

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Publicação periódica apoiada pelo Centro Unisal

nº 56 jul./dez. 2025

ISSN versão eletrônica 2317-6091



CAPES/QUALIS B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES)

Fontes Indexadoras

DOAJ - <http://www.doaj.org/>

BASE - BIELEFELD - www.base-search.net

Google Acadêmico - scholar.google.com.br

Public Knowledge Project - pkp.sfu.ca

Periodicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Diadorim/IBICT - diadorim.ibict.br

Sumários de Revistas Brasileiras - www.sumarios.org

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Miriam Ambrosio Silva CRB 5750/8
do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)

Revista de Ciências da Educação / Publicação do Centro Universitário
Salesiano de São Paulo - Unidade Americana. -- n. 1, (1999) - . -- Americana:
UNISAL, 1999 -

Publicação continuada

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN versão impressa 1518-7039 (versão descontinuada 2018)

ISSN versão eletrônica 2317-6091

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.

CDU 37

CDD 370



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative
Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

Chanceler: Pe. Alexandre Luís de Oliveira

Reitor: Prof. Dr. Duílio Fabbri Junior

Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Dra. Grasielle Augusta Ferreira Nascimento

Pró-Reitor Administrativo: Pe. Jeferson Luiz Pereira da Silva

Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral: Prof. Dr. Pe. Roque Luiz Sibioni

Secretária-Geral: Bianca Lange

Procuradora Institucional: Prof. Ms. Anderson Luiz Barbosa

Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora

Presidente: Pe. André Luiz Simões

Comissão Editorial

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes - UFAL

Prof. Dr. Francisco Evangelista - UNIVAS

Prof. Esp. Paulo Sérgio S. Filho - UNISAL

Prof. Me. Marcelo Augusto da Costa - UCDB

Conselho Editorial

Profa. Dra. Adriana Alves Fernandes Costa - UFRRJ

Profa. Dra. Adrivânia M. Valério Honório - UFLA

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes - UFAL

Prof. Dr. Atilio Catosso Salles - UNIVÁS

Prof. Dr. Claudenir Módolo Alves - FSB

Profa. Dra. Débora Reis Garcia - USF

Profa. Dra. Dlema Lúcia de Mesquita - USP

Prof. Dr. Fábio Caires Correia - UNESP

Prof. Dr. Genésio Zeferino Silva Filho - UNILESTE

Prof. Dr. George Moraes De Luiz - UFR

Prof. Dr. Geraldo Caliman - UCB

Prof. Dr. Gillianno J. Mazzetto de Castro - UniCatólica

Prof. Dr. Jorge Luis Mialhe - UNESP

Prof. Dr. José Aguiar Nobre - PUC-SP

Prof. Dr. José Renato Polli - UNISO

Prof. Dr. José Ronaípe das Neves Machado - UFAM

Prof. Dr. Josué Adam Lazier - UMESP/UNIMEP

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo - UNIFAL

Prof. Dr. Marcelo Scudeler - UNIVAS

Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia - UNIFESP

Prof. Dr. Silvio César Moral Marques - UFSCar
Profa. Dra. Tathiane Cecília E. de Arruda - IFSP
Profa. Dra. Vânia Cristina de Oliveira - UNISAGRADO

Editor responsável: Prof. Dr. Daner Hornich – UNISAL

Editor adjunto: Prof. Dr. Francisco Evangelista - UNISAL - UNIVAS (*in memoriam*)

Organizada por: Profa. Dra. Adriana Alves Fernandes Costa e Prof. Dr. Francisco Evangelista

Suporte técnico: Vaníria Felipe Tozato

Projeto gráfico de capa: Camila Martinelli Rocha

Revisor de português: Paulo César Borgi Franco (pborgfranco@gmail.com)

Editoração: Borgi Editora

Homenagem ao professor Francisco Evangelista (organizador *in memoriam* deste dossiê)

O querido educador Chiquinho dizia ser um operário da educação e nos ensinou, com isso, que o trabalhador é uma pessoa que pensa, age e intervém no mundo; não é apenas o sujeito da ação, mas alguém profundamente comprometido com a existência humana e de todos os seres vivos que compõem o planeta Terra.

Filósofo, pesquisador e apreciador da pesquisa narrativa, contou e ouviu muitas histórias de ser professor. Prezava por uma comunidade de narradoras e narradores, pela experiência do encontro.

O trabalhador Francisco Evangelista foi amoroso no seu jeito de ser: com seus suspensórios, óculos, discretas piadas e sabedorias acumuladas, reunia pessoas para pensar e fazer educação coletivamente. Ele nos deixou um enorme legado: o de construir um mundo carregado de mais humildade. Não distraído, era devoto de São Francisco de Assis.

Sua ausência física nos faz falta, sempre fará. Sorte de quem esteve perto do educador com forte inclinação salesiana, agora reconhece em si um pouco mais de sensibilidade com a vida, porque compartilhou vida com você, estudioso professor e operário da educação, Francisco Evangelista!

Agradecemos toda a sua contribuição produzida para o campo da educação. Ela é inesquecível, profunda e humana.

Adriana Alves Fernandes Costa
Setembro de 2025, quando
a primavera chora ao florescer.

Sumário

Apresentação do Dossiê: As pesquisas narrativas e as narrativas nas pesquisas: linguagens e conhecimentos nas Ciências Humanas

ADRIANA ALVES FERNANDES COSTA E FRANCISCO EVANGELISTA 11

SEÇÃO ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

SECTION CONTINUOUS DEMAND ARTICLES

SECCIÓN ARTÍCULOS DE DEMANDA CONTINUA

Carta às infâncias: a construção da identidade docente através da narrativa autobiográfica

Letter to childhoods: the construction of teacher identity through autobiographical narrative

Carta a las infancias: la construcción de la identidad docente a través de la narrativa autobiográfica

ISABELA CELEBRIM NOGUEIRA E ADRIANA ALVES FERNANDES COSTA 15

De memórias e de narr(ações): constituições possíveis para a formação humana

Of memories and narratives: possible constitutions for human formation

De recuerdos y narrativas: posibles constituciones para la formación humana

FABRÍCIA VELLASQUEZ PAIVA 35

Das narrativas que nos retratam: o adocimento docente como uma questão de não reconhecimento

From the narratives that portray us: teacher illness as a matter of non-recognition

De las narrativas que nos retratan: la enfermedad docente como cuestión de no reconocimiento

ROSEANE FARIAS DA SILVA ALELUIA

59

Narrativas de histórias de vida de professores como instrumento de pesquisa para a formação docente

Life story narratives of teachers as a research tool for teacher education

Narrativas de historias de vida de docentes como instrumento de investigación para la formación docente

CRISTIANE DIAS GONÇALVES PAULA E FRANCISCO EVANGELISTA

83

Narrativas pedagógicas: pesquisa da prática de professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais

Pedagogical narratives: research into the practice of teachers who teach mathematics in primary school

Narrativas pedagógicas: investigaciones sobre la práctica de los profesores que enseñan matemáticas en escuela primaria

ADAIR MENDES NACARATO, IRIS APARECIDA CUSTÓDIO E SIRLEY APARECIDA DE SOUZA ..

101

Apresentação do Dossiê: As pesquisas narrativas e as narrativas nas pesquisas: linguagens e conhecimentos nas Ciências Humanas

Este dossiê reúne trabalhos que focalizam as pesquisas narrativas e as narrativas nas pesquisas. Apresenta estudos de diferentes campos do conhecimento que abordam o tema e coaduna com a elevação de estudos na área, nos últimos tempos.

As linguagens que surgem desse enfoque carregam consigo visões de mundo e consciências históricas de diversos grupos sociais. Somos seres de linguagens que não apenas as usamos para nos comunicar e nos expressar, mas também as incorporamos à historicidade do/no mundo. A narrativa desempenha papel fundamental nesse contexto: não narramos apenas as palavras, mas também a nossa composição cultural que aborda nossa relação com nós mesmos, com a natureza e com a sociedade.

Constituímos culturas ancestrais transformadas em histórias que se apresentam no presente e capturamos essas experiências por meio de palavras, gestos e imagens. No âmbito dessa concepção de pesquisa, exposta neste dossiê, a razão, a intuição, a afetividade e o rigor se combinam para construir formas interpretativas que nos permitem investigar e compreender aquilo, aqueles e aquelas com o que ou com quem estamos produzindo conhecimentos e saberes.

Portanto, o dossiê se propõe a reunir textos oriundos de pesquisas, além de gerar fomentos de intercâmbios e/ou adensar as experiências em investigação em educação, tendo como aporte as narrativas, proposição cara e relevante para ler o mundo.

Organizadores

Adriana Alves Fernandes Costa
(Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro - UFRRJ)

Francisco Evangelista
(Centro Universitário Salesiano
de São Paulo - UNISAL)



Seção Artigos de Demanda Contínua

Carta às infâncias: a construção da identidade docente através da narrativa autobiográfica

ISABELA CELEBRIM NOGUEIRA¹

ADRIANA ALVES FERNANDES COSTA²

Resumo

O presente artigo é produto do trabalho de conclusão de curso referente ao processo formativo da primeira autora, atualmente egressa do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Trata-se de um memorial de formação escrito em forma de cartas pedagógicas. Por meio de um diálogo com as infâncias, narro lembranças sobre minha trajetória, conectando-as com os saberes acadêmicos desenvolvidos através das experiências contadas. O principal objetivo desta pesquisa-formação foi me concentrar na identificação e análise das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais ligadas ao meu desenvolvimento de identidade docente, por meio da escrita e autorreflexão, em diálogo com a literatura que trata sobre o tema. A análise realizada ao longo da lembrança narrativa evidenciou uma constante construção de sentidos na ação educadora, assumindo a indissociabilidade entre as dimensões teórica e prática, bem como a relevância da formação inicial narrada pela escrita, ambos aspectos pautados em criticidade, significância e transformação. Palavras-chave: Memorial de formação. Infâncias. Experiência. Formação docente. Cartas pedagógicas.

Letter to childhoods: the construction of teacher identity through autobiographical narrative

Abstract

This article is a product of the Undergraduate Final Paper, related to my (Isabela Celebrim Nogueira) formative process in the Pedagogy degree at the Federal Rural

University of Rio de Janeiro. It is a Formation Memorial written in the form of Pedagogical Letters. Through a dialogue with my childhoods, I narrate recollections of my trajectory, connecting them with academic knowledge developed through the narrated experiences. The main objective of this research-formation was to focus on the identification and analysis of personal, academic, and professional experiences related to my process of developing a teaching identity, through writing and self-reflection, in dialogue with the literature on the subject. The analysis carried out throughout the narrative recollection evidenced a constant construction of meanings in the educational action, assuming the inseparability between theoretical and practical dimensions, as well as the relevance of initial and continuing education: both aspects grounded in criticality, significance, and transformation.

Keywords: Formation memorial. Childhoods. Experience. Teacher education. Pedagogical letters.

Carta a las infancias: la construcción de la identidad docente a través de la narrativa autobiográfica

Resumen

El presente artículo es un producto del Trabajo de Conclusión de Curso, referente a mi (Isabela Celebrim Nogueira) proceso formativo en la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Se trata de un Memorial de Formación escrito en forma de Cartas Pedagógicas. A través de un diálogo con mis infancias, narro rememoraciones de mi trayectoria, conectándolas con los saberes académicos desarrollados a partir de las experiencias relatadas. El principal objetivo de esta investigación-formation fue concentrarme en la identificación y el análisis de las experiencias personales, académicas y profesionales relacionadas con mi proceso de construcción de la identidad docente, mediante la escritura y la autorreflexión, en diálogo con la literatura sobre el tema. El análisis realizado, a lo largo de la rememoración narrativa, evidenció una constante construcción de sentidos en la acción educativa, asumiendo la indisociabilidad entre las dimensiones teórica y práctica, así como la relevancia de la formación inicial y continua: ambos aspectos sustentados en la criticidad, la significancia y la transformación. Palabras clave: Memorial de formación. Infancias. Experiencia. Formación docente. Cartas pedagógicas.

Introdução

Este texto é resultado do meu trabalho de conclusão de curso (TCC), cujo desenvolvimento se deu para cumprir a integralização do curso de Li-

cenciatura em Pedagogia e no qual construí um memorial de formação em forma de cartas pedagógicas³. A escolha pela natureza e forma do referido TCC surgiu da ânsia por compreender minha trajetória formativa, desde o início da escolarização até a conclusão da graduação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), campus Seropédica. Assim, o intuito deste artigo se concentra em analisar os principais achados do trabalho intitulado “Cartas às infâncias: um memorial de formação das crianças às docências”, identificando as experiências que se destacaram como formativas e a influência delas na relação com a minha formação como pessoa educadora.

A decisão de escrever o TCC por meio de memórias sobre a minha formação me permitiu “trazer elementos da formação humana que ‘entram’ na formação profissional: as reflexões que tiveram lugar a partir do curso” (Prado; Soligo, 2007, p. 8) do qual participei. Entretanto, o estudo foi além de ser apenas um registro de fragmentos da minha história; ele se propôs a construir uma análise acerca das relações das experiências experimentadas por mim na construção de saberes pedagógicos. Esse movimento de reflexão-formação da investigação contribuiu – e segue contribuindo – para o aprimoramento de minha compreensão sobre a identidade docente.

Levando em conta a metodologia do trabalho citado, a construção do memorial por meio de cartas pedagógicas indicou destaque a um elemento-chave: o diálogo com um destinatário definido. Assumir uma postura de conversa entre remetente e destinatário (Freire, 2000) possibilitou a criação de inter-relações narrativas entre diferentes espaços-tempos⁴ de formação. Dialoguei com Bela, figura assumida por mim como a personificação de minha infância, ou seja, a criança que fui por volta dos 5 anos de idade, período de inserção na cultura escolar. Além disso, expandi o meu diálogo interno com autoras e autores, ao abordar em cada carta diferentes assuntos relacionados à educação, emergentes em minha trajetória pedagógica.

Foram escritas cinco cartas, através das quais revisitei memórias formativas da minha vida. Essas correspondências foram organizadas tematicamente, abordando diferentes dimensões da minha trajetória: ser criança e o primeiro contato com a figura docente como estudante; a experiência universitária e a construção da identidade e do conhecimento sobre a docência ao longo do percurso acadêmico; primeiros

contatos com a atuação profissional na área da educação. Em todas, estão presentes contribuições a respeito dos temas “experiência”, “infância” e “formação docente”. Neste artigo, vou abordar esses eixos temáticos presentes nas cartas de forma mais concisa, evidenciando os aspectos formativos em destaque na experiência desenvolvida pela/na Pedagogia.

Revisitar memórias formativas nos mostra o quanto nos desenvolvemos diante das situações que experienciamos. Refletir sobre o processo de rememoração me permitiu identificar o que foi potente para mim, ao passo que construo a educadora que sou. É uma forma de articular, mais intimamente, os conhecimentos pedagógicos teóricos com as práticas do/no cotidiano docente. Desse modo, este artigo – na perspectiva da escrita de si – também se concentra na valorização da experiência formativa e docente, ao incentivar o ‘encontro do eu’ através do exercício de autorreflexão.

De maneira mais específica ainda, o trabalho foi assumido como pesquisa-formação⁵ e buscou compreender a seguinte questão: como as experiências das infâncias, da formação acadêmica e da ação educadora contribuíram para a constituição da minha identidade docente? Utilizando essa pergunta como problema da minha investigação, meu intuito foi, além de construir respostas, fomentar o movimento de autorreflexão por meio da escrita do memorial.

Abordagem teórico-metodológica

Para fundamentar teoricamente a escrita, o diálogo foi realizado com autoras/es e obras pertinentes aos temas “experiência”, “infância” e “formação docente”. Para isso, a escrita autobiográfica, por meio de memorial de formação, foi construída mediante contribuições de Prado e Soligo (2007), em que os autores propõem uma reflexão a respeito de nossas ações:

Pensar nos porquês das minhas atitudes diante das situações que vivo e nas capacidades que desenvolvo para certas coisas e não para outras... Assim, estou sempre atribuindo um juízo de valor, vendo nos acontecimentos que se sucedem ao meu redor, e do qual eu participo como ator ou mero espectador, se representam ou não algo de valor para mim (Prado; Soligo, 2007, p. 9).

A escolha de produzir a escrita do TCC por meio do gênero textual mencionado aconteceu porque entendi que “os memoriais de formação, com uma escrita, especialmente, narrativa (auto)biográfica, tecem a trama das experiências formativas ao longo da vida” (Bragança, 2023, p. 5). Consequentemente, voltei à trama então tecida para, a partir dela, criar uma nova, em que examinei mais de perto o emaranhado das experiências narradas e destaquei as mais formativas, de acordo com minha compreensão – um movimento rigoroso que exigiu escrita, leitura e revisão da produção.

Para além do maior entendimento sobre as experiências, o desenvolvimento de memoriais de formação nos permite aprimorar a consciência de si, representando subjetivamente o conhecimento referente ao que vivemos, como sugerem Oliveira e Passeggi (2021). Ao embarcar no movimento de análise proposto pela pessoa autora, foi possível notar quanta riqueza de saberes se instalava na escrita narrativa das experiências referentes à formação educacional e, acima de tudo, humana.

Fazer esse exercício por meio da escrita de cartas pedagógicas propiciou experienciar a reflexão de forma mais fluída, tendo em vista a autenticidade das correspondências, algo que Vieira (2018, p. 65) compreende como um “compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da educação”.

Compreendi que a natureza autobiográfica do trabalho promoveu um aprofundamento em memórias da minha formação, desde o início da escolarização até o final da graduação em Pedagogia. Os escritos tornam-se uma espécie de companhia (Bragança, 2023), e as fontes provenientes do meu processo de rememoração surgiram para dar contorno ao meu memorial de formação, cuja intencionalidade reflexiva perpetuou o processo de formação ao longo da escrita. Entendi que a forma e o conteúdo da escrita estão interligados no movimento de produção de conhecimentos.

A base metodológica do estudo concentrou-se na pesquisa narrativa e na escrita de si como métodos investigativos sobre os processos educacionais selecionados. Partindo desse princípio, compreendi a pesquisa narrativa como uma forma singular de adentrar nos termos de uma questão problematizadora, aquela que rodeava o meu trabalho: contando de igual para igual tudo o que se percebe, como olhar para um tema específico e construir contornos de/na/para a escrita? Nas palavras de Clandinin e Connelly (2015, p. 24), de que forma “relacionar o viver com o estudo sobre o viver”.

A escrita em primeira pessoa me direcionou para a rememoração das experiências em um horizonte narrativo, tornando possível o acesso a elementos formativos da minha trajetória. A análise de cada experiência explorada foi compartilhada com pessoas autoras e obras acadêmicas que tratavam dos temas emergentes na pesquisa, enfatizando a dimensão dialógica desse processo narrativo, de forma a promover “o diálogo amplo e crítico entre as grandes teorias” (Freire, 2000, p. 14). Utilizar a perspectiva dialógica como recurso para compreender os acontecimentos vividos evidenciou a dimensão reflexiva e dialética da construção da minha identidade docente.

Portanto, a narrativa das experiências se tornou um elemento para compreender e ressignificar a minha trajetória formativa. Larrosa (2002) nos diz que a experiência demanda certa transformação com o que vivemos. Nas palavras do autor, a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21). Temos, então, o saber da experiência, proveniente da nossa vulnerabilidade ao mundo, às coisas que, potencialmente, nos formam. Indo ao encontro desse pensamento, Benjamin (1994) descreve a experiência como um exercício da coletividade, dos acontecimentos que são especialmente compartilhados por todas as pessoas, mesmo quando narrados de forma única. Narrar, então, é uma maneira de perpetuar a sabedoria da vida. Nas palavras do autor, a pessoa narradora:

[...] pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer) (Benjamin, 1994, p. 221).

Essas reflexões caracterizam um expressivo pilar do trabalho, uma vez que a minha escrita foi baseada em minhas experiências formativas contextualizadas no experienciar no/do vivido na relação com pessoas, lugares, espaços e tempos de vida.

As minhas experiências de infância, enquanto Bela, foram embasadas por Freire (2009), quando a autora afirma que a brincadeira e o faz de conta são formas de assimilar e se apropriar da realidade por meio de um exercício de simbolização do vivido. Assim, reconhecendo a brincadeira

como atividade fundamental do princípio vital, desenvolvi a percepção da infância como um tempo formativo e a lembrança dela como elemento-chave para a compreensão e transformação do que ela representava (e ainda representa) para mim.

Ao falar sobre o início da escolarização, dialoguei com Barbosa (2006) a respeito das relações estabelecidas na rotina escolar, no que tange à seguinte afirmação:

as pedagogias das instituições de cuidado e educação das crianças pequenas devem observar que tais espaços de educação coletiva também são lugares para formular pedagogias onde se pode criar e recriar (Barbosa, 2006, p. 64).

Diante disso, também me vinculei ao pensamento de Freire (1997) ao discutir a relação entre o que herdamos e o que adquirimos no contexto escolar. Segundo o autor, a pessoa educadora possui o papel de transformar aspectos da realidade educacional. Quando fazemos a escolha consciente de agir sobre/em situações emergentes no cotidiano – ao invés de automaticamente seguir comportamentos preestabelecidos –, tomamos posse da nossa consciência pela práxis. Dessa forma, entendi ser fundamental decidir, sábia e criticamente, sobre qual posicionamento adotar, de modo a lidar pedagogicamente com os desafios que surgirem.

No que tange ao tema da docência, ela foi tecida como um processo ininterrupto constituído pela formação inicial e continuada, na construção da identidade profissional. Para a abordagem da formação inicial, atribuí destaque ao estágio. Varani e Oliveira (2016) subsidiaram o meu discurso ao ressaltarem a notável práxis pedagógica nessa etapa, em que há indissociabilidade entre a formação pedagógica, a pesquisa e a prática professoral.

Também considerei relevante contextualizar a discussão sobre a docência, em diálogo com Gatti *et al.* (2019), quando discutem que as condições precárias de trabalho são enfrentadas pela maioria dos profissionais da educação brasileira. Coadunado com as autoras no entendimento desse desafio, a fim de instigar a superação dele, tendo em vista que:

[...] essa valorização requer também políticas consistentes de carreira, salário e das condições da própria vida escolar: infraestrutura, materiais didáticos, apoios pedagógicos, respeito ao seu âmbito de ação com vistas à instauração de uma gestão democrática, com espírito de cooperação (Gatti *et al.*, 2019, p. 42).

A valorização da ação professoral, combinada com o devido reconhecimento e disponibilização de recursos e condições, favorece a produção de aulas cotidianas como um espaço-tempo de formação em elevada potência.

Análise e discussão do trabalho

A infância e os primeiros anos de escolarização como fundamento da identidade docente

A relação com minha primeira professora, a tia Bárbara⁶, marcou para sempre minha concepção de docência. Viver momentos de vergonha e repressão, durante os primeiros tempos de Bela, com 5 anos de idade, fora do ciclo familiar, foi algo que muito me afetou. Foi na escola que conheci a exclusão e os desafios de aprendizagem. De primeira, senti-me inferior às/aos demais colegas de turma. Esse sentimento foi gradativamente aumentando à medida que experienciava situações desconfortáveis, como nos momentos em que tia Bárbara expunha para toda turma – de forma pouco branda – o meu atraso na cópia do quadro.

Apesar da recorrência de situações como a descrita anteriormente, percebi que a tia Bárbara foi uma professora resultante do seu tempo e das condições de sua formação. Sua prática era pautada em ensinamentos de uma pedagogia tradicional, com base em uma lógica educacional que priorizava o fazer trabalhos – como as chamadas folhinhas⁷ – para exposição e visualização dos responsáveis. Uma prática educativa que pouco considerava o desenvolvimento de atividades ajustadas às reais necessidades de aprendizagem de cada estudante. A ação pedagógica de Bárbara era pautada em um espaço-tempo de rigidez, com rotinas preestabelecidas, cujo valor se limitava à prioridade de aprender para o futuro. Essa afirmação me fazia pensar na clássica pergunta, sempre pautada nos primeiros anos de escolarização, “O que você quer ser quando crescer?”, desconsiderando tudo que a criança já é no atual momento da aprendizagem.

Hoje, com 25 anos de idade, entendo que essas experiências me levaram a um interesse pela ação docente, no intuito de compreender o que eu vivi. Busquei compreender as experiências que me atravessaram por meio de brincadeiras vividas em minha infância. Essa foi a maneira pela qual encontrei de me aproximar da perspectiva adulta enquanto

criança, na tentativa de compreender uma realidade que não era a minha (a docência), como sugerido por Freire (2009). A Bela começou ensinando para suas bonecas, depois para o seu irmão, em uma postura de irmã mais velha-mentora, e, por último, simulando aulas de temáticas abordadas no Ensino Médio; o que antes era uma brincadeira se tornou um método de estudo. E foi por meio desse faz de conta, de me imaginar como professora, que cheguei ao curso de Pedagogia, almejando concretizar o desejo pela docência. Trago um fragmento da escrita memorialística em que, referindo-me à Bela, discorro sobre essa questão:

[...] vemos na docência uma ferramenta poderosa para lidar com a falta de atenção e foco que nos acompanha diariamente. Ensinando, conseguimos não só desenvolver um interesse mais profundo pelo que precisa ser estudado, como também transformamos o estudo em uma experiência viva e significativa. Esse 'brincar de ser professora' não é fuga ou distração: é uma maneira de voltar ao nosso próprio tempo, à nossa própria capacidade de refletir e conhecer. Hoje eu entendo que ensinando se aprende (Celebrim, 2025, p. 36).

