

## Fronteiras de si: as narrativas e a experiência docente

Borders of mine: narratives and teaching practice

Fronteras del yo: narrativas y experiencia docente

Recebido: 11/09/2022 | Revisado: 23/09/2022 | Aceitado: 25/09/2022 | Publicado: 03/10/2022

**Bruna Viedo Kich**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7443-7200>  
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil  
E-mail: [brunavkich@gmail.com](mailto:brunavkich@gmail.com)

**Lorena Inês Peterini Markezan**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6672-2258>  
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil  
E-mail: [lorenamarkezan@gmail.com](mailto:lorenamarkezan@gmail.com)

### Resumo

Esse estudo busca analisar diários de classe escritos por uma das autoras durante os anos de 2014 e 2015 durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Letras Inglês na Universidade Federal de Santa Maria. Os escritos narram o cotidiano escolar a cada encontro na escola da professora como regente de uma turma de sexto ano do ensino fundamental em uma escola pública durante sua primeira experiência como professora. Essa pesquisa tem como objetivo refletir sobre o processo (auto) biográfico na formação docente e os reflexos da documentação, divulgação e leitura de narrativas privadas. Tendo como método a abordagem qualitativa de cunho (auto) biográfico, as narrativas foram analisadas por meio de apreciação semântica e agrupadas em categorias, chamadas de cenários formativos, através das recorrências no discurso. Foram identificadas quatro categorias: a família, a política e a ideologia, a frustração e as mazelas sociais. A pesquisa está aportada teoricamente nos estudos de Bertaux (2010), Ferraroti (2014), Larossa (2008), Passeggi (2011) e Rodrigues e Prado (2015), entre outros. Contatou-se que as narrativas de si têm função reflexiva e formadora para pesquisadores, sujeitos e leitores de pesquisa, e que essa formação tem caráter não linear e intermitente ao longo das trajetórias pessoais e profissionais. Compreendeu-se também que documentos confessionais, mais do que uma representação singular de um único sujeito, tem também valor histórico social ao versar sobre um determinado espaço/tempo e contexto. Assim, verificou-se que narrativas de si tem potencial para consolidarem-se como conhecimento acