a gente dando aula e tal. então fui aprendendo, meio que fazendo, assim, dando aula...pros alunos...o curso acho que tinha quinze alunos, muito mais velhos que eu, com dezenove, dezoito, dezenove...comecei a dar aula e comecei meio que fazer pelo teacher's guide english file basicamente, e o treinamento que eles tinham dado. só que eu gostei pra caralho, eu adorava dar aula, era um pouco...menos responsável, por assim dizer...
29	Breno	115	hhh
30	Lívia	116 117	(incompreensível) porque era...o clássico, dar umas aulas. um horror
31	Breno	118	hhh
32	Lívia	119 120 121 122	um horror. polêmico. mas era isso que eu fazia. eu tava... com a minha vida lá e tal...né, fumando minhas maconha...
33	Breno	123	hhh
34	Lívia	124 125 126	bebendo e tal...e dando umas aulinhas...pra conseguir pagar minhas coisas
35	Breno	127	hhh
36	Lívia	128 129 130 131 132 133 134 135 136	uma visão de professor...totalmente equivocada, assim. que...na minha trajetória muda um pouco em perspectiva. e eu nunca sonhei ser professora. num pensava...quando eu era...quando...como eu era aluna eu era meio rebelde, vivia na coordenação e tal, eu não pensava, um dia eu vou ser professora...
37	Breno	137	não era...
38	Lívia	138	quero ser professora...
39	Breno	139	[...não era um sonho de criança, né?
40	Lívia	140 141 142 143	não. definitivamente não era. não era uma coisa que eu considerava ruim ou tosco ou achava ruim não. ah...eu só não cogitava.
41	Breno	144	[uhum
42	Lívia	145 146 147	não entrava...na minha...ideia do que fazer. arquitetura, por causa do ...do

		148	do desenho e do...da matemática...sempre cogitei
43	Breno	149	[uhum
44	Lívia	150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162	então...fui levando os dois. meio dando aula, e fazendo arquitetura. só que aí eu comecei a dar aula num outro curso de inglês, aí comecei a encabeçar a parte de... comunicação, de...conversaçoão. aí ajudei eles a mudarem...era o curso três, era uma filial da curso três, eu ajudei eles a trazer uma mulher de cambridge pra poder mudar pra communicative approach, sair daquele audiovisual que eles eram...que eles eram de...não sei se você já deu aula lá...
45	Breno	163	não
46	Lívia	164 165 166 167	não sei se até hoje é....eles tinham uns (incompreensível), umas paradas que cê mostrava e aí...muito drilling, as pessoas tinham que repetir...
47	Breno	168	ah tá...
48	Lívia	169 170 171 172 173 174	as frases (incompreensível) eles repetiam...aí depois você tinha que fazer um drilling e a conversaçoão era você fazer pergunta e eles responderem, e depois você fazer a resposta e eles fazerem a pergunta
49	Breno	175	hhh
50	Lívia	176	hhh
51	Breno	177	bem conversacional, né?
52	Lívia	178 179	conversation, tudo conversation! eu falava, i arrived yesterday.
53	Breno	180	hhh
54	Lívia	181	eles falavam, when did you arrive?
55	Breno	182	hhh
56	Lívia	183 184 185 186 187	foi muito doido. aí eu comecei a mexer, comecei a mexer e fazer igual fazia no outro. cagava pro método deles, eu...sempre fui meio assim, meio....rebelde, né?
57	Breno	188	hhh
58	Lívia	189 190 191 192 193 194 195 196	então... eu fazia assim o negócio do (incompreensível) que eu achava que...eles tinham que passar, a coordenadora passava ouvindo, pra ver se tava sendo drilado, então eu fazia parcialmente o negócio...mas aí eu colocava (incompreensível) desempenho, eu fazia eles fazerem outras coisas...

59	Breno	197	hhh
60	Lívia	198 199	minha aula era tipo (incompreensível). não tinha limite de aluno
61	Breno	200	[nossa
62	Lívia	201 202 203 204 205 206	(incompreensível) é uma doideira. mas eu adorava. gostava muito de fazer. e-e fazendo isso o tempo todo. aí quando...nesse...chegar num...se quiser perguntar alguma coisa pode falar...
63	Breno	207	não, pode continuar. hhh
64	Lívia	208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230	tá. aí...enfim, aí eu fui levando assim, meio que dando essas aulas...e aí, fazendo a parada e pá...quando foi chegando...terminei de fazer minhas disciplinas na...arquitetura, aí o bicho começou a pegar. porque agora tenho que fazer esse trabalho final, tenho que me formar nessa porra, que que eu vou fazer? eu fazia estágio em patrimônio histórico. na na...ali na prefeitura de vitória, gostava também, muito...mas...gostava de arquitetura, de urbanismo, mas não gostava de...pintar parede...de rico...de terracota (incompreensível) tinha vários dilemas. aí eu comecei...como eu peguei essa parte de conversação, essa parada de cambridge lá, eu comecei a ficar mais à vontade no curso e fui desenhando do meu trabalho final da graduação, então aí demorei tipo...dois anos e meio, pra poder....fazer o meu trabalho final
65	Breno	231	eita
66	Lívia	232 233	são seis meses de pesquisa...dois anos e meio
67	Breno	234	hhh
68	Lívia	235 236 237 238 239 240 241 242	são seis meses de pesquisa e seis meses de projeto na arquitetura. na arquitetura, então é um ano de trabalho final, né? então eu adiei, eu demorei sete anos e meio pra me formar. entre greves. então isso quer dizer que eu entrei em noventa e oito e saí em dois mil e seis
69	Breno	243	nossa!
70	Lívia	244 245	é...só que eu não entrei, né? eu passei por lá. hhh
71	Breno	246	hhh

72	Lívia	247 248 249 250 251 252 253 254 255 256	(incompreensível) eu fiz tudo certinho e tal, atrasei seis meses só, por causa de carga horária e não sei que...mas (incompreensível) o meu trabalho final mesmo que eu adiei. e aí na hora que eu me formei em 2006....eu...meio que...fiquei pensando o que fazer...porque...ou eu ia ser arquiteta que dava as aula de inglês ou ia ser a professora que fazia uns projeto?
73	Breno	257	hhh
74	Lívia	258	(incompreensível) ia ter que acabar
75	Breno	259	chegou a hora de escolher
76	Lívia	260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281	(ruído) isso. e aí... em paralelo... mais uma vez... privilégio branco, etecetera. a mi...eu morava com a minha irmã. na época eu tinha... vinte e s... sete anos. mais ou menos, foi dois mil e seis. morava com a minha irmã, mais nova, que é um ano mais nova que eu. a ingrid. e aí, a gente tava procurando apartamento, tinha vencido o aluguel e tal, num sei que, tinha que olhar apartamento... nessa, como já tava pela... sei lá, já era desde os dezoito anos que a gente fazia isso, meu pai falou, minha filha, esse negócio de vocês ficarem buscando apartamento (incompreensível) pra alugar tá meio ruim, vamo ver se a gente consegue um apartamento pra vocês duas... e aí vocês...eu compro o apartamento pra vocês pequeno, e tal, pra vocês duas, mas vocês moram duas. aí... ah, que dilema...
77	Breno	283	hhh
78	Lívia	284 285 286 287	né? problema de branco! que que eu fiquei? caralho, que que eu vou fazer, num sei que, eu pensei...eu num vou casar com a minha irmã
79	Breno	288	hhh
80	Lívia	289 290 291	né? (incompreensível) não tava disposta a fazer. casar (incompreensível) junto com a minha irmã. apartamento, hipoteca
81	Breno	292	hhh
82	Lívia	293 294 295 296 297	eu num vou fazer isso. aí eu aproveitei que meu pai tinha levantado essa lebre e falei, pai...é o seguinte, já que cê tá assim...nessa...animado...pondo a mão no bolso...
83	Breno	298	hhh

84	Lívia	299 300 301 302	eu não quero morar com a ingrid não, eu tenho uma outra proposta. eu quero voltar pra austrália. tinha dez anos que eu tinha ido. né
85	Breno	303	[uhum
86	Lívia	304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316	eu fui em noventa e seis...e voltei em noventa e sete. isso era dois mil e seis pra dois mil e sete. ah eu acho que eu quero vir, eu posso ver uns cursos pra eu fazer, alguma coisa relacionada ao inglês, mas vou também eu vou já com autocad e lá eu vejo. se eu vou trabalhar com arquitetura, se eu vou trabalhar com inglês e eu...revivo esse momento lindo, porque tem dez anos que eu voltei...aproveito e faço o curso, faço essa imersão.. aí eu me me matriculei no cpe e no celta
87	Breno	317	[uhum
88	Lívia	318 319 320 321	o celta precisava do cpe. se eu...o cpe (incompreensível) cpe se eu passasse com a, eu poderia fazer o celta porque o celta era só pra native speaker
89	Breno	322	[(incompreensível) ah tá
90	Lívia	323 324 325 326 327 328 329 330 331 332	(incompreensível) esse curso eu fiz lá na austrália, em dois mil e sete. em brisbane, nesse lugar, e-era a condição que eles tinham, que só tinha... (incompreensível) falando que não podia, eu falei, ah, tudo bem. aí falaram, mas se você passar com a, no cpe você entra automaticamente pro celta. (incompreensível) e aí nessa....que isso, avião?
91	Breno	333	hhh é um caminhão, acho
92	Lívia	334 335 336 337 338	ah tá. aí enfim, aí eu...aí meu pai falou...ah então você vê se você consegue (incompreensível) aí eu me organizei toda...aí foi um drama com a minha irmã...
93	Breno	339	hhh
94	Lívia	340	(incompreensível) e tal
95	Breno	341	se separar
96	Lívia	342	[é, (incompreensível)
97	Breno	343	se divorciar da sua irmã
98	Lívia	344 345 346 347 348	(incompreensível) nada, aí eu fui. fui pra austrália. e aí fiquei lá de novo, também, fiquei de dois...dois mil e sete...menos de um ano. mas aí nesse meio tempo eu fiz o cpe, fiz o celta, achei o

		349 350 351	celta foda...achei muito foda. achei...porque eu tinha já experiência de dar aula desde noventa e oito...
99	Breno	352	[uhum
100	Lívia	353 354 355	então quer dizer...noventa e oito com...até dois mil e seis, eu tinha quase dez anos
101	Breno	356	[uhum
102	Lívia	357 358 359 360 361 362 363	de sala de aula de aula, né, tinha oito anos de sala de aula. e...bem, aí já fazendo direito, já gostando, já mexendo com o método...né, tipo assim, método...driblando o audiovisual, pra fazer o negócio, então...eu não sabia os nomes das paradas...
103	Breno	364	hhh mas já fazia
104	Lívia	365 366	(incompreensível) mas aprendi a fazer a dan...a dar aula dando aula
105	Breno	367	[uhum
106	Lívia	368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384	e aí...porque isso é polêmico? porque eu acho que se aprende dand...a dar aula dando aula. eu (incompreensível) não menosprezo a universidade, a faculdade, acho importan...tíssimo...como acho todo o resto. o o a especialização, o mestrado, os cursos de extensão...o curso que você faz on-line, e-eu tudo isso eu acho complemento...mas eu acho que você aprende a dar aula de fato...dando aula de fato. (incompreensível) eu acho que tem essa...essa...abertura, como todos teriam, matemática teria também, mas você teria que aprender matemática por osmose
107	Breno	385	sim hhh
108	Lívia	386 387	quem aprende matemática por osmose? ninguém
109	Breno	388	uhum (risos
110	Lívia	389 390	num é assim, cê aprende a falar uma língua...vivendo naquele lugar
111	Breno	391	sim
112	Lívia	392 393 394 395 396	não quer dizer que você vai ser um bom professor, não quer dizer que você vai saber aquela língua...tudo. mas eu não acho que professor sabe tudo, então foda- se
113	Breno	397	sim hhh

114	Lívia	398 399 400 401 402 403	eu acho que é (incompreensível). mas eu...não, falando sério, então eu acho, tipo assim, é-é-o...acaba virando mais fácil ser (incompreensível) estrangeiro, igual se faz com música, por exemplo
115	Breno	404	uhum
116	Lívia	405 406 407 408 409	you pode fazer uma faculdade de música e ser um puta músico, e ser um puta de um professor. you pode ser um puta músico e um professor merda, you pode ser um puta professor e um músico merda
117	Breno	410	[hhh sim
118	Lívia	411 412	you pode aprender música independente da faculdade
119	Breno	413	sim
120	Lívia	414 415	eu a ...eu acho que tem essa essa possibilidade. medicina já não. hhh
121	Breno	416	hhh
122	Lívia	417	(incompreensível)
123	Breno	418	já é um pouco mais complicado
124	Lívia	419 420 421 422 423 424 425 426	(incompreensível) cada faculdade, ela tem um valor diferente pra gente, mas a gente vai falar disso depois. mas aí,..n-nessa minha trajetória pra pra...fechar, eu acabei ficando lá, aprendi a a...aí...me deslumbrei com a coisa do (incompreensível) nossa, muita coisa aqui
125	Breno	427	(incompreensível)
126	Lívia	428	tudo fazia tanto sentido pra mim
127	Breno	429	hhh
128	Lívia	430 431	sabe? (incompreensível) aquelas coisas todas, sabe?
129	Breno	432	aham
130	Lívia	433 434 435	ih era isso que eu tava fazendo? então não tava fazendo não, que doideira... (incompreensível)
131	Breno	436	hhh
132	Lívia	437 438 439 440 441 442	e aí fiquei mais um tempo e tal, recebi proposta pra trabalhar como arquiteta...mas não quis. e já tava com isso na cabeça....caralho, não quero ser estrangeira, não queria ficar lá, austrália é um país muito racista...
133	Breno	443	uhum
134	Lívia	444	senti na pele o que é ser...mentira
135	Breno	445	hhh
136	Lívia	446	senti não. é um outro...é diferente
137	Breno	447	é diferente, é

138	Lívia	448	(incompreensível) totalmente diferente
139	Breno	449 450	eles d...deviam te ver lá como latina, né? no caso
140	Lívia	451 452	isso, como latina, como piranha...e eu aproveitei pouco essa parte
141	Breno	453	hhh aproveitou pouco a fama
142	Lívia	454 455 456 457	(incompreensível) aproveitei pouco, naquela época não tinha...o feminismo não tinha me pegado de jeito, senão eu tinha passado o rodo naquela porra
143	Breno	458	hhh
144	Lívia	459	não foi o caso. fui muito comedida
145	Breno	460	hhh
146	Lívia	461 462 463 464 465 466 467 468	mas, enfim...aí voltei da...aí fiquei com isso na cabeça, que não queria ser estrangeira, e...recebi uma proposta de trabalho como arquiteta, e tava terminando, mas dar aula de inglês lá não conseguiria, se eu fizesse lá a faculdade...tinha essa questão, pelo fato de eu ser gringa...
147	Breno	469	uhum
148	Lívia	470 471 472 473 474 475	não pelo fato de eu não ter...celta. os native speakers todos...saindo direto pra trabalhar. eu, mesmo com cpe a...não conseguia trabalhar em escola. hoje em dia isso mudou. dez anos depois isso mudou
149	Breno	476	uhum
150	Lívia	477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489	tenho amigos brasileiros dando aula lá. em...escola, em curso livre e tal... (incompreensível) isso é muito bom pra gente, que mudou essa perspectiva. nos últimos anos. acho que por causa da globalização, tudo isso, né? mas... naquela época (incompreensível) aí eu pensei, caralho, então o que eu vou fazer? eu vou ficar aqui nessa austrália, estrangeira e...tentando trabalhar? ou eu vou fazer o que eu sempre (incompreensível), que é morar no rio de janeiro...
151	Breno	490	hhh
152	Lívia	491 492	gostei do rio de janeiro, frequentava aqui, eu sou de juiz de fora...
153	Breno	493	hhh
154	Lívia	494 495 496 497	avenida brasil (incompreensível)... adorava, sempre gostei, falei, pô, então... eu vou viver esse sonho aí. eu vou lá pro rio de janeiro, com meu cpe,

		498 499 500 501 502 503 504 505	com meu celta, com a minha experiência, num tenho a... a...faculdade, mas eu vou tentar trabalhar lá e vamo ver que que vai ser. e aí eu vim, tinha uma amiga minha morando aqui, no catete, fiquei na casa dela... e aí, cheguei em março... deu no... globo na época, na época... existia jornal impresso
155	Breno	507	hhh
156	Lívia	508 509 510 511	hhh (incompreensível) a gente abria aquele boa chance, né, tinha emprego...naquela época tinha emprego também... (incompreensível)
157	Breno	512	faz tempo
158	Lívia	513	não, faz tempo. saudade do meu ex
159	Breno	514	hhh
160	Lívia	515 516 517 518	(incompreensível) abria o jornal e vi lá o curso um, oferecendo...empregos, naquela época...empregos como professor no curso um hhh
161	Breno	519	hhh
162	Lívia	520	que hoje em dia é raro...outras funções
163	Breno	521	hhh
164	Lívia	522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534	era pra professor mesmo. dar aula. aí eu fui...leveei meu currículo, fiz a entrevista e fiquei empolgadaça, a mulher queria me jogar lá pra barra... (incompreensível) que não rolava, tinha acabado de chegar, tava no catete e tal, e ia perder muito tempo, não ia ganhar...ela falou, tudo bem, então espera o próximo semestre. aí no segundo semestre, dois mil e oito ponto dois...eu comecei no curso um. e aí...cê...v-você participou de parte dessa trajetória...
165	Breno	535	sim
166	Lívia	536 537 538	e (incompreensível) coordenadora...né, standby, coordenadora, pau pra toda obra (incompreensível)
167	Breno	539	faz tudo...
168	Lívia	540 541 542 543	é, faz tudo...a partir de dois mil e dez mais ou menos. e aí fiquei vivendo esses dois lados, de ficar meio né...bastidores e professora....
169	Breno	544	uhum
170	Lívia	545 546 547 548	e tal...até eu pedir demissão em dois mil e dezoito, depois desse momento horrroso aí, gera venture, etecetera...

171	Breno	549	uhum
172	Lívia	550 551	enfim...no país e tal. e aí é isso assim (incompreensível)
173	Breno	552 553 554	e você...e você dá... aula on-line....on-line, aula particular também, né?
174	Lívia	555 556 557	aula particular desde sempre dei...ah...nunca gostei muito...eu acho meio sem graça...
175	Breno	558	hhh
176	Lívia	559 560 561 562	(incompreensível) assim... constrangedor um pouco, mas eu acho...o o pra mim sempre vira (incompreensível) terapia
177	Breno	563	[uhum
178	Lívia	564 565 566 567 568 569	(incompreensível) acabo dando mais aula de conversação, e quando eu vejo a pessoa tá falando de de...problemas pessoais, contando história da vida... e eu tô doutrinando, falando de feminismo, tal e coisa...
179	Breno	570	hhh
180	Lívia	571 572 573	entendeu? mas eu acho que funciona bem. porque aí (incompreensível) a pessoa aprende, assim, eu espero, né, num sei
181	Breno	574	hhh
182	Lívia	575 576 577 578 579 580	(incompreensível) que tá acontecendo ali, é tudo aula, sacou? só que vira isso, aí às vezes me dá muita aflição, quando assim...é uma pessoa...que tem um nível de inglês muito baixo....que aí não consegue render tanto...
183	Breno	581	[uhum
184	Lívia	582 582	(incompreensível) cansativo, ou a pessoa é muito reaçã...
185	Breno	583	[uhum
186	Lívia	584 585 586 587	e você tem que ficar lidando com aquilo...a coisa do dinheiro...né? terminou de dar aula, aí cê fica com aquela cara de... (incompreensível)
187	Breno	588	e aí, né...
188	Lívia	589 590	(incompreensível) aí você fica com aquela coisa de....escrota, né, escrota
189	Breno	591	hhh
190	Lívia	592 593 594 595	mas eu...mas eu gosto de dar aula também. prefiro aula pra adolescente...é o que eu mais gostava, e adulto. mas..
191	Breno	596 597	e...uma pergunta difícil. a primeira voc...a primeira pergunta que eu tenho

		598 599 600	aqui você meio que já respondeu, né, quem...em quantos lugares você já trabalhou...
192	Lívia	601 602 603 604	ah não, só pra falar (incompreensível) não... porque eu dei vá...eu dei em outros lugares, no curso quatro e tal...
193	Breno	605	ah sim...
194	Lívia	606 607 608	(incompreensível) e hoje eu tô dando aula também na puc, eu dou aula de especialização
195	Breno	609	[uhum
196	Lívia	610 611 612	incompreensível) inglês, e não é uma aula...é uma aula de língua inglesa, não é aula de inglês
197	Breno	613	[uhum
198	Lívia	614 615 616	que é diferente, não tô ensinando inglês, num tô ensinando (incompreensível)
199	Breno	617	mas é em inglês?
200	Lívia	618 619 620 621 622	é em inglês, a especialização que eu fiz...é a mesma, né? ela é toda da área de inglês, então eu dou critical perspective analysis...não, critical perspective in elt...
201	Breno	623	[uhum
202	Lívia	624	(incompreensível)
203	Breno	625	ah é?
204	Lívia	626 627 628 629	(incompreensível) aí eu entro em questão de análise de discurso... (incompreensível) que é o que eu dou nesse semestre
205	Breno	630	[ah
206	Lívia	631 632 633 634	então você viu que eu já dei aula de várias outras palestras e tal, então eu tenho dado aula...ou é...na na especialização, e dou aula no ipel
207	Breno	635	[uhum
208	Lívia	636 637 638	instituto de línguas lá, dou aula de inglês normal, vou dar aula pra nível intermediário dois, nesse semestre
209	Breno	639	[uhum
210	Lívia	640 641 642 643 644	pra adulto... menos gente na sala e tal, é um trabalho bacana...mas então assim, eu não parei de dar aula, eu só não dou aula mais pra adolescente, que eu sinto muita falta
211	Breno	645 646 647	sim. e...uma pergunta...vou começar com uma pergunta difícil. o que te fez sair, dos lugares onde você trabalhou antes?