O caso da tia Bárbara trouxe-me uma perspectiva única que apenas – quem sabe – diante desta experiência pude observar. Trilhei um trajeto ao estudo da ação docente e, mergulhando em saberes pedagógicos, deparei-me, pela primeira vez, com nuances da formação. Minha primeira professora marcou minha relação com a docência, contudo, depois de estudar mais a fundo sobre a identidade e realidade docente, pude desmistificar o estigma que me fazia considerá-la uma pessoa puramente insensível. Entendi que a docente era fruto do seu tempo e das condições de trabalho e de formação que possuía.

Estudando docências e trabalhando com elas, constatei, com maior clareza, o contexto em torno da prática professoral da tia Bárbara. Fatores relacionados à desvalorização, formação e precarização do trabalho docente dificultavam uma ação baseada em reflexão e aprimoramento de sua prática (Gatti *et al.*, 2019). Entender as condições dela, como professora que possivelmente passava por uma vida baseada em sobrevivência, colocou-me em uma posição de compreensão: tia Bárbara era humana. Não que os traumas provocados por suas ações tenham desaparecido em mim, mas a compreensão sobre os possíveis fatores que ocasionaram os ocorridos me impulsiona à busca por ser uma profissional melhor e agora tenho

mais ferramentas teórico-metodológicas para refletir. As feridas tornaram-se cicatrizes – ensinamentos que levo para a vida pessoal e profissional.

A trajetória universitária: desafios, desencantos e reencantos com a Pedagogia

O início de minha formação pedagógica foi marcado por contradições. O ano de 2019 iniciou-se assim para mim: um misto de empolgação pelo recém-ingresso na UFRRJ-Seropédica, seguido de recorrentes frustrações. Inicialmente, havia criado muitas expectativas com relação ao meu posicionamento nas aulas e aos laços sociais que eu firmaria neste percurso – como se, ao sair do Ensino Médio, tudo fosse mudar para melhor. Mas não foi bem assim. Na verdade, foi um desafio ainda maior, pois agora algumas disciplinas exigiam uma exposição que eu não sentia confiança para enfrentar:

O que mais vai te desmotivar será algo que está presente em nós desde a sua época de escola com a tia Bárbara: a vergonha. Esse sentimento vai te tirar diversas oportunidades de conhecer mais a Educação através de questionamentos e debates. De certa forma, sufocará a sua curiosidade pelas temáticas pedagógicas. Você vai descobrir que na universidade – dando ênfase em cursos da área das Ciências Humanas – o processo de ensino-aprendizagem é, frequentemente, baseado em diálogos. Se você não se posicionar, vai destoar cada vez mais do ambiente universitário. Para se destacar aqui, é necessário se arriscar e colocar seus conhecimentos à prova (Celebrim, 2025, p. 39).

Das aulas com dinâmicas participativas eu até conseguia me esquivar, arrumando alguma desculpa, saindo para ir ao banheiro (e nunca mais voltando)... Mas das apresentações de trabalho diante de toda a turma, dessas eu não pude fugir! Era um enorme terror na época, herança da vergonha concebida e nutrida desde os tempos da infância de Bela. Libâneo (1994) esclarece a questão ao apontar para o exercício docente voltado à consideração de questões subjetivas do corpo discente. Segundo o autor, as particularidades dos estudantes “requerem uma atenção especial do professor a fim de colocar os alunos isolados em condições de participar do trabalho coletivo” (Libâneo, 1994, p. 160).

Encarar essa questão foi difícil ao ponto de me fazer repensar o prosseguimento na trajetória acadêmica. Inusitada foi a forma como tra-

balhei esse dilema. Com a Covid-19⁸ instaurando-se como pandemia, muitas atividades foram suspensas, e as aulas nas universidades públicas brasileiras não foram diferentes. Isso me deu tempo para refletir e processar os conflitos que giravam em torno da decisão de prosseguir ou não na formação para a carreira docente. A seguir, uma passagem que traz o sentimento do momento pandêmico:

Apesar da amargura, esse período será crucial para você, Bela. Será momento de repensar as decisões feitas até então. Vivendo o ‘novo normal’, vai descobrir coisas sobre você que nunca imaginara sem a inconveniência da Covid-19. O cotidiano de todos vai mudar, com a sensação de não saber o que esperar do dia seguinte. [...] As atividades da Rural serão suspensas por um período indeterminado, sendo assim você terá tempo para refletir sobre suas decisões até o momento. Será um período de profunda reflexão e aprendizados serão colocados à prova (Celebrim, 2025, p. 40).

No final do ano de 2020, a UFRRJ decidiu introduzir o ensino remoto emergencial, na tentativa de garantir o acesso de nós, estudantes universitários, ao ensino superior, segundo a Deliberação nº 90 (UFRRJ, 2020). Aos poucos, em 2022, as aulas voltaram presencialmente e trouxeram uma empolgação pelo reencontro das pessoas, mesmo que ainda de forma fria e distante. Mas foram justamente essas características do ensino remoto que auxiliaram em meu processo pessoal de abertura para a socialização de saberes. De repente, apresentar um trabalho já não era mais tão desafiador assim, em virtude do intermédio de uma tela de computador ou celular.

Ainda no período pandêmico, iniciei minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁹, igualmente de maneira remota. Minha inserção neste programa, no final de 2020, estudando sobre questões docentes voltadas à temática de alfabetização e letramento, promoveu em mim uma grande reconexão com uma ideia positiva sobre a educação. Como, na época, não era possível estar presencialmente nas escolas-campo, as atividades foram direcionadas para estudo coletivo a respeito de temas relacionados ao trabalho com a aquisição da leitura e da escrita, em reuniões com as professoras coordenadoras de área, professoras supervisoras e, nós, pibidianas/nos. É possível dimensionar esse cenário por intermédio de outro fragmento do TCC:

A seguir, vou te mostrar fragmentos de uma narrativa feita por mim em meio ao Programa de Iniciação à Docência, em março de 2021, para explicitar a relevância deste programa em nossa trajetória acadêmica: do momento em que vi meu nome na listagem dos aprovados para o programa de iniciação à docência até agora, vivenciei coisas que mudaram minha perspectiva [...] repensei o conceito de infância, as diversas realidades socioculturais de escolas públicas brasileiras, o papel social do aluno no ambiente escolar e fora dele, a necessidade de se desenvolver criticidade e reflexão na sala de aula, a relação professor-aluno etc., inclusive a minha vivência como criança e aluna. [...] Dadas as dificuldades do período que todos nós estamos presenciando – uma extensa pandemia, observo que o desenvolvimento do programa é mais limitado do que antes já foi. Não podemos [...] desenvolver atividades com as escolas às quais nós – pibidianos – fomos direcionados e nem mesmo trocar experiências com os alunos dessas escolas. Mas, com esperança, pensemos em um futuro próximo onde isso será possível; ainda poderemos vivenciar esses momentos! (Celebrim, 2025, p. 41-42).

Sobretudo, ao aprofundarmo-nos no entendimento sobre alfabetização, vieram à tona memórias de meu próprio processo de aprendizagem de leitura e escrita. Rememorar o princípio da alfabetização de Bela, na turma de C/A¹⁰ da tia Bárbara, foi um grande passo para despertar o interesse – até então esquecido – em compreender os processos pedagógicos que se passaram comigo. Foi também época do primeiro contato e da valorização das escritas narrativa e autobiográfica na educação, visto que a introdução desses conhecimentos foi feita por meio do fomento de atividades de reflexão sobre nossos aprendizados.

Entretanto, foi nas disciplinas de “Antropologia Social” e de “Educação, Formação Docente e Autobiografia”, cursadas em 2023, que o interesse pelo aprofundamento em temáticas presentes em minha vida escolar se intensificou. Pude, mais uma vez, revisitar meu passado com a intenção de compreendê-lo e relacioná-lo com os acontecimentos que me marcaram, para agir em minha realidade presente.

Outro momento de destaque foi a minha inserção, em 2022, no Grupo de Estudos Espaço de Saberes (Grupes/UFRRJ), grupo de pesquisa no qual estudo temas como: saber da experiência, pesquisa narrativa

e escrita de si. Mesmo finalizando a graduação, permaneço participando dos encontros quinzenais. O Grupes é, para mim, um espaço seguro de trocas, em que é promovida a apropriação da pesquisa narrativa com o intuito de intensificar nossos saberes pedagógicos. São realizadas leituras e escritas autorais – como relatos de experiência – pertinentes aos temas mencionados.

Com essas notáveis contribuições, vejo que houve um grande enriquecimento em minha trajetória acadêmica. Chega a ser curioso escrever sobre isso, irresistivelmente comparando-me com a Isa-Bela do início da graduação. Não é como se agora eu tivesse superado totalmente essa questão social; sempre fico nervosa antes de uma exposição oral sobre minhas ideias. Mas, ao concluir a graduação, percebo que a universidade é espaço-tempo de aprendizados e, como bem coloca Larrosa (2002), é na abertura, na ex-posição, que nos permitimos ao afeto da experiência, construindo, assim, saberes próprios. Entender que inevitavelmente vou errar (e muito!) antes de acertar – e vice-versa – e, mais ainda, compreender que isso se passa com muitas pessoas é o que me faz enfrentar a vergonha de Bela. O que antes era um medo insuperável, hoje é um desafio motivador.

A experiência do estágio e a construção da ideia de práxis pedagógica

Ter a possibilidade de experienciar diferentes realidades educacionais enquanto estagiária e profissional da educação principiante me permitiu um olhar mais sensível às dinâmicas escolares. Considerando que cada instituição de ensino possui um contexto próprio e singular, acerca das questões econômicas e sociais, identifiquei diferentes aspectos que, potencialmente, orientavam as atividades educacionais desenvolvidas nos distintos espaços nos quais estagiei.

No que diz respeito ao público-alvo ao qual se destina o processo pedagógico: nas escolas particulares, pude observar uma preferência por atividades pedagógicas que agradassem aos responsáveis das/os estudantes – os principais patrocinadores da empresa-escola; por outro lado, na escola pública, acredito que, por não haver demanda de arrecadação monetária direta dos responsáveis, vi que o principal comprometimento da equipe escolar era com atividades que desenvolvessem as habilidades estudantis abordadas em documentos de normatização da Educação Básica, como a BNCC¹¹.

Quanto às relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas no processo pedagógico – estudantes e profissionais da educação (com destaque para a equipe docente) –, percebi que na realidade escolar pública, à qual tive acesso pelo Programa Residência Pedagógica (PRP)¹² e posteriormente pelo Pibid, havia mais autonomia nas ações e relações de trocas de conhecimentos do que nas instituições privadas. Estas últimas, por sua vez, ficaram marcadas em mim como lugares de rígida hierarquização, principalmente na relação entre coordenação escolar e corpo docente, uma vez que havia cobranças excessivas com o pretexto de ‘gerar resultados’.

Assim, foi possível notar também uma relevante diferenciação entre a escola particular de grande porte (de rede internacional) e a de pequeno porte (de ‘bairro’). Na última demonstrava-se haver maior aproximação das famílias e preocupação com as demandas escolares das/os estudantes e da comunidade ao entorno, se comparada à primeira, que muitas vezes apresentava traços de impessoalidade na maneira de se fazer educação.

A minha prática enquanto estagiária, por exemplo, trouxe à tona a história da minha formação enquanto estudante e refletir sobre ela me mostrou travessias a seguir para me tornar a professora que almejo ser. Em alguns momentos foi como retornar à minha infância, habitando a turma da tia Bárbara, mas agora olhando a situação sob nova perspectiva, ainda mais depois do contato que tive com outras pessoas docentes nos períodos em que estagiei, de 2021 a 2025.

Destaco aqui uma importante figura no quesito influência: a professora Lalá foi a professora regente da turma em que realizei meu primeiro estágio, sendo inclusive o primeiro ano do ciclo de alfabetização. Ao recordar essa situação, é como se todas as peças soltas em minha cabeça se encaixassem, pois minhas vivências de primeiros contatos com a educação – primeiro como estudante e segundo como estagiária – são similares, exceto pela intervenção de ambas as professoras em minha compreensão sobre o papel docente. Lalá ensinou-me muito sobre um fazer educação democrático, comprometido com as relações interpessoais e interessado em impulsionar a trajetória das/os estudantes. Por certo, foi um resgate do encantamento com a ação professoral.

Entendo o estágio como a infância da docência: um espaço-tempo de muitas experimentações e aprendizados em movimento. Assim como

os ensinamentos provenientes da prática de docentes experientes têm inúmeras coisas a nos alumiar, muito se pode aprender com uma pessoa estagiária.

É tempo de idealizações, das muitas expectativas que desenhemos sobre uma prática futura, e também da alegria que nasce ao experienciar, ainda que de forma breve, a riqueza do ensinar (Celebrim, 2025, p. 54).

Por meio dos estágios que realizei, foi possível encontrar espaço para o desenvolvimento da minha práxis pedagógica, experienciando teoria e prática, pesquisa e formação, de forma integrada. Destaco aqui minha ação enquanto residente no PRP, no ano de 2022, no qual fui apresentada à possibilidade de pensar criticamente o fazer educativo enquanto o formulava. Com inspiração em Libâneo (2011), pude observar o princípio de um gradual, fluido e constante desenvolvimento de minhas posições e crenças enquanto educadora e educanda. A seguir, apresento trecho do meu TCC em que trato sobre minha infância a respeito dessa posição:

Viver a ação docente reforça ainda mais a educação como lugar de construção conjunta e constante aprendizado. Observe bem o que você, um dia, vai presenciar, Bela. Vejo quantas crianças já tive contato até aqui, quantas eu, de alguma forma, afetei em seus processos de desenvolvimento. Você, melhor do que ninguém, sabe como as memórias estabelecidas na infância nos marcam para a vida toda. Muitas fundamentam nossa identidade, nossa forma de habitar e nos relacionarmos com o mundo (Celebrim, 2025, p. 61).

Compreendi, ao longo deste trabalho, que há, na prática docente iniciante, um movimento de desconstrução de idealizações, projeções e expectativas formuladas antes deste primeiro contato. Volto a Freire (1997) quando penso que nós, pessoas atuantes em processos pedagógicos, podemos reformular – ainda que gradual e tensamente – a realidade educacional brasileira a qual experienciamos, a cada dia que passa, mesmo que paulatinamente.

Considerações finais

As experiências pessoais, acadêmicas e profissionais revisitadas neste trabalho constituem-se todas, a meu ver, como educativas. Em todos os

casos referenciados, aprendi lições que me conduziram a uma maior compreensão da minha ligação com o campo da educação. Entendi também que parte relevante da formação da identidade docente se faz por meio das experiências vividas, ainda que raras nos tempos de hoje, tomando-as como saberes (Larrosa, 2002).

Revisitar o meu TCC, para a produção deste artigo, propiciou um olhar mais atento ao que foi e ao que ainda é formativo, neste movimento de reencontro com os tantos eus que formam a professora que me tornei.

Encontrei na pesquisa narrativa e na escrita de si mecanismos autorreflexivos eficazes para uma formação docente contínua. É como se a pessoa pesquisadora-docente disposta a tal exercício tomasse posse dos acontecimentos que a marcaram, segurando-os através de “uma sensação muscular internamente vivenciável e correspondente à mão” (Bakhtin, 2011, p. 40) e olhando-os de cima, em uma perspectiva de integração holística. Mas não apenas olhar, e sim deixar-se ser afetada por eles. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 40), novamente “o visível apenas completa o vivenciável de dentro”. Assim, diante das situações revisitadas, possibilidades de transformação surgem à maneira própria de ser, estar e fazer educação.

Além do mais, cada experiência é única, mas é coletiva também, porque somos afetados e afetamos as pessoas. Hoje estou formada, mas com muita coisa a aprender pela frente. Nestas considerações finais, entendo-me como uma professora que nunca deixará de ser estudante. Uma pesquisadora incipiente que almeja fomentar o movimento de autorreflexão com outras educadoras/es interessadas/os, bem como anseia por descobrir mais sobre si mesma nessa travessia da profissão docente. Para finalizar: à Bela, quero dizer para persistir com o jeito-de-ser curiosa e interessada em desvendar o mundo. À Isa, te encontro na escola!

Notas

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: celebrimnogueira@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: adrifernandescosta@gmail.com

3 O artigo foi escrito em primeira pessoa para preservar a identidade narrativa da escrita, sendo a primeira autora a produtora do TCC que gerou este artigo, e a segunda autora, a orientadora do trabalho.

4 Percepção do contexto presente como espaço-tempo vivo e formativo, segundo Bragança (2023).

5 Conceito que considera a pesquisa (narrativa) como itinerário, cujo movimento de constante construção se estende às pessoas envolvidas no processo, segundo Bragança, Prado e Araújo (2021).

6 Designação dada à minha professora do Jardim III e, consecutivamente, do C/A. Optei por manter o “tia” para reforçar a ideia de práticas tradicionalistas vigentes nesses dois primeiros anos letivos de minha vida.

7 Exercícios de repetição e demonstração escrita que pouco exploram as ações previstas para serem trabalhadas nos anos iniciais da Educação Básica.

8 A Covid-19 é primariamente uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

9 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira (Brasil, 2024a).

10 Classe de alfabetização, atual 1º ano do Ensino Fundamental I.

11 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017).

12 O Programa de Residência Pedagógica foi um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de Licenciatura (Brasil, 2024b).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 3-194.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/>

hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no1/5.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memoriais em contextos de formação e pesquisa: abordagens narrativas e (auto)biográficas. **Linhas Críticas**, v. 29, e47919, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47919/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAÚJO, Mairce da Silva. Sobre pesquisa formação, itinerários e diálogos. **Educação Unisinos**, v. 25, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/22262>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Gov.br**, 21 jun. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Residência Pedagógica. **Gov.br**, 21 jun. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 14 ago. 2025

CELEBRIM, Isabela. **Cartas às infâncias: um memorial de formação das crianças às docências**. 2025. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de

Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Edufu, 2015.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

GATTI, Bernardete *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério: Série Formação do Professor).

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores**: a prática docente na escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de; PASSEGGI, Maria da Conceição. Escritas de si e desenvolvimento profissional em classe hospitalar: memórias, capital autobiográfico e ethos docente. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). **Educação e experiência**: narrativas em múltiplos contextos. Natal: EDUFRN, 2021. p. 41-73.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007. p. 47-62.

SERODIO, Liana Arrais *et al.* Metanarrativas bakhtinianas: uma etapa dos estudos do GRUBAKH. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo *et al.* (orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 129-152.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Deliberação nº 90, de 30 de julho de 2020**. Estudos Continuados Emergenciais (ECE) - Ações no curto prazo. Seropédica: UFRRJ, 2020.

VARANI, Adriana; OLIVEIRA, Sara Badra de. Tornar-se professora no estágio supervisionado: um processo de implicação e atuação. **Linha Mestra**, v. 10, n. 29, p. 13-17, 2016. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/841>. Acesso em: 7 ago. 2025.

VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

De memórias e de narr(ações): constituições possíveis para a formação humana

FABRÍCIA VELLASQUEZ PAIVA¹

Resumo

O artigo, fruto de uma parte da tese de doutorado e cuja reflexão ainda se percebe na pesquisa de pós-doutoramento, propõe-se a dialogar sobre a importância da memória e da narração no processo de composição da formação humana. Partindo de uma concepção estruturante e de inteireza dos sujeitos, concebe a dissociação entre articulação memorial e narratividade, sendo ambas consideradas como movimento. Metodologicamente, o estudo revisita as categorias de forma conceitual por meio de autores fundantes entre as temáticas, através da revisão entre publicações nacionais e internacionais. Busca estabelecer a reflexão com enfoque nos sujeitos produtores de sentido, muito mais do que nas formas edificantes com que cada discurso, em narração, mostra-se sistematizado e controlado. Como resultado, o diálogo não se pretende finalizado; quer, sim, contribuir para a atualização do debate em tempos de produção individual e, por vezes, quantificável, mesmo sem ser (com)partilhada. Para tanto, o texto se constrói, do início ao fim, na tessitura de um convite que retorne às narrações no plural: coletivas, diversas, (também) orais e contínuas. Palavras-chave: Memória. Narrativa. Formação humana.

Of memories and narratives: possible constitutions for human formation

Abstract

This article, which stems from a portion of a dissertation still undergoing post-doctoral research, aims to discuss the importance of memory and narration in the process of human formation. Starting from a structuring and holistic conception of subjects, it conceives of the dissociation between memorial articulation and narrativity, both being movement. Methodologically, the study revisits the categories

conceptually, through foundational authors within the thematic areas, reviewing national and non-Brazilian publications. It seeks to establish reflection focusing on the subjects who produce meaning, much more than on the edifying forms in which each discourse, in narration, is systematized and controlled. As a result, the dialogue is not intended to be finalized; rather, it aims to contribute to updating the debate in times of individual production, and sometimes quantifiable even without being (co)shared. To that end, the text constructs, throughout, an invitation to return to narratives in the plural: collective, diverse, (also) oral and continuous. Keywords: Memory. Narrative. Human development.

De recuerdos y narrativas: posibles constituciones para la formación humana

Resumen

Este artículo, derivado de una parte de una tesis doctoral en proceso de investigación posdoctoral, busca analizar la importancia de la memoria y la narración en la formación humana. Partiendo de una concepción estructurante y holística de los sujetos, plantea la disociación entre articulación de la memoria y narratividad, ambas inherentes al movimiento. Metodológicamente, el estudio revisa conceptualmente las categorías, a través de autores fundamentales en las áreas temáticas, y analiza publicaciones nacionales e internacionales. Pretende establecer una reflexión centrada en los sujetos que producen significado, más que en las formas constructivas en que se sistematiza y controla cada discurso narrativo. Por consiguiente, el diálogo no pretende ser definitivo; busca contribuir a la actualización del debate en tiempos de producción individual, a veces cuantificable incluso sin ser compartida. Con este fin, el texto invita a retomar las narrativas en plural: colectivas, diversas, orales y continuas.

Palabras clave: Memoria. Narrativa. Desarrollo humano.

*Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta
do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se
entre as suas palavras e os seus silêncios.*
Bartolomeu Campos de Queirós

Introdução

A formação humana, enquanto desenvolvimento de si e da sociedade, pressupõe movimento; constituição de representatividade em que

a linguagem se manifesta em suas potências. Partindo de uma reflexão oriunda da tese de doutorado e que se desdobra no pós-doutoramento, tem sido constante a insistência em buscar entender como é possível perceber as narrativas de formação a partir dos seus próprios sujeitos. Este diálogo, aqui (com)partilhado, compõe-se de um recorte desse entrelace de pesquisas, a partir de uma discussão teórica de algumas categorias e de determinados conceitos. Todo esse processo, percorrido agora também pela formação humana, inscreve-se no encontro da inteireza com que são forjados os sujeitos em suas várias relações discursivo-sociais.

Queirós (1999) nos incita a pensar sobre o ato de ler e de escrever a partir da expressividade do contar. Narrar-se é, sobretudo, perceber-se inscrito nas experiências de outro ser. Assim, das memórias possíveis – pelas lembranças e pelos esquecimentos – até as narrações identitárias – pelas exposições e pelos silenciamentos –, o artigo pretende abordar, em diálogo com alguns autores dos dois campos, como a literatura sobre memória e narrativa vem elaborando essas categorias e atribuindo espaço a elas. Pretende-se, sim, como um estado narrativo da arte sobre o forjar-se sujeito em eterna formação.

A escrita que se inscreve nesse processo também é gerada e fortalecida pela composição da memória no mesmo momento em que os fatos e/ou os episódios imaginários se entrelaçam. Nesse sentido, a dialética de pensamento é a tônica que tem acompanhado os conceitos cunhados para a memória e a partir dela. Dito e não dito, latente e apagado, individual e coletivo, real e ficcional compõem, assim, partes importantes do envolvimento dos sujeitos com sua memória e de seu grupo.

Narrar(-se) rememorando vidas: uma análise conceitual

Ainda na companhia de Queirós (1999), aportamos em sua obra crítico-poética que evidencia a narrativa em processo como um fio, cujo desenrolar do novelo é realizado pela memória, sendo reconstituída, a todo instante, pela palavra. À semelhança de seus pensamentos, recorreremos a Benjamin (1994) para a composição dos dois conceitos, igualmente entrelaçados. Importa-nos, aqui, iniciarmos com as considerações do autor no texto “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, tanto pelas reflexões a despeito do que seja a narrativa quanto pela perspectiva desse conceito a partir do lugar social em que podem ou não ser expostos

seus sujeitos, à luz de algumas proposições dos elementos teóricos levantados pelo autor.

Benjamin (1994) nos alerta, já nos primeiros escritos, sobre a necessidade de entendermos o narrador como uma figura distante, mas não de estante, em cuja elaboração esteja presente a importância da materialidade de suas ideias, sem, contudo, o efeito material demonstrar inércia, paralisação do que se tem a dizer. A distância referida pelo autor tanto nos remete à necessidade desse afastamento, na interlocução do narrador com seu próprio mundo, quanto a uma preocupação atribuída à disputa de projetos societários, à dificuldade de se encontrar num contexto tão fugidioso das sociedades modernas o espaço e a relevância necessários ao ato de narrar. Logo:

Uma experiência quase cotidiana nos impõe a existência dessa distância e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (Benjamin, 1994, p. 197-198).

Dessa evidência inicial, destacamos três categorias fundamentais presentes na narratividade: a experiência, a faculdade e a arte. Pelas suas ausências, Benjamin (1994) evidencia pistas conceituais sobre como a narração esteve presente na história da humanidade a partir das relações em sociedade do que se queria/se tinha (a) dizer, independentemente de se ter, como justificativa, a preservação da memória e da história dos grupos sociais. Afinal, o entendimento de se ter, na narrativa, a percepção de uma faculdade significa pressupor que todo e qualquer sujeito, dotado de articulação linguística, consegue realizar, natural e socialmente, suas próprias narrativas. Pode não haver, nesse sentido, nenhuma intenção a priori e sempre quando se organiza, em pensamento e em palavra, um discurso narrativo.

Nessa mesma compreensão, apresenta-se a categoria experiência. Fonte primária de alimento à narrativa, ela se configura também como o fio condutor dessa continuidade de história, pelo fato de ser essencialmente coletiva, elaborada a muitas vozes. Mesmo tendo o narrador como interlocutor central, a narração só sobrevive, como bem salienta Benjamin

(1994), pela possibilidade de troca entre os ouvintes e/ou entre os leitores; afinal, o narrador “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Benjamin, 1994, p. 201).

É preciso entender que, em sua obra, Benjamin (1994) faz duas importantes distinções. A primeira, já em discussão, é sobre as narrativas oral e escrita. Por destacar o papel da experiência e da faculdade linguística da narratividade, sua defesa recai sobre a oralidade como um elemento ainda mais fidedigno do lugar da narração. Com isso, ele não desconsidera a negação do processo escrito narrativo, mas prefere evidenciar, pela necessidade de seu possível extermínio, as histórias orais, que são aquelas mais ameaçadas nas sociedades contemporâneas – e cuja realidade não se limita a um tempo histórico e espaço geograficamente definidos.

Partindo, assim, do lugar de destaque dos textos orais, pela capacidade aglutinadora de ideias e de possibilidade de elaboração coletiva das vivências, Benjamin (1994) procura, com as histórias orais, também promover o efeito inverso na perspectiva da linguagem, qual seja: a defesa de que é possível, a partir de relatos, tanto a possibilidade de registro das experiências em memória quanto a capacidade de simplesmente organizar e reorganizar o pensamento, na dinâmica da enunciação, sem perder a coerência do ato de narrar. Para tanto, elabora a tese de que a narrativa é, sem menosprezo, mais um gênero discursivo de representação do modo de composição da linguagem. Em defesa de seu argumento, apresenta a segunda importante distinção transversalmente exposta em toda a obra: a comparação entre o romance e a narrativa. Para ele, o romance representa, por sua característica eminentemente individual e impressa, o fim das narrativas. A imprensa, como mais uma marca do processo de industrialização tardia², seria, ademais, uma das principais responsáveis pelo destaque ao romance e o conseqüente desprestígio às narratividades em histórias relatadas. Isso porque a organização textual do romance, em comparação aos demais gêneros, não conseguiria sobreviver e se projetar sem a criação da imprensa – em um processo totalmente diferente da narrativa, inclusive questionando a própria importância da narratividade.

Benjamin (1994) não sugere que o romance seja um gênero da era moderna. Pelo contrário, estabelece a crítica historicamente construída, mas adverte que, durante séculos, o gênero, de maneira adormecida, apenas pôde encontrar na ascensão da burguesia o contexto favorável e as

condições mais adequadas para sua adesão e sua circulação. A publicação em folhetins, atrelada à construção estético-textual de elementos singulares que poderiam fugir da ficcionalidade, assumindo um caráter moral, educativo, de demonstração do comportamento esperado a cada personagem, também imprimia, naquele gênero, muito mais informação do que literariedade aplicada à fuga da realidade.

A essa preocupação, apontada pelo autor, soma-se outra igualmente importante: a raridade das construções narrativas e do consequente espaço dado a elas: “se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (Benjamin, 1994, p. 203). Com isso, remete-nos também à terceira categoria fundamental que apontamos anteriormente: a narrativa como arte. Mas dessa atribuição, ao mesmo tempo, consegue, propositalmente, elevá-la como um gênero à parte, que inclusive pode servir a outros gêneros. Não a coloca simplesmente como mais um gênero discursivo oral, mas, sim, como uma construção textual que se destaca como anterior a tantas outras pelo seu caráter simbólico e representativo de relatar as experiências de vida – necessidade humana quando dos sujeitos inseridos em comunidade linguística.

Cabe-nos, no entanto, uma delimitação do que estamos discutindo como gênero. Bakhtin (2000) passa a ser o principal expoente das produções sobre gênero, especialmente a partir de suas contribuições acerca do papel do enunciado, numa perspectiva linguística que se constrói socialmente. Outros autores³ passam a ser signatários dessa referência no campo do estudo de gêneros, mas é ele que atribui especificamente essa direção à pesquisa sobre gênero, na qual discurso e enunciado assumem centralidade de análise. Segundo o autor, é a partir dos enunciados, relativamente estáveis, que as diversas manifestações de gêneros se permitem analisar quanto à apresentação linguístico-social da interação verbal (Bakhtin, 2000).

É também em Bakhtin (2000) que se evidencia o histórico dos estudos sobre gênero. Embora não se trate de um novo campo, como ele mesmo aponta, o autor consegue atribuir importância à direção e à escolha diferenciadas dos gêneros – se já desde a Antiguidade é possível reconhecer pesquisas voltadas aos gêneros discursivos literários, é com Bakhtin que se tem a preocupação de também incluir os gêneros de uso popular e/ou cotidiano, compreendidos por ele como as manifestações materiais de apropriação da língua. Dele parte ainda o conceito de enunciado como cada um sendo parte de um complexo emaranhado do que se quer dizer.

Logo, um enunciado de um usuário da língua sucede outro, que, por sua vez, antecede outro por vir. Ademais, os enunciados de usuários diferentes, quando em diálogo, entrecruzam-se, compondo tessituras que representam as intencionalidades, ainda que inconscientes, do que precisa ser elaborado em linguagem. Assim:

A utilização da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2000, p. 279).

Do enunciado ao discurso, aportamos também em Charaudeau. Mesmo sendo de vertente diferente à de Bakhtin, no que se refere às perspectivas de abordagem que integram a análise do discurso (AD), adotaremos o discurso na elaboração proposta por Charaudeau (2005, 2014), em função de sua compreensão da prática linguística de sujeitos sociais em contextos situacionais de uso de trocas de linguagem, que acaba por definir, ao discurso, um lugar de não cômodo. Pelo contrário, o autor da teoria semiolinguística o insere a partir da “prática languageira” dos “sujeitos de linguagem”, que seriam, segundo ele, elementos definidores das “circunstâncias de discurso” possíveis. Assim:

A finalidade do ato de linguagem (tanto para o sujeito enunciador quanto para o sujeito interpretante) não deve ser buscada apenas em sua configuração verbal, mas no jogo que um dado sujeito vai estabelecer entre esta e seu sentido implícito. Tal jogo depende da relação dos protagonistas entre si e da relação dos mesmos com as circunstâncias de discurso que os reúnem (Charaudeau, 2014, p. 24).

Partindo das ideias de Bakhtin e de Charaudeau, aportamos em um dos principais autores nacionais a discutir sobre gênero: Luiz Antônio Marcuschi. Seguidor do filósofo russo, Marcuschi é para nós também autor de referência dialógica nesta pesquisa, porque, além de ter conseguido se apropriar dos principais conceitos dos levantamentos de Bakhtin, foi além: criou seu pensamento sobre os gêneros, atribuindo-lhes o lugar de

entidades sócio-discursivas (Bakhtin, 2000)⁴. Com isso, apresenta-nos a reflexão de que, em qualquer situação comunicativa, discurso e enunciado podem se colocar como agentes desse mesmo processo, e não apenas elementos que se permitem direcionar.

Outro ponto importante com Marcuschi (2008, 2010), a partir dos estudos sociolinguísticos, recai sobre a análise, por ele realizada, a respeito da inviabilidade de uma construção dicotômica entre enunciados orais e escritos, materializados em gêneros próprios. A exclusividade, segundo ele, não deve ser compreendida como inerente aos estudos de gêneros, que tenham esse objeto como referência ou que assumam um em particular, como é o caso desta pesquisa, a partir das práticas narrativas. Assim:

Os sentidos e as respectivas formas de organização linguística dos textos se dão no uso da língua como atividade situada. Isto se dá na mesma medida, tanto no caso da fala como da escrita. Em ambos os casos temos a contextualização como necessária para a produção e a recepção, ou seja, para o funcionamento pleno da língua. Literalidade e não literalidade dos itens linguísticos e dos enunciados são aspectos que não podem ser definidos a priori, mas em contextos de uso (Marcuschi, 2010, p. 43).

Longe, pois, de apresentar considerações divergentes às de Benjamin (1994), o que proporíamos, neste ponto, é a reflexão como a estabelecida por Lukács (2000) em sua fase marxista. Das considerações entre a literalidade e não literalidade, conforme Marcuschi nos apresenta, a depender do contexto de uso entre fala e escrita, temos, especialmente na obra “A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica”, uma importante análise de Lukács (2000) sobre a possibilidade de o romance transcender essa realidade a partir do gênero epopeia. Esta seria, segundo ele, não a conformação, mas a expressão da modernidade confusa, que pode levar, quem dela fizer uso como linguagem, a uma busca ou identidade nessa mesma forma moderna e problemática de sociedade. De acordo com o autor:

Pois a pergunta da qual nasce a epopéia como resposta configuradora é: como pode a vida tornar-se essencial? E o caráter inatingível e inacessível de Homero – e a rigor apenas os seus poemas são epopéias – decorre do fato de ele ter encontrado a resposta antes que a marcha do espírito na história permitisse formular a pergunta (Lukács, 2000, p. 26-27).

Da escrita epopeica – ou poema narrativo – cujo destaque, em verdade, recai na narrativa em coletivo mais do que no feito heroico de um ou mais personagens, traz à luz a possibilidade de elaboração de um estilo de escrita que pode, junto aos conceitos de Benjamin, ser revelador de uma produção linguística que se mantém também além da cisão entre ficção e realidade. Pode ser, sim, um gênero que, ao perdurar com o tempo, também se reinventou pelas necessidades de comunicação de cada comunidade em uso de sua linguagem.

Voltando, pois, à ideia da narração em processo, os discursos nela produzidos, em narratividade ou em discursividade, seriam muito mais parte de uma composição heterogênea do que especificamente marcas orais ou escritas apenas. Nesse sentido, a dualidade entre narrativa e romance poderia não ser tão estrita, se considerarmos a problemática de fragmentação do mundo moderno, justamente no sentido de fragilização desses ‘relatos’ – a ideia que nos é apropriada de Benjamin não é, pois, por nós concebida como apenas reveladora de práticas narrativas orais em detrimento preciso da escrita.

Queremos destacar, entretanto, que concebemos na pesquisa a ideia de heterogeneidade constitutiva da escrita a partir das contribuições de Corrêa (2004), que, apesar de dialogar com Marcuschi, consegue também transpor seus conceitos iniciais. Não propomos por esta pesquisa apenas um *continuum* (Marcuschi, 1995) entre os gêneros orais e escritos, mas a mistura mesmo entre as duas manifestações da linguagem. Oralidade e escrita, nesse sentido, seriam representações com materialidade significativa nos discursos sociais, cujas marcas podem, talvez, ser percebidas em análise, mas não necessariamente discriminadas tão facilmente como pertencentes de uma ou de outra prática da língua.

A essa produção tão específica, Corrêa (2004) alude à referência de “ritmo de escrita”⁵. Pelo ritmo ou pelo rito, o autor é seguidor do pensamento de Street (1984), cujas ideias sobre letramento não promovem a segregação entre o oral e o escrito. Pelo contrário, Corrêa continua a defender, assim como Street, que não é possível definir o que seria da oralidade e o que seria tipicamente uma pista do código letrado. O fluxo discursivo, portanto, consideraria, pelo ritmo, todos os elementos ao alcance do leitor para compor, em seu enunciado, marcas dessa mistura, ou não segregação, que podem se apresentar como sendo desde os sinais gráficos de pontu-

ação até os recursos fônico-representativos de uma possível entonação específica – quando analisados por categorias já definidas.

Dessa forma, remontando aos autores das escolas clássicas da linguagem, a partir de Saussure, vemos que as narrativas dos licenciandos não recaem, em conceito analítico, muito distante do signo proposto pelo famoso Curso de Linguística Geral, que viria a modificar a forma de se compreender o signo e suas faces fonológica e conceitual. Saussure (2004)⁶ admitia reconhecer a dificuldade de se conceber analítica e conceitualmente cada unidade representativa de valor em linguagem, justamente pelo caráter dinâmico e relacional de seu uso. Pela aproximação de suas faces, entre significante e significado, o autor já produzia, no início do século XX, importantes considerações entre as expressões extra-linguístico-formais (significante) e os aspectos codificante-estruturais (significado) da organização da língua. Essa composição, representada em duas faces inseparáveis por ele (embora não tivesse chegado ao conceito de heterogeneidade), é, em verdade, a demonstração da composição – e/ou aproximação necessária – de dois elementos que, juntos, colaboram para a representação do que se intenta enunciar a partir de determinado contexto. Segundo ele:

O signo, soma, sema, etc., só se pode, verdadeiramente, dominar o signo, segui-lo como um balão no ar, com certeza de reavê-lo, depois de entender completamente a sua natureza, natureza dupla que não consiste nem no envoltório e também não no espírito, no ar hidrogênio que insufla e que nada valeria sem o envoltório. O balão é o sema, e o envoltório [é] o soma, mas isso está longe da concepção que diz que o envoltório é o signo, e o hidrogênio [é] a significação, sendo que o balão, por sua vez, nada é. Ele é tudo para o aerosteiro, assim como o sema é tudo para o linguista (Saussure, 2004, p. 102-103).

Embora os estudos sobre o signo, no campo da linguagem, tenham avançado para além das pesquisas divulgadas por Saussure, intencionamos buscar um dos principais referenciais de base com vistas a promover a reflexão, nas pesquisas mais remotas, de como a dicotomia entre o pictórico representativo e o campo semântico nas construções narrativas já se encontrava de maneira provocativa nas discussões sobre os modos de organização discursiva.

Pela mesma ideia do signo, a partir de seu significado, poderíamos também compreender como a perspectiva de narrar se apresenta como

gênero próprio do movimento de expressão de algo ou de alguém, tendo como referência a construção de história dos próprios narradores. Aportamos, assim, na segunda menor unidade significativa possível, que são os vocábulos, cujas interlocuções aqui apresentadas têm a intenção de não apenas ampliar o campo epistemológico e semântico, mas também, especialmente, de promover outros encontros possíveis de ideias, por meio das palavras.

Tomando como referência o conjunto possível de palavras/signos em construção de significação, encontramos diálogo em Costa (2009), em seu “Dicionário de Gêneros Textuais”. Nele, o autor propõe, tal como estamos conduzindo nesta reflexão, a elaboração de sentidos a partir de unidades vocabulares, com conceitos constituídos em verbetes. Interessamos, aqui, a distinção a ser realizada, em primeiro plano, entre os sentidos conceituais de narrativa e de narração, bem como de seus possíveis desdobramentos ou processos adjetivos em narratividade e narrativa de vida, a fim de alcançarmos, em segundo plano, as narrativas de resistência e/ou de (re)existência.

O dicionário em questão apresenta tanto a narração quanto a narrativa a partir dos contextos possíveis de elaboração do discurso e da enunciação, mas destaca os dois signos com significados distintos, considerando-se, nesta distinção, dois pontos fundamentais. O primeiro deles se refere à intencionalidade de produção de cada gênero. Enquanto a narração é apresentada como o “processo de enunciação narrativa” (Costa, 2009, p. 152), a narrativa é compreendida como um modo, uma forma de expressão discursiva, que tem, portanto, características próprias. Assemelha-se, assim, à história contada, que é, por nós, assumida como a materialidade do processo maior que é a narração. Consideramos, pois, a narrativa como a composição mais evidente (mas não superficial), porque é textual-discursiva do ato de narrar; e a narração como a elaboração mental, porque é organizativo-enunciativa desse mesmo ato. Assim, “embora o termo narração seja também usado, às vezes, como sinônimo de narrativa, não é uma história, no sentido fabuloso do termo, mas a premissa argumentativa, segundo concepção barthesiana” (Costa, 2009, p. 152).

Recorrendo a Barthes (2004), Costa (2009) destaca a argumentação barthesiana como fundamental para o entendimento da narração, a partir de suas premissas ou construção de acordos e/ou contratos entre produtor e receptor de enunciados através da narrativa. Isso porque, segundo

Barthes (2004), a elaboração mental da narrativa, em narração, pressupõe o convencimento do outro, a persuasão de não apenas continuar a leitura da história, como também creditar verdade nos processos de enunciação – entre personagem, tempo, espaço, trama – tal como apresentado no texto.

O segundo ponto fundamental com que se distingue narração e narrativa está na proximidade do segundo vocábulo à ideia de história, no sentido de ser a “exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens” (Costa, 2009, p. 153). A partir desse segundo ponto, o autor esclarece que a narrativa, em especial, realiza-se, estruturalmente, em suportes expressivos diversos, e não apenas em configuração verbal-textual, e que se caracteriza como sendo uma materialidade possível de expressar tanto a ficção quanto a realidade, inclusive em sua dinâmica mais funcional, como os contextos de informação e de comunicação formais (Costa, 2009). Para tanto, acrescenta:

A narrativa, como fenômeno ou universo eminentemente dinâmico, possui dois planos básicos intersubmetidos: (i) o da história que possui três categorias básicas: personagens e seus tipos, espaço e seus modos de existência e ação e suas variedades compositivas; (ii) o do discurso que possui duas categorias básicas: o tempo que ordena ou organiza a velocidade da narrativa, etc. e a perspectiva narrativa com registros estilísticos discursivos diversos (Costa, 2009, p. 154).

A narratividade, portanto, apresenta a possibilidade de se pensar um percurso de construção de uma escrita de si, de um “eu” que se quer ou se precisa mostrar; percurso, não produto. Essa construção solitária sobre o passado de que nos fala Bertaux (2010) se remete à produção da elaboração de uma relação que, embora coletiva, também obriga cada sujeito a produzir sua própria concepção de formação humana, a partir de uma compreensão de um tempo vivido para ser refletido; e, a cada reflexão, coloca ainda mais elementos de possível continuidade desse mesmo tempo.

Com isso, o autor nos leva ao seu último elemento, considerando ser necessária uma concepção mais “realista das narrativas de vida” – em cuja materialidade de análise não se detivesse apenas um campo científico: nem só o discurso, nem só a subjetividade dessas produções. Pelas mediações analíticas dessas produções, através da memória, da reflexão, da percepção dos sujeitos, seria possível, de forma totalitária, procurar entender a cons-

trução dessas narrativas como algo que transcende a própria elaboração linguística – narrativa de resistência e/ou de (re)existência. Segundo ele:

[...] existem mediações subjetivas e culturais entre a experiência vivida ‘bruta’ e a sua narrativa. Entre uma situação social ou um acontecimento e a maneira pela qual eles são ‘vivididos’ no momento pelo sujeito, por exemplo, se interpõem seus esquemas de percepção e de avaliação. Entre a memorização das situações, acontecimentos e ações e sua evocação ulterior se interpõe a mediação das significações que o sujeito lhes atribui retrospectivamente, através da totalização mais ou menos reflexiva que fez de suas experiências (totalização que não pode deixar de levar em conta as percepções e avaliações destes mesmos acontecimentos ou atos por seus próximos). Entre o que ele viveu e totalizou e o que consente dizer hoje se interpõem, ainda, outras mediações (Bertaux, 2010, p. 51).

Entendemos por narrativas de resistência aquelas já evidenciadas por Gnerre (2009) como processo de uma parcela da sociedade que, mais do que se comunicar, precisa, antes – e até para que a comunicação aconteça –, resistir ou persistir. Nesse sentido, não são neutras. Precisam evidenciar seu espaço a cada movimento, destacando seus integrantes como sendo igualmente persistentes em continuar não apenas a narrativa, mas também a própria formação que os posicionava no lugar em que as narrativas de formação eram produzidas. De acordo com Gnerre (2009, p. 9):

Assim como o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores e ‘neutras’, também o código aceito ‘oficialmente’ pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder.

Nesse sentido, Gnerre (2009) problematiza que a influência de continuidade entre a dicotomia oral versus escrita é fruto, na maioria das vezes, do interesse de alguns grupos sociais consideravelmente privilegiados do ponto de vista das classes sociais com acesso a variedades culturais em maior diversidade. Haveria, segundo ele, a intenção de manter o discurso da “língua”, “cultura”, “modalidade” ideal – e boa, e bonita, e melhor – de uso da linguagem de alguns grupos sobre outros.

Esse discurso, fortemente elaborado – inclusive argumentativamente –, também conta com a facilidade de circulação e de alcance de adesão

pelo fato de os mesmos grupos dominantes, que o produzem, serem também os controladores dos meios de divulgação dessa verdade forjada às custas de outra verdade que fora silenciada. Sobre isso, Gnerre (2009, p. 108-109) ainda esclarece:

[...] realiza-se o tipo talvez mais sutil de dominação: a de chegar a convencer os dominados de que sua língua pode (e deve) ser utilizada à imagem e semelhança da língua dos dominadores [...]. A tentativa é a de transferir para a língua nativa, de tradição oral, as macromodalidades discursivas encravadas em algumas variedades escritas e em alguns gêneros comunicativos elaborados através dos séculos em algumas línguas europeias, e também o desejo ou a ilusão de codificar o mundo na forma mais ‘exata’ possível.

Pelo fato de a narrativa ser uma “forma artesanal de comunicação” (Benjamin, 1994, p. 205), ela se permite, ao constituir memória, que o processo inventariado também ocorra. Da ideia de “guarda” das lembranças como algo que se quer registrar e preservar, temos a ideia da memória narrativa como um inventário, em que tudo o que há de mais precioso, como bem, é a própria narrativa ali presente. Ao nos permitirmos narrar sobre construções da vida em sociedade, incorremos o risco de, por vezes, confundir o real com a fantasia – ou forjá-los –, como nos alerta novamente o autor na epígrafe. Ou melhor: talvez nesse mesmo momento não seja mais possível a total definição de que passagens são representações do que realmente se tem como lembrança ou se quer lembrar. No desenrolar do novo das produções escritas, portanto, aproximamos história e palavra, de uma forma possivelmente única quando intentamos falar de nós mesmos.

E isso, vale destacar, não diminui a importância dos estudos em/ sobre memória. Afinal, a própria compreensão do conceito atribui a essa categoria analítica a dialética entre realidade e fantasia, assim como a heterogeneidade de seleção de cenas que compõem sua estrutura: entre o que se quer lembrar e o que se quer esquecer. Em outras palavras, a memória inventada não subtrai sobremaneira sua importância na apresentação em narratividade. Mais do que isso: representa uma possibilidade de análise de um material que, como a formação acadêmica, não pode se restringir às verdades difundidas.

Benjamin (1994) mais uma vez se torna nosso interlocutor para relacionarmos as categorias “memória”, “identidade” e “história” – elenca-

das a partir de uma narrativa. Vale destacar, no entanto, que, embora se preocupe em inter-relacionar os três elementos categóricos, direta ou indiretamente conceituados, a recorrência à esfera da narratividade assume, em seu texto, uma dinâmica maior, pois parte da oralidade, sem, contudo, considerar o aspecto escrito das narrativas. Destaca, a todo tempo, a proximidade também daquele que partilha dos enunciados proferidos e/ou escritos pelo narrador, defendendo que “quem escuta uma história, está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (Benjamin, 1994, p. 213).

Partindo, assim, da assertiva de que o “cronista é o narrador da história” (Benjamin, 1994, p. 209), Benjamin nos provoca a refletir sobre a relação não natural, mas possível, entre a composição da historiografia⁷ do passado pelas memórias, no plural, e suas diversas formas de se constituir – pelas lembranças, mas igualmente pelos esquecimentos; pelas transformações dos sujeitos, mas especialmente pelas resistências de se manter em sua essência de pensamento e de ideologia. Esclarece, pois, que o “historiador é obrigado a explicar de uma ou de outra maneira os episódios com que lida, e não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelos da história do mundo” (Benjamin, 1994, p. 209).

Desse olhar específico para um passado presentificado, que nos propõe Benjamin (1994), é que compreendemos a possibilidade de uma memória inventada via narrativas. A invenção não estaria sujeita à descaracterização ou mesmo criação de um tempo exclusivamente forjado. O que pretendemos destacar é o efeito possível e seletivo de algumas lembranças que, pela materialização de uma prática em narratividade, acaba por assumir também uma inventividade permitida – e legitimada – pelos próprios sujeitos que a compõem.

Reconhece-se que os sujeitos, produtores de seus próprios conhecimentos, a partir de suas vivências em um tempo e em um espaço definidos – mas assumidos por eles – permitem-se igualmente capazes de inventar, no sentido criativo, ideológico e de resistência, uma memória que os represente, sendo ela mesma própria, apesar de contida num contexto histórico que lhes é maior, coletivo e institucional. Um duplo movimento, agora, permite-nos analisar como a identidade se apresenta também via memória narrativa.

O primeiro movimento diz respeito à consideração da narratividade presente na história. Se o processo histórico endógeno, tal como já aludi-

do, não interessa mais dessa forma a Benjamin, justamente pela proximidade dos historiadores – ou de quem escreve a história – com as classes dominantes, o mesmo não acontece com a memória narrativa via história. Além de mudar o lugar da subserviência categórica – em que a história passa a compor uma linha possível para a memória –, o que se tem é a possibilidade de um resgate de muitas histórias em costura, sobretudo de oposição ao historicismo, justamente pelo fato de nos aproximarmos de outros sujeitos históricos – narradores não oficiais – através da leitura de suas próprias narrativas.

Essa história a contrapelo (Benjamin, 1994) se apresenta como o primeiro elemento edificante da identidade inventariada. “Ler o que nunca foi escrito”, na perspectiva de Benjamin (1970, p. 51), é considerar que há, nos escritos de outros narradores, o mesmo a se dizer. A autoria, tal como elaborada por Benjamin (1970) em “o autor como produtor”, apresenta, segundo ele, o autor-produtor progressista – categoria a que recorreremos aqui – como a ideiação dessa criação de identidade, via narrativas, destacando um grupo de sujeitos em coletivo. Segundo ele:

Mas a questão vos é mais ou menos familiar sob a forma do problema da autonomia do autor: sua liberdade de escrever o que quiser. Em vossa opinião, a situação social contemporânea o força a decidir a favor de que causa colocará sua atividade. O escritor burguês, que produz obras destinadas à diversão, não reconhece essa alternativa. Vós lhe demonstrais que, sem o admitir, ele trabalha a serviço de certos interesses de classe. O escritor progressista conhece essa alternativa. Sua decisão se dá no campo da luta de classes, na qual se coloca ao lado do proletariado. É o fim de sua autonomia. Sua atividade é orientada em função do que for útil ao proletariado, na luta de classes (Benjamin, 1994, p. 120).

Se a produção em coletivo é compreendida como um elemento de perda possível da autonomia, não deve ser igualmente assimilada a ideia de perda de autoria. O processo autoral, conquistado como um lugar de resistência, não passa a ser diminuto em nome da liberdade de produção. Autoria e autonomia, aqui, são compreendidas como processos de escrita em paralelo, cuja constituição de um não subtrai o outro ou tampouco o deslegitima. Compreende-se, sim, uma escolha de provisória (não) liberdade de produção de saberes, por opção de uma representatividade do

coletivo dos sujeitos, mas com a autenticidade de pensamento e de ação garantida a cada linha produzida.

O segundo elemento dessa mesma identidade se coloca na presentificação, ou atemporalidade, de uma narrativa histórica. Benjamin (1994) nos convida a pensar, por meio do presente histórico, a possibilidade de uma prática narrativa que se concentre no processo da contação da história – ou que o destaque – muito mais do que os elementos presentes no texto. Para ele, a narratividade se expressa ainda mais fortemente pela capacidade de compreensão dos discursos em si. Os elementos que engendram a narrativa, especialmente aqueles delimitadores de tempo e de espaço, deixam de ter o devido destaque, justamente para permitir a discussão sobre o processo da escrita, a intencionalidade na escolha de cada palavra, ainda que não intencionalmente.

Partimos, assim, do conceito de memorial como relato de memórias, a partir de experiências de vida. Não se trata necessariamente, assim, de algo fixo ou preso a um tempo e a um espaço. Intentamos, sim, abordá-lo como uma obra, em que se destacam pessoas, fatos, ou fatos de determinados sujeitos, que precisam colocar em destaque, para que a história não se perca (Benjamin, 1994), toda a construção coletiva produzida por grupos sociais. Resgatamos a ideia de memorial como patrimônio cultural propositalmente comemorado – linha histórica que, por ser ampliada, é por nós compreendida como mais uma marca de resistência passível (e importante) – de se elaborar “algo sobre si” em instituições formativas.

O próprio Benjamin (1994), aliás, formula, tal como Adorno (1980), a possibilidade de pensarmos a resistência presente nas narrativas a partir da autoconsciência provocada pela análise das experiências – ainda que articulem a perspectiva de linguagem sob vieses diferentes⁸. E embora nenhum dos dois aborde o conceito de resistência como categoria, ambos destacam, em seus pensamentos, a preocupação com a projeção da indústria cultural que levaria, segundo eles, à diminuição do valor da experiência, da narração, podendo ocasionar o próprio fim da história e da memória como valores – e até manutenção – da vida social.

A experiência pela narração, em Benjamin, seria a resistência mais natural – mas não menos profunda – de os sujeitos se manterem com memória e com história. Seu memorial, portanto, só seria possível se cada grupo conseguisse continuar na escuta cuidadosa das histórias, pela troca de momentos e de vivências, e, assim, naturalmente repassá-las ou refle-

ti-las como mais do que meras reproduções. Sua continuidade, para ele, seria a garantia da autocrítica, pelo conhecimento da historicidade dos grupos, e a consequente edificação de (outros) espaços de memória, à extensão daqueles já constituídos (Benjamin, 1994).

Adorno (1980, 1995) nos acrescenta sobre o possível efeito de consciência estética a partir da compreensão dos sujeitos como autoprodutores de suas próprias vivências – em práxis e em prática textual. Destacando o lugar do romance a partir do efeito da não negação do gênero, mas de sua (re)estruturação, a defesa do autor procura se ater às possibilidades de identificação na leitura e na produção de textos que, por serem esteticamente literários, podem contribuir para os processos de emancipação de grupos sociais, especialmente pela criticidade com que, neles, são elaboradas as manifestações de linguagem.

Longe de entender o romance como um gênero que nega a narração, a priori, Adorno (1980) tenta verificar, na possibilidade de outras construções possíveis do mesmo gênero, a continuidade da memória coletiva em suas composições. Sua proposta de resistência em memória, portanto, desloca-se no sentido de dar espaço aos leitores nos textos de trama e de enredo complexos, em que os interlocutores do texto escrito pudessem ser ainda autores do mesmo texto não finalizado. Nas palavras de Adorno (1980, p. 273):

O sujeito da criação literária, que renega as convenções de representação do objeto, reconhece, ao mesmo tempo, a própria impotência, o superpoder do mundo-coisa que no meio do monólogo retorna. Prepara-se assim uma segunda linguagem, destilada de várias maneiras do refugio da primeira – uma linguagem-coisa associativa e desmantelada, como a que entremeia o monólogo não apenas do romancista, mas também dos inúmeros alienados da linguagem primeira que constituem a massa.

Pela narrativa de experiência em Benjamin (1994) ou pela recusa à coisificação do sujeito em (outras) propostas de gênero por Adorno (1980), considerando especialmente os modelos de espaços formativos, as marcas de resistência ratificam o lugar do memorial como sendo ele mesmo a própria elaboração da urgência de se resistir – pela (re)existência aqui já apresentada – em qualquer espaço possível de formação humana. A ideia de memorial passa a assumir possivelmente a preservação dos mo-

vimentos no âmbito dos espaços escolar e acadêmico, mas, sobretudo, da história de luta dos grupos que passam por essas ambiências, em quaisquer que sejam as relações institucionais que venham a assumir.

Smolka (2000) nos acrescenta que a ideia de memória, via discurso, sempre se aproximou, para além da narrativa, das construções da arte. Oriundas de uma mesma base, arte e memória foram, para a sociedade, representações possíveis dos acontecimentos, dos feitos, dos registros. Dessa forma, a elaboração do texto “mais livre”, porque mais estético, vem assumir uma história que não é tão contemporânea. Contar a história de si, no e do grupo social, pelas memórias, tem caminhado há algum tempo na direção da arte de (se) narrar – e a modalização do discurso também percorre, nesse sentido, o mesmo trajeto.

Admite, para defender o propósito dessa arte narrativa, o fato de não ser possível se conceber, na memória, um discurso que não seja coletivo. Dessa forma, afirma que devemos, como pesquisadores, ater-nos mais às relações entre memória e sociedade do que, efetivamente, às direções de pesquisa dos efeitos da memória na mente humana⁹. Afinal, como ela sugere, “estudar a memória do homem, então, não é estudar uma ‘função mnemônica’ isolada, mas é estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura” (Smolka, 2000, p. 186). Os registros do processo e de como a memória se vincula às narrações precisam assumir um papel de ainda mais destaque na contemporaneidade, no mesmo caminho com que Benjamin alertou, em outros tempos, diante do perigo da efemeridade das relações que são, em verdade, desenlaces de percepções de si.

Considerações em narr(ações): um diálogo longe do fim

A coletividade do discurso ocorre por seu elemento mais amplo, ou expansivo: a linguagem. Por suas diversas manifestações, por ela seria possível a comunicação ampliada, menos restritiva, de alguns (poucos) gêneros ou modos discursivos de enunciar, de (se) dizer. E, por extrapolar a língua, pode admitir qualquer outra inscrição apresentada como um sinal, como um símbolo a ser decifrado ou partilhado com outros sujeitos – para além do espaço formativo. A expansão dessa memória, via linguagem, passa a ser a referência – assumida ou não pelos sujeitos: um memorial que, cada vez

mais, precisa se tornar menos fixo, seguindo com mais força seu lugar como gênero e como lócus de composição histórica dos grupos sociais.

Ao longo do estudo, buscamos destacar que é da própria compreensão da memória, como patrimônio, a identificação com a linguagem estética, via narrações: pela narração em si ou por outros gêneros assim constituídos. No entanto, para que haja a garantia da história, via escrita, a memória precisa ter seu lugar de destaque junto à narrativa, pois a narração épica, em composição memorialística, justamente provoca e evoca a coletividade, guardiã maior das versões dos acontecimentos, reais ou imaginários, de seus sujeitos.

A defesa das narr(ações), como um vocábulo que conceitualmente se estrutura no plural, também evoca a perspectiva do movimento, provocado na escrita deste artigo por meio do realce dos parênteses ao demonstrar a presença da ação dos grupos dentro do ato de narrar. Mais do que participação, o protagonismo é o elemento central dessa proposta de escritura e precisa assumir o devido lugar também textualmente. As narrações, em outras palavras, seriam a possibilidade de se manter a narratividade – como atividade que também se instaura dentro da palavra – em todo o processo de significância pelos sujeitos escritores. Ação e atividade que não mais admitiriam escritas sem a centralidade dos e nos registros que implicam e intervêm naqueles que se encontram diante da arte de dizer algo.

A experiência, assim, passa a ser referida e convocada novamente ao ato discursivo. Como proposta, coloca-se a enunciação como construtora de retorno às vivências, ao mesmo tempo que se busca o sentido atribuído a cada ato rememorado. A memória, pois, é parte fundamental sobre todo esse constructo, uma vez que a produção via linguagem não ocorre necessariamente no mesmo momento em que uma ação ocorre. Nesse sentido, o estudo edifica duas categorias, a serem (re)pensadas nos debates sobre narrações e memória: a escritura e o memorial, como interlocutores guardiões da linguagem enquanto narratividade.

Seriam, em verdade, como partes intrínsecas de um mesmo processo, ou, em outros termos, como faces constituintes do movimento de inteireza. De um lado, a escritura como uma narr(ação) que guarda, que eterniza, que cuida. De outro, o memorial como o conjunto de registros, em esquecimentos e em lembranças, de um acontecimento – carregado de emoções, de racionalidades relativas e de salvaguarda. Ambos também como atribuição de significados ao que se intenta narrar – para si e para outrem.

Como reflexão e convite, o texto se propõe como um retorno a marcas outras. Da necessidade de enfoque às produções coletivas – orais, escritas, imagéticas etc. –, o sentido seria mais bem impregnado se assim fosse possível direcionar as narrações. Afinal, a preocupação de Benjamin nunca esteve tão atualizada: tirando-se o aspecto da produção por máquinas, o cerne da escrita sem partilha ainda se mantém vivo e igualmente delicado, porque alimentado pela condição da ausência do tempo às histórias. Estas, potencializadoras da reflexão humana, têm clamado por outro movimento, o de recuperação de sua essência. Narr(ações), por fim, como tessituras em deslocamento de corpos pelas experiências cambiadas.

Nota

1 Docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Educação. Professora do PPGEduc e do PPGPaCs da UFRRJ. E-mail: fabriaciavellasquez@ufrj.br

2 A respeito do conceito de industrialização tardia, ver a crítica em Cardoso de Melo (1975). Também consideramos, junto a esse conceito, as proposições de capitalismo e de acumulação de capital tardios, elaboradas em Netto (2005), Jameson (1996) e Mandel (1985).

3 Sobre os demais autores, inclusive nacionais, ver: Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005).

4 Também diferentemente de Bakhtin, Marcuschi opta, em suas produções, por considerar os gêneros como textuais, e não necessariamente como discursivos.

5 A ideia de descontinuidade entre o que seria tipicamente escrito e o que seria do campo da oralidade é recuperada por Corrêa (2004), ao citar o “ritmo de escrita”, a partir dos conceitos dos autores Abaurre (1991) e Chacon (1998).

6 Considerado fundador da Linguística moderna, Saussure apresenta, em seu Curso de Linguística Geral, muitas dicotomias sobre as manifestações da linguagem – desde conceitos até teorias – que procura, ao longo de suas reflexões, relativizar e desconstruir, resguardando, no entanto, algumas marcas de definição de cada face/parte da aproximação dos pontos por ele analisados. Quanto ao próprio signo, esclarece o lugar do significado como o conceito, o sentido atribuído à coisa na linguagem, ao passo que o significante é por ele defendido como a imagem acústica desse mesmo objeto da linguagem em sua enunciação – elementos com características diferentes e complementares do signo. Para tal, também é precursor quanto à introdução da Semiologia – teoria dos sinais, genericamente – como mais abrangente do que a própria Linguística, uma vez que ela não tem, em seus estudos, apenas a linguagem humana como objeto.

7 Ainda no texto “Sobre o conceito de história”, Benjamin (1994) nega as ações do historicismo, atribuindo a ele fortes críticas de fomento à narrativa da opressão de classes. Resgata, entretanto, que a historiografia pode ainda ser pensada como uma corrente possível se tomada pelas narrativas, sobretudo as que revelam – ou permitem – as histórias contadas por outras classes, que, ao longo dos séculos, foram suprimidas, subjugadas ou mesmo apagadas dos movimentos mais importantes e simbólicos de composição das relações sociais.

8 Por meio da memória, Benjamin (1994) evidencia a exaltação do coletivo, questionando a função do romance como um artifício de gênero que prioriza o individual. Adorno (1980), no entanto, procura a proposição de (outro) romance possível, sem desconsiderá-lo em seu aspecto de organização de teias dramáticas coletivas. Para Benjamin, contudo, apenas a narração teria a capacidade de proporcionar o encontro com a coletividade: de ideias, de vivências, de experiências, de historicidade. Outros pontos de convergência e de divergência entre os autores podem ser encontrados, entre outras obras, em Adorno (2012).

9 Em sua breve explanação sobre a historicidade dos estudos sobre memória, Smolka (2000) retoma a passagem teórica de mudança do problema, quando o campo da memória passou a ser objeto de pesquisa como mecanismo cerebral de organização da mente. Com isso, ela aponta que muito pode se ter perdido em relação à continuidade do debate sobre a memória inserida nos grupos sociais.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Ritmi dell'oralità e ritmi della scrittura. *In*: ORSOLINI, Margherita; PONTECORVO, Clotilde. **La costruzione del testo scritto nei bambini**. Roma: La Nuova Italia, 1991. p. 77-98.

ADORNO, Theodor W. Posições do narrador no romance contemporâneo. *In*: BENJAMIN, Walter *et al.* **Textos escolhidos**. São Paulo: Editora Abril, 1980. (Coleção Os Pensadores).

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Correspondência, 1928-1940**: Adorno-Benjamin. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BENJAMIN, Walter. A capacidade mimética. *In*: ADORNO, Theodor *et al.* **Humanismo e comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus, 2010.

CARDOSO DE MELO, João Manuel. **O capitalismo tardio**: contribuição à revisão crítica da formação e desenvolvimento da economia brasileira. 1975. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 1975.

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita**: uma organização do heterogêneo da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. *In*: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs.). **Da língua ao discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2014.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. *In*: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO SOBRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, 1., 1995, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 1995. p. 1-17.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. *In*: PRADO, Jason; CÔNDINI, Paulo (orgs.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Programa Leia Brasil, 1999.

SAUSSURE. Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 166-193, 2000.

STREET, Brian Vicent. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian Vicent. **Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

Das narrativas que nos retratam: o adoecimento docente como uma questão de não reconhecimento

ROSEANE FARIAS DA SILVA ALELUIA¹

Resumo

O adoecimento docente configura-se uma problemática preocupante na sociedade contemporânea brasileira, sendo um dos principais motivos de afastamentos do trabalho. A jornada de trabalho excessiva, a desvalorização da profissão, os salários baixos e as grandes demandas advindas da gestão escolar têm tornado o cotidiano docente da Educação Básica caótico e adoecedor. O artigo teve como objetivo analisar o adoecimento docente como uma questão de não reconhecimento por meio das narrativas produzidas sobre a experiência cotidiana no âmbito escolar. Trata-se de estudo qualitativo, em que, ao estilo de uma metanálise, recorrem-se às narrativas docentes a partir de outras pesquisas já realizadas sobre a temática, assim como à própria experiência da pesquisadora em sua prática enquanto professora da Educação Básica. Conclui-se que o adoecimento docente é fruto da lógica excessivamente produtiva da sociedade atual, em que o sujeito é tratado como objeto instrumentalizado com vistas à produção. As narrativas docentes apontam o cenário escolar como produtor de adoecimentos em que os gestores escolares ratificam o sofrimento pela negação do reconhecimento intersubjetivo, que é condição para a potencialização da criatividade e para a realização pessoal.

Palavras-chave: Adoecimento docente. Educação básica. Reconhecimento. Narrativas.

From the narratives that portray us: teacher illness as a matter of non-recognition

Abstract

Teacher illness is a worrying issue in contemporary Brazilian society, being one of the main reasons for absences from work. Excessive working hours, the

devaluation of the profession, low salaries, and the high demands of school management have made the daily lives of basic education teachers chaotic and unhealthy. This article aimed to analyze teacher illness as a matter of lack of recognition, through narratives produced about daily experiences in the school environment. This is a qualitative study, in which, in the style of a meta-analysis, we draw on teachers' narratives from other research already conducted on the topic, as well as the researcher's own experience as a basic education teacher. We conclude that teacher illness is a result of the overly productive logic of today's society, in which the subject is treated as an instrumental object for production. Teacher narratives point to the school environment as a producer of illness, in which school administrators ratify suffering by denying the intersubjective recognition that is a condition for enhancing creativity and personal fulfillment. Keyword: Teacher illness. Basic education. Recognition. Narratives.

De las narrativas que nos retratan: la enfermedad docente como cuestión de no reconocimiento

Resumen

La enfermedad docente es un problema preocupante en la sociedad brasileña contemporánea, siendo una de las principales causas de ausentismo laboral. El exceso de jornada, la devaluación de la profesión, los bajos salarios y las altas exigencias de la gestión escolar han hecho que la vida cotidiana del profesorado de educación básica sea caótica e insalubre. Este artículo se propuso analizar la enfermedad docente como una cuestión de falta de reconocimiento, a través de narrativas sobre experiencias cotidianas en el entorno escolar. Se trata de un estudio cualitativo que, a modo de metaanálisis, se basa en las narrativas docentes de otras investigaciones ya realizadas sobre el tema, así como en la propia experiencia del investigador como docente de educación básica. Concluimos que la enfermedad docente es resultado de la lógica hiperproductiva de la sociedad actual, en la que el sujeto es tratado como un objeto instrumental de producción. Las narrativas docentes señalan el entorno escolar como generador de enfermedad, donde la administración escolar ratifica el sufrimiento al negar el reconocimiento intersubjetivo, condición indispensable para el desarrollo de la creatividad y la realización personal. Palabras clave: Enfermedad docente. Educación básica. Reconocimiento. Narrativas.

Introdução

O trabalho é considerado parte da vida humana. Por meio dele e da capacidade criativa humana, o ser humano pode se desenvolver, so-

breviver e preservar a espécie das intempéries e dos perigos próprios do mundo. Apesar disso, o trabalho tem se transformado em grande fonte de adoecimento, tendo em vista a metamorfose em que a vida laboral tem atravessado, especialmente depois do advento da industrialização e da entrada do sistema capitalista de produção.

No século XXI, transtornos mentais e comportamentais estão entre as principais causas de afastamento do trabalho no Brasil. Ansiedade, depressão, síndrome do esgotamento emocional (Burnout), síndrome do pânico, entre outras condições, são diagnósticos psiquiátricos comuns nos atestados médicos para justificar o afastamento do profissional do trabalho.

Nesse cenário, o universo docente tem sido fortemente abalado por um adoecimento que retrata o sofrimento diário de professores da Educação Básica, que são submetidos a condições precárias de trabalho, salários baixos, altas jornadas, cobranças excessivas, assédio moral e violência. Não raro, as páginas informativas na internet noticiam esse abalo na saúde mental docente e o caos nas escolas brasileiras, retratando histórias de professores agredidos por alunos, de professores que trabalham com medo ou que se afastaram por não aguentar mais tal contexto adoecedor.

Da falta de valorização financeira da profissão às altas demandas e cobranças por parte dos gestores, surge, então, um grande quantitativo de professores afastados por atestados médicos, acometidos por adoecimento psíquico, gerando uma problemática que não apenas afeta o mundo do trabalho, mas também acena para um fenômeno que diz respeito à profissão docente como uma classe extremamente suscetível ao adoecimento; portanto, também, uma questão de saúde pública.

Tal fenômeno retrata uma problemática que é estrutural na educação brasileira e que é possível acessar a partir daquilo que é dito no dia a dia acerca da experiência docente. Há um adoecimento que está tanto explícito como implícito nas narrativas daqueles que fazem o ambiente escolar. Quer dizer, o mal-estar que atravessa o corpo pode ser tangível, mas há aquele que é simbólico, carregado de sentido, cuja apreensão pode se dar através daquilo que é contado e dito cotidianamente acerca do vivido.

Ora, a profissão docente é considerada como potencialmente adoecedora, tendo em vista a demanda que faz parte do ofício, como dar conta de vários alunos em sala de aula, exigências quanto à produtividade e esgotamento emocional. Obviamente, o professor da Educação Básica é aquele mais afetado pelo adoecimento mental, como apontam Nascimen-

to e Seixas (2020), tendo em vista todo o contexto que permeia esse nível da educação brasileira, como salas de aula com grande número de alunos e desrespeito à figura do professor, além da insegurança do ambiente escolar gerada pela agressão e violência por parte de alguns alunos.

Nos corredores da escola ou na sala dos professores, é possível testemunhar as narrativas docentes, muitas vezes jocosas, acerca da experiência adoecedora vivida. O esgotamento é vivido como próprio do ofício do mestre, em que parece fazer parte naturalmente do cotidiano da profissão sem questionamento. Um ambiente que parece já acostumado com tamanha repetição quanto ao não reconhecimento da profissão que forma todas as outras profissões.

A experiência de não ser reconhecido carrega em seu bojo uma sensação de apagamento; afinal, como afirma Honneth (2003), o reconhecimento é uma necessidade vital para todo ser humano. Portanto, é possível pensar nas consequências geradas pelo não reconhecimento, o que tem estreita relação com os sintomas psíquicos apresentados por professores de todo o Brasil na contemporaneidade.

As narrativas, tão carregadas de queixas abafadas, de mal-estar, de denúncias de assédio, passam a fazer parte da experiência de estar na escola, o que faz surgir o questionamento: o quanto de adoecimento é possível captar através das narrativas docentes, mesmo aquelas que são travestidas de sorrisos e piadas?

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é analisar o adoecimento docente como uma questão de não reconhecimento por meio das narrativas produzidas sobre a experiência cotidiana no âmbito escolar. Trata-se de estudo qualitativo, em que, ao estilo de uma metanálise, recorrem-se às narrativas docentes a partir de outras pesquisas já realizadas sobre a temática, assim como à própria experiência da pesquisadora em sua prática enquanto professora da Educação Básica, na tentativa de elucidar a questão desta pesquisa e dar conta do objetivo deste estudo.

Adoecimento docente no contexto escolar – uma questão contemporânea

O trabalho faz parte da vida humana, sendo considerado fundamental para a sobrevivência e o desenvolvimento humano (Sousa-Uva; Serraneira, 2013). Nesse sentido, o trabalho pode promover saúde, bem-estar

e ser fonte de realização pessoal; todavia, também pode gerar adoecimento diante de contextos de cobranças e pressões contínuas quanto à produtividade, entre outras coisas. Portanto, nesses casos, o trabalho torna-se sinônimo de frustração, estresse e cansaço.

No tocante ao trabalho docente, sobretudo na Educação Básica, atualmente há um cenário desmotivador e preocupante, pois tem sido considerado um dos mais suscetíveis ao adoecimento mental. Nesse contexto, muitos são os afastamentos por questões psicológicas e psiquiátricas, as quais afetam a integralidade do sujeito que fica suscetível a sentir-se isolado e desmotivado, gerando um quadro de incertezas quanto à sua recuperação e ao retorno ao trabalho.

Além disso, pesquisas recentes têm confirmado que a profissão de professor assume muitos riscos psicossociais quando comparada a outras profissões, além de ser considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma profissão de alto risco, tendo em vista que porta muitas doenças ocupacionais (Andrade; Cardoso, 2012; Trindade; Morcef; Oliveira, 2018; Coutinho; Dal Magro; Budde, 2011).

O mal-estar gerado pelo trabalho, muitas vezes, mostra-se silencioso, associado à vida exaustiva, quase uma norma na contemporaneidade. Portanto, nem sempre as pessoas se apercebem de que há um sofrimento de ordem psíquica associado ao trabalho, pois, para isso, é necessário haver uma reflexão sobre a própria existência e sua atuação no mundo, o que é incompatível com a vida frenética imposta pelo sistema capitalista de produção a que estamos submetidos. Nele há uma exigência por mais produtividade, o que significa menos análise autocrítica e crítica da realidade, exatamente porque, para isso, é necessário tempo para reflexão.

Distantes da contemplação reflexiva, os sujeitos contemporâneos não se interrogam sobre a vida que estão vivendo; apenas vivem no automático, uma espécie de vida planejada não por si mesmos, mas por um tipo de sistema que delega lugares a serem ocupados e modos de ser e viver. Como projeto de um sistema neoliberal, temos então novas definições da vida, novos modos de ser e estar no mundo. Sob tal égide, não apenas os corpos são moldados, mas também as subjetividades.

Diante desse enredo, o trabalho faz parte da vida como uma proposta alienante, pois não há mais uma relação entre o homem e seu ofício; tudo se tornou coisificado. O trabalho transformou-se em uma conveni-

ência para poder sobreviver no mundo. O homem tornou-se produtor e, ao mesmo tempo, produto e consumidor.

Nessa direção, Han (2024, p. 22) fala sobre a sociedade do desempenho que “produz depressivos e fracassados”, sujeitos sem tempo para a contemplação (atenção profunda), pois quem opera é o ego hiperativo que não deixa espaço para atenção contemplativa. Logo, há uma intencionalidade na produção de mentes produtivas, hiperativas, porém cansadas, inaptas ao descanso, ao ócio, à meditação e à reflexão.

Nessa sociedade, há uma necessidade em manter os sujeitos sempre hiperativos para não poderem refletir, tristes para não poderem se rebelar; afinal, é difícil domar corpos alegres, pois sujeitos alegres resistem. Como nos fazem pensar Deleuze e Parnet (1998) quando propõem a alegria como potência de vida que nos impulsiona a criar, enquanto a tristeza paralisa nossas possibilidades de agir:

Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria). [...] Vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes. A tristeza, os afetos tristes são todos aqueles que diminuem nossa potência de agir. Os poderes estabelecidos têm necessidade de nossas tristezas para fazer de nós escravos (Deleuze; Parnet, 1998, p. 73-74).

Ao pensarmos por esse viés, é inevitável a reflexão acerca da intencionalidade na produção de trabalhadores (subjetividades) tristes e moldados a um sistema produtivo perverso. Esse sistema busca neutralizar a alegria nos sujeitos para que seja possível domar seus corpos, seus desejos; afinal, a tristeza é passiva, necessita de força potencial para ação. É mais fácil escravizar quem está esvaziado de potência de vida.

Quanto ao universo docente, há uma carga excessivamente pesada lançada sobre os ombros dos professores enquanto adoecem. O mal-estar e o descontentamento são constantes, pois fazem parte da rotina de trabalho e da vida demasiadamente cansada, visto que as atividades do trabalho também são levadas para casa. Entretanto, como vimos, o adoecimento não é algo privativo do professor, mas faz parte de toda essa “sociedade do cansaço”, como diria Han (2024).

Diante desse cenário, como poderíamos imaginar o ambiente escolar diferente daquilo que ele se apresenta na atualidade? Como uma espécie de microcosmo que reflete o mundo exterior e suas problemáticas (Witter, 2012), a escola da atualidade apresenta-se como um ambiente adoecido, pois está refletindo uma sociedade em adoecimento.

Segundo Gomes-Souza e Tramontano (2023), as escolas na atualidade repercutem o modelo político-econômico neoliberal globalizante, em que a precarização das condições de trabalho, juntamente com a diminuição das leis que protegem e garantem mais dignidade ao trabalhador, faz parte do cenário educacional público e privado do país.

Ora, não são apenas os professores que estão em sofrimento psíquico; os alunos também já vêm de suas casas portando algum tipo de problemática psicológica ou diagnóstico, demandando do ambiente escolar um tipo de acolhimento e tratamento ao qual ele não está preparado para corresponder. Assim sendo, essa demanda termina recaindo sobre os professores que são estranhamente convocados e intimados a assumir, informalmente, funções para as quais não estão habilitados, como as de psicólogos, de psicopedagogos e até de pais.

Portanto, além de lidar com a deslegitimação de seu papel como produtor de conhecimento e da perda notória do prestígio social (Rossi; Hunger, 2013), o professor ainda precisa lidar com o adoecimento do alunado que vem buscar na escola, muitas vezes, aquilo que lhe falta no lar.

Em vista disso, Trindade, Morcef e Oliveira (2018) afirmam que o acúmulo de funções e de trabalho, como assessorar psicologicamente os alunos, as tarefas burocráticas e a falta de autonomia constroem um quadro de vulnerabilidade social, psicológica e biológica no professor. Por ter que se ocupar com tantas demandas, o professor termina não tendo tempo de cuidar de si mesmo, comprometendo a manutenção de hábitos saudáveis e distanciando-se cada vez mais da realização profissional e pessoal.

Não a esmo, a depressão tem sido um transtorno frequente entre professores, e isso denota o quanto há de tristeza e desesperança no trabalho docente da atualidade. Pesquisa com professores de João Pessoa (Batista; Carlotto; Moreira, 2013) apontou a depressão como a causa de metade dos afastamentos entre professores do Ensino Fundamental. Esse fenômeno é bastante preocupante, pois gera não apenas um problema de saúde pública, mas também um quadro que diz respeito ao tipo de sociedade que estamos criando e de que estamos fazendo parte.

Nessa sociedade em questão, para Han (2024, p. 25), o que torna o sujeito doente “não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho”. Estranhamente, o sujeito depressivo é aquele que “explora a si mesmo”, o que o torna “agressor e vítima ao mesmo tempo” (Han, 2024, p. 26). Temos, então, o homem depressivo com um problema no que se refere àquilo que lhe foi dito que poderia fazer, ou seja, tudo; no momento que esbarra com a impossibilidade de ser perfeito, de dar conta de tudo, de todas as demandas, irrompe o adoecimento.

Desse modo, Han (2024) afirma que a depressão surge quando o sujeito do desempenho se depara com o limite ao seu poder de ação, quer dizer, quando ele esbarra no não poder mais poder.

Ela é de princípio um cansaço de fazer e de poder. A lamúria do indivíduo depressivo de que nada é possível só se torna possível numa sociedade que crê que nada é impossível. Não-mais-poder-poder leva a uma autoacusação destrutiva e a uma autoagressão. O sujeito de desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo. O depressivo é o inválido dessa guerra internalizada. A depressão é o adoecimento de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade. Reflete aquela humanidade que está em guerra consigo mesma (Han, 2024, p. 26-27).

Nesse caso, como sujeito dessa sociedade impossível que prega a invencibilidade utópica, o professor tem que lidar solitariamente com as impossibilidades que lhe são impostas. É preciso dar conta de toda uma conjuntura escolar que não diz respeito apenas à função de ensinar em sala de aula, mas também às atividades extremamente burocráticas, como preencher frequências, diários de classe, fazer relatórios de alunos, corrigir provas, preparar aulas, além de ter que dar suporte emocional aos alunos.

Ora, como seria possível cuidar de si mesmo e resgatar a reflexão crítica acerca da experiência se não há tempo para descansar, visto que é preciso estar sempre produtivo, inclusive aos finais de semana, quando na era dos grupos de trabalho no WhatsApp o desejado descanso é interrompido por mensagens intrusivas que cobram as tarefas e os prazos a serem cumpridos.

O que fica como resto é o adoecimento, uma afetação incomensurável. A tristeza que às vezes não tem nome, aquela angústia infindável que encontra na nomenclatura “depressão” seu significado nosológico, parece

ser justificada como algo próprio do contemporâneo, como uma norma própria desse tempo “que todo mundo tem” e, sendo assim, não haveria o que fazer, apenas conformar-se. Entretanto, juntamente com Ramos (2010, p. 327), preferimos considerar “a tristeza e a angústia como sinais do que não quer se con-formar [...]”.

Por esse entendimento, teríamos a depressão como um sintoma que diz sobre o sujeito que não está conformado, que não aceita se adequar àquilo que lhe é imposto, que está incomodado. Logo, o adoecimento seria entendido como uma forma de se rebelar, de ir contra o que lhe estão demandando, o que faz do sintoma um ato que fala, que quer dizer alguma coisa, sendo necessário escutá-lo.

Podemos pensar a questão do adoecimento docente como uma questão multifatorial, como já descrito aqui, todavia cabe tensionar as possíveis questões embrionárias, se assim podemos dizer, daquilo que está no cerne dessa problemática. Por conseguinte, chegamos à questão da desvalorização, que aponta para a falta de reconhecimento.

A desvalorização está intrinsecamente ligada à falta de reconhecimento, fenômeno em que há uma recusa quanto a conceder ao outro respeito, aceitação e aprovação. Estando desqualificada, a profissão de professor segue rumo à precarização cada vez mais acentuada, que termina abrindo espaço para que qualquer outra forma de obtenção de conhecimento tenha mais prestígio e seja mais valorizada. Evidentemente, na era do mundo digital e da inteligência artificial, tal desvalorização é patente quando a forma de buscar informação e conhecimento está à mão, a partir de um *smartphone*, por exemplo. O mestre está se tornando obsoleto.

Assim, parece estarmos diante de um fenômeno irreversível, pois na era digital há quem se questione para que serve um professor. As plataformas de conhecimento, os cursos online, os sites informativos, a inteligência artificial, tão comuns na atualidade, fazem o papel que, anteriormente, era exclusivo do professor; portanto, ameaçam substituir a presença viva e indelével do ser humano nos processos de formação humana e de construção do conhecimento.

Frente a tal conjuntura, vários são os indícios que confirmam a desvalorização e a falta de reconhecimento do professor. Atualmente, destaca-se a escassez na procura por cursos de licenciatura como cursos de graduação, além da evasão do curso pelo aluno, como constatado pelo Censo da Educação Superior, realizado pelo Inep (Brasil, 2018).

Ora, a profissão de professor, especialmente da Educação Básica, tem sido sinônimo de má remuneração, alta jornada de trabalho, estresse e desvalorização; portanto, as pessoas que buscam uma formação superior têm se distanciado, cada vez mais, dos cursos de licenciatura e procurado outros cursos de graduação de maior prestígio, como Medicina e Direito.

Tal afastamento é indicativo do quanto a profissão docente tem sido percebida pela sociedade como desprestigiada e não benquista, o que confirma o não reconhecimento do professor como função imprescindível na sociedade enquanto formador e facilitador da aprendizagem.

Diante de tal problemática, não a esmo, a escola configura-se como o lugar por excelência em que toda a desvalorização se impõe enquanto condição posta em prática pelos gestores, direção e coordenação escolar. Enquanto microcosmo da sociedade, a escola retrata o esvaziamento de significância do ofício de professor, assim como também retrata o adoecimento inerente ao sujeito contemporâneo diante de tantas demandas produtivas e de desempenho.

As narrativas docentes que retratam o adoecimento pelo não reconhecimento

Possivelmente, ao escolher a carreira docente, o indivíduo tem uma imagem ideal acerca da profissão, tendo em vista a ideia relacionada à importância desse profissional na sociedade ao formar cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na vida. Obviamente, a escolha pela profissão docente passa por esse deslumbramento inicial de pensar no professor como alguém que possui uma função importante na sociedade.

Com o passar do tempo, diante das dificuldades cotidianas exacerbadas pelo contexto atual de precarização da profissão docente, o professor enfrenta a desilusão quanto à sua prática profissional que não corresponde aos ideais e aos anseios anteriormente auspiciados. O professor, então, vê-se imerso em um contexto que parece não mais representá-lo e, com isso, sente-se invisível, pois há um esvaziamento do discurso no contexto escolar quanto ao descontentamento e mal-estar docente. Tal vazio discursivo por parte dos gestores e até dos próprios professores intenta negar uma realidade bastante real, mas também ignorada no contexto brasileiro: o mal-estar docente.

Outro aspecto importante que tenta invisibilizar o adoecimento docente é o que apontam Silva e Fischer (2023) quanto à perspectiva individualizante, em que é desconsiderado o percurso histórico-social da constituição do adoecimento; afinal, o que faz parte do plano individual também deve ser considerado do coletivo.

Desse modo, podemos argumentar que tal perspectiva individualizante comporta em seu bojo uma intencionalidade quanto à culpabilização do sujeito em si mesmo, como produtor responsável individualmente pelo seu próprio adoecimento, desresponsabilizando as condições produtoras de tal adoecimento.

Somado a isso, há outra questão que gostaríamos de enfatizar para utilizar como lente de interpretação do adoecimento docente na contemporaneidade: a categoria do reconhecimento, trabalhada pelo filósofo Axel Honneth (2003). Pela pena do autor, o reconhecimento diz respeito à condição de reconhecer os indivíduos como sujeitos, o que subjaz à consideração de sua integridade física e psíquica, o que tem a ver com os modos de cuidados e os vínculos que se estabelecem entre os humanos na interação social cuja afetação é inevitável.

Para Honneth (2003), o reconhecimento seria uma atitude originária com significado constitutivo para a socialização humana, pois está presente em todos os processos sociais; uma espécie de afirmação do valor do outro, “oposta à atitude autocentrada, egocêntrica e neutra” (Melo, 2018, p. 15).

Portanto, como afirma Butler (2018, p. 135), o reconhecimento seria “como um modo primário, se não primordial, de apreensão dos outros, que forma a base das atitudes e práticas subsequentes [...]”. Ademais, como consequências do reconhecimento, teríamos a reciprocidade, o cuidado e a afirmação da existência do outro; quer dizer, o reconhecimento seria a “condição de possibilidade das trocas humanas, da comunicação e da afirmação da existência dos outros” (Butler, 2018, p. 136).

Diante de tal concepção, todo ser humano possui a necessidade vital de ser reconhecido, o que inclui ser visto, ouvido, respeitado, aprovado, ser reconhecido em sua condição de sujeito (Gondar, 2012). É por meio do reconhecimento intersubjetivo que os sujeitos alcançam a plena realização de suas capacidades, já que o reconhecimento pressupõe que “o outro seja capaz de assumir postura idêntica à minha, isto é, de tornar-se a própria fonte de meu ser reconhecido” (Flickinger, 2011, p. 223).

Nessa direção, intentamos analisar as narrativas docentes como forma de acessar o adoecimento produzido no contexto escolar que diz de um sistema de produtividade à exaustão, em que as relações sociais estão comprometidas, a partir de uma negativa do reconhecimento.

As narrativas que produzimos diariamente falam sobre nós mesmos, como nos vemos, como nos sentimos ou sobre a nossa inaptidão para enxergar conscientemente as questões que nos afligem. Em tempos de “memes” no espaço virtual, é possível atestar o quanto o jocoso também contém verdades que não se pode dizer seriamente, a não ser em tom de brincadeira. Já diria Freud (1996) que na brincadeira podemos dizer tudo, inclusive a verdade.

Como professora do Ensino Fundamental de escola estadual na cidade de Maceió, Alagoas, testemunho algumas falas que compõem as narrativas dos professores no contexto escolar. Frases como “não vejo a hora de tocar”, “espero que a semana passe logo”, “isso aqui parece um hospício” são proferidas diariamente e fazem referência à vivência de cansaço e à experiência de não estar sendo compreendido e reconhecido, pois em um hospício louco não tem voz nem vez. O ambiente de trabalho tornou-se um lugar em que não se quer estar; trabalhar tornou-se um tormento. A escola deixou de ser espaço de criatividade e satisfação para dar lugar a um ambiente de pessoas tristes e descontentes.

Um estudo realizado na rede pública de ensino do município de São Paulo (Simplicio; Andrade, 2011) entrevistou 34 professores (do Ensino Fundamental) quanto à saúde relacionada à vida profissional. Nele é possível ter acesso a algumas narrativas que refletem o adoecimento docente em contexto de trabalho e a negativa do reconhecimento.

Na narrativa de Margot, 20 anos como professora, ela diz: “eu queria obter ajuda e não descaso para com a profissão. Estou no começo de ano e já recebi um balde de água fria na minha criatividade” (Simplicio; Andrade, 2011, p. 163). Aqui podemos vislumbrar um pedido de ajuda ignorado e incompreendido, sentido como “descaso”, que, mesmo fazendo referência à profissão, diz muito mais do próprio sentimento de indiferença sentido enquanto humano, o que nos remete à negativa do reconhecimento.

Nesse caso, podemos aludir ao conceito de reificação tratado por Honneth (2018, p. 137), que é exatamente a ideia do esquecimento do reconhecimento, em que “o eu, o outro e o mundo circundante podem

todos ser tratados como objetos instrumentalizáveis, em vez de sujeitos e portadores do reconhecimento [...]”.

Ora, na atualidade, não seria o professor um objeto instrumentalizado? As relações intersubjetivas no contexto do trabalho escolar deram lugar às exigências de produtividade, anulando os modos de conexão e vínculos entre as pessoas, em que o momento de ir embora do ambiente de trabalho é o momento mais desejado do dia.

Outro ponto deveras significativo na narrativa de Margot é quando se refere à interrupção de sua criatividade com a expressão “balde de água fria”. Vemos aqui o ambiente escolar sendo agente que barra toda a potência criativa do professor enquanto profissional que precisa motivar seus alunos à aprendizagem.

Nesse quesito, instaura-se o paradoxo do contexto desanimador e frustrante do professor que, para exercer sua profissão, necessita de entusiasmo e motivação, mas recebe do ambiente escolar exatamente o oposto, uma interrupção da sua alegria e de seu entusiasmo necessários para criar momentos potencializadores de aprendizagem.

Ora, a escola e o professor parecem ter se tornado inimigos, andando em caminhos opostos. Raros são os momentos em que o professor se sente reconhecido e prestigiado pelo ambiente escolar. A sua satisfação ainda é encontrada quando consegue perceber que favoreceu algum processo de aprendizagem no aluno; entretanto, tal contentamento é facilmente afetado diante das cobranças, das reclamações e do assédio moral advindo da gestão escolar.

Não a esmo, como nos diz Gondar (2012, p. 199), “o reconhecimento se encontra hoje no cerne das reivindicações políticas contemporâneas”, tendo em vista que movimentos populares têm tomado corpo para lutar por reconhecimento. A não validação gera um sentimento de impotência, de inexistência; não ser reconhecido pelo outro como ser digno de existir afeta deveras o campo da saúde mental – é o que temos assistido em relação ao professor no Brasil.

A experiência de ser tratado como coisa ou objeto que deve obedecer aos ditames dos gestores, muitas vezes sem sentido algum para o processo educativo, está exposta na narrativa de Cordélia, com 19 anos de carreira docente: “querem que os professores sejam coisas obedientes. Eu não via os fatos dessa maneira, mas agora eu vejo” (Simplício; Andrade, 2011, p. 163). Ou seja, é possível apreender que há uma vivência que diz

respeito ao sentimento de ser tratado como “coisa”, objetos totalmente passivos, não autônomos, que devem apenas obedecer, quer dizer, máquinas do processo educativo. Ser tratado como coisa oblitera qualquer possibilidade de sentir-se reconhecido, é quando se deixa “de lado todos os vestígios de um engajamento afetivo”, como diz Melo (2018, p. 15).

Cíntia, com 20 anos de carreira, confessa: “gosto de trocar ideias com os meus alunos, mas acho que às vezes não tenho nada para criar de diferente e me sinto oca, sem criatividade e então eu recorro ao livro didático” (Simplicio; Andrade, 2011, p. 163). Aqui nesse ponto é irremediavelmente apropriado citar Butler (2018, p. 138) quando diz que, para Honneth, o ponto mais central na sua concepção de reconhecimento “é a noção de que as atitudes cognitivas são fundamentadas primordialmente em relações afetivas: envolvimento, preocupação, inter-relação e formas de cuidado”.

Sentir-se oca, vazia, é um retrato do esvaziamento das relações afetivas e da escassez de envolvimento intersubjetivo nas relações de trabalho. A afetividade foi substituída pelas tantas injunções e demandas provenientes dos próprios companheiros de profissão que se tornaram gestores.

As diversas demandas e exigências contribuem para o apagamento da criatividade docente; todavia, defendemos que aquilo que mais cristaliza o processo criativo é a reificação, exatamente quando as relações de envolvimento e cuidado estão deterioradas, como pontua Butler (2018, p. 138): “as atitudes reificantes são aquelas que negam ou se desviam desse modo primário de engajamento e sustentam modos indiferentes e distanciados de observação e instrumentalização”.

Argumentamos que esse é um dos principais motivos que leva o professor a uma atuação repetitiva, monótona, com pouca utilização de recursos que facilitam a aprendizagem. Entretanto, a gestão escolar não se responsabiliza por esse enfraquecimento criativo; pelo contrário, atua culpabilizando o professor por aquilo que ele deixa de fazer, pela sua limitação em sala de aula.

Ademais, na contemporaneidade, pais e alunos também cobram uma performance docente condizente com o apelo mercadológico e consumista atual; afinal, todos são consumidores e, nesse terreno, a educação também se tornou mercadoria. Sendo assim, há exigências para que o professor não apenas ensine, mas dê um show em sua aula, utilizando-se de recursos variados na tentativa de prender a atenção do aluno.

Nessa direção, Silva e Fischer (2023, p. 281-282) afirmam:

Da mesma forma como o consumidor pode escolher o produto de acordo com o tamanho, modelo e formato que preferir, parece que as relações na sala de aula estão sendo submetidas ao mesmo padrão de tratamento, haja vista que, se a aula, a escola e o professor não forem exatamente como os alunos (e até suas famílias) desejam – customizados –, surgem logo protestos e palavras de ordem que, calcadas na lógica do consumidor como parecem estar, só faltam dizer: ‘Não foi esse professor – produto – que eu encomendei! Eu tenho direito de reclamar e trocar?’.

Ao ser tratado como produto a ser consumido, temos mais uma vez a ideia do objeto instrumentalizado em que o professor se tornou. Nesse cenário, é evidente que o laço social se encontra esfacelado nesses tipos de relações comerciais. A educação assumiu sua condição mercantil, produto disposto na prateleira, em que todos exigem da figura mais vulnerável dessas relações, que é o professor.

Pelo que está posto, as queixas quanto ao professor são variadas e partem de diversos segmentos. O professor está sempre no centro das reclamações por estar ocupando o lugar de objeto que deve satisfazer aos anseios de todo o ambiente escolar. As problemáticas contemporâneas próprias do contexto escolar, como aquelas referentes ao processo de ensino e aprendizagem, estão todas nos ombros cansados dos professores, de forma a deslegitimar a responsabilidade da gestão escolar, dos pais, da sociedade e do Estado.

Na atmosfera escolar paira um clima de insatisfação e mal-estar comumente presentes nas narrativas dos professores. É comum ouvir professores dizerem que o ambiente “é tóxico”, lugar em que não se pode confiar em ninguém, pois se sentem vigiados pela gestão escolar e pelos alunos. A escola parece ter se tornado um lugar de tensão, em que seus agentes estão atuando para concluir um desfecho imposto por um sistema de educação que está indiferente ao descontentamento e adoecimento docente.

O descaso e a indiferença com o sofrimento docente ficam ainda mais evidentes quando a escola se nega a reconhecer que o professor necessita de tratamento e, portanto, precisa afastar-se para se tratar. É o que afirma uma professora da cidade de Fortaleza, participante de uma pesquisa que entrevistou 26 professoras do Ensino Fundamental (Brasil *et al.*, 2016, p. 184):

Foi no início do ano passado e foi um trauma pra mim... com relação à liberação da escola para fazer o tratamento, pois não deixaram [os gestores] eu sair. Gente, foi complicado e me disseram: ‘Procure dia de sábado’... Você ser liberada para se cuidar? Você pode estar morrendo e tem que permanecer dentro da sala de aula, dar a aula sem voz e ficar lá mesmo... Foi o que eu senti durante o tratamento, foi um descaso com a minha saúde e também com os alunos. Se vocês tivessem passado pela mesma experiência... Porque para mim foi traumática... Tive que brigar com a direção, a vice-coordenação [...].

Essa é uma denúncia grave quanto ao não reconhecimento do sofrimento e da dor do outro. Quanto vale um professor? Tratado como objeto, coisa, o professor segue como instrumento retirado de sua condição humana para satisfazer apenas aos desejos do sistema, pois não importa sua condição, seu estado de saúde, há apenas demandas a serem cumpridas, e esse é o único interesse da escola quanto ao (ser) professor.

A ideia contemporânea de mais produção se afina ao ditame do consumismo, que está totalmente interligado à prática da coisificação das pessoas (reificação), por isso a indiferença quanto ao sofrimento. A gestão escolar apenas reproduz o que está posto na sociedade contemporânea no que se refere à importância da performance produtiva e ao descaso em relação ao adoecimento quando o sujeito não consegue corresponder às exigências do sistema.

Quer dizer, temos um sistema escolar que é participante ativo do adoecimento docente, mas que se recusa a reconhecer seu papel significativo nesse adoecimento. Quando a gestão diz: “procure dia de sábado”, ela está comunicando que aquele professor não tem sua importância enquanto humano, apenas enquanto objeto ou máquina produtiva. O dia de sábado, que seria de descanso, é sugerido como dia para se tratar, ou seja, não importa o que você sente nem o que você precisa, apenas o que a escola precisa, que é o professor em sala de aula, mesmo que seja para morrer.

Então, o que temos como consequência é um embotamento afetivo, “uma espécie de anestesia psíquica”, ou seja, “[...] situações em que os sentimentos são impedidos de se manifestar”, “ficam “congelados”, como afirma Seligmann-Silva (2023, p. 248). Nesse cenário, os professores apenas se calam, silenciam, visto que não podem falar da sua dor, pois, nesse sistema produtivo, trabalhador doente é malquisto, indesejado.

Para tanto, é preciso calar a dor, não mencionar que ela existe; afinal, sujeitos adoecidos não são tolerados em um sistema que vangloria a produtividade e a exaustão, tão bem expressas em frases como: “estude/trabalhe enquanto eles dormem”. Como afirma Seligmann-Silva (2023, p. 248-249), “na verdade, os afetos são abafados por um controle coercitivo permanente atado ao propósito de maximizar a produtividade”.

Podemos identificar tal silenciamento expresso na narrativa a seguir da entrevistada:

[...] Na hora do intervalo, eu procuro não falar nada, apesar de observar as minhas colegas que, na hora do intervalo, fazem um momento de muito desabafo do que aconteceu na sala de aula... Muitas já utilizam esse tempo pra desabafar e aí a gente se depara muito com a emoção e realmente nessa hora é que eu fico observando e penso: ‘Nossa! Como a gente é emotiva e coloca tudo isso na voz e na emoção!’ (Brasil *et al.*, 2016, p. 185).

