

HURT
UMA ANÁLISE EXPERIENCIAL
DO RELATO DE UMA EX-PROFESSORA
DA REDE PÚBLICA DE BELO HORIZONTE

João Paulo Xavier (UFMG)

xavierebedran@gmail.com

Adriana Fernandes Barbosa (UFMG)

fbarbosa.adrana@gmail.com

RESUMO

Este trabalho visa a discutir como as experiências do professor em sala de aula podem ser analisadas à luz da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Neste artigo, são abordados o conceito de experiência e as categorias nas quais estas podem ser inseridas e exploradas Miccoli (2007). Para entender a natureza das experiências, é importante compreender o que é a fenomenologia de Husserl (1913). Com base nesta, podemos entender a sala de aula como um ambiente complexo cujas experiências de professores e alunos vão muito além do ensinar e do aprender um determinado conteúdo. Finalmente, com o objetivo de aplicar a teoria às vivências e às práticas em sala de aula de uma professora do ensino básico, utilizamos as categorias propostas por Miccoli (2007) e a fenomenologia de Husserl (1913) para analisarmos esse relato.

Palavras-chave: Linguística aplicada. Fenomenologia. Experiências. Ensino.

1. Introdução

A fenomenologia originou-se em 1913 com a obra *A Ideia da Fenomenologia*, do filósofo alemão Edmund Husserl. Conhecida como fenomenologia transcendental, essa filosofia é uma ciência humana rigorosa, pois investiga a maneira que o conhecimento vem a ser, e estabelece os pressupostos em que todos os entendimentos humanos se baseiam. Para Husserl, todo conhecimento deve se basear absolutamente em *insights*. O rigor do método deve ser interpretado filosoficamente e não através de procedimentos objetivos, típicos das ciências físicas e naturais (MANNEN, 2014). Em sua obra *A Ideia da Fenomenologia*, que inaugura os estudos da fenomenologia, Husserl irá fazer uma distinção entre a ciência empírica e a fenomenologia. Ele diz que a objetividade do empirismo cria uma realidade provisória que será apenas contestada quando algum fato novo (evidência empírica) surgir, ao passo que a fenomenologia busca uma verdade única e permanente:

É, pois, ciência num sentido totalmente diferente, com tarefas inteiramente diversas e com um método completamente distinto. A sua particularidade exclusiva é o procedimento intuitivo e o idealizador dentro da mais estrita redução fenomenológica, é o método especificamente filosófico, na medida que tal método pertence essencialmente ao sentido da crítica do conhecimento e, por conseguinte, ao de toda a crítica da razão em geral. (HUSSERL, 1913, p. 87)

Em sua última obra *A Crise das Ciências da Europa*, de 1936, Husserl direciona a análise fenomenológica para o mundo existencial como vivemos e experimentamos, e irá influenciar os trabalhos do filósofo alemão Heidegger e do francês Maurice Merleau-Ponty. A fenomenologia de Merleau-Ponty é existencial e orientada para a experiência vivida, para o ser humano encarnado no mundo concreto. Para ele, a consciência é a existência *no* e *para* o mundo através do corpo. O objetivo de sua análise fenomenológica é a reobtenção de um contato direto e primitivo com o mundo. Já Heidegger dedicou boa parte de sua pesquisa a entender o sentido básico do verbo "ser" (*sein*, em alemão) e sobre a sua variedade de usos. Para ele, o homem, ou o *Dasein*, não é este ente que simplesmente capta o que está no mundo exterior em forma de representação, ele é um ser relacional e reflexivo consigo mesmo e com as coisas do mundo. Isto é, o conhecimento não é algo simplesmente captado do mundo exterior, mas sim construído na relação entre o homem (*Dasein*), as coisas presentes no mundo e os outros homens (FARIAS, 2013). Portanto, a compreensão faz parte do modo como cada pessoa cria sentido para as coisas com as quais convive ou como as visualiza durante a sua finitude no mundo. Para Heidegger, a compreensão nos acompanha antes de qualquer pretensão da ciência de que teorizemos ou fundamentemos as coisas. Ela é um modo pelo qual o homem entende as coisas e a sua própria existência no mundo. Assim podemos entender como a fenomenologia trata a experiência de cada um e como essa experiência nos ajuda a construir e a nos relacionar com o mundo.

2. *Experiências em sala de aula*

Com base na fenomenologia, podemos entender a sala de aula como um ambiente complexo, cujas experiências de professores e alunos vão muito além do ensinar e aprender um determinado conteúdo. Tendo em vista a aula e língua inglesa, Lima (2009) afirma que as experiências individuais de cada participante (seja aluno ou professor) são afetadas por experiências sociais e afetivas e, ao explorarmos melhor o conteúdo dessas experiências, podemos ampliar nossos conhecimentos acerca do

processo de ensino e aprendizagem que acontece em sala. Para Miccoli,

a explicação da experiência gera uma reformulação de si própria a partir da operação da linguagem que dá origem a essa experiência que é aceita por aquele que a vivencia e por outros. Portanto, a explicação está na observação da experiência, e não na experiência propriamente dita. A explicação da experiência é sempre uma proposição que reformula o fenômeno ou acontecimento vivenciado através da linguagem, pela utilização de conceitos e critérios de validação compartilhados por um grupo de pessoas que, em última instância, a aceitam. (MICCOLI, *apud* LIMA, 2009, p. 29)

Miccoli (2007) divide as experiências dos estudantes em sala de aula em experiências diretas e indiretas, como mostrado a seguir:

1. Experiências Diretas: experiências internas à sala de aula

1.1. **Experiências Cognitivas:** devem ter origem na sala de aula, referir-se à experiência nesse contexto, bem como ao processo de aprendizagem em seu aspecto cognitivo. Nessa categoria encontramos:

- 1.1.1. Experiências nas atividades em sala de aula
- 1.1.2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas
- 1.1.3. Experiências de participação e de desempenho
- 1.1.4. Experiências de aprendizagem
- 1.1.5. Percepção do ensino
- 1.1.6. Experiências paralelas às atividades de sala de aula
- 1.1.7. Estratégias de aprendizagem

1.2. **Experiências Sociais:** devem ter origem na sala de aula e se referir ao domínio social, como formas de interação e relação entre professor e estudantes. Suas subcategorias são:

- 1.2.1. Interação e relações interpessoais
- 1.2.2. Tensão nas relações interpessoais
- 1.2.3. Experiência como estudante
- 1.2.4. Experiências do professor
- 1.2.5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo
- 1.2.6. Experiências em turma
- 1.2.7. Estratégias sociais

1.3. **Experiências Afetivas:** é necessário que a experiência tenha origem na sala de aula e que ela se refira ao lado afetivo ou emocional de se estar em classe. Suas subcategorias são:

- 1.3.1. Experiências de sentimentos,
- 1.3.2. Experiências de motivação, interesse e esforço,
- 1.3.3. Experiências de autoestima e atitudes pessoais,
- 1.3.4. Atitudes do professor,
- 1.3.5. Estratégias afetivas.

2. **Experiências Indiretas:** experiências externas à sala de aula, mas têm influência sobre o que acontece dentro dela.
 - 2.1. **Experiências Contextuais:** faz referência ao ambiente em que a aprendizagem acontece:
 - 2.1.1. Experiências institucionais
 - 2.1.2. Experiências relativas à língua estrangeira
 - 2.1.3. Experiências decorrentes da pesquisa
 - 2.1.4. Experiência do tempo
 - 2.2. **Experiências Pessoais:**
 - 2.2.1. Experiências por nível socioeconômico
 - 2.2.2. Experiências anteriores
 - 2.2.3. Experiências na vida pessoal
 - 2.2.4. Experiências no trabalho e no estudo
 - 2.3. **Experiências Conceptuais:** essas experiências resultam de outras anteriores e refletem expectativas:
 - 2.3.1. Ensino de inglês
 - 2.3.2. Aprendizagem de inglês
 - 2.3.3. Aprendizagem pessoal
 - 2.3.4. Responsabilidade
 - 2.4. **Experiências Futuras:** experiências se remeterem a planos para o futuro
 - 2.4.1. Intenções
 - 2.4.2. Vontades
 - 2.4.3. Necessidades
 - 2.4.4. Desejos

Com base nessas categorias de Miccoli (2007), analisaremos a seguir uma pequena narrativa de uma ex-professora de inglês, que atuou tanto em curso livre de inglês quanto em uma escola pública da rede de Belo Horizonte, e que afirma ter deixado o ofício por conflitos relacionados à indisciplina.

3. *Estudo de caso: indisciplina e abandono do magistério*

A insatisfação dos professores no magistério é um tema que tem sido frequentemente objeto de estudo no Brasil. Segundo Lapo e Bueno

(2003), estudiosos reconhecem que esse fenômeno é desencadeado por uma multiplicidade de fatores e alimentado tanto pela escola como pela sociedade em geral. Para os autores, o abandono do magistério é resultado de um conjunto de fatores internos e externos ao ofício da docência. Entre eles está a insatisfação com a realidade encontrada em sala de aula em detrimento às expectativas antes do início da docência.

A não correspondência entre o real e o idealizado e entre o real e o projetado dificultam a produção de vontade e esforço para manter os vínculos existentes. À medida que a percepção dessa não correspondência se amplia, o enfraquecimento dos vínculos com a instituição e com o trabalho aumenta. (LAPO & BUENO, 2003, p. 78)

Outro fator que provoca o abandono da profissão por parte do professor é a má qualidade das relações. Para Lapo & Bueno (2003),

O trabalho docente se constitui em uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, que são determinantes do sucesso do ensino e da qualidade de vida do professor. Nesse sentido, pode-se dizer que o relacionamento com diretores, com os demais professores e com os alunos é um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho e, também, o grande responsável pelo envolvimento nas atividades profissionais. (LAPO & BUENO, 2003, p. 77-78)

Na narrativa que analisamos, a professora relata que decidiu ser professora de inglês por gostar do idioma e por acreditar no papel político do professor como instrumento de formação de cidadãos:

Sou graduada em letras pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, onde cursei primeiramente Inglês Licenciatura e em seguida Português Licenciatura. Gosto muito de lecionar a língua estrangeira e também a portuguesa. Acredito que nós professores de língua estrangeiras temos, “idealisticamente”, uma oportunidade muito boa de trabalhar diversos conteúdos que vão além da sala de aula, como cultura, política, comportamento e muitas nuances que podem transformar a realidade e a vida dos alunos. Acreditando nisso, no ano de 2010, prestei um concurso para o cargo de professor municipal de inglês e tendo sido aprovada fui contratada.

Prosseguindo seu relato, a professora relata ter sido encorajada a aceitar o emprego em uma escola municipal perto de sua casa pela aparente boa infraestrutura que a escola oferecia:

Próximo a minha casa há uma escola da rede municipal e foi para lá que eu fui chamada para assumir as turmas de 7º e 8º ano. A princípio, eu fiquei muito feliz e encorajada de trabalhar lá, por estar perto de casa e, pelo que eu pude observar, a escola tinha uma estrutura adequada, quadras, refeitório e até mesmo um estacionamento.

Porém, ela revela em seguida ter se decepcionado com a escola e

isso a levou a abandonar o magistério. A professora narra dois episódios, em específico, que foram para ela bem marcantes. Ambos os episódios envolvem indisciplina por partes dos alunos, segundo a professora. Para Rego (1996 *apud* LIMA 2009),

o modo como interpretamos a indisciplina (ou a disciplina), sem dúvida, acarreta uma série de implicações à prática pedagógica, já que fornece elementos capazes de interferir não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seus desempenhos na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar. (p. 31)

Para estudar a indisciplina, Lima (2009) trabalha com a diferenciação entre o conceito de atividade e tarefa, em que a primeira é o que o aluno de fato faz em sala e a última é o que o professor deseja que o aluno faça em aula. Segundo a autora, pensar a indisciplina como uma atividade nos permite compreender melhor sua natureza, na medida em que investigamos os reais motivos que subjazem e justificam as ações dos estudantes em sala de aula, principalmente quando da realização das tarefas sugeridas pela professora. De acordo com Lantolf & Thorne (2006 *apud* LIMA, 2009), os alunos

têm diferentes motivos para estarem na sala de aula, porque, por sua vez, têm diferentes histórias. Não importa se no domínio operacional, todas elas estão engajadas nos mesmos comportamentos visíveis; por exemplo, ouvir e repetir, ler e escrever, desempenhar, em grupos, atividades comunicativas ou baseadas em tarefas (*task-based*). Cognitivamente, essas pessoas não estão engajadas na mesma atividade. E isso é o que realmente importa, porque é a atividade e a significância que modelam a orientação do indivíduo para aprender ou não. Essa orientação, por sua vez, é por nós percebida como dinâmica e flexível e sujeita a possíveis mudanças uma vez que as circunstâncias do indivíduo mudam. (LANTOLF & THORNE, 2006, *apud* LIMA, 2009, p. 37)

Dando continuidade ao relato da professora, os episódios a seguir mostram apenas a perspectiva dela, ou seja, o que ela considera indisciplina por parte dos alunos, e seus sentimentos em relação ao comportamento deles. Portanto, seguindo a lógica de Lima (2009), que entende a indisciplina como uma atividade interna à sala de aula, nós classificaremos esses episódios como uma experiência direta, de caráter afetivo e social. Segundo Miccoli (2007), experiências sociais são, entre outras, “relações interpessoais que compõem a vida social entre professor e estudantes e entre colegas”. Já as experiências afetivas descrevem os sentimentos e emoções de estar em sala de aula. Nos trechos a seguir, a professora não só descreve as interações *entre* e *com* os alunos no primeiro dia de aula, como também externa seus sentimentos em relação ao acontecido:

Confesso que fiquei em estado de choque no meu primeiro dia de aula. Parecia que os alunos estavam “endemoninhados”. Gritavam, xingavam, brigavam e, embora parecesse que não era nada contra mim, que acabara de chegar, parecia que eles não davam a mínima para o fato de a professora estar na sala. Calmamente, pus minha bolsa na mesa e me assentei, sorrindo para os alunos, aguardando que eles se assentassem e fizessem silêncio para que eu pudesse me apresentar e começar a minha aula.

O trecho acima se encaixa da subcategoria *tensão nas relações interpessoais*, que se refere às “experiências negativas da interação em sala de aula, durante a comunicação ou no trabalho” (MICCOLI, 2007, p. 207). A professora se refere ao comportamento dos alunos, quando ela entrou na sala. Apesar de não usar a palavra *indisciplina* explicitamente, a professora se refere ao comportamento dos alunos como “endemoninhados”, o que deixa claro o tom de reprovação dela.

Nos próximos dois trechos, a professora foca em sua reação emocional ao comportamento (por ela considerado) ruim dos alunos:

Acredito ter ficado uns 15 minutos petrificada e estarecida com aquele comportamento, de repente uma batida ensurdecedora na porta me arrancou da minha estaticidade e me arremessou novamente para o que ocorria diante dos meus olhos, a sala estava fora de controle e eu em pânico. A coordenadora, subitamente, começou a gritar com os alunos e demandou que eles ficassem calados. O que estranhamente funcionou. Parecia que as coisas ali funcionavam, simplesmente, a base do grito, o que nunca foi normal e muito menos confortável para mim.

Fortunately [felizmente] ou *unfortunately* [infelizmente], a coordenadora repetiu o mesmo procedimento e me encarou com um olhar esperançoso, mas firme dizendo que eu poderia começar a aula e que se precisasse era só dar um grito. Até hoje não entendi se o grito era para os alunos ou para chamá-la, mas uma coisa eu digo, a última coisa que eu queria era ter que levantar a voz para qualquer pessoa, muito menos 38 pessoas, que obviamente sabiam gritar de volta e se defender de forma voraz.

Podemos classificar esses trechos como relatos da subcategoria afetiva *experiências de sentimentos*, em que “os sentimentos prevalecem, desde aqueles negativos, tais como a ansiedade, o medo, a frustração, a inibição, a tensão, os nervosismos, o isolamento, a vergonha e o estresse, até os positivos como a sensação de conforto, bem-estar, felicidade e ânimo” (MICCOLI, 2007, p. 210), pois aqui fica claro o sentimento de medo e pânico da professora diante do comportamento dos alunos e também da coordenadora. Além disso, a professora diz estar confusa diante da estratégia disciplinadora da coordenadora, pois afirma não estar preparada para agir de forma tão agressiva.

Apesar da impressão negativa nesse primeiro dia, a professora

chegou a relatar no trecho a seguir algumas experiências boas que, surpreendentemente, foram de cunho cognitivo:

Após essa entrada e interrupção abrupta sobre a bagunça e caos generalizado, pude então me apresentar e dizer que era a nova professora de inglês. Para minha surpresa alguns alunos começaram a falar algumas coisas em inglês: “hi” “hello” e um deles até falou que sabia contar de 1 a 10 em inglês, de repente havia vários alunos me perguntando como se falava o nome deles em inglês ou como se fala tal ou tal palavra. Quando pensava em falar sobre o livro e o que faríamos, o sinal bateu e tive que ir para a próxima turma, onde a situação que encontrei foi ainda pior.

Como dito acima, experiências cognitivas se referem ao aprendizado dos alunos. Aqui podemos encaixar o relato dentro da subcategoria cognitiva *experiências de participação e de desempenho*, pois a atitude dos alunos, sob a perspectiva da professora, se aproxima da descrição de Miccoli (2007) para participação e desempenho:

Nesta subcategoria estão os relatos que se referem às percepções sobre a participação e o desempenho nas atividades em sala de aula. *Participação* tem a ver com *experiências mais passivas* em relação a uma atividade, tais como: *prestar atenção* ou acompanhar uma leitura. O *desempenho* demonstra um *envolvimento ativo numa tarefa*, tais como: entrar em uma discussão, contribuir para o desenvolvimento da atividade através de respostas às perguntas do professor ou ser voluntário. (MICCOLI, 2007, p. 203-204)

Ao conseguir se apresentar aos alunos, a professora se diz surpresa em saber que muitos já sabiam palavras em inglês e que também demonstravam interesse em aprender outras. Para a professora, essa parte da aula parece ser o que mais se aproximou das expectativas que ela tinha sobre o que de fato é uma aula de língua inglesa, como conseguir se apresentar e tentar apresentar o material e o cronograma do curso. Nos trechos finais de seu relato, a professora volta a relatar experiências de cunho afetivo-social. Entretanto, a professora faz menção a experiências indiretas ao falar da escola e de sua relação com a mãe de um aluno:

Apesar das várias privações de material didático e falta de tempo para poder trabalhar e ensinar as bases da língua inglesa para os alunos, o que realmente me desgastou durante o ano letivo que trabalhei ali foi a indisciplina dos alunos e a falta de apoio das famílias e dirigentes da escola para resolvê-la. Eu me senti desamparada de todas as formas possíveis. Desencorajada, frustrada e completamente desorientada sobre o que, realmente, era esperado de mim como professora, pois lecionar se tornava a cada dia mais e mais difícil.

No trecho acima, a professora comenta experiências indiretas contextuais que se encaixam na categoria *experiências institucionais*, referindo-se ao nível contextual micro: a escola e sua infraestrutura (oferta de

material e tempo de aula). O destaque aqui, porém, é novamente para a indisciplina dos alunos e estresse emocional que isso causava na professora. Nesse trecho, ao falar de seu desencorajamento para continuar ensinando, a professora passa a relatar experiências da subcategoria afetiva *experiências de autoestima e atitudes pessoais*. Por fim, no último trecho, a professora narra o episódio que culminou no seu pedido de exoneração:

No fim do mês de setembro, fui agredida verbal e fisicamente por um aluno de 15 anos. Ao ligar para a mãe, ela me disse: "faça o que desejar com esse monstro". Eu me vi numa situação onde eu fiquei com pânico do aluno, o diretor da escola estava com medo do aluno, a sala de aula com medo do aluno, a sociedade com medo do aluno, a mãe com medo do aluno, quer dizer do filho. E eu fui aconselhada a pedir uma licença médica para acompanhamento psicológico e, depois a renovei, renovei, renovei e por fim constatei que trabalhar em um ambiente como esse havia roubado toda a minha alegria de lecionar e também a esperança de ver um futuro brilhante para aquelas vítimas de um governo relapso.

Aqui, novamente nos deparamos com experiências da subcategoria afetiva *experiências de autoestima e atitudes pessoais* originadas a partir de uma experiência social da subcategoria *tensão nas relações interpessoais*. Após a agressão do aluno e da indiferença da mãe, a professora se sentiu ameaçada e incapaz de voltar ao trabalho, o que motivou, após um tempo, seu pedido de exoneração. Esse último trecho também revela uma experiência que pode ser considerada uma *experiência indireta futura*, pois, ao afirmar que a hostilidade vivida dentro da escola lhe roubou a alegria de ensinar, ela está descrevendo uma experiência afetiva, mas que revelou algo que ainda precisa ser alcançado, nesse caso, seu desejo de ensinar inglês e ver os alunos aprenderem.

4. Considerações finais

Vimos que o relato da ex-professora da rede pública de Belo Horizonte é, em sua maior parte, de cunho afetivo e social, pois se refere aos seus sentimentos diante do comportamento dos alunos e sua relação com eles, que resultou em seu pedido de exoneração. Entretanto, podemos perceber que sua frustração teve origem não somente em experiências interpessoais, mas sim de um conjunto de experiências internas e externas à sala de aula. Além disso, como discutido acima, vimos que o ambiente hostil que a professora descreve desde o início de suas atividades na escola não correspondeu a suas muitas expectativas sobre seu papel de docente no ensino público. Tanto as experiências de indisciplina, quanto a

desconstrução de sua imagem enquanto professora da rede pública, culminaram em seu pedido de exoneração.

Em suma, podemos dizer que a análise de experiência se constitui metodologia completa e eficiente para analisar múltiplas questões referentes ao ensino de língua estrangeira, entre as quais podemos citar: indisciplina, motivação dos alunos e professores, por exemplo. Essa teoria pode, também, servir como insumo para a tentativa de se resolver possíveis incidentes de convívio entre professores e alunos, bem como problemas de organização e infraestrutura da escola, cujas implicações podem causar interferências no processo de ensino e aprendizagem em salas de aula.

Embora esse trabalho tenha buscado abranger um amplo arcabouço teórico que propusesse explicitar e explicar as nuances fenomenológicas das experiências vivenciadas pela professora, sabe-se que não pode ser considerado exaustivo, uma vez que as experiências dos alunos não foram incluídas na análise e, portanto, ainda há questões que podem ser levantadas e pesquisadas.

ANEXO

Relato completo

Meu nome é Katia [nome fictício] e sou professora de inglês. Eu já trabalhei em cursos livres, com aulas particulares e no ensino público regular durante um ano. Antes de começar a relatar minha experiência na rede pública gostaria de falar sobre a minha formação e os motivos que me levaram a prestar um concurso público.

Sou graduada em letras pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG onde cursei primeiramente Inglês Licenciatura e em seguida Português Licenciatura. Gosto muito de lecionar a língua estrangeira e também portuguesa. Acredito que nós professores de língua estrangeiras temos, “idealisticamente”, uma oportunidade muito boa de trabalhar diversos conteúdos que vão além da sala de aula, como cultura, política, comportamento e muitas nuances que podem transformar a realidade e a vida dos alunos. Acreditando nisso, no ano de 2010 prestei um concurso para o cargo de professor municipal de inglês e tendo sido aprovada fui contratada.

Próximo a minha casa há uma escola da rede municipal e foi para lá que eu fui chamada para assumir as turmas de 7º e 8º ano. A princípio fiquei muito feliz e encorajada de trabalhar lá, por estar perto de casa e pelo que eu pude observar, a escola tinha uma estrutura adequada, quadras, refeitório e até mesmo um estacionamento.

Confesso que fiquei em estado de choque no meu primeiro dia de aula.