		648	
212	Lívia	649	olha, é uma ótima pergunta
213	Breno	650	hhh
214	Lívia	651 652 653	então...eu vou pensar, vou pensar. eu não saí do...eu nunca fui mandada embora. olha que fato...
215	Breno	654	hhh
216	Lívia	655 656 657 658	muito interessante. nunca fui mandada embora. eu saí da da...desse curso que me ensinou a dar aula...porque o curso voltou pra bh...
217	Breno	659	[uhum
218	Lívia	660 661 662 663	acabou esse período de adaptação da mercedes benz, da fábrica...ninguém comprou aqueles carros, aqueles beatles (incompreensível)
219	Breno	664	hhh
220	Lívia	665 666 667 668 669 670 671	era caro...aquilo não deu (incompreensível) de uma vida... (incompreensível), tiveram que voltar pra a a a...o curso de inglês em si voltou pra pra... bh...aí, fiquei seis meses com com...eles me demitiram, né? assim, mas não me demitiram
221	Breno	672	[uhum
222	Lívia	673 674 675 676 677 678 679 680 681 682	(incompreensível) emprego e entrei no curso três. aí fiquei no curso três até viajar...aí nesse meio tempo curso três, dei aula no curso quatro, dei aula em outros lugares em paralelo junto, né, particular...quando eu fui pra austrália em dois mil e seis, aí eu...pedi demissão, fui demitida. mas pedi demissão do, do curso três pra poder ir pra austrália...
223	Breno	683	fez um acordo?
224	Lívia	684 685 686 687	é, um acordo. voltei, fui pro curso um, do curso um pedi demissão. então de todas as vezes que eu saí desse curso...porque eles foram embora
225	Breno	688	[uhum
226	Lívia	689 690	eu saí do curso três porque eu fui embora
227	Breno	691	[uhum
228	Lívia	692 693	o único lugar que eu saí de fato...foi o curso um
229	Breno	694	[uhum
230	Lívia	695 696 697	e aí eu saí...querendo sair, desesperada pra sair m-muito...por que?

		698	o curso um virou uma fábrica de dar aula
231	Breno	699	[uhum
232	Lívia	700 701 702 703 704	aí (incompreensível) quem...participa disso, quem viveu esse momento, eu não tenho a ilusão de achar que quando eu entrei o curso um era um lugar de educação e cultura e pensamento...
233	Breno	705	hhh
234	Lívia	706 707	(incompreensível), inúmeras pessoas falavam isso...
235	Breno	708	hhh
236	Lívia	709 710 711 712	mesmo...nunca foi, sempre foi um lugar de...curso livre. né, assim, então cê...e-e-e, precisa ter uma habilidade...
237	Breno	713	[uhum
238	Lívia	714 715 716 717 718 719	(incompreensível) então tinha uma preocupação cultural...que hoje em dia eu vejo com desconfiança, que é uma preocupação cultural muito mais, eurocêntrica e eurocentrada (incompreensível) com cultura
239	Breno	720	[uhum
240	Lívia	721 722 723 724 725 726 727	né? muito mais preocupada com entender o que é ser um inglês, (incompreensível) sempre muito elitista...sempre foi...porque é isso que o curso um é, um dos cursos mais caro...é, foi o que eu fiz...no meu privilégio branco em juiz de fora...
241	Breno	728	hhh
242	Lívia	729 730 731 732 733 734 735 736	filha de médico e e...funcionário do banco do brasil...e, é que eu trabalhava com essa galera (incompreensível) dava aula em botafogo, como cê sabe, enxurrada de playboy, bem direto, ali do lado (incompreensível) da rua...o mais ousado era o cara que morava no leblon
243	Breno	737	hhh
244	Lívia	738	ninguém morava pra lá...
245	Breno	739	hhh
246	Lívia	740 741 742 743 744	é muito doido. então isso...é...obviamente sempre foi esse cenário. então a gente sempre foi meio...é...ter que jogar pra pai e mãe...
247	Breno	745	[uhum

248	Lívia	746 747	(incompreensível) pra pai e mãe ver, e não pedagogicamente pensado...
249	Breno	748	[uhum
250	Lívia	749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765	desde que eu entrei. dois mil e oito já era assim. professor fazendo trabalhinho com aluno e pendurando pelos...pelos corredores do curso um...não porque o aluno tem que ver, porque o pai tem que ver, porque tem que vender! então o pai tem que ver, porque tem que vender. então nós passamos por várias questões ali dentro que eu, obviamente...talvez não tivesse a criticidade que eu tenho hoje mas, assim, pra enxergar isso tudo...mas já tinha uma noção que aquilo ali num num...era mil maravilhas, muito pelo contrário, né, assim, (incompreensível) recebendo reunião, (incompreensível)
251	Breno	766	[uhum
252	Lívia	767 768 769	desde que eu entrei em dois mil e oito. não sei se no tempo do onça pode ter sido (incompreensível)
253	Breno	770	hhh
254	Lívia	771 771 772 773 774 775	mas é isso. eu gostava demais do meu trabalho lá. sempre gostei demais de dar aula, gostava dos professores, gostava da da minha função como coordenadora, achava que fazia bem... modéstia à parte
255	Breno	776	hhh
256	Lívia	777 778 779 780 781 782	espero que eu não esteja me iludindo... mas eu gostava, eu eu me dedicava àquilo achando...no meu limite também, do consenso, assim, sem muita tolerância pra muita coisa...às vezes meio franca demais até...
257	Breno	783	hhh
258	Lívia	784	(incompreensível) muito informal...
259	Breno	785	hhh
260	Lívia	786 787 788 789 790 791 792 793	mas, né? mas eu digo, tipo, sendo...a...fazendo, eu fazia fazia daquilo, eu sempre acreditei nisso, isso é uma coisa que depois eu fui ver, que tem gente que pensa que nem eu. inês no caso e etecetera. que é qualidade de vida. a minha vida é...tá ali também
261	Breno	794	[uhum

262	Lívia	795 796 797	não vivo pro trabalho, adoro ficar à toa...por mim....só trabalho pra poder ficar à toa com os meus amigos...
263	Breno	798	hhh
264	Lívia	799 800 801 802 803 804 805 806 807 808	mas...ali é muito parte da minha vida. então, qualidade de vida minha era importantíssimo, pro meus pensamentos, assim... políticos, mais amplos...assim, sempre muito...uma preocupação com a ética assim...fenomenal, nesse sentido pra mim, muito importante. achava que eu tinha uma certa liberdade pra isso lá...
265	Breno	809	[uhum
266	Lívia	810	porque eu...sempre caguei regra
267	Breno	811	hhh
268	Lívia	812 813 814 815 816 817 818 819	não acho que eu tinha a liberdade (incompreensível) mas eu acho que eu...fazia isso acontecer. falava na reunião que era isso, e na minha sala de aula eu fazia o que eu queria...os outros perguntavam o que tinha que fazer, eu falava...é isso mas...faz o que cê tem que fazer
269	Breno	820	hhh
270	Lívia	821 822 823 824 825 826	eu sempre pensei assim, então...sempre agi assim também. claro também...no limite mais uma vez do privilégio porque.... (incompreensível) eu perco meu emprego ali eu tenho da onde tirar, assim
271	Breno	827	[uhum
272	Lívia	828 829 830 831 832 833 834 835 836	é uma, é uma certa liberdade (incompreensível) que...é mais fácil. quando foi chegando mais pro final, depois do negócio da gera venture, eu já tava muito estressada. já tava muito, é...muito mercadológico a parada, rolou aqueles embates todos com os professores...com o sindicato, e o rh....aquele felipe dylon...
273	Breno	837	hhh
274	Lívia	838 839 840 841 842 843	intragável...aquela galera tosca...que são absolutamente...que é o oposto do que eu penso pra tudo e tal. e aí eu já tinha também feito a minha...né, a minha minha guinada assim, um pouco, pra questão acadêmica...
275	Breno	844	[uhum

276	Lívia	845 846 847 848 849 850 851 852 853	eu já tava com outros (incompreensível) também...e aí eu resolvi sair, então assim, eu saio do curso um porque o curso um virou...um lugar muito difícil de você...sobreviver, assim, emocionalmente, psicologicamente fazendo o que a gente quer fazer. por outro lado, só saí...porque eu tinha aonde cair
277	Breno	854	[uhum
278	Lívia	855 856 857 858	que era o (incompreensível) do doutorado, que eu consegui a bolsa e tal, porque senão eu estaria lá com vocês até hoje, rindo...
279	Breno	859	hhh
280	Lívia	860 861 862 863 864	e trabalhando (incompreensível) e tomando chopp, e adorando os alunos de quinze anos e falando de racismo com os menino que não têm a menor ideia do que é isso...
281	Breno	865	hhh
282	Lívia	866 867 868 869 870 871 872	eu taria lá do mesmo jeito, assim, felizona. (incompreensível) como querem ficar, como pretendem tá lá e tal, porque também no cenário (inaudível) ainda é...o curso mais recomendado tanto pra aluno quanto pra professor
283	Breno	873	sim
284	Lívia	874	doideira ter saído...
285	Breno	875	cê vê...como é que tá
286	Lívia	876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886	(incompreensível) e eu continuo encomendando (incompreensível) pai de um amigo meu pergunta...claro que dependendo do que é , é...é pessoa particular, isso e aquilo...mas... (incompreensível) vai no curso um, menino é novo, aproveita agora e tal, cê pode investir...assim eu num...num condeno que no no circuito realmente eu ainda confio na...no bom senso, não muito...
287	Breno	887	hhh
288	Lívia	888 889 890 891 892 893	hhh mas no bom senso.... dos professores que querem fazer alguma coisa e conseguirem (incompreensível) suas ideias. então, fechando a sua pergunta, porque eu sou muito prolixa hhh
289	Breno	894	hhh

290	Lívia	895 896 897 898 899 900 901 902 903	eu...esse (incompreensível) que eu saí, eu nunca saí porque eu...pesquisei, achei que não queria tal, e nunca fui mandada embora...da curso um especificamente eu saí porque eu achei que tava muito...muito complicado, e eu tinha uma alternativa...que era essa...do caminho acadêmico aí que eu tô tentando
291	Breno	905	é....
292	Lívia	906	(incompreensível)
293	Breno	907 908 909	acho que é...tá respondido! hhh e...você...em algum momento já pensou em desistir, da profissão de professor?
294	Lívia	910	nunca
295	Breno	911	por quê?
296	Lívia	912 913 914 915 916 917	olha, que situação... (incompreensível) porque eu escolhi isso, muito maduramente, tardiamente na minha vida, talvez. pode ser uma coisa pessoal...pode ser uma coisa circunstancial também
297	Breno	918	[uhum
298	Lívia	919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930	eu gosto demais...da sala de aula. eu gosto demais...da, do contato da...do que a gente consegue viver...em contato com tanta gente ao mesmo tempo...com tanta faixa etária, no caso de professores de inglês de cursinho, que é o que eu sempre vivi...de tantas caminhadas mesmo, que do mesmo nicho, como o caso do curso um os playboys, mas não são maioria...nunca dei aula em escola pública...né? assim...nunca dei aula de verdade...
299	Breno	931	
300	Lívia	932 933 934 935	(incompreensível) muito importante, nunca, nunca dei aula numa perferia e num num lugar com cinquenta alunos dentro de sala de aula...
301	Breno	936	[uhum
302	Lívia	937 938 939	que é uma outra dimensão, assim, a minha leitura é essa...assim, de...curso de tal
303	Breno	940	[uhum
304	Lívia	941 942 943 944 945	e tá na sala de aula pra mim é uma experiência, como é...como eu gosto de tudo, como tá no bar, com as pessoas...como quando eu tô no no metrô conversando com as pessoas ...e eu acho

		946 947 948 949 950 951 952 953	que essa troca... (imcompreensível) do aluno, por exemplo, isso te obriga a...dar uma baixada de bola, nesse sentido. e eu sempre...entendi assim. então sempre me coloquei muito mais, assim...é, é...com os alunos, aprendendo com eles, fazendo o que eles querem...
305	Breno	954	[uhum
306	Lívia	955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966	nunca fui muito rigorosa, assim, nunca, nunca tive... essa essa visão...então pra mim é meio que uma extensão da minha vida. assim, eu entrava, com aquela uma hora e meia com a galera e, e... gostava. amo demais. com todas as questões. não acho que é um parque de diversão, tinha dia que eu chegava e queria matar as pessoas...tinha dia que eu queria não trabalhar...tinha dia...nunca, nunca falei que tava doente pra não ir trabalhar
307	Breno	967	hhh
308	Lívia	968 969 970 971	mas já fiquei doente, e não consegui trabalhar. nunca condenei quem fazia também não. inclusive, acho que tem que fazer. foda-se o capital
309	Breno	972	hhh
310	Lívia	973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990	mais-valia sendo (incompreensível), foda-se, pau no cu, se não (incompreensível) trabalhar, amanhã não vai, vai ligar e vai falar, tem uma consideração que você tem que ter com os outros professores? tem. tem umas coisas que você tem que ter uma consideração, claro. tem coisa ética, seríssima...se cê trabalha num, num, numa escola pública, então mais ainda, né, cê tem várias questões. cada um...sabe o seu limite e não tem esse problema. eu, sempre...é, aca, acabava ...priorizando estando no lugar. quando eu era mais nova não, quando eu comecei a dar aula...que eu não ia...às vezes não ia dar aula porque eu tava de ressaca
311	Breno	991	hhh
312	Lívia	992 993 994 995	muito. ai e falava que tava doente e tal, e não ir. mas eu tinha uma relação um pouco diferente, assim. acho que eu faria isso hoje de novo
313	Breno	996	hhh

314	Lívia	997 998	num vou condenar (incompreensível) não, não...
315	Breno	999	talvez com menos frequência
316	Lívia	1000 1001 1002 1003 1004 1005 1006 1007	talvez com menos frequência, exatamente, mas isso foi meio que sumindo da minha, da minha...da minha trajetória. agora tipo... pensar assim... não quero mais ser do curso um? nunca pensei. assim, nunca pensei e acho que porque também eu...larguei um caminho que podia ser de arquitetura...
317	Breno	1009	[uhum
318	Lívia	1010 1011 1012 1013 1014 1015 1016	pra virar professora...e-entrei por osmose, então, assim, fui gostando de inglês, fui gostando de conversar, fui gostando das pessoas, fui gostando da sala de aula. e não, fui aprendendo a sala de aula, aprendendo o que fazer e...
319	Breno	1017	[uhum
320	Lívia	1018 1019	sabe, num sei. num sei, tô pensando isso agora também. não tem...
321	Breno	1020 1021 1022	e o que... hhh e o que que você acha que tem de mais positivo em ser professor?
322	Lívia	1023 1024 1025 1026 1027 1028 1029 1030 1031 1032 1033 1034 1035 1036 1037 1038 1039	mais positivo? gente. eu acho...viver com gente, lidar com gente...a a coisa menos importante da gen...da nossa aula, pra mim, é o inglês. é o código, é o present perfect, é o...o menos importante! menos importante. então as pessoas que tão ali, o que que tá acontecendo ali, quem são as...qu,que que elas trazem, que que eu tô trazendo, o que que sai dali...sem também, aprendi também outra coisa, com bebel e inês, hhh a não...não achar que estou fazendo transformações, e todo mundo está mudando naquele contato, a partir daí...nada disso. sem controle nenhum, ninguém tem controle de nada, de porra nenhuma
323	Breno	1040	hhh
324	Lívia	1041 1042 1043	mas tamo aqui, tem algo ali acontecendo que é muito bom, que é algo que só gente faz, né?
325	Breno	1044	uhum
326	Lívia	1045	a gente não dá aula hhh
327	Breno	1046	sim

328	Lívia	1047 1048 1049 1050	né? ensina, a gente ensina muito, ensina e aprende o tempo todo. mas essa coisa de você ter um espaço em que...a intenção é essa...
329	Breno	1050	[uhum
330	Lívia	1051 1051 1052 1053 1054 1055 1056 1057 1058 1059 1060	de você aprender...e ensinar... vira um espaço, cuja atenção, se você entende e aprender isso lá como eu entendo...um espaço, pra reflexão crítica, constante. com todas as coisas que acontecem, todos os embates, todos os conflitos, todo-o, todas as coisas...quando vai bem, quando vai mal, quando cê tá bem...tanto faz. é, é isso, o tempo todo exposto e o tempo todo...vivo
331	Breno	1061	[uhum
332	Lívia	1062 1063	eu acho que...é isso...o mais...assim, que eu gosto mesmo. de sala de aula
333	Breno	1064 1065 1066 1067	e...como você, definiria, é...valorização profissional...na sua área, nessa área de atuação? de professor, de inglês
334	Lívia	1068	dinheiro na conta
335	Breno	1069	hhh
336	Lívia	1070 1071 1072 1073 1074 1075 1076 1077 1078 1079 1080	não, é sério. dinheiro na conta (incompreensível) é dinheiro na conta das pessoas. as pessoas têm que receber, porque...eu sou contra o mundo capitalista, uma merda, mais valia, isso é uma merda, mais valia, o caralho de asa...mas não dá pra você falar que o trabalho do cara é maravilhoso, pessoa ótima...e pagar vinte reais a hora. num dá pra fazer isso com a pessoa
337	Breno	1080	[uhum
338	Lívia	1081 1082	isso é uma sacanagem, sabe? então, mas num é...num é em primeiro lugar
339	Breno	1083	hhh
340	Lívia	1084 1085	entendeu? (incompreensível) tem que ter esse fator
341	Breno	1086	[tá no pódio
342	Lívia	1087 1088 1089 1090	ali romantiza muito a parada, e aí, vira uma grande sessão da sacanagem. porque vira uma coisa...de doação, pessoal (incompreensível)
343	Breno	1091	romantiza em que sentido?
344	Lívia	1092 1093	romantiza de que o professor não precisa receber

345	Breno	1094	[uhum
346	Lívia	1095 1096 1097 1098 1099 1100 1101 1102	o professor tá lá porque ele gosta. isso tudo que eu já falei. a sala de aula, o lugar da troca, o amor, o afeto, vivência, e tudo isso... aí você.... deixa... não pagar o cara direito. como se isso não fosse... uma... é... doação...é, é... técnica, também, não é?
347	Breno	1103	[uhum
348	Lívia	1104 1105 1106	e e e...concreta, emocional e psicológica. que precisa ser...remunerada a contento
349	Breno	1107	[uhum
350	Lívia	1108 1109 1110 1111 1112	pro cara poder se dedicar também, inten...ah, se dedicar da forma como tem que dedicar...que é, poder ter tempo, né...assim, porque as pessoas não têm
351	Breno	1113	[uhum
352	Lívia	1114 1115 1116 1117 1118 1119 1120 1121 1122 1123 1124 1125 1126 1127 1128 1129 1130 1131 1132 1133 1134 1135 1136 1137 1138 1139 1140	tempo pra ler? ler outras coisas. não é ler ler... gramática, métodos de aula, não. ler pra vida! ler romance. cê chegar na sala de aula com a cabeça de uma pessoa que tá vivendo. seguir pessoas no facebook, ver um vídeo no instagram, ver um...ir num cinema. é...e-essas coisas você tem que poder, pra você ter um bom professor, pra mim é uma formação holística o tempo todo. então, o dinheiro entra nesse sentido. mas, obviamente, que eu acho, que valoriza...você reconhecer o espaço daquele cara. você dá, dá pra pessoa o espaço que ela precisa pra trabalhar, pra estudar, pra pensar, pra pra...criar, sabe? sem ficar na vibe da criatividade como uma habilidade, assim, mesmo, né? habilidade criativa, mas abrir um espaço assim de...de imaginação mesmo, de criação, você poder ter troca, cooperação, não por as pessoas pra concorrer umas com as outras, por exemplo, então, você ter espaço de...onde isso pode...a-aflorar, é uma valorização...fudida, no final, pra mim
353	Breno	1141	[uhum
354	Lívia	1141 1142 1143	(incompreensível) né? cê tá lá, passa onde as pessoas sempre confraternizam etecetera, mas pode também ser propiciado

		1144 1145 1146 1147 1148 1149	por isso. cê paga pro cara ficar à toa. cê paga (incompreensível) do cara, (incompreensível) você paga por turno do cara...pro cara ficar lá. nã-não obriga o cara a ficar lá não. tem que ficar lá
355	Breno	1150	[uhum
356	Lívia	1151 1152 1153 1154 1155 1156 1157 1158	pode tá na casa dele. lendo, coçando, fazendo o que for. mas...é...é... tendo a possibilidade de ser um cara criativo e livre e etecetera. né assim, eu acho que às vezes eu fico pensando que isso não é tanto...a a a acho a a a vis, a a ...função de professor ainda é visto muito no feminino, como professora
357	Breno	1159	[uhum
358	Lívia	1160 1161 1162 1163 1164	eu acho que ainda tem essa meio de gênero aí que atravessa e vira meio que um cui....aí cai num cuidado...que aí cai nessa coisa de que...não precisa ser técnico, vai no amor
359	Breno	1165	[uhum
360	Lívia	1166 1167 1168 1169	entende? é meio enfermeiro e médico? meio...sabe? tipo, a enfermeira (incompreensível) e tal. tem vários enfermeiros machos, homens
361	Breno	1170	[uhum
362	Lívia	1171 1172	óbvio. mas essa visão de como sendo uma coisa de nurture
363	Breno	1173	[uhum
364	Lívia	1174 1175 1176 1177 1178	então (incompreensível) um pouco. então, eu eu... eu acho que esse profissional tem que ter... espaço pra pensar, pra criar, pra viver e... tal, treinamento não
365	Breno	1179	hhh
366	Lívia	1180 1181 1182 1183 1184 1185	(incompreensível) sabe? (incompreensível) seu espaço próprio pra reflexão, estudo, estudo junto...muito estudo assim, muita, muita coisa, mostrar, assistir aula do outro...
367	Breno	1186	[uhum
368	Lívia	1187 1188 1189 1190 1191 1192 1193	isso tudo, sou a favor. super a favor. é, é...essa essa construção de conhecimento, claro, assim. mas né...seria parte da formação. sem pensar treinamento. mas remunerando essa pessoa, pra ela tá lá e poder ter o tempo de de de...o que ela pode

369	Breno	1194	ah...
370	Lívia	1194	adoraria. trabalhar pouco...
371	Breno	1195	ahn?
372	Lívia	1196	trabalhar pouco e ganhar muito
373	Breno	1197 1198 1199 1200 1201 1202	hhh é...e uma última pergunta pra fechar. talvez meio...num sei, aí se vai ser negativo ou positivo depende...hhh da sua visão. mas qual é a sua percepção pro...futuro da profissão?
374	Lívia	1203	ih...eu sou...esperançosa sem otimismo
375	Breno	1204	hhh
376	Lívia	1205 1206 1207 1208 1209	na vida. eu tenho esperança, constante. eu acho que sem esperança...assim, a... nem, se...a gente não sai nem de casa. acho que é...ainda mais nos tempos de hoje...
377	Breno	1210	hhh
378	Lívia	1211 1212 1213 1214 1215 1216 1217 1218 1219 1220 1221	(incompreensível) movida a esperança. e acho que já tá na sala de aula é um ato de esperança. bebo muita água das pessoas que eu leio, que eu convivo, que eu admiro e tal, os professores já passaram na minha vida, meus colegas...então. a esperança total. então, eu acredito que que tem possibilidade da gente...é...viver melhor dentro dessa profissão. assim, viver bem
379	Breno	1222	[uhum
380	Lívia	1223 1224 1225 1226 1227 1228 1229	e e... coisas se ajustarem, por exemplo, tem exemplos muito bons disso acontecendo. é, é...entre tudo, em termos de...investimento mesmo na educação e tal, no maranhão tá acontecendo isso agora, você tem notícia...professor ganhando melhor
381	Breno	1230	[uhum
382	Lívia	1231 1232 1233 1234 1235 1236 1237 1238 1239 1240 1241 1242	ou tendo tempo pra tá lá...construção coletiva de pensamento, assim do...do que que pode ser feito, muita gente trabalhando na brecha, assim, do...é, do que acontece, do que é imposto, então muita gente boa pensando muita coisa boa junto...não individualmente só, mas coletivamente, e tal. eu acho que a função da da da nossa profissão é de... esperança...de melhora e tal. só que eu tenho uma preocupação...local, assim, com o momento que a gente tá vivendo

		1243 1244 1245 1246 1247 1248 1249 1250	atual...que é se preci...cre...na na na na na na ciência, na educação etecetera. o o tratar a gente meio como inimigo e...isso é uma coisa que me aflige e que me deixa reticente em relação a ao que pode acontecer com a gente no futuro. em termos de censura, por exemplo...
383	Breno	1252	[uhum
384	Lívia	1253 1254 1255 1256 1257	eu já fui alertada por isso. sobre o que eu falo, como eu falo. pra ficar atenta. claro que...assim, onde eu trabalho hoje eu tenho liberdade total de fazer, sou bancada...
385	Breno	1258	hhh
386	Lívia	1259	até a página dois, né?
387	Breno	1260	sim
388	Lívia	1261 1262 1263 1264 1265 1266	na hora que...que dá um revés também não tem muito o que fazer, assim, é é é meio isso. então isso eu temo. e-esse lado eu temo. mas como eu... acho que a gente...é...acho que o ser humano é maior, gente, olha só, que coisa...
389	Breno	1267	[hhh
390	Lívia	1268 1269 1270	eu acredito nas pessoas. apesar de conhecer tanta gente...(incompreensível)
391	Breno	1271	[hhh
392	Lívia	1272 1273 1274 1275 1276 1277 1278 1279 1280 1281	a nossa função mesmo de vida é de...é...é é mais do que isso. num acho nem que é de melhorar ou piorar, mas é de...de superar isso, de de adaptação e ir achando formas de viver que são...é, bacanas e compensatórias e que fazem funcionar. então pensando em termos e e do que pode acontecer, eu acho que a tendência é a gente...sobreviver e sobreviver...bem
393	Breno	1282	[uhum
394	Lívia	1283 1284	apesar...de tomar muita porrada. esperança, sem otimismo... é isso
395	Breno	1285 1286 1287	ah, então...acho que é isso. a entrevista hhh. vou dar pause aqui. vou dar pause

## 7.4.

## Transcrição 3 – Rafaela

T	Falante	L	Dados
1	Breno	1	ok. ah. olá
2	Rafaela	2	olá
3	Breno	3	boa tarde. é...então...
4	Rafaela	4	boa tarde
5	Breno	5 6 7 8 9 10 11 12 13	só pra...contextualizar, um pouco, ah...é...o me, a minha...dissertação de mestrado tenta entender...né, na visão de...é...professores de inglês...né, no caso, são três que eu vou entrevistar, é...o que na percepção deles significa valorização profissional. da área. de inglês. é...e eu queria que você...
6	Rafaela	14	[legal
7	Breno	15	pode perguntar
8	Rafaela	16 17 18	por favor, a conexão aqui tá meio ruinzinha, só preciso que você fale um pouquinho mais pausadamente
9	Breno	19 20 21 22 23	ah sim! é, vou repetir então. é...a ideia da dissertação...é tentar entender, na visão, de professores de inglês...o que significa pra eles... valorização profissional
10	Rafaela	24	[uhum
11	Breno	25 26 27 28 29 30 31	esse é o tema. é...e primeiro, ah...a primeira coisa eu gostaria que cê fizesse, é que você me desse assim, um panorama geral da sua vida profissional. como que você começou...os lugares que você já trabalhou...ok?
12	Rafaela	32	tá bom. posso?
13	Breno	33	pode
14	Rafaela	34 35 36	hhh então, não, isso aí você não perguntou mas eu vou falar, tá, eu sou karen...
15	Breno	37	hhh
16	Rafaela	38 39 40 41 42 43 44 45 46	(incompreensível) me formei em dois mil e nove pela uerj...e eu dou aula desde dois mil e nove. né? com carteira assinada, direitinho. normalmente né. mas eu já dou aula particular desde dois mil e sete. de inglês né, sempre de língua inglesa. né, eu sou formada em português e inglês, mas eu nunca dei

		47	aula de português por puro interesse pessoal
17	Breno	48	uhum
18	Rafaela	49 50 51 52 53	aliás, falta de interesse pessoal. é...eu comecei trabalhando...efetivamente como professora, no curso de inglês curso um...
19	Breno	54	uhum
20	Rafaela	55 56	no de botafogo, onde nos encontramos...
21	Breno	57	hhh
22	Rafaela	58 59 60 61 62 63 64 65 66	alguns anos depois...é...depois...simultaneamente à curso um em dois mil e...cartorze, eu comecei a dar aula no colégio...colégio religioso, que se chama escola um...que é também pertinho da curso um, que eu trabalhava, no qual você trabalha hoje também...
23	Breno	67	[uhum
24	Rafaela	68 69 70 71 72	é...e a princípio é isso, né. em dois mil e dezessete eu saí do curso um e iniciei em um outro curso de inglês que se chama curso quatro, é um curso pequeno de bairro
25	Breno	73	[uhum
26	Rafaela	74 75 76	tá...aí todos os anos paralelamente eu fui dando aula particular...pra criança, adultos...é...idosos...
27	Breno	77	[uhum
28	Rafaela	78	basicamente qualquer idade
29	Breno	79	[hhh
30	Rafaela	80	[hhh
31	Breno	81 82 83	então...basicamente esses são os três lugares que você já trabalhou, curso um...
32	Rafaela	84	exatamente
33	Breno	85 86 87	a escola um e o curso quatro. tá. e o que te fez sair..ah...dos lugares em que você trabalhou?
34	Rafaela	88	é, eu só saí...do curso um
35	Breno	89	[uhum
36	Rafaela	90 91 92	em dois mil e dezessete, né? ah...eu vou te dar...a versão fo...oficial e a versão que eu acho que aconteceu
37	Breno	93	tá hhh
38	Rafaela	94 95	hhh é...eu...tive minha filha e dois mil e dezesseis...

39	Breno	96	[uhum
40	Rafaela	97 98 99 100 101 102 103 104	em abril, de dois mil e dezesseis, voltei da licença maternidade em outubro do mesmo ano...e no fin...al de dois mil e dezessete...ah...eu e alguns...acho que foram uns cinco outros professores, não lembro...ah, foram demitidos numa onda de demissões que a empresa mesmo teve
41	Breno	105	[uhum
42	Rafaela	106 107 108 109	né. é...versão oficial por...reajuste ali de de filosofia da empresa, a empresa foi vendida, enfim. ah...minha versão
43	Breno	110	[uhum
44	Rafaela	111 112 113	era por desentendimentos com o chefe, por não concordar com muitas coisas que ela fazia e vice e versa
45	Breno	114	[uhum
46	Rafaela	115 116 117	ah...e pra entrar na estatística de mães que são demitidas pós...pós...parto. é isso
47	Breno	118 119 120	então você...a...você acha que a sua demissão teve a ver com o fato de você ah...ter tido...a sua filha?
48	Rafaela	121	acho que também
49	Breno	122	[uhum
50	Rafaela	123 124 125 126 127	na verdade assim. a gente, a gente tem uma...um número grande de mulheres que...são demitidas, um número bem significativo de mulheres que são demitidas...ah, o ano seguinte...
51	Breno	128	[uhum
52	Rafaela	129 130 131	de voltar de licença maternidade. eu me me encaixo nessa grande estatística...
53	Breno	131	[uhum
54	Rafaela	132 133 134 135	não sei se foi fator predominante não mas eu acho que...que ajudou, acho que a...é...(incompreensível) gerente teve que usar...alguns argumentos, né?
55	Breno	136	[uhum
56	Rafaela	137 138 139 140 141	pra pra essa demissão, e e talvez...ah, o fato de achar que...uma mulher, com criança pequena, geralmente falta mais ao trabalho, né...tem mais questões...
57	Breno	142	[uhum
58	Rafaela	143 144	acho que aí a balança pesou pra mim num momento. mas acho que foi mais...é, é,

		145 146 147 148	é...falta de entendimento mesmo, com a chefia por coisas que eu não concordava, e que ela não concordava comigo também...
59	Breno	149	[uhum
60	Rafaela	150	e e...por isso. parte da vida
61	Breno	151 152 153	e...você come...você mencionou também uma visão...uma mudança de visão da empresa
62	Rafaela	154	isso
63	Breno	155	que foi o discurso que ela te deu
64	Rafaela	156	exato, exato, é
65	Breno	157 158 159	você pode de...você poderia desenvolver melhor um pouco essa...mudança de visão da empresa?
66	Rafaela	160 161 162	eu entrei como monitora, como estagiária em dois mil e oito. no curso um...
67	Breno	163	[uhum
68	Rafaela	164 165 166 167 168	e saí em dois mil e dezessete. então fiquei quase dez anos lá, ah...quando eu entrei...assim, preciso dizer que, o curso um nunca foi uma empresa que cobrava pouco dos funcionários
69	Breno	169	[uhum
70	Rafaela	170 171 172 173	sempre cobrou muito...mas...eu vou entrar no seu...na sua pergunta inicial do que que é valorização do professor...
71	Breno	174	[uhum
72	Rafaela	175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187	eu sempre me senti muito valorizada, no início...porque havia um...a a...havia um agradecimento pessoal da chefia, volta e meia chegava alguém e fazia esse agradecimento. ou chegava e-mail até...a a dos superiores da empresa, que não tinham contato comigo diretamente agradecendo, a gente ajuda...uh...tinham eventos, de agradecimento à gente...não somente gestos, né...mas a gente tinha uma quantia de dinheiro que era a tal da participação dos lucros...
73	Breno	188	[uhum
74	Rafaela	189 190 191 192 193	que era pago...no início dizia-se participação nos lucros depois...eles...caíram na real de que aquilo não era participação nos lucros...
75	Breno	194	hhh

76	Rafaela	195 196 197 198 199	e era uma bonificação...mas enfim, continua-se dando...que era...teve uma época que entrou inclusive como...quase um décimo quarto salário...
77	Breno	200	[uhum
78	Rafaela	201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212	uh...enfim...o o financeiro... obviamente que entra muito nesse reconhecimento, né? também. e...isso tudo foi cortado, né? os agradecimentos pessoais, agradecimentos...ah ah...do dos chefes, né? da da...da direção... geral, os eventos de agradecimento, o próprio dinheiro foi cortado...ah...recursos em si, também foram cortados. teve uma limitação de de coisas que a gente podia usar...
79	Breno	212	[uhum
80	Rafaela	213 214 215 216 217	que não podia...ahn...teve...começou a ter mais observações de aula...você via que um caráter um pouco mais...ah, um pouco menos pedagógico...
81	Breno	217	[uhum
82	Rafaela	218 219 220	um pouco menos...menos focado no pedagógico e mais focado em...seguir os padrões
83	Breno	221	[uhum
84	Rafaela	222 223 224 225 226 227 228 229 230 231	em venda. né? o foco na venda de produtos ficou muito grande...então acho que isso foi mudando muito, um pouco começou a ficar um ambiente muito complicado de trabalhar, um ambiente muito pesado porque as pessoas começaram a não querer se ajudar mais porque afinal não era uma empresa que que...é...que unia, né, as pessoas...e acho que é isso
85	Breno	232 233 233	entendi. é...tá. em...e você tem essas essas essas duas visões da...do curso
86	Rafaela	234	isso
87	Breno	235	e da escola
88	Rafaela	236	[uhum
89	Breno	237 238 239	particular. é...você acha que...são mundo parecidos, ou diferentes, e por quê?
90	Rafaela	240	não, completamente diferentes
91	Breno	241	[uhum

92	Rafaela	242 243 244 245 246 247	é...então, vamo lá. a escola que eu trabalho, quando eu entrei não era...enfim, era uma escola...é uma escola de, educação básica. então a gente tem...desde o berçário...ao terceiro ano...do ensino médio...
93	Breno	248	[uhum
94	Rafaela	249 250 251 252 253	então eles tinha...como é que funciona, né? as crianças tinham uma carga horário maior de inglês e ia diminuindo conforme eles iam chegando no ensino médio
95	Breno	254	[uhum
96	Rafaela	255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265	sendo que...no no no terceiro ano do ensino médio eles chegam a ter um tempo só de inglês. quando eu entrei na escola, não tinha muito foco na língua inglesa...realmente não era o que pesava. alguns anos depois...não vou me lembrar quando, acho que faz uns três anos...é...eles c...implementaram um projeto bilingue, que tá muito famoso hoje em dia, tá muito em moda...
97	Breno	266	[uhum
98	Rafaela	267 268 269 270 271	com english day by day, com os pequenininhos, educação infantil tendo língua inglesa todo dia, um tempo só, né, por isso que não é uma escola bilíngue...
99	Breno	272	[uhum
100	Rafaela	273 274 275 276 277 278 279	e...os maiores também, tendo...ou um tempo semanal...ou...um tempo semanal, não, desculpa, um tempo num dia...ou...a, a...sete semanais...ou...enfim, né, uma carga horário grande, mas que continua diminuindo no ensino médio
101	Breno	280	[uhum
102	Rafaela	281 282 283 284 285	tá. ah...então assim...em termos de importância da língua inglesa, obviamente que um curso vai dar muito mais porque ele, ele precisa...vender, que a língua inglesa é importante
103	Breno	286	[uhum
104	Rafaela	287 288 289 290 291	e...então eu sinto muito isso, obviamente, no curso de inglês, você tem muito mais autonomia, você se sente um pouco mais valorizado...pelo simples fato de que o o os pais, ou o aluno, se

		292 293 294 295	for adulto, tá pagando para estar ali. porque ele quer ouvir, ele quer aprender sobre a língua inglesa...
105	Breno	295	[uhum
106	Rafaela	296 297 298 299	o que já não acontece muito em escola...particular, principalmente...na minha, que é um contexto de de alunos ricos...
107	Breno	300	[uhum
108	Rafaela	301	alunos com dinheiro
109	Breno	302	[uhum
110	Rafaela	303 304	então, muitas vezes realmente sabem...eles sabem muito hhh
111	Breno	305	[hhh
112	Rafaela	306 307 308	né. simples. é...e os professores às vezes ficam muito engessado no modelo escolar
113	Breno	309	[uhum
114	Rafaela	310 311 312 313 314	muita coisa que a gente gostaria de fazer num curso, que é uma coisa um pouco mais...livre...ah...por um lado a gente não consegue colocar muito em prática na escola porque...
115	Breno	315	[uhum
116	Rafaela	316 317 318	tem toda a questão do mec, tem...duzentas aulas letivas...duzentos dias letivos? enfim
117	Breno	319	[uhum
118	Rafaela	320	que a gente tem que cumprir. né?
119	Breno	321	uhum. e aquele programa...fechado, né?
120	Rafaela	322 323 324 325	um, um programa fechado, tem o o...da...é, é...aquele livro...didático, que eu não sei porque que ele existe
121	Breno	326	[hhh
122	Rafaela	327 328 329 330	hhh pra cumprir, se você não cumprir todas as páginas, os pais reclamam que pagaram um livro caro e você não está usando
123	Breno	331	[uhum
124	Rafaela	332 333 334 335	né...o que eu entendo, entendo, perfeitamente o lado da escola, entendo o lado do curso quanto a isso. mas é muito complicado pra gente, né?
125	Breno	336 337	uhum. é...agora uma pergunta difícil. você já...
126	Rafaela	338	diga-me

127	Breno	339 340 341	pensou em algum momento da sua vida...de desistir, da sua profissão? e por que?
128	Rafaela	342	todo ano
129	Breno	343	[hhh
130	Rafaela	344	mesmo, sem exagero hhh
131	Breno	345	[hhh
132	Rafaela	346 347 348 349 350 351 352 353	mesmo. ah.... quando você falou que...a gente conversou um pouquinho antes, que cê ia... focar nesse tema de valorização do profissional, eu falei, gente, é isso! ah...tem uma hora, principalmente professor de língua inglesa, que ainda é considerado submatéria...
133	Breno	354	[aham
134	Rafaela	355 356 357 358	assim como artes, assim como educação física etecetera, etecetera. música. é uma coisa supérflua, né? tá faltando dinheiro, você pode cortar
135	Breno	359	[uhum
136	Rafaela	360 361 362 363 364 365 366 367 368	é...é muito complicado... porque...então, vou dar um exemplo d...da minha realidade, né. eu dou aula em ensino médio, então...eu dou aula no nono...no ensino fundamental, e depois pro ensino médio, né. o nono tem quatro tempos semanais primeiro ano do ensino médio tem dois. o terceiro ano tem um
137	Breno	369	hhh
138	Rafaela	370 371 372 373	então assim, eles vão ficando mais velhos...hhh vai perdendo a importância, é muito óbvio isso pra eles, né?
139	Breno	374	[uhum
140	Rafaela	375 376 377 378	é...antigamente essa escola tinha uma bolsa...de desconto. uma bolsa...é...ainda existe, né, mas era baseada em ranking...
141	Breno	379	[uhum
142	Rafaela	380	os melhores alunos em nota
143	Breno	381	[uhum
144	Rafaela	382 383	(incompreensível) em inglês, iam entrar no paraíso!
145	Breno	384	hhh
146	Rafaela	385 386	hhh então assim...é o tipo de coisa que vai deixando você irritada
147	Breno	387	[uhum

148	Rafaela	388 389 390	you cansada, né...tipo assim...a a gente trabalha num contexto de desvalorização muito grande
149	Breno	391	[uhum
150	Rafaela	392 393 394 395	a gente tá em tempos de coronavírus, então eu não sei em que momento você vai apresentar...a sua tese (incompreensível)
151	Breno	396	não tem problema mencionar
152	Rafaela	397	isso...tô mencionando pra pra pra...
153	Breno	398	não...
154	Rafaela	399	pra ficar registrado
155	Breno	400	hhh pode mencionar
156	Rafaela	401 402 403 404	hhh porque o que acontece... é... essa semana, especificamente, eu tô me sentindo valorizada, olha só que loucura!
157	Breno	405	hhh por quê?
158	Rafaela	406 407	porque a gente começou a dar aula online
159	Breno	408	[aham
160	Rafaela	409 410	e todos os coordenadores, apesar de estarem fazendo uma pressão absurda...
161	Breno	411	[aham
162	Rafaela	412 413 414 415	eles o tempo inteiros eles estão falando obrigada, eles o tempo inteiro estão agradecendo...hoje chegou um quadro branco pra mim na minha casa
163	Breno	416	[uhum
164	Rafaela	417 418 419	pra eu dar aula. então assim, são uns pequenos gestos...pequenos em em termos de...não dificuldade, né?
165	Breno	420	[uhum
166	Rafaela	421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431	que para mim faz muita diferença. a minha coordenação, ah...direta, da escola...ela ela é muito agradecida. ela realmente me manda mensagem, agradece e fala. ah...ela...somente então. até pouco tempo, antes dessa crise toda...essa pandemia, eu não sentia muito...realmente não não fazia muita diferença. tanto que uma das minhas coordenadoras...a escola tem muitas coordenações...
167	Breno	432	sim
168	Rafaela	433 434	uma delas é...errava o meu nome, até o ano retrasado
169	Breno	435	nossa
170	Rafaela	436	então
171	Breno	437	hhh

172	Rafaela	438 439	hhh é isso né, são esses pequenos gestos, assim...e eu eu penso...
173	Breno	440	nossa, mas errar o nome é forte, né
174	Rafaela	441	é, eu era rafaele...até pouco tempo
175	Breno	442	nossa...ah...
176	Rafaela	443 444	porque a professora de espanhol, que também é submatéria ...
177	Breno	445 446	ah, nossa...eu acho que espanhol ainda é mais ainda, né?
178	Rafaela	447	é, muito mais, coitados
179	Breno	448	hhh
180	Rafaela	449 450	a gente ainda é uma categoria privilegiada
181	Breno	451	sim hhh
182	Rafaela	452 453 454	mas assim, em termos de...mudar de carreira, já pensei...ah, pelo financeiro
183	Breno	455	obviamente
184	Rafaela	456 457	eu não, não sou...não é baixo o salário da escola...o do curso é
185	Breno	458	[uhum
186	Rafaela	459 460 461 462 463 464 465 466 467 468	então obviamente que eu, que eu largaria por um preço melhor, apesar de gostar do...ambiente. mas assim, o salário faz muita diferença. ah...pela pela quantidade de trabalho. aquela...aquela velha velha equação, né, quantidade de trabalho que a gente tem tanto em sala quanto fora...pelo dinheiro que a gente ganha...não compensa. não compensa, mesmo!
187	Breno	469	[uhum
188	Rafaela	470 471 472 473 474	né? ah... o desgaste emocional...os pais em cima tentando...ah a a...discutir cada pontinho, como se nota fosse a coisa mais importante do universo
189	Breno	475	uhum hhh
190	Rafaela	476 477	né? é...enfim, acho que é isso. já pensei sim...algumas vezes
191	Breno	478	por esses motivos?
192	Rafaela	479	por esses motivos, é
193	Breno	480 481 482 483	e agora uma pergunta mais...contrário, é...meio que o contrário dessa. o que que você acha que tem de positivo....em ser professor?
194	Rafaela	484	ai, lá vou eu ser piegas
195	Breno	485	hhh sem problema
196	Rafaela	486 487	é ...não, eu fico...eu sempre dou...alguns exemplos. é...eu tive uma

		488 489 490	aluna n, no curso um...que, que...toda vez que eu penso em mudar de...de carreira eu lembro dela
197	Breno	491	[hhh
198	Rafaela	492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505	ela era uma menina hhh muito tímida, mas que tinha umas posições muito fortes, umas opiniões muito fortes, e...mas a gente se entendia muito bem. ela um dia veio me contar, que sofria de depressão, que já tinha tentado se matar algumas vezes, mas não tinha falado pra ninguém...e queria falar pra mim. perguntar que que eu queria, que que eu achava disso. conversamos muito nesse dia...eu não dei uma aula que eu ia dar no próprio curso, com a...com o aval da coordenadora, que não foi a que me demitiu...
199	Breno	507	[uhum hhh
200	Rafaela	508 509 510 511 512 513	dona lourdes. é...pra conversar com ela, enfim. ah...não entrei em contato com a família imediatamente...mas entrei em contato depois...enfim, aí...conclusão, ela não fez mais...hhh
201	Breno	514	[uhum
202	Rafaela	515 516 517 518	ela até faltou umas aulas, depois voltou...pra falar comigo, eu tenho contato com ela muito grande até hoje. ela até está fazendo letras, pela ufrj
203	Breno	519	olha
204	Rafaela	520	hhh
205	Breno	521	eu sei quem é?
206	Rafaela	522 523	é, ela...talvez...não sei. posso te dizer depois o nome, mostrar fotinho
207	Breno	524	tá, tá hhh
208	Rafaela	525	(incompreensível) é melhor não, né?
209	Breno	526 527 528 529	não, pode fal...nome...nome eu...nome a gente muda, tem que mudar na transcrição. o seu, o de escola, tem que mudar
210	Rafaela	530	ah ta. silvia. silvia borges
211	Breno	531	ah! silvia. não, a silvia era ótima
212	Rafaela	532 533	é, maravilhosa, maravilhosa. maravilhosa, gosta de alan poe...
213	Breno	534	sim
214	Rafaela	535 536 537	maravilhosa. sensacional, então, assim, eu já conversei com ela algumas vezes na vida...
215	Breno	538	[uhum

216	Rafaela	539 540 541 542	inclusive quando ela saiu do curso um também...ela me fez uma...um e-mail de agradecimento quando ela passou no vestibular...de letras, é uma...fofa
217	Breno	543	[uhum
218	Rafaela	544 545 546 547 548 549 550 551 552	tá morando em são paulo agora. é...eu sempre...eu sempre menciono isso por que? por mais que eu esteja lá ganhando dinheiro, por mais que eles esteja lá, teoricamente, tentando somente aprender o idioma...a a gente consegue um contato muito grande...com, com esses alunos. principalmente adolescentes. né?
219	Breno	553	[uhum
220	Rafaela	554 555 556 557 558	que...que às vezes num tem, num tem o menor...a-a...diálogo em casa, né? ou não tem diálogo com os amigos, porque também não quer expor seus...suas fraquezas
221	Breno	559	[uhum
222	Rafaela	560 561 562 563 564 565 566	dos amigos né, então, eu tenho um caso parecido com esse na escola, de uma aluna repetente do ano passado, que esse ano estava...uma doçura comigo...porque, nas palavras dela, ela fala que eu sou a pessoa que mais merece. então to....
223	Breno	567	hhh
224	Rafaela	568 569 570	então todo dia ela vem, me dá um abraço...enfim...não que seja verdade isso, mas...
225	Breno	571	[uhum
226	Rafaela	572 573 574 575	mas acho que é isso, né. você conseguir...não necessariamente fazer a diferença no...na área que você atua não
227	Breno	576	[uhum
228	Rafaela	577 578	mas, fazer a diferença...de alguma maneira
229	Breno	579	[uhum
230	Rafaela	580	(incompreensível) hhh
231	Breno	581 582 583 584 585	entendi. e...a...agora...uma pergunta importante...que eu acho que de certa maneira você já respondeu, mas eu vou fazer assim mesmo pra deixar mais...é...focado
232	Rafaela	586	[uhum
233	Breno	587 588	como você definiria valorização profissional, na sua área de atuação?

234	Rafaela	589 590	tá. é, pois é, eu já respondi mas eu vou tentar....colocar...em pontos, né?
235	Breno	591	[uhum
236	Rafaela	592 593	é...primeiro o financeiro. não vou começar com valorização...abstrata não
237	Breno	594	[uhum
238	Rafaela	595	uma pessoa elas precisam pagar contas
239	Breno	596	[uhum
240	Rafaela	597 598 599 600 601	ou qualquer pessoa. então...bom, u-um exemplo..claro, né, um curso que eu trabalho hoje eu ganho vinte e nove a hora aula. então, totalizam seiscentos reais por mês
241	Breno	602	[uhum
242	Rafaela	603 604 605	são duas manhãs na semana, também não é muito, né? é...o, a escola me paga entre setenta e sete e noventa e oito
243	Breno	606	[uhum
244	Rafaela	607 608 609 610 611	(incompreensível) pra tudo, né? ah...(incompreensível) bastante? é, mas eu eu acabo tendo poucos...eu acabo não tendo muito alto porque eu tenho poucos tempos
245	Breno	612	[uhum
246	Rafaela	613 614 615 616 617	né, eu falei que as turmas vão vão diminuindo a carga horário, né? ah...enfim, tem, passagem...passagem no rio de janeiro é um assalto à mão armada
247	Breno	618	[uhum
248	Rafaela	619 620 621 622 623	é...o, o combustível, ou o que seja, tem alimentação, etecetera. então, assim, ah...o financeiro é muito importante. e, eu vivo numa cidade cara
249	Breno	623	[uhum
250	Rafaela	624 625 626	e eu...eu sou paga por hora aula sendo que eu trabalho no mínimo, o dobro, essa hora em casa
251	Breno	627	[sim
252	Rafaela	628 629 630 631	planejando, corrigindo, etecetera, né? então na verdade eu sempre falo que eu não ganho por hora aula, né, eu ganho por duas horas
253	Breno	632	hhh sim
254	Rafaela	633	(incompreensível) e...
255	Breno	634	uma é...dois por um, né?
256	Rafaela	635 636 637	é, exato, exato. então, financeiro ponto um. ah...dois. não vou...e-e...eu não queria dizer liberdade de atuação

		638 639 640 640 641	porque eu acho isso um pouco...a-a...vago. mas...talvez liberdade de pensamento. a gente vive num período muito turbulento do mundo...
257	Breno	642	[uhum
258	Rafaela	643	né, tá complicado a...se expor, opinar
259	Breno	644	[uhum
260	Rafaela	645 646 647 648 649 650	mas...tentar sair um pouco da caixinha...isso pra mim é valorização. quando eu tento...e-eu demorei...eu trabalho seis anos na escola. eu demorei muitos anos pra conseguir implementar um projeto
261	Breno	651	hhh
262	Rafaela	652 653 654 656	que era basicamente uma apresentação, né, como se fosse um seminário, porque...saía muito do que era o padrão da escola. então...
263	Breno	657	[uhum
264	Rafaela	658 659 660 661 662 663 664	é, é...é complicado eles quererem...ah...complicado uma direção, ou o conselho de pais, como é o caso da escola...querer colocar as aulas de exatas e humanas todas na mesma caixinha e achar que tudo tem que ser igual
265	Breno	665	[uhum
266	Rafaela	666 667 668	né. então acho que é isso. talvez um pouco mais de...de flexibilidade. acho que eu vou usar isso, item dois
267	Breno	669	[uhum
268	Rafaela	670	[flexibilidade
269	Breno	671	flexibilidade de poder fazer...
270	Rafaela	672	[ah...
271	Breno	673 674	de meio que poder fazer o que você...acha melhor?
272	Rafaela	675 676 677	é, é...e-eu não sei nem que achar melhor, mas assim...flexibilizar, ah, a...as atividades
273	Breno	678	[uhum
274	Rafaela	679	flexibilizar os pensamentos...hhh
275	Breno	680	entendi
276	Rafaela	681 682	flexibilizar um pouco de aula....fechado. é...
277	Breno	683 684	mais...dinâmico...seria, talvez, não sei?
278	Rafaela	685	mais dinâmico...exato, exato, né?
279	Breno	686	[uhum

280	Rafaela	687 688	mas é difícil porque isso aí é uma questão...educacional muito maior, né?
281	Breno	689	sim
282	Rafaela	690 691	do que somente uma escola, isso não é...
283	Breno	692	[uhum
284	Rafaela	693	relacional. mundial, vamos dizer assim
285	Breno	694	é cultural mesmo, né?
286	Rafaela	695 696	é...pois é. então tá. eu falei de financeiro...(incompreensível)
287	Breno	697	[hhh
288	Rafaela	698 699 700 701	ah tá, congelou aqui. hhh então eu falei, financeiro, flexibilidade e um pouco agradecimento porque as pessoas são feitas de....de incentivo
289	Breno	702	[uhum
290	Rafaela	703 704	sabe? é..a gente é um dos países que menos valoriza os professores
291	Breno	705	[uhum
292	Rafaela	706 707 708 709	se você perguntar pra qualquer professor...dificilmente vai dizer que tá totalmente satisfeito. é...é muito complicado, né?
293	Breno	710	sim
294	Rafaela	711 712 713	pelas próprias famílias, que que..muitas vezes consideram ser professor uma coisa menor
295	Breno	714	[uhum
296	Rafaela	715 716 717 718 719	tem muitas famílias que consideram ser uma coisa fácil. é...enfim, é...então, acho que incentivo...seja da família...mas a família é algo que a gente não pode controlar, né?
297	Breno	720	[uhum
298	Rafaela	721 722 722	mas um incentivo acho que institucional...eu acho que tem mais...
299	Breno	723	não entendi. um incentivo...?
300	Rafaela	724 725	experiência sim. incentivo da...da sua...da instituição que você trabalha
301	Breno	726	ah sim. uhum.
302	Rafaela	727 728	né, eu acho que isso faz uma diferença no dia a dia sim
303	Breno	729 730	uhum. entendi. então seriam esses três pontos?
304	Rafaela	731	é, sim.
305	Breno	732 733	ok. e...pra fechar...qual é a sua percepção pro futuro...da profissão?
306	Rafaela	734	então...
307	Breno	735	hhh

308	Rafaela	736 737	lá vou eu mencionar...a pandemia de novo
309	Breno	738	hhh
310	Rafaela	739	não sei...eu hhh...
311	Breno	740	hhh
312	Rafaela	741 742 743	eu acho que se a gente tivesse feito essa...essa entrevista...quando a gente queria fazer
313	Breno	744	[uhum
314	Rafaela	745 746 747	há um mês atrás, mais ou menos...eu daria respostas completamente diferentes
315	Breno	748	[uhum
316	Rafaela	749 750 751	e...eu tô muito focada nessa coisa de aula on-line, assim...vou te dar um exemplo, de novo
317	Breno	752	[uhum
318	Rafaela	753 754 755 756	eu tenho uma turma muito...muito...falante...um pouco...barra, bastante mal educada, de nono ano...
319	Breno	757	[hhh
320	Rafaela	758 759 760 761	que...hhh não, é mesmo. as meninas...tiveram um problema seríssimo, ano passado, no oitavo...de bullying, com outras alunas...
321	Breno	762	nossa
322	Rafaela	763 764	que as alunas inclusive saíram da escola
323	Breno	765	[eita
324	Rafaela	766 767	assim, esse grupinho maravilhoso tá comigo
325	Breno	768	hhh
326	Rafaela	769 770 771 772	e...elas falam muito bem. elas têm um domínio de vocabulário absurdo, só que elas realmente não, não sabem...enfim, falta um pouco de educação, ao meu ver
327	Breno	773	[uhum
328	Rafaela	774 775	os meninos também...enfim, adolescência, né. com falta de limite
329	Breno	776	hhh
330	Rafaela	777 778 779 780 781 782 783	ah...então essa turma é a que eu mais ficava apreensiva...quando eu dei aula on-line pra eles agora, na...quinta-feira. falei gente, vai ser o caos. são vinte alunos, on-line, falantes, o tempo inteiro. olha, foi a minha melhor aula
331	Breno	784	olha

332	Rafaela	785 786 787 788 789 790 791 792 793 794	o...impressionante, assim. eu perguntava, gente...eu falava assim, gente, desliga os microfones, senão a gente não consegue fazer acontecer. todo mundo desligava. as meninas...que são as mais caóticas, elas falam, não, karen, a gente não sabia que ia sentir tanta falta da escola assim, a gente não sabia que era tão importante pra gente...
333	Breno	795	[uhum
334	Rafaela	796	né, é loucura pensar isso
335	Breno	797	sim
336	Rafaela	798 799 800	ela tem seus catorze anos...né, elas tão vivendo, um ambiente de medo, também, né?
337	Breno	801	[uhum
338	Rafaela	802 803 804	então, assim, eu não sei qual vai ser o futuro, te confesso. eu não sei como vai ser...é...e-essa volta
339	Breno	805	[uhum
340	Rafaela	806 807	pra...pra vida...eu não digo vida real não, igual teoria da física?
341	Breno	808	hhh
342	Rafaela	809	contato físico (incompreensível)
343	Breno	810 811	pro mundo normal, né, vamos dizer assim?
344	Rafaela	812 813 814 815 816	pro mundo normal, é...então, por exemplo, e-eu sempre dei muita aula particular...e eu na, nunca dei aula on-line por simples falta de interesse também
345	Breno	817	[uhum
346	Rafaela	818 819 820 821	mas eu acho que assim, a partir de agora, isso vai ser muito mais comum e as pessoas vão começar a entender que isso é aula também
347	Breno	822	[sim
348	Rafaela	823 824 825	porque muitas vezes as pessoas pleiteavam uma aula on-line achando que ia ser mais barato
349	Breno	826	[uhum
350	Rafaela	827 828 829 830	né, você ia ter menos...problemas, enfim. então eu vejo muito dessa coisa on-line mais latente...e e talvez...é um foco maior no humano
351	Breno	831	[hum
352	Rafaela	832 833	por incrível que pareça. com com a gente à distância
353	Breno	834	hum...por que?

354	Rafaela	835 836 837 838 838 839 840	vou te dizer por que. usando essa mesma turma como exemplo. o tempo inteiro, quando, os meninos...é, é, é...interrompiam um pouco a aula pra pra falar uma bobeira, ou pra...conversar sobre o jogo, sei lá...
355	Breno	841	[uhum
356	Rafaela	842 843 844 845 846 847 848	algum assunto que não tinha a ver...as mesmas meninas que eu considerava problemáticas falavam, gente, desliga!, tamo na aula. então, assim...e-eu não sei. posso estar errada, pode mudar tudo semana que vem...
357	Breno	849	[uhum hhh
358	Rafaela	850 851	mas...eu comecei a rever um pouco do que eu penso também
359	Breno	852	[uhum
360	Rafaela	853 854	que eu considerava essas meninas assim, sem esperança
361	Breno	855	[hhh
362	Rafaela	856 857 858	não ia mudar, ia ser uma chatice o ano inteiro e hoje eu já tô mais, mais...mais aliviadinha
363	Breno	859	[hhh
364	Rafaela	860 861 862	então acho que a gente vai focar um pouquinho mais nessa troca, de meio que um depende do outro sim
365	Breno	863	[uhum
366	Rafaela	864 865	né...eu espero que a gente caminhe pra isso, sinceramente
367	Breno	866	entendi. hhh bom, então...é isso. hhh