Nas escolas, o “intervalo” é uma pausa para descansar o corpo e a mente da sala de aula. Nesses momentos, alguns professores desabafam sobre o que sentem, sobre o desgaste, mas outros apenas não falam nada, como a entrevistada anterior. Aqueles que falam são subversivos ao sistema, tentam não ser engolidos pela própria dor e, assim, “desabafam”. Outros já não conseguem permitir que a dor alcance as palavras, então apenas silenciam.

Ao relatar que no desabafo há muita emoção, parece que a entrevistada se depara com a emoção, algo genuinamente humano, mas que só se dá conta ao observar as pessoas falarem sobre seus dissabores. Nesse jogo em que o lugar de objeto é assumido por pessoas, as emoções parecem não fazer mais parte do repertório, o que causa essa atitude de espanto ao ver as emoções transparecerem em humanos.

Nada mais humano do que as emoções, e sabemos que elas estão expressas em nossas narrativas carregadas das nossas dores, das nossas insatisfações. Nesses momentos de fala, a dor encontra a via da palavra, na tentativa de aplacar, amenizar o sofrimento. No emudecimento, todo afeto relacionado à dor está contido, como que prensado, impedido de vir à tona, o que potencializa ainda mais o adoecimento psíquico, podendo atingir o corpo com sintomas psicossomáticos, por exemplo.

A sensação de não ser visto, de não ser percebido em seu adoecimento, imprime nos sujeitos ainda mais sofrimento. No ambiente escolar, parece que todos estão usando suas máscaras, seja para não demonstrar a dor (professor), seja para não vê-la (gestores/sistema). Há um descompasso com a transparência, pois ninguém pode falar o que realmente está acontecendo na escola, a não ser às ocultas. Ou se fala entre os pares, de forma escondida, ou é preciso se calar.

Há muita tensão no ambiente escolar, pois todos estão correndo para satisfazer um sistema perverso que exige produtividade, sem que a saúde do trabalhador importe. Nesse contexto, é comum sentir-se maltratado, como fala a professora entrevistada:

[...] A gente é maltratada dentro da sala de aula, a gente é maltratada pelos nossos colegas na sala dos professores e a gente é maltratada, principalmente, pelo sistema educacional falido... Junta isso com o problema da estrutura da escola, junta a pressão da direção, junta o desestímulo, a desmotivação da maioria dos nossos colegas... Cada um fazendo só a sua parte e cada um que se dane se você se sente frustrada... Então, essa agressão que a gente sofre... É muito pesada psicologicamente, por isso, há dois anos, eu tive que fazer tratamento (Brasil *et al.*, 2016, p. 185).

Maltratar diz de uma intencionalidade em tratar o outro mal, com violência ou de forma inapropriada. A violência está impressa em ambientes hostis e intencionalmente indiferentes; emprega-se o “desver” para não ter que se comprometer com o outro, com a dor do outro.

Nesse cenário adoecedor, o professor segue perdendo sua vivacidade, tentando continuar mesmo diante desse sistema educacional que lhe “deu as costas”. E, mesmo doente e frustrado, há uma exigência oculta de que é preciso aparentar estar bem, pois nesse sistema produtivo há um desprezo por aqueles que sofrem, que demonstram algum tipo de sensibilidade, pois isso se tornou sinônimo de fraqueza; a dor é vista como improdutiva.

Por essa perspectiva, Han (2021) nos fala da sociedade paliativa que ojeriza a dor, de forma a mantê-la distante, como se não existisse, sendo um imperativo irremediável do contemporâneo. Logo, é recomendado evitar confrontações dolorosas; melhor calar e seguir como se estivéssemos imunes ao sofrimento. Afinal, é o que está posto tão claramente nas redes sociais: somos uma sociedade da curtição, das aparências, do imaginário, do irreal.

Nessa direção, Han (2021, p. 13-14) afirma:

A sociedade paliativa coincide com a sociedade do desempenho. A dor é vista como um sinal de fraqueza. Ela é algo que deve ser ocultado ou ser eliminado por meio da otimização [*wegzuoptimieren*]. Ela não é compatível com o desempenho. A passividade do sofrer não tem lugar na sociedade ativa dominada pelo poder [*Können*]. Hoje se remove à dor qualquer possibilidade de expressão. Ela é, além disso, condenada a calar-se. A sociedade paliativa não permite avivar, verbalizar a dor em uma paixão.

Deixar-se levar pelas emoções, demonstrar suas fragilidades e vulnerabilidades, não condiz com o projeto de uma sociedade que prima pela produtividade. Nessa sociedade, a dor é inimiga; a experiência do sofrer é evitada porque revela aquilo que é negado, ou seja, a nossa impotência e a precariedade diante da vida.

Desta feita, no ambiente de trabalho, a mensagem que circula, mesmo sem ser dita, é: seja forte, não chore, não demonstre fraqueza, pois tudo isso é incompatível com a lógica da produtividade que exige sujeitos incansáveis, capazes de tudo. É preciso negar a própria dor e seguir em frente, como afirma a entrevistada:

[...] Antes, eu chorava, ficava na sala de aula e sabia que logo ia passar... Eu inventava logo uma coisa diferente e tirava um tempo de mim mesma, dava a volta por cima... Agora, eu não consigo mais controlar essa emoção. Eu saio, peço ajuda a alguém da escola para ficar um pouco na minha sala, eu vou ao banheiro, lavo o rosto e retomo... Me recomponho para poder voltar à sala de aula... (Brasil *et al.*, 2016, p. 185).

Quer dizer, os sujeitos contemporâneos vivem o paradoxo: reprimir as emoções e o sofrimento ou, inevitavelmente, deixá-los escapar, por pouco tempo, para retomar, logo em seguida, o controle sobre a situação. O sujeito contemporâneo é compelido a conter-se, mesmo diante do caos. O que temos então é a negação da própria condição humana, marcada por sentimentos, emoções, afetos, vulnerabilidades, limitações e, sobretudo, imperfeições.

O fracasso dessa sociedade exaustivamente produtiva está posto no cansaço em todos os âmbitos da vida humana contemporânea, na falta de vitalidade dos corpos tristes, no vazio de sentido para viver. A mente e o

corpo estão exaustos e, ao mesmo tempo, hiperativos, pois não há permissão para parar; o ócio tornou-se defeito, inutilidade.

O humano performa-se em algo não humano, em um executor, tal qual máquina programada, aparentemente desprovida de emoções. Na exaustão desse tipo de existência, temos um embuste quanto à vida ser feita apenas para o trabalho, quando se faz parecer que essa é a única razão para existir.

Ao professor é exigida exatamente essa performance idealista do homem irremediavelmente incansável, que não deve se abster de trabalhar, nem mesmo doente. Um ambiente escolar caótico, mas silenciado, pois não é permitido reclamar, não há esse direito. É preciso continuar, mesmo claudicante.

A ausência de reconhecimento condiz com o perfil de sociedade que intenta produzir alienação e opressão, condição em que os sujeitos não sabem de si, apenas atuam automaticamente, produzem, tornam-se produtos e consumidores. Desse modo, como afirma Melo (2018, p. 16), há uma perda da “disposição originária do reconhecimento”, visto que o que temos é “uma percepção reificada em que o mundo intersubjetivo passa a ser apreendido apenas com indiferença e de um modo neutro em relação aos afetos”.

O professor não está imune a essa lógica vigente e dele se exige performar ao modelo produtivo dessa sociedade em questão. Logo, o não reconhecimento é intencional, pois se tornou necessário em um sistema que trata pessoas como coisas e como objetos instrumentalizados com vistas a produzir subjetividades fabricadas e adestradas.

Considerações finais

Outrora reconhecido como mestre, o professor portava o prestígio na sociedade por estar associado a uma figura detentora do conhecimento, um intelectual admirado e respeitado não apenas por transmitir o saber e os valores da cultura, mas também por formar cidadãos e transformar realidades.

Em tempos contemporâneos, a profissão docente tem sido retalhada, perdendo todo o prestígio, a ponto de os cursos de licenciaturas para formação de docentes da Educação Básica terem sofrido uma redução na procura por estudantes que buscam um curso superior (Brasil, 2018).

Esse cenário aponta para um processo de desvalorização e de não reconhecimento da profissão que, associado a questões próprias da socie-

dade vigente, excessivamente produtiva e hiperativa, tem produzido uma gama de professores com a saúde mental comprometida, o que sinaliza a escola como um ambiente promotor de adoecimento.

Demandas excessivas, assédio por parte dos gestores, cobranças, salários baixos, violência na escola são algumas das problemáticas do contexto escolar que têm levado muitos professores a se afastarem do ambiente de trabalho por atestados médicos. O adoecimento docente tem sido implacável.

Tal adoecimento tem sido relatado nas narrativas docentes, que contam algo sobre a dor de não ser visto e acolhido. Entretanto, o próprio ato de falar é tolhido, pois, na atual sociedade, a dor é para ser extirpada, e não comunicada. Logo, o adoecimento docente tem sido ignorado pelo complexo sistema educacional brasileiro e ratificado pela gestão escolar. Os professores seguem adoecidos, afetados em sua criatividade e motivação para dar aula, pois estão sendo ignorados em sua condição humana, tratados como objetos instrumentalizados para satisfazer a um sistema que exige produtividade.

Desse modo, o adoecimento docente pode ser compreendido pela falta de reconhecimento, sendo este entendido como a necessidade vital de ser aceito, acolhido, visto, cuja existência subjaz à capacidade para compreender as manifestações comportamentais e afetivas das outras pessoas, exatamente por sermos afetados uns pelos outros. O esquecimento do reconhecimento, a reificação (Honneth, 2018), impede não apenas a identificação emocional (com o outro), mas também a possibilidade de assumir a perspectiva do outro; assim, todos se tornam meros observadores passivos, alienados por esse sistema exaustivo e adoecedor.

O presente estudo demonstrou que o adoecimento docente faz eco, escancarando uma problemática de apagamento do reconhecimento em que a perspectiva participativa é neutralizada, tornando o professor o único responsável pelo seu caos de existir. Diante disso, torna-se imprescindível promover mais pesquisas que tratem da temática e dê visibilidade ao adoecimento docente como uma questão não individual do professor, mas um problema coletivo, próprio dessa sociedade contemporânea.

Notas

1 Psicóloga pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Mestra e doutoranda em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). E-mail: 2021803124@gmail.com

Referências

- ANDRADE, Patrícia Santos de; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde Soc.**, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bkHHf89FnBmcM74RktJjt3x/>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; CARLOTTO, Mary Sandra; MOREIRA, Antonio Marcos. Depressão como causa de afastamento do trabalho: um estudo com professores do ensino fundamental. **Psico**, v. 44, n. 2, p. 257-262, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/11551/9644>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- BRASIL, Christina Cesar Praça *et al.* O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professoras do ensino fundamental. **Rev Bras Promoç Saúde**, v. 29, n. 2, p. 180-188, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2017/02/827497/4-artigo-o-contexto-da-docencia-christina.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**. Brasília: MEC, 2018.
- BUTLER, Judith. Adotando o ponto de vista do outro: implicações ambivalentes. *In*: HONNETH, Axel. **Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento**. Tradução de Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- COUTINHO, Maria Chalfin; DAL MAGRO, Márcia Luiza Pit; BUDDE, Cristiane. Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 2, p. 154-167, 2011. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872011000200012&script=sci_abstract. Acesso em: 3 de jan. 2025.
- DELEUZE, Gilles. Uma conversa, o que é, para que serve? *In*: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FLICKINGER, Hans Georg. A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais. **Revista**

Espaço Pedagógico, v. 18, n. 2, p. 220-233, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2424>. Acesso em: 30 jun. 2025.

FREUD, Sigmund. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 8. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas).

GOMES-SOUZA, Ronaldo; TRAMONTANO, Marcelo Claudio. Subjetivação e riscos psicossociais da uberização do trabalho nas dinâmicas territoriais. **Cadernos Metrôpole**, v. 26, n. 59, p. 143-167, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/tsmd33dT7yM3WgqW8Yzqx-QC/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

GONDAR, Jô. Ferenczi como pensador político. **Cad. Psicanál.**, v. 34, n. 27, p. 193-210, jul./dez. 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952012000200011. Acesso em: 10 maio 2025.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade paliativa: a dor hoje**. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2024.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, Axel. **Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento**. Tradução de Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MELO, Rúrion. Apresentação. *In*: HONNETH, Axel. **Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento**. Tradução de Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da educação básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Educação Pública**, v. 20, n. 36, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>. Acesso em: 12 jun. 2025.

RAMOS, Conrado. Alguns apontamentos para se pensar a relação entre corpo e contemporaneidade. **A Peste**, v. 2, n. 2, p. 323-335, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/apeste/article/view/16632/12484>. Acesso em: 12 jun. 2025.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar França. **A formação contínua da sob análise do professor escolar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SELIGMANN-SILVA, Edith. Saúde mental e trabalho: o caso dos profissionais do ensino. *In*: LIMA, Cleiton Faria *et al.* (orgs.). **Seminários – trabalho e saúde dos professores – precarização, adoecimento e caminhos para a mudança**. São Paulo: Fundacentro, 2023. p. 245-263.

SILVA, Jeferson Peixoto da; FISCHER, Frida Marina. O desprestígio dos professores: mitos, certezas e perspectivas. *In*: LIMA, Cleiton Faria *et al.* (orgs.). **Seminários – trabalho e saúde dos professores – precarização, adoecimento e caminhos para a mudança**. São Paulo: Fundacentro, 2023. p. 265-289.

SIMPLÍCIO, Sandra Dias; ANDRADE, Márcia Siqueira de. Compreendendo a questão da saúde dos professores da Rede Pública Municipal de São Paulo. **Psico**, v. 42, n. 2, p. 159-167, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/7566/6517>. Acesso em: 10 maio 2025.

SOUSA-UVA, Antônio; SERRANHEIRA, Florentino. Trabalho e saúde/(doença): o desafio sistemático da prevenção dos riscos profissionais e o esquecimento reiterado da promoção de saúde. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 11, n. 1, p. 43-49, 2013. Disponível em: <https://www.rbmt.org.br/details/66/pt-BR/trabalho-e-saude--doenca---o-desafio-sistematico-da-prevencao-dos-riscos-profissionais-e-o-esquecimento-reiterado-da-promocao-da-saude>. Acesso em: 4 abr. 2025.

TRINDADE, Marcel de Almeida; MORCEF, Cely Carolyne Pontes; OLIVEIRA, Marinalva Santos de. Saúde mental do professor: uma revisão de literatura com relato de experiência. **Revista Interdisciplinar de Extensão**, v. 2, n. 4, p. 42-59, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/17609>. Acesso em: 23 mar. 2025.

WITTER, Geraldina Porto. Prólogo. *In*: LIPP, Marilda. **O stress do professor**. São Paulo: Ed. Papirus, 2012.

Narrativas de histórias de vida de professores como instrumento de pesquisa para a formação docente

CRISTIANE DIAS GONÇALVES PAULA¹

FRANCISCO EVANGELISTA²

Resumo

Este artigo investiga o uso das narrativas pessoais de docentes como ferramenta valiosa na pesquisa educacional e formação de novos professores. A introdução enfatiza a relevância das narrativas para captar experiências e reflexões dos educadores, oferecendo *insights* sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Na revisão de literatura, discute-se a pesquisa (auto)biográfica como metodologia que possibilita reflexão crítica sobre a prática docente. O artigo destaca as memórias e narrativas de professores como objetos de pesquisa, sublinhando seu valor para entender as realidades educacionais e a formação da identidade docente. A metodologia envolve a análise interpretativa de relatos de professores da Educação Básica, investigando como suas experiências enquanto alunos impactaram suas escolhas profissionais e práticas pedagógicas. As análises são contextualizadas com teorias educacionais e sociológicas, como as de Freire e Benjamin, que ressaltam a importância da práxis educativa e da memória na formação docente. Conclui-se que as narrativas dos professores enriquecem a pesquisa educacional e favorecem a formação contínua dos educadores, promovendo compreensão mais humanizada dos processos educativos. Palavras-chave: Pesquisa educacional. Narrativas de professores. Memória e ensino. Identidade e formação docente.

Life story narratives of teachers as a research tool for teacher education

Abstract

This article investigates the use of personal narratives by teachers as a valuable tool in educational research and in the training of new teachers. The introduction empha-

sizes the relevance of narratives in capturing educators' experiences and reflections, offering insights into the challenges faced in daily school life. In the literature review, the article discusses (auto)biographical research as a methodology that enables critical reflection on teaching practices. The article highlights teachers' memories and narratives as objects of research, underscoring their importance in understanding educational realities and the formation of teacher identity. The methodology involves the interpretative analysis of accounts from basic education teachers, examining how their experiences as students influenced their professional choices and pedagogical practices. The analyses are contextualized with educational and sociological theories, such as those of Freire and Benjamin, which emphasize the importance of educational praxis and memory in teacher formation. It concludes that teachers' narratives enrich educational research and support the continuous training of educators, fostering a more humanized understanding of educational processes.

Keywords: Educational research. Teacher narratives. Memory and teaching. Identity and teacher education.

Narrativas de historias de vida de docentes como instrumento de investigación para la formación docente

Resumen

Este artículo investiga el uso de las narrativas personales de los docentes como una herramienta valiosa en la investigación educativa y en la formación de nuevos profesores. La introducción enfatiza la relevancia de las narrativas para captar las experiencias y reflexiones de los educadores, ofreciendo perspectivas sobre los desafíos enfrentados en la vida escolar cotidiana. En la revisión de la literatura, se discute la investigación (auto)biográfica como una metodología que permite una reflexión crítica sobre la práctica docente. El artículo destaca las memorias y narrativas de los profesores como objetos de investigación, subrayando su valor para entender las realidades educativas y la formación de la identidad docente. La metodología implica el análisis interpretativo de relatos de profesores de educación básica, investigando cómo sus experiencias como alumnos impactaron sus elecciones profesionales y prácticas pedagógicas. Los análisis se contextualizan con teorías educativas y sociológicas, como las de Freire y Benjamin, que resaltan la importancia de la praxis educativa y de la memoria en la formación docente. Se concluye que las narrativas de los profesores enriquecen la investigación educativa y favorecen la formación continua de los educadores, promoviendo una comprensión más humanizada de los procesos educativos.

Palabras clave: Investigación educativa. Narrativas de profesores. Memoria y enseñanza. Identidad y formación docente.

Introdução

A pesquisa educacional contemporânea tem explorado uma variedade de métodos qualitativos que visam entender as intrincadas dinâmicas do ambiente de ensino e aprendizagem. Entre esses métodos, as narrativas de professores têm se revelado como um recurso poderoso para absorver as experiências, percepções e práticas pedagógicas dos educadores. Os autores Guilherme do Val Toledo Prado e Cláudia Roberta Ferreira, em seu texto “Narrativas docentes: contornos e entornos”, afirmam que “somos todos narradores, que estamos sempre relatando fatos que nos tocam, registrando, de algum modo, nossas memórias” (Prado; Ferreira, 2014, p. 301).

As narrativas oferecem uma janela singular para o conhecimento interior dos professores, revelando seus anseios, suas reflexões sobre o cotidiano escolar, suas estratégias de ensino e os desafios enfrentados em sala de aula. Ao relatarem memórias que habitam sua história e a concebem como é, os professores expõem fatos, exprimem sentimentos e sensações que moldam sua personalidade e determinam suas condutas. Nesse sentido, Prado e Ferreira (2014, p. 302) explicam que:

ao contarmos nossas histórias, estamos, de algum modo, procurando preservá-las do esquecimento, criando, inclusive, a possibilidade de elas poderem ser contadas de outras maneiras, em outros diversos espaços-tempos, abrindo brechas para reinterpretações e para outras novas histórias.

A docência é permeada por histórias de vida, de superação, de enfrentamentos, de buscas, de descobertas e de dúvidas. Um professor não nasce professor; ele se constrói e se constitui pela busca do conhecimento, pelas vivências, lições apreendidas, equívocos e acertos. Assim, Paulo Freire (2005, p. 58) afirma: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Sob essa perspectiva, o professor é um ser humano como qualquer outro: inacabado. É justamente nesse inacabamento que o filósofo e teórico social italiano Giovanni Pico della Mirandola, em sua obra “*Oratio de Hominis Dignitate*” (“Discurso sobre a Dignidade do Homem”), escrita em 1486, explora a ideia de que o ser humano é uma criatura única e flexível, dotada de potencial para moldar seu próprio destino e identidade. Sendo assim, argumenta o autor, ao contrário dos outros seres, cujas

características são fixas, o ser humano é “inacabado”, capaz de buscar a liberdade e o poder para moldar seu próprio ser e traçar seu caminho na vida (Della Mirandola, 2019).

Nesse íterim, podemos confirmar nas contribuições de Freire (1979, p. 83) que, “diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão”. Por isso, necessitam de trocas, de ouvir e falar, de levantar hipóteses, validá-las ou não e, assim, constroem teorias, executam práticas e modificam o meio em que vivem. Nesse processo de busca e compreensão da vida e do mundo, o homem vai se construindo e, como tudo está sempre em movimento, o “inacabado” persiste.

Este artigo busca investigar nos relatos de professores, pertencentes à escola pública, elementos presentes em suas narrativas que se relacionam com os conceitos de pesquisa narrativa (autobiográfica), destacando sua relevância e aplicabilidade na pesquisa educacional, proporcionando uma compreensão mais profunda e humanizada dos processos educativos.

Revisão de literatura

Inicialmente, é pontual atentarmos para o conceito de pesquisa científica. Para fins deste estudo, destacamos o conceito de pesquisa científica de Sérgio Vasconcelos de Luna (2000). Segundo o autor, a pesquisa científica pode permitir “[...] um conhecimento que preenche uma lacuna importante no conhecimento disponível em uma determinada área do conhecimento” (Luna, 2000, p. 15). Dessa forma, uma pesquisa pode, além de confirmar hipóteses e mostrar dados, trazer informações novas e conhecimentos diversos para além do esperado. Sendo assim, afirma Luna (2000, p. 15), “[...] essencialmente, pesquisa visa à produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente fidedigno [...]”.

Partindo desse conceito de pesquisa científica, direcionaremos nosso olhar para a pesquisa educacional, aquela que apresenta informações e dados relevantes à transversalidade e aos aspectos sócio-históricos, políticos e econômicos, pelos quais a educação se constitui. De acordo com Paulo Gomes Lima (2001), a pesquisa no campo educacional, por conseguinte, é uma ferramenta de investigação contumaz que busca, além dos resultados objetivos e subjetivos, uma reflexão crítica acerca do objeto de estudo, como explica o autor: “prima por apresentar a realidade de forma

crítica com vistas à sua transformação, como reza as leis da dialética e, ao mesmo tempo, encaminha os problemas concretos em direção a soluções concretas” (Lima, 2001, p. 267).

Da pesquisa (auto)biográfica e sua aplicabilidade na pesquisa educacional

Em busca de respostas para a validação da pesquisa (auto)biográfica para o campo educacional, tarefa recorrente para pesquisadores nessa área, tomamos por base os estudos de autores consolidados nesse campo de pesquisa, como António Nóvoa (1992), considerando os processos de reconstrução e profissionalização dos docentes. Para o autor, “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (Nóvoa, 1992, p. 27). Nesse sentido, saber sobre sua própria história, conhecer-se, transforma-o em sujeito e objeto de pesquisa. Segundo Nóvoa (2002, p. 27), ao refletirem e escreverem sobre sua vida, os docentes enfrentam o dilema de “reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada” e devem “saber analisar e [...] analisar-se”.

Em seguida, pautamo-nos nos estudos de Maria da Conceição Passeggi (2016), que destaca o valor imensurável das narrativas de histórias de vida de professores, como objeto de pesquisa e sustentação da “importância da reflexividade autobiográfica na perspectiva da pesquisa-formação” (Passeggi, 2016, p. 82). Nesse viés, a autora aponta que através dessas narrativas os professores “se questionam, pesquisam, vão buscar as razões, outras vozes, voltam à sala de aula, reveem seus alunos com outros olhos. É nesse momento que ganha sentido a noção de pesquisa-formação” (Passeggi, 2016, p. 80).

Portanto, o potencial transformador das pesquisas voltadas para as narrativas (auto)biográficas também se sustenta na área de pesquisa educacional, a partir das contribuições de Souza, Sousa e Catani (2008), no que se refere à história da educação e formação de professores. Além disso, destaca-se a hermenêutica de Paul Ricoeur (2007), que aponta para a interpretação dos fatos narrados, tanto nos aspectos individuais quanto no coletivo, uma vez que as informações e os fatos narrados permeiam toda a vivência em seu sentido mais amplo, abrangendo aspectos sociais, familiares, institucionais e oligárquicos oriundos das relações humanas.

Estão presentes, ainda nesse contexto, as contribuições de Marie-Christine Josso (1991, 2000, 2004), que aponta a preocupação com a con-

solidação articulatória entre as valiosas narrativas de vida e os conceitos teóricos que legitimam uma teoria sobre a formação docente. Do mesmo modo, Michael Foucault (2006) analisa o ato de aprender como condicionado ao conhecimento de si mesmo, constituindo “outra forma de cultura, de paideia [...], que gira em torno do que se poderia chamar de cultura de si, formação de si, *Selbstbildung*, como diriam os alemães” (Foucault, 2006, p. 58).

Das memórias e narrativas de professores como objeto de pesquisa

[...] pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.
Walter Benjamin

Começamos então pelas palavras do magnífico Manoel de Barros (2018, p. 43), que escreveu: “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balança nem barômetro etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Assim está para nós; o valor das memórias, sua importância e utilidade não podem ser medidos em valores quantitativos, mas, sim, pela contribuição que oferecem para quem as escuta por meio de narrativas e de quem porventura as narra, sendo ele protagonista ou observador dos fatos.