Parecia que os alunos estavam “endemoninhados”. Gritavam, xingavam, brigavam e embora parecesse que não era nada contra mim, que acabara de chegar, parecia que eles não davam a mínima para o fato de a professora estar na sala. Calmamente, pus minha bolsa na mesa e me assentei, sorrindo para os alunos, aguardando que eles se assentassem e fizessem silêncio para que eu pudesse me apresentar e começar a minha aula. Acredito ter ficado uns 15 minutos petrificada e estarecida com aquele comportamento. De repente, uma batida ensurdecidora na porta me arrancou da minha estaticidade e me arrepassou novamente para o que ocorria diante dos meus olhos, a sala estava fora de controle e eu em pânico. A coordenadora, subitamente, começou a gritar com os alunos e demandou que eles ficassem calados. O que estranhamente funcionou. Parecia que as coisas ali funcionavam, simplesmente, à base do grito, o que nunca foi normal e muito menos confortável para mim.

Após essa entrada e interrupção abrupta sobre a bagunça e caos generalizado, pude então me apresentar e dizer que era a nova professora de inglês. Para minha surpresa alguns alunos começaram a falar algumas coisas em inglês: “hi” “hello” e um deles até falou que sabia contar de 1 a 10 em inglês, de repente havia vários alunos me perguntando como se falava o nome deles em inglês ou como se fala tal ou tal palavra. Quando pensava em falar sobre o livro e o que faríamos, o sinal bateu e tive que ir para a próxima turma, onde a situação que encontrei foi ainda pior.

Fortunately ou *unfortunately*, a coordenadora repetiu o mesmo procedimento e me encarou com um olhar esperançoso, mas firme dizendo que eu poderia começar a aula e que se precisasse era só dar um grito. Até hoje não entendi se o grito era para os alunos ou para chamá-la, mas uma coisa eu digo, a última coisa que eu queria era ter que levantar a voz para qualquer pessoa, muito menos 38 pessoas, que obviamente sabiam gritar de volta e se defender de forma voraz.

Apesar das várias privações de material didático e falta de tempo para poder trabalhar e ensinar as bases da língua inglesa para os alunos, o que realmente me desgastou durante o ano letivo que trabalhei ali foi a indisciplina dos alunos e a falta de apoio das famílias e dirigentes da escola para resolvê-la. Eu me senti desamparada de todas as formas possíveis. Desencorajada, frustrada, e completamente desorientada sobre o que, realmente, era esperado de mim como professora, pois lecionar se tornava a cada dia mais e mais difícil.

No fim do mês de setembro, fui agredida verbal e fisicamente por um aluno de 15 anos. Ele ficou nervoso quando pedi que mudasse de lugar, pois estava atrapalhando a aula. Ele ficou furioso veio pra cima de mim e me deu um chute e empurrão. Eu me senti tão desrespeitada. Tão ferida. Hurt! Ao ligar para a mãe, ela me disse: “faça o que desejar com esse monstro”. Eu me vi numa situação onde eu fiquei com pânico do aluno, o diretor da escola estava com medo do aluno, a sala de aula com medo do aluno, a sociedade com medo do aluno, a mãe com medo do aluno, quer dizer do filho. E eu fui aconselhada a pedir uma licença médica para acompanhamento psicológico e depois a renovei, renovei, renovei e, por fim, constatei que trabalhar em um ambiente como esse havia roubado toda a minha alegria de lecionar e também a esperança de ver um futuro brilhante para aquelas vítimas de um sistema problemático

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIAS, Maria R. T. Heidegger em Ser e Tempo: diálogos com a educação escolar. CONGRESSO DA FENOMENOLOGIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 5, 2013, Goiânia. *Anais...* vol. 2, n. 2, Goiânia: Universidade Federal de Goiânia, 2013.

HUSSERL, Edmund. *A ideia da fenomenologia*. Trad.: Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1913.

LAPO, Flavinês R.; BUENO, Belmira O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LIMA, Carolina V. A. *Experiências de indisciplina e aprendizagem: Um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFMG, Belo Horizonte.

MICCOLI, Laura. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, vol. 15, n. 1, p. 197-224, jan./jun. 2007.

MANNEN, Max van. *Transcendental phenomenology*. Disponível em: <<http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/orientations-in-phenomenology/transcendental-phenomenology>>. Acesso em: 09-06-2014.