Para Walter Benjamin (1987, p. 210), “a memória é a mais épica de todas as faculdades”. O autor apregoa a completude que a memória carrega, pois ela condensa em si a possibilidade de ressurgir em inúmeros contextos. Benjamin (1987, p. 198) destaca que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores”. Nessa perspectiva, reconhecemos que as narrativas de experiências vivenciadas pelos professores, ao serem relatadas por eles mesmos, afloram, além de sensações e sentimentos, outras questões que se manifestam no contato com os ouvintes a partir de suas vivências.

Nesse contato entre narrador e ouvinte surgem questionamentos e hipóteses, confrontos e afastamentos, que podem se transformar em objeto de conhecimento. A experiência repassada de pessoa a pessoa, descrita por Benjamin (1987), ao se encontrar com a definição de experiência de Larrosa Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos

acontece, o que nos toca”, promove-nos a constatação de que, ao narrarmos o vivido, recuperamos nossa capacidade de compreensão da realidade, tomamos consciência de nossas atitudes e produzimos conhecimentos.

Os pesquisadores Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo, em seu texto “Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação” (2007), sustentam que, quando narramos, revisitamos o passado na tentativa de encontrar o presente, no qual as histórias emergem, revelando fragmentos e conexões que foram esquecidos ao longo do tempo. Os autores esclarecem que o intuito da narrativa dos professores não está apenas na transmissão de informações sobre suas vidas, mas também em estimular o encontro com outras histórias e experiências, suscitando novos sentidos e olhares.

Acreditamos que os relatos de memórias de professores sobre sua trajetória e formação possibilitam reflexões que ajudam a difundir conhecimentos gerados em seu cotidiano, favorecendo a compreensão das diferentes realidades existentes e de como o fazer de um está implícito no fazer de todos. Como afirmam Prado e Soligo (2007), a relação entre a narrativa e o que nela se desvenda provoca interpretações em vez de explicações – o importante não é o que se explica, mas o que se pode interpretar a partir dos fatos narrados.

Abordagem metodológica

O presente estudo pretende fazer uso de uma análise interpretativista dos fatos narrados nos relatos de professores, pautando-se na seguinte pergunta: “Em sua trajetória como professor da Educação Básica, você vivenciou diferentes experiências educativas. No entanto, gostaríamos que relatasse uma experiência vivenciada por você no decorrer de sua trajetória como aluno(a), uma memória de quando estudava em qualquer etapa de sua vida escolar, algo que lhe marcou e pode ter contribuído para sua formação docente ou influenciado nela”.

Como ancoragem para a análise aqui sugerida, pautamo-nos nas contribuições de: Paulo Freire (1987), sobre a educação que liberta; de Larrosa Bondía (2004), acerca do valor imensurável das experiências de vida; de Benjamin (1987), sobre a importância de se manter viva a narrativa das experiências como confirmação do vivido e das perspectivas futuras; e de Maria da Conceição Passeggi, Elizeu Clementino de Souza

e Paula Perin Vicentini (2011, p. 371), que explicam que, na narrativa, “o indivíduo é confrontado aos imperativos da autorrealização, da autoformação”. Nesse sentido, reconhecemos que a reflexão (auto)biográfica, entendida como a consciência histórica das aprendizagens adquiridas ao longo da vida, permite ao professor ter uma melhor compreensão sobre outros processos de aprendizagem.

Para este estudo, selecionamos sete relatos de professores da Educação Básica do estado de Minas Gerais que participaram de maneira espontânea, produzindo um breve relato sobre uma experiência vivida que marcou sua vida escolar e que pode ter colaborado para a escolha da docência como profissão. Os relatos dos professores participantes foram enviados via WhatsApp e compilados pelos autores deste trabalho.

Análises e discussões

Nesta seção, apresentaremos a análise dos relatos dos professores da Educação Básica que participaram deste trabalho. O foco está em como suas memórias de experiências como alunos influenciaram a decisão de seguirem a carreira docente. Os dados qualitativos foram coletados por meio de relatos escritos pelos professores participantes e nos permitiram observar e examinar essas memórias. Buscamos compreender fatores determinantes e experiências marcantes que podem ter moldado suas trajetórias profissionais.

A interpretação dos relatos dos professores revela temas frequentes, como influências de antigos professores, períodos de superação de desafios educacionais e percepção do papel transformador da educação. Discutiremos as implicações dessas narrativas memorialísticas para a formação da identidade docente e como elas podem informar práticas de formação de professores e políticas educacionais. Faz-nos lembrar aqui as palavras de Freire (1987, p. 77): “Não há palavra verdadeira que não seja práxis”.

Dos relatos e discussões

A seguir, apresentaremos alguns fragmentos dos relatos coletados neste estudo e apontaremos, como dito anteriormente, os elementos que

se manifestam a partir das memórias desses professores e dialogam com formação docente deles.

Fragmento 1

Durante minha trajetória escolar, duas experiências marcantes influenciaram profundamente minha formação como docente. A primeira foi com um professor que transformava cada aula em uma conversa envolvente. Suas aulas eram dinâmicas, e ele fazia questão de envolver todos os alunos nas discussões. Aprendi muito com ele porque nunca sentia o peso de estar estudando. Ele tinha uma habilidade incrível de ensinar de maneira leve e cativante, tornando o aprendizado um prazer. Esse estilo de ensino me mostrou que a educação pode ser divertida e eficaz ao mesmo tempo, e até hoje procuro aplicar essa abordagem em minhas próprias aulas. A segunda experiência marcante foi o acolhimento que recebi dos meus professores durante um período difícil da minha vida. Eu estava enfrentando problemas pessoais que poderiam ter desviado meu caminho acadêmico. No entanto, a compreensão, o apoio e o incentivo que recebi de todos os professores foram fundamentais para que eu continuasse no caminho certo. Esse acolhimento não só me ajudou a superar aquele momento difícil, como também me ensinou o valor da empatia e do apoio emocional na educação.

Nesse relato, é possível perceber como a prática pedagógica de um professor pode influenciar a formação identitária do aluno, como nos apregoa Freire (1987) ao apresentar o ideal para uma educação “libertadora”. Relacionamos também a esse fragmento o que nos diz Larrosa Bondía (2004) sobre a importância de se dar à experiência a capacidade de escuta, de fala, de troca e de abdicar dos julgamentos precoces.

No Fragmento 1, o autor-narrador das memórias explicita que, em dado momento de sua vida, o acolhimento dos professores e da escola firmou sua base. O professor-narrador destaca o valor da empatia e do apoio emocional como primordiais para a educação e conclui que esses aspectos, aqui destacados na análise, contribuíram para sua formação docente. Isso também pode ser observado no texto “Narrativas docentes: contornos e entornos”, de Guilherme do Val Toledo Prado e Cláudia Roberta Ferreira, ao apregoarem que “as narrativas pedagógicas’ a favor da formação reafirmam nossa convicção do quanto as narrativas de si potencializam a análise sobre si mesmo, sobre o papel pessoal de aprendizagem e sobre a prática profissional” (Prado; Ferreira, 2014, p. 314).

Fragmento 2

Uma memória que se destaca é a caminhada diária de 9 km com minha irmã até a escola. Este percurso, que fazíamos a pé, era longo e extenuante, especialmente nos dias de chuva ou calor intenso. Cada passo representava a determinação e o desejo de alcançar uma educação de qualidade. [...] Além do apoio da minha mãe, tive a sorte de encontrar professores que acreditaram em mim. Eles viam potencial onde eu, muitas vezes, via apenas cansaço e dificuldades. Esses educadores me inspiraram e mostraram que o esforço valia a pena, que o conhecimento adquirido poderia abrir portas e mudar vidas. [...] Aprendi que ser educador vai além de transmitir conhecimento; é também acreditar nos alunos, oferecer apoio e incentivo e entender os desafios individuais que cada um enfrenta.

O Fragmento 2 evidencia as dificuldades enfrentadas pelas comunidades distantes do ambiente urbano. Fica evidente a necessidade de manter o foco e a determinação necessários para frequentar a escola e alcançar os objetivos acadêmicos. Nesse ínterim, destacamos as palavras de Benjamin (1987), quando expõe que o narrador pode utilizar o repertório de toda uma vida, que inclui tanto suas próprias experiências quanto as alheias, assimilando profundamente aquilo que aprendeu por ouvir dizer. O autor destaca ainda a figura de quem narra sua história: “seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira” (Benjamin, 1987, p. 221).

Fragmento 3

Desde criança gostava de brincar de escolinha com minhas irmãs, colegas e primos, ora eu era a professora, ora aluna. Sempre gostei de ensinar, fui catequista e por um longo período. Enquanto estudante, tive excelentes professores, e uma que me inspirou muito a seguir a carreira do Magistério foi uma professora de Português. Como eu gostava de suas aulas! Tínhamos um caderno só para verbos e nele toda semana tínhamos que conjugar em todos os tempos e modos. A metodologia que usava para ensinar era muito agradável, todos prestavam atenção. Era uma pessoa de um conhecimento invejável, que sabia como manter a disciplina na turma. Era o que todas as alunas e alunos do curso de Magistério almejavam com seus alunos.

O Fragmento 3 apresenta-nos a visão do aluno em formação, que busca, na observação diária da prática pedagógica que lhe foi oferecida, subsídios para construir sua identidade como educador. Constatamos, em sua

narrativa, que os fatos vivenciados em sala de aula como aluno lhe serviram de inspiração e para confirmar o desejo pela carreira docente. Nesse sentido, afirma Passeggi (2016, p. 82): “O que importa é que, ao narrar sua experiência, a criança, o jovem, o adulto dotam-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado, como objeto de reflexão e como ser reflexivo”.

Fragmento 4

Na 5ª série, a professora de Ciências me chamou para conversar após o recreio. Imaginei que era uma ocorrência ou algo similar por justamente ser um aluno difícil de lidar, contudo ela começou a falar sobre o quanto caí na qualidade de meu vocabulário, estudo e comportamento. Lembro de ter ficado espantado, porque até então eu não imaginava estar sendo observado em todas essas áreas. Me senti cuidado e amado. Vez ou outra ainda trago à minha memória essa cena, dela olhando para mim por sobre seus óculos redondos, a face cansada, mas com um olhar de amor que jamais esquecerei. No ano passado, tive o prazer de reencontrar com ela em um supermercado e, como em todos os outros reencontros, a abracei apertado e agradei por não só ter me ensinado o conteúdo proposto, mas também por ter me amado e me ajudado muito a repensar quanto ao tipo de vida que estava tendo.

Ao analisarmos o Fragmento 4, recordamos o que nos diz Passeggi (2016) ao conceituar e expor o sujeito biográfico (do autoconhecimento) e o sujeito epistêmico (do conhecimento). A autora apregoa que, “pelo processo de reflexão aprofundada, o sujeito biográfico religa o sujeito epistêmico ao sujeito da experiência. O sujeito se transforma naquilo que aprende com a narração” (Passeggi, 2016, p. 81). Percebemos o quanto a experiência vivenciada pelo sujeito-narrador o faz refletir, tomar consciência e acolher as “críticas” e os apontamentos da professora como elementos a serem melhorados pelo aluno (o narrador da memória).

Ainda sobre esse fragmento, a frase “Me senti cuidado e amado” possibilita interpretarmos como a observação detalhada da professora, o diálogo e a maneira justa e gentil de abordar o aluno o fizeram refletir sobre suas ações e não se rebelar. Assim, parafraseando Passeggi (2016), as experiências narradas nos oferecem a oportunidade de conhecermos melhor o mundo e a nós mesmos.

Fragmento 5

Infelizmente, não tenho somente boas recordações, porque eu era a aluna que não tinha condições nem acesso a livros que a turma usava (nesta época os livros eram comprados pelos pais). A professora sempre me cedia o livro do aluno que faltasse à aula e eu realizava as atividades no caderno. Mesmo com essa dificuldade, eu mantive o gosto pela aprendizagem em ler e escrever. A biblioteca da escola não oferecia muitas opções de livros, e os poucos que tinha eu pegava e lia muito rápido, porque nessa época o livro só podia ficar dois dias com o aluno e teria que ser devolvido à biblioteca. Alguns colegas tinham coleções e a professora guardava no armário porque nós tínhamos o dia da leitura e, às vezes, alguém me emprestava e eu lia sem perder tempo. Lembrando que em minha casa não era normal encontrar livros, revistas, jornais e outras fontes de leitura, mas frequentava casas de amigos que estudavam e tinham diferentes livros que me emprestavam para ler. A professora do 2º ano foi a grande incentivadora para o meu progresso na leitura. Ela fazia de tudo para que eu estivesse incluída na turma de todas as formas. Ela me emprestava seu livro de professora para acompanhar a turma e eu copiava as atividades no caderno e, quando o tempo era insuficiente, me deixava levar o livro para casa para simplesmente ler. À medida que minha alfabetização se consolidava, avançava também o gosto pela leitura, pela produção, e minha imaginação tornava antes o que era obscuro, imaginário, em algo possível de ser alcançado através da imaginação. [...] Apesar dessas dificuldades vivenciadas, não foram empecilhos para que o gosto da leitura não fluísse. Pelo contrário, foram combustíveis para que eu buscasse de todas as formas me sobressair em meio a tantos desafios.

Após a leitura desse Fragmento 5, em que a autora esclarece as dificuldades de sua adaptação à escola e como as condições socioeconômicas lhe cercearam e impuseram desafios ao longo de sua trajetória escolar, chama-nos a atenção a importância das atitudes inclusivas das educadoras e de como a postura humanizadora e solidária dessas professoras serviu de amparo e suporte para a caminhada escolar da autora dessa memória.

Segundo Costa, Prado e Evangelista, no texto “O direito de narrar na obra freiriana: memórias e histórias de si e dos outros” (2021), no que diz respeito à humanização em meio à profissão, “todo profissional da educação se realiza à medida que atua para a humanização de todos e todas, em uma ação solidária” (Costa; Prado; Evangelista, 2021, p. 19). De acordo com esses autores, “é preciso que esse profissional tenha uma visão crítica da realidade, rompendo com a consciência ingênua e descom-

promissada com a vida social” (Costa; Prado; Evangelista, 2021, p. 20). Assumir, como educador, a responsabilidade de promover a equidade e reduzir os impactos das diferenças são atitudes que humanizam o processo educativo, muitas vezes doloroso para os menos favorecidos social e economicamente.

Fragmento 6

Em meu tempo de escola, amava fazer os trabalhos que as professoras propunham para casa. Os cartazes todos feitos à mão, com margens coloridas ou decoradas, as pesquisas manuscritas retiradas dos livros antigos que tínhamos em casa, com figuras recortadas uma a uma para ilustrar, margens de canetinha colorida em cada página e as capas quase sempre escritas por minha mãe, porque eu amava a letra dela. Sempre tive um grande apreço pelos estudos, tanto que uma das minhas brincadeiras favoritas era “escolinha”. Ir à escola era sempre muito bom. Quando chovia, eu ia a pé e, se não dava para ir, eu reclamava. Tudo o que envolvia escola me encantava: desde a compra do material escolar, que, para mim, era praticamente um evento, até a tarefa de casa.

Podemos observar, no Fragmento 6, a importância que a autora atribui aos trabalhos escolares, como ela se envolvia e se deixava envolver pela atmosfera de criação e desenvolvimento das atividades, como a mãe participava dessa rotina e como essa figura se destacava ao colaborar na execução das tarefas. Para Costa, Prado e Evangelista (2021, p. 20), “as narrativas contam processos de ser e de se fazer gente”. São esses processos que estabelecem personalidades e aptidões, mostrando-nos possíveis caminhos a seguir em nossa trajetória profissional. Assim, apresenta-nos Freire (1992, p. 18):

Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocadas por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.

Dessa forma, ao relatar elementos e práticas rotineiras de sua trajetória escolar, percebemos, conforme aponta Freire, que o processo pelo qual a autora das memórias constrói sua relação com a escola e

professores foi fundamental para a constituição de sua identidade, permitindo que ela se reconheça e se defina como educadora. Essa ideia também é reforçada por Jens Brockmeier e Rom Harré (2003, p. 531), ao afirmarem que “as narrativas são formas inerentes ao nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos”.

Fragmento 7

No Ensino Fundamental, tive muitos professores que fizeram arder em mim a chama pela docência. Recordo-me de ficar fascinada pelas histórias contadas, alfabetização e o mundo incrível das ciências (exatas, humanas e da natureza). Durante o Ensino Médio, tive uma professora de Química que mudou completamente minha visão sobre a disciplina e influenciou profundamente minha decisão de me tornar professora. Ela tinha uma paixão e um entusiasmo pelo ensino que eram contagiantes. Antes de conhecê-la, eu achava a Química uma matéria difícil e um pouco desinteressante. No entanto, ela tinha uma maneira especial de tornar os conceitos complexos mais acessíveis e interessantes. Inspirada por ela e por tantos professores de excelência, decidi que queria me tornar professora de Química. Hoje, como docente, busco sempre trazer experimentos práticos para a sala de aula e me manter acessível aos meus alunos, na esperança de inspirá-los da mesma maneira que fui inspirada.

A autora do Fragmento 7 aponta, como fator determinante para a escolha de sua profissão, o caráter humanizador instituído nas aulas pelos professores com os quais ela teve contato ao longo de sua trajetória escolar, nas práticas pedagógicas que realizavam e no entusiasmo em ensinar, que povoava a atmosfera da sala de aula. Assim, como apregoa Paulo Freire (1987, p. 120), “o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar”. Percebemos, no relato da autora, que o amor e o respeito que a professora dispensava em suas aulas as tornavam mais atraentes e significativas aos seus olhos.

Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 378) afirmam que:

a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as ‘experiências referências’ pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido.

Isso nos leva a interpretar que, ao escrever suas memórias, a professora, autora do relato em análise, recupera imagens e sensações vivenciadas em sua trajetória e as coloca como referenciais na escolha profissional pela docência.

Considerações finais

As narrativas dos professores sobre suas experiências vivenciais ao longo da trajetória escolar revelam-se influências significativas em suas escolhas profissionais, com um impacto particularmente profundo na decisão de seguir a carreira docente. Essas memórias e histórias pessoais moldam suas percepções sobre a educação e o ensino, destacando a importância de experiências escolares positivas e inspiradoras. No campo da pesquisa educacional, as narrativas se apresentam como fonte de constatação e esclarecimento das diferentes realidades pelas quais transitam os educadores em formação.

Ao compreender melhor essas influências, é possível desenvolver programas de formação de professores mais sensíveis e alinhados às vivências dos futuros educadores, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize e incentive a paixão pela docência. Em suma, reconhecer e valorizar as experiências passadas dos professores pode ser fator crucial na formação de educadores comprometidos com uma educação que preza pela equidade e valorização humana.

Em resumo, a maneira como organizamos nossas experiências e compreendemos o mundo ao nosso redor resulta do próprio processo narrativo. Isso implica que não estamos apenas diante de uma forma de representação, mas, sim, de um modo específico de construir e reconstruir a realidade (Brockmeier; Harré, 2003). Assim, o campo educacional se enriquece quando pesquisas educativas recorrem a narrativas de professores para promover o aprimoramento profissional e o desenvolvimento contínuo de seus pares. Nesse sentido, como preconiza Freire (1993), a teoria nasce imersa na prática vivenciada e, para que permaneça dinâmica e significativa, é essencial que nos envolvamos ativamente com ela.

Notas

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí. Mestra em

Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: cristiane.paula@educacao.mg.gov.br

2 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí (*in memoriam*).

Referências

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/8z4tybyPw-GwyfdfsVBQMXgH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2025.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; PRADO, Guilherme do Val Toledo; EVANGELISTA, Francisco. O direito de narrar na obra freiriana: memórias e histórias de si e dos outros. **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, ano XXIII, n. 48, p. 1-23, 2021.

DELLA MIRANDOLA, Giovanni Pico. **Discurso sobre a dignidade do homem**. Lisboa: Leya, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**; cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer vers soi**. Genève: L'Âge d'Homme, 1991.
- JOSSO, Marie-Christine. **La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires**. Paris: L'Harmattan, 2000.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZK-cYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima. **Escola Viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado Letras, 2004.
- LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 2000.
- NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27,

n. 1, p. 369-386, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007. p. 47-62.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta. Narrativas docentes: contornos e entornos. *In*: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; EVANGELISTA, Francisco (orgs.). **Um baú de histórias**: narrativas e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 301-317.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEBA**, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/issue/download/228/127>. Acesso em: 30 jul. 2025.

Narrativas pedagógicas: pesquisa da prática de professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais

ADAIR MENDES NACARATO¹

IRIS APARECIDA CUSTÓDIO²

SIRLEY APARECIDA DE SOUZA³

Resumo

Este texto discute as potencialidades das narrativas pedagógicas como processo formativo para professoras pedagogas. Essas narrativas são elaboradas no contexto de um grupo colaborativo que agrega professores da Educação Básica, atuantes da Educação Infantil ao Ensino Médio. No caso de professoras pedagogas, que nem sempre dominam os conteúdos matemáticos, as interações no grupo possibilitam a construção de um repertório de saberes para o ensino de Matemática. O recorte aqui apresentado traz a narrativa de uma professora que desenvolveu com seus alunos de 2º ano uma tarefa envolvendo ideias de proporcionalidade. A análise destaca a intencionalidade da professora na escolha da tarefa e no modo investigativo como ela trabalhou com os conceitos matemáticos, com perguntas pertinentes e colocando-se à escuta das crianças, evidenciando a produção de conhecimento matemático. Destaca-se o papel da escrita, pois, por meio dela, a professora pode refletir sobre todo o processo, analisando sua própria prática. Palavras-chave: Grucomat. Sentidos ao vivido. Aprendizagem matemática.

Pedagogical narratives: research into the practice of teachers who teach mathematics in primary school

Abstract

The aim of this text is to discuss the potential of pedagogical narratives as formative processes for primary school teachers. These narratives are produced in

the context of a collaborative group that brings together basic education teachers from childhood education to secondary school. In the case of teacher educators, who do not always master mathematical content, the interactions in the group make it possible to build up a repertoire of knowledge for teaching mathematics. The excerpt presented here tells the story of a teacher who developed a task with her 2nd year students (8-9 years old) involving ideas of proportionality. The analysis highlights the teacher's intentionality in choosing the task and the investigative way in which she worked with mathematical concepts, asking pertinent questions and listening to the children, showing the production of mathematical knowledge. The role of writing stands out, because through it the teacher can reflect on the whole process, analyzing her own practice.

Keywords: Grucomat. Senses of the lived. Mathematical learning.

Narrativas pedagógicas: investigaciones sobre la práctica de los profesores que enseñan matemáticas en escuela primaria

Resumen

El objetivo de este texto es discutir el potencial de las narrativas pedagógicas como procesos de formación de profesores de enseñanza primaria. Estas narrativas se producen en el contexto de un grupo colaborativo que reúne a profesores de educación básica, desde el parvulario hasta la secundaria. En el caso de los formadores de profesores, que no siempre dominan los contenidos matemáticos, las interacciones en el grupo permiten construir un repertorio de conocimientos para la enseñanza de las matemáticas. El recorte que aquí se presenta narra la historia de una profesora que desarrolló una tarea con sus alumnos de 2º curso en la que intervenían ideas de proporcionalidad. El análisis destaca la intencionalidad de la profesora en la elección de la tarea y la forma investigativa en que trabajó con los conceptos matemáticos, haciendo preguntas pertinentes y escuchando a los niños, mostrando la producción de conocimiento matemático. Se destaca el papel de la escritura, pues a través de ella la profesora puede reflexionar sobre todo el proceso, analizando su propia práctica.

Palabras clave: Grucomat. Dar sentido a lo vivido. Aprendizaje matemático.

Introdução

Somos integrantes do Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat)⁴, que agrega professores que ensinam Matemática da Educação Infantil ao Ensino Médio. O trabalho do grupo consiste em estudar uma

temática, elaborar colaborativamente tarefas para as diferentes faixas etárias, as quais são desenvolvidas em sala de aula; o(a) professor(a) registra a prática por meio de narrativas pedagógicas e as compartilha com os colegas nas reuniões do grupo. Na produção da narrativa, o(a) docente relata como foi o desenvolvimento da tarefa, reflete sobre todo o processo, produzindo sentidos ao vivido e construindo saberes sobre a prática. No caso específico das professoras que atuam nos anos iniciais e não têm formação específica em Matemática, esse movimento do grupo para a sala de aula e desta para a discussão e análise no grupo tem possibilitado identificar como elas criam e ousam em suas práticas com vistas a promover uma aprendizagem matemática com significação.

Para este texto, selecionamos a narrativa da professora Sirley, também autora do texto, que desenvolveu com seus alunos de 2º ano uma tarefa envolvendo ideias de proporcionalidade. O objetivo é discutir as potencialidades das narrativas como processos formativos para professoras pedagogas⁵.

O texto está organizado em três seções. Iniciaremos com uma discussão sobre as narrativas pedagógicas e o contexto de produção delas no Grucomat. Na sequência, apresentaremos a tarefa, sua elaboração e o modo como a professora a adaptou à sua sala de aula. Na terceira seção, traremos a análise da narrativa e finalizaremos com nossas reflexões.

As narrativas pedagógicas e o registro de prática de professores

Desde o início de suas atividades, em 2003, os participantes do Grucomat têm a prática de escritas de narrativas de suas aulas. No início, denominávamos esses textos como “narrativas de aulas” ou “narrativas de práticas”. Nelas, os professores registravam os acontecimentos de suas aulas, e elas se tornavam objeto de discussão nos encontros do grupo. Ao conhecermos o trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada da Universidade Estadual de Campinas (Gepec/Unicamp), passamos a adotar a expressão “narrativas pedagógicas”. Elas são:

textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa. Incluímos na ‘família’ das narrativas pedagógicas, em especial os memoriais, as novelas de for-

mação, as cartas pedagógicas, as crônicas do cotidiano, os depoimentos, os diários, os relatos de experiência e de pesquisa – gêneros discursivos privilegiados para que os educadores documentem o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual (Prado; Ferreira; Fernandes, 2011, p. 145).

São textos que documentam as práticas dos professores. Há uma intencionalidade do professor quando ele se dispõe a produzir uma narrativa de sua aula para ser compartilhada no grupo. Ele planeja não apenas a aula, mas também a maneira como faz o registro dela. Geralmente, o professor audiografa ou videografa momentos da aula, recolhe material produzido pelos alunos e faz anotações em seu diário de campo. Com esse material, constrói a narrativa; situando o leitor no espaço-tempo, descreve sua sala de aula, apresenta qual foi o tema trabalhado, expõe excertos de diálogos estabelecidos entre alunos ou entre professor e alunos. O estilo narrativo é próprio de cada professor; alguns fazem reflexões teóricas em sua narrativa; outros revelam indícios⁶ de como os conhecimentos matemáticos e didático-pedagógicos foram por eles apropriados.

Concordamos com Prado (2013, p. 152):

é possível considerar a narrativa pedagógica como um meio para compreender os conhecimentos e saberes profissionais de que é portadora, ainda que em marcas indiciárias, e não em palavras explícitas. O estudo das narrativas pedagógicas pode então contribuir para o aprofundamento das teorias sobre a epistemologia da prática, acrescentando outro olhar à problematização dos conhecimentos e saberes produzidos pelos professores e demais profissionais da escola no contexto do trabalho pedagógico. Poderá, ainda, revelar – ou referendar – a necessidade de revisão dos programas curriculares de formação inicial de professores no que se refere, pelo menos, à urgência em reconhecer como válidos, úteis e relevantes os conhecimentos e saberes da experiência.

Reconhecemos que o maior potencial das narrativas está no compartilhamento do grupo, quando todos discutem o trabalho desenvolvido pelo professor, os raciocínios matemáticos e indícios de elaboração de conceitos matemáticos pelos alunos e os processos de aprendizagem de alunos e professor. Para os participantes do Grucomat, a discussão e a análise das narra-

tivas pedagógicas produzidas pelos professores possibilitam aprendizagens sobre Matemática e sobre práticas de ensino de Matemática.

No caso específico das professoras que atuam nos anos iniciais e não têm formação específica em Matemática, esse movimento do grupo para a sala de aula e desta para a discussão e análise no grupo tem possibilitado identificar como elas criam e ousam em suas práticas com vistas a promover uma aprendizagem matemática com significação, tornando-se investigadoras da própria prática. Nesse sentido, para nós, as narrativas pedagógicas são registros das pesquisas que professores realizam em suas salas de aula.

Há, de nossa parte, o compromisso ético e político com a produção dessas narrativas. Se reconhecemos o professor como investigador de sua prática e produtor de conhecimento, os registros dessas investigações precisam ser divulgados.

Sabemos da resistência ou retraimento que os professores, em muitos casos, têm com a escrita. Para muitos, como afirma Nóvoa (2022, p. 12), a escrita parece-lhes vedada; ela “pertence à esfera acadêmica. Muitas vezes, os professores recolhem-se no interior das escolas”. No entanto, quando encorajados no coletivo de um grupo, a escrita passa a fazer sentido ao professor e se torna importante como meio de sistematização de práticas. Essa escrita não pode limitar-se ao domínio do professor; ela precisa se tornar pública. Nóvoa (2022, p. 11, grifos do autor) defende que o conhecimento profissional docente é de:

natureza pública, o que implica um processo de escrita e publicação. O conhecimento organiza-se no momento da sua sistematização e divulgação. Só assim fica à disposição dos outros. É a leitura que garante a partilha no espaço da profissão.

No ato da escrita, há um processo reflexivo do professor sobre sua prática, sobre os discursos matemáticos dos alunos, seus modos de pensar e aprender Matemática; mas, quando esse texto se torna público, ele possibilita a reflexão de outros professores que se veem nas práticas narradas; as narrativas pedagógicas carregam verossimilhanças com as práticas docentes. Por isso, defendemos que a produção de narrativas pedagógicas é uma (auto)formação. A narrativa é tanto ferramenta para a produção de dados quanto instrumento de desenvolvimento profissional do professor:

Ao narrar, o professor realiza um convite ao diálogo, permitindo que o outro conheça a experiência narrada, as

reflexões suscitadas por meio dessa experiência e de sua narração. Mas a narrativa extrapola o convite ao diálogo e torna-se um instrumento de desenvolvimento profissional, à medida que promove o acesso e/ou a produção de conhecimentos e reflexões acerca do processo vivido – reflexões individuais e coletivas –, quando, ao compartilhar sua narrativa, o narrador permite as diferentes interpretações e entrecruza múltiplas vozes, experiências e conhecimentos (Nacarato; Custódio; Luvison, 2023, p. 60-61).

A experiência transformada em história, por meio da produção de uma narrativa pedagógica, permite ao professor criar um repertório de histórias de aula que possibilitam, além da reflexão e (re)significação de práticas e experiências, a análise de sua própria formação. Revisitar narrativas escritas há um tempo possibilita novas interpretações, novas reflexões, promovendo desenvolvimento profissional tanto do autor da narrativa, agora leitor, e não mais narrador, quanto dos demais colegas do grupo, que também se colocam em movimento reflexivo.

No Grucomat, a produção de narrativas pedagógicas e o reconhecimento da importância da publicização das práticas têm mobilizado os professores a participarem de eventos em Educação Matemática, socializando suas práticas, e eles o fazem como autores ou coautores na publicação de artigos e capítulos de livros. Também temos como compromisso, ao final de cada projeto desenvolvido pelo grupo, a publicação de um livro com a participação de todos do grupo produzindo suas narrativas pedagógicas. A publicização desse material é uma possibilidade de contribuir para a formação de outros professores.

A tarefa “A receita da Tia Nastácia”

É prática do Grucomat o movimento dialógico e coletivo de escolha de uma temática a ser estudada em determinado período. Desde 2019, estudamos e elaboramos tarefas para a sala de aula que envolvem o desenvolvimento do pensamento proporcional.

Na elaboração das tarefas, os participantes se reúnem em subgrupos, de acordo com o nível de atuação: professoras pedagogas que atuam na Educação Infantil; professoras pedagogas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e professores de Matemática que atuam nos anos

finals do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As tarefas elaboradas nos subgrupos são discutidas coletivamente no grupo todo, o que provoca debates, reflexões e reescritas dessas tarefas. Concluída a etapa de elaboração e revisão, as tarefas ficam disponíveis para o professor que desejar levá-las para sua sala de aula.

Selecionamos para este texto a tarefa “A Receita da Tia Nastácia” (de bolinhos de chuva), que envolve medidas em uma receita. Seu objetivo é problematizar com os estudantes quantas receitas devem ser feitas para que todos os alunos da turma possam comer pelo menos um bolinho, sabendo que uma receita rende 12 bolinhos. Como etapa final da discussão, os alunos devem preencher um quadro, como o Quadro 1.

Quadro 1 – Receita da Tia Nastácia.

Ingredientes:	1 receita	1 receita e meia	2 receitas	3 receitas
2 xícaras (chá) de farinha de trigo				
½ xícara (chá) de açúcar				
¾ xícara (chá) de leite				
1 colher (sopa) de manteiga				
1 colher (sopa) de fermento em pó				
2 ovos				

Fonte: elaboração do Grucomat.

Não há expectativa de que a tarefa elaborada seja simplesmente reproduzida em sala de aula. Cada prática é singular e cada docente tem seu próprio modo de conduzir as tarefas com seus alunos. Cada sala de aula está inserida num contexto que também é singular. Embora a tarefa elaborada seja possível para diferentes salas de aula, as condições e estrutura

de cada escola interferem nos modos de trabalho do professor, que pode simplesmente desenvolver a tarefa ou ousar e acrescentar novos elementos a ela.

A professora Sirley, autora da narrativa, tem uma prática diferenciada, pois suas aulas são construídas a partir de investigações matemáticas. Seus alunos já estão acostumados a resolver diferentes tipos de tarefa, sabem trabalhar em grupo, interagir entre eles e comunicar as estratégias utilizadas. A escola também é diferenciada, pois é um colégio de aplicação vinculado a uma universidade pública federal. Tem boa estrutura e conta com laboratório de Matemática. Os professores trabalham de forma colaborativa e desenvolvem projetos interdisciplinares. A professora Sirley ensina apenas a disciplina de Matemática a essa turma.

A narrativa pedagógica sobre a tarefa desenvolvida

Quando Sirley entrou no Grucomat, as tarefas para os anos iniciais já estavam prontas. Ao analisar o conjunto de tarefas elaboradas para esse nível de ensino, ela considerou que a tarefa da receita seria adequada à sua turma por ser aberta e possibilitar investigações. Além disso, ela poderia confeccionar os bolinhos com os alunos, pois a escola tinha estrutura para isso. Também ponderou que essa tarefa poderia ser trabalhada em parceria com a professora de Língua Portuguesa. Constatamos, assim, a intencionalidade da professora e sua postura criativa, já que ela poderia simplesmente desenvolver a tarefa apenas com foco na Matemática.

A narrativa pedagógica da professora é extensa e não tem como ser inserida integralmente neste texto; daí nossa opção por apresentar excertos que possibilitam nossa análise. Os grifos (sublinhados) referem-se aos indícios de potencialidades da narrativa como processo formativo, autonomia profissional e intencionalidade da professora.

Segue um primeiro excerto da narrativa da professora⁷:

Considerando a nossa proposta de dar continuidade ao tema matemático focado na proporcionalidade, apresentei aos nossos alunos/as a proposta de realizarmos uma experiência investigativa sobre o nosso tema de um jeito diferente. Aproveitaríamos o Ludens para desenvolver uma atividade matemática investigativa e divertida. Eles ficaram curiosos! Disse que desta vez nós poderíamos saborear o produto de nossa experiência!

O grupo ficou ouriçado e muito curioso para saber como e quando se realizaria a tal aula.

Em nota de rodapé, a professora explicou que o Ludens é um evento que procura colocar todos, especialmente os estudantes da Educação Básica, em interação lúdica, prazerosa e divertida com os conhecimentos e os saberes das matemáticas, assim como das ciências, das humanidades das culturas, de forma geral.

Nesse primeiro excerto, com a expressão “nossa proposta”, identificamos a intencionalidade da professora em dar continuidade ao trabalho já iniciado com tarefas sobre proporcionalidade desenvolvidas pelos participantes do Grucomat. Notamos como ela interage com os alunos, sempre na perspectiva de colocá-los em situação de investigação – marca de sua prática pedagógica. E ela vai além, mobilizando os alunos para a tarefa que seria realizada.

A professora continua narrando como iniciou a tarefa:

O início da atividade aconteceu com a projeção do curta B.Á. O cunho inicial da proposta foi o de promover a imersão das crianças de modo poético e reflexivo no tema ‘família’. O bolinho de chuva faz (re)lembrar a vida de criança, infância, cheiro de chuva, avó, brincadeiras, família [...]. O filme B.Á, do diretor Leandro Tadahsi e lançado em 2015, foi escolhido para introduzir a nossa aula de Matemática. Ele conta a história de um menino, o Bruno, tentando lidar com as mudanças que ocorrem na sua vida, quando a avó começa a morar em sua casa. [...] Evidentemente, um elemento que acompanha o desenvolvimento do filme, do início ao fim, é o bolinho de chuva. Esse é um dos elos na relação entre pai e mãe e vai ajudar a constituir o laço entre a avó e o neto. O bolinho de chuva evoca memória e identidade, encontros e partilha, sabores e cheiros. [...]

Professora: Gostaram do curta?

Alunos/as: Sim!!!

Renato: Professora, eu vi lá o bolinho de chuva. A minha avó também faz bolinho de chuva e eu gosto.

Professora: Hum! Bom demais, né, pessoal, avó e bolinho de chuva combinam, porque é tudo doce e combinam com amor.

Luciana: Muito triste esse filme, pró. Eu já conhecia.

Mariana: *Eu achei muito legal, porque tem bolinho e depois o menininho começa a cuidar da vovó dele.*

Professora: *Sim, mas o curta serve pra gente pensar um pouco no jeito como a gente vive com as pessoas de nossa família, principalmente nossos avós, e, mais, como a presença de certos cheiros e comidinhas passa a fazer parte de uma memória afetiva na nossa vida.*

Professora: *Falando em memória, lembranças, bolinho e brincadeiras, quem aqui já ouviu falar do Sítio do Pica-Pau Amarelo?*

Luiz Antônio: *Profe, eu gosto de assistir o Sítio. Gosto mais da Cuca que quer pegar o Saci.*

Professora: *(Rsr:rs) Lá há outros personagens. Quem saberia dizer quais são e qual é o lugar em que se passa a história?*

Alfredo: *Ab! Lá tem a Emília e o porco Rabicó.*

Professora: *Muito bem! Tem também a Dona Benta, os netos dela (Pedrinho e Narizinho) e a Tia Nastácia, uma mulher preta que Monteiro Lobato faz a gente lembrar que o Brasil já viveu um tempo triste de escravidão de pessoas pretas. Bom, mas nem tudo é tristeza e sofrimento, porque a Tia Nastácia lá no Sítio do Pica-Pau Amarelo fazia um bolinho que a criançada adorava. Qual era o nome deste bolinho, crianças? Alguém aí saberia dizer?*

Todos: *Bolinho de Chuva!*

Professora: *Isso! Sendo assim, no nosso Ludens deste ano vamos aprender Matemática de uma forma divertida e gostosa. Fazendo bolinhos de chuva! Vamos lá então conhecer a nossa receita e nos prepararmos.*

Caio: *Vamos logo, pró! Quero fazer o bolinho logo!*

A escolha do curta BÁ foi decisão das duas professoras (Língua Portuguesa e Matemática). Para Sirley, ele promoveria um contexto poético e a possibilidade de introduzir a temática “bolinho de chuva”. Quando a tarefa foi elaborada no Grucomat, o foco ficou restrito ao conhecimento matemático. No entanto, Sirley, com sua experiência, ampliou a proposta e iniciou com o filme para mobilizar os alunos para a receita do bolinho de chuva. Uma das potencialidades da dinâmica de trabalho do Grucomat é a possibilidade que cada professor tem de agre-

gar suas próprias ideias à proposta pensada coletivamente e adaptá-la à sua realidade e práticas. Tal movimento contribui tanto para a formação do professor que decide desenvolver a tarefa em sala de aula – e precisa realizar as adaptações e alterações necessárias para a realidade de seus alunos e escola – quanto para os demais colegas, que, ao se depararem com essas mudanças, podem ressignificar questões que inicialmente não foram identificadas como possibilidades – no momento de elaboração ou adaptação de uma tarefa.

O diálogo que a professora Sirley estabeleceu com os alunos vai nos mostrando o quanto as crianças se envolveram e até se lembraram do clássico de Monteiro Lobato e dos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Mas o envolvimento das crianças se deve às práticas e concepções da professora, reveladas, por exemplo, na criação de um contexto para o início do diálogo, que permite evocar elementos da memória coletiva e afetiva, referentes tanto às memórias e experiências da infância quanto à história escravista do Brasil, quando a professora recuperou também a imagem da Tia Nastácia e aproveitou para comentar sobre a escravidão. A professora Sirley apresenta como é possível aproveitar temáticas que aparentemente não possuem relação para realizar discussões e reflexões que não se restringem a um único campo do conhecimento.

Schneuwly e Martin (2022, p. 6, grifos dos autores), apoiando-se na perspectiva histórico-cultural, argumentam que “o ensino constitui um processo de *dupla semiotização*”, ou seja, o objeto de ensino está presente na situação didática, de diferentes formas. É o que eles denominam de materialização do objeto de ensino. Mas:

está também ali, como um objeto sobre o qual o professor (ou outros alunos) orienta atenção dos alunos por meio de vários procedimentos semióticos, para os quais o professor aponta ou dos quais ele mostra as dimensões essenciais, tornando-o um objeto de estudo. Esta orientação faz parte da própria construção do processo de aprendizagem (Schneuwly; Martin, 2022, p. 6).

No caso, a professora Sirley tinha em mãos a tarefa elaborada pelo grupo, mas ela precisava produzir significados para o bolinho de chuva, e nada melhor do que trazer um contexto afetivo: as avós e os bolinhos de chuva – tanto que Renato lembrou dos bolinhos de sua avó. Quando a professora planeja sua aula com intencionalidade, ela organiza o ambiente

da sala de aula com as diferentes ferramentas semióticas que contribuirão para os processos de significação por parte das crianças. O filme se mostrou um caminho poético e sensível para evocar lembranças do bolinho de chuva e da Tia Nastácia. Como afirmam Schneuwly e Martin (2022, p. 7), “qualquer ato de ensino sempre pressupõe uma dupla sociabilidade: a) a natureza necessariamente social do objeto de ensino proposto e b) o processo social de construção de seu significado”.

Na sequência, a professora narra como foi o processo de fazer os bolinhos, o envolvimento das crianças, o colocar a “mão na massa”. Todo o processo foi registrado por meio de fotos, nas quais foi possível identificar o entusiasmo das crianças com a elaboração da receita, calcular as medidas, quebrar os ovos... Assim, Sirley encerra essa etapa da produção das crianças:

Cada criança teve a oportunidade de vivenciar o modo de fazer do bolinho. A exploração das unidades de medida pelas crianças a cada etapa da receita foi singular. Aos olhos do professor nada poderá passar despercebido, pois as crianças ficam atentas, concentradas e na expectativa do resultado. Esta etapa do acréscimo de cada ingrediente é decisiva para que as crianças possam formular questões e conjecturas sobre as medidas de massa, de capacidade, conceito de metade, dobro, proporção. Por exemplo: uma das crianças fez a seguinte questão:

Mariana: Profe, você não acha que $\frac{1}{2}$ xícara de açúcar é pouco? Acho que o nosso bolinho ficará sem graça.

[O bolinho é assado, não frito; teve uma receita com leite de soja, pois uma criança tem intolerância à lactose]

Na elaboração da tarefa, tivemos o cuidado de propor que o bolinho fosse assado, embora o frito, com açúcar e canela, seja o tradicional⁸. Interessante observar o cuidado da professora que conhece seus alunos e sabe das restrições alimentares. A elaboração de receitas é um rico contexto que possibilita o trabalho com muitos conceitos matemáticos relacionados a medidas, grandezas e proporcionalidade.

Após a elaboração da receita e a degustação dos bolinhos, as crianças realizaram a tarefa da tabela, que exige a compreensão de ideias proporcionais. A professora Sirley selecionou apenas um desses registros para inserir na narrativa e, na sequência, analisou-o (Figura 1).

Figura 1 – Registro de Caio.

Oficina da Receita da Tia Nastácia – LUENS-2023

ATIVIDADE:
Utilize desenhos para representar as unidades de medida conforme o que sugere no quadro a seguir:

Ingredientes:	1 receita	1 receita e meia	2 receitas	3 receitas
2 xícaras (de chá) de farinha de trigo				
1/2 xícara (de chá) de açúcar				

Fonte: arquivo da professora Sirley.

A potencialidade da tarefa pode ser constatada à medida que as seqüências permitem que as crianças explorem as ideias de metade, relação entre parte e todo (proporção), dobro e triplo. O Caio, ao representar 2 xícaras com 1/2 xícara de açúcar para duas receitas, não faz em um primeiro momento a relação com o inteiro; todavia, no momento seguinte, quando é convidado a representar 1/2 xícara de açúcar para 3 receitas, consegue representar 1 xícara e 1/2. Assim, depreende-se que pode ter havido a utilização do conceito $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1$.

Esse registro gerou boas discussões no Grucomat quando a narrativa da Sirley foi discutida. As crianças expressavam suas ideias matemáticas por meio de desenhos, uma forma pouco explorada nas aulas de Matemática. Esse aluno revela indícios de que já tem noção do que é metade, de que duas metades correspondem a uma unidade, sabe representar numericamente a fração – vale lembrar que esses conteúdos não fazem parte do currículo do 2º ano. Essa riqueza de detalhes é resultado do trabalho investigativo da professora, que aproveita todos os contextos para explo-

rar ideias matemáticas; ela não se prende a um currículo padronizado, mas oportuniza diferentes momentos de aprendizagens a seus alunos.

O modo investigativo como a professora trabalhou com os conceitos matemáticos, com perguntas pertinentes, colocando-se à escuta das crianças, evidencia como juntos produziram conhecimento matemático. Assim, ela finalizou sua narrativa:

As imagens e o registro escrito das atividades das crianças demonstram o modo como a receita foi sendo desenvolvida. O processo foi bastante lento, certamente, não foi um trabalho fácil e tranquilo, todavia acertado. As crianças construíram sínteses interessantes. Os resultados das atividades escritas são exemplos de que o trabalho nesta perspectiva investigativa permite ao professor refletir o tempo todo sobre estratégias e fazer releituras de conjecturas abandonadas de tal modo a concretizar conceitos matemáticos, no caso, número e proporção. É importante registrar a importância do planejamento das tarefas e, neste sentido, os colegas do Grucomat foram fundamentais no planejamento e discussão da sequência das tarefas utilizadas.

Sirley explicita que esse tipo de tarefa é trabalhoso e demanda tempo, mas o resultado evidencia como as crianças mobilizam o pensamento matemático para resolver as situações propostas. Ela destaca o papel da escrita, pois, por meio dela, foi possível refletir sobre todo o processo, analisando sua própria prática. Como afirma Nóvoa (2022, p. 16, grifos do autor), “a formação está ligada à ação, mas também à pesquisa. Repito: a escrita é muito importante. Por isso, falar da dimensão *pública* do trabalho dos professores significa valorizar a *publicação* das suas ideias, experiências e reflexões”. A narrativa de Sirley, quando se tornar pública, vai mostrar que a professora pode realizar pesquisa em sua sala de aula, assim como contribuir para a formação de outros professores, que, ao lerem a narrativa, poderão identificar verossimilhanças com suas próprias práticas – o que pode desencadear reflexões e ressignificações ou, ainda, inspirar professores a desenvolverem uma proposta semelhante, adaptada à sua realidade.

Para concluir

Buscamos no presente artigo apresentar uma narrativa pedagógica de uma professora pedagoga que ensina Matemática sem ter formação

específica para isso e que atua nos anos iniciais, com vistas a discutir as potencialidades dessa modalidade de narrativa. No entanto, a narrativa revela a singularidade de sua prática e o quanto ela consegue transformar uma tarefa numa proposta investigativa com seus alunos. Para isso, há um planejamento, uma intencionalidade.

Evidentemente, a professora tem um contexto privilegiado de trabalho, numa escola com todas as condições de infraestrutura e laboratório. Ela pode também contar com estagiários, visto que o colégio é integrado à universidade e os estudantes de licenciatura realizam estágio nesse estabelecimento.

A professora Sirley tem levado tarefas produzidas pelos participantes do Grucomat para serem exploradas com seus alunos. O cenário interativo vivido no grupo, as narrativas polifônicas dos colegas sobre experiências singulares de práticas educativas vividas no chão da escola, o projeto de ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os processos de aprendizagem individual e coletivo das crianças dessa escola, articulados com a experiência da professora Sirley, fizeram com que ela se reconhecesse capaz de promover diálogos e produzir saberes para além de ressignificar seu jeito de ensinar Matemática. Ela revela-se uma professora pesquisadora da própria prática. E a narrativa pedagógica é o instrumento de registro dessa pesquisa da prática. Ela é, portanto, autoformadora da professora-narradora e que, ao ser compartilhada, contribui para a formação de outros professores.

Notas

1 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). E-mail: ada.nacarato@gmail.com

2 Doutora em Educação. Professora do Colégio Bom Jesus, em Itatiba/SP. E-mail: irisapcustodio@gmail.com

3 Doutora em Educação. Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia. E-mail: sirley_souza@ufg.br

4 Grupo vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

5 Denominamos professoras pedagogas aquelas egressas do curso de Pedagogia, sem formação específica, também conhecidas como professoras polivalentes, que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como elas ensinam Matemática nos contextos em que atuam, têm sido denominadas “professoras que ensinam Matemática”. A expressão “professor que ensina Matemática” é consolidada na área de

Educação Matemática e designa o profissional que atua em qualquer nível de ensino e tem a Matemática como objeto de seu trabalho.

6 Nosso processo analítico apoia-se no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989). Assim, buscamos por indícios de potencialidades formativas nas narrativas pedagógicas.

7 Para diferenciar a narrativa da professora, vamos utilizar itálico e recuo. O uso de “[...]” representa recortes realizados na narrativa.

8 Ao propormos a realização do bolinho assado, tínhamos conhecimento de que muitas escolas não mais permitiam a realização de atividades envolvendo culinária, por conta do aumento no número de crianças com restrições alimentares. Assim, entendemos que nem toda escola poderá explorar a realização dessa tarefa da mesma maneira. Daí, nas orientações dadas ao professor, deixamos explícito que, se não puder fazer a receita com as crianças, é possível trabalhar apenas com o texto e as tarefas a partir da receita e os pais podem ser incentivados a fazer em casa o bolinho para seus filhos.

Referências

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

NACARATO, Adair Mendes; CUSTÓDIO, Iris Aparecida; LUVISON, Cidinéia da Costa. A narrativa como dispositivo de (auto)formação do professor que ensina matemática ao participar de um grupo colaborativo. **Cadernos da Pedagogia**, v. 17, n. 38, p. 156-170, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1981>. Acesso em: 1 abr. 2025

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9Z-ZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2025.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/537/502>. Acesso em: 1 abr. 2025.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p.

143-153, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24216/17195>. Acesso em: 1 abr. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard; MARTIN, Irène Leopoldoff. Vygotskij, o trabalho do professor e a zona de desenvolvimento próximo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dpKKqRwgyQSZRJJRRNQhHdg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2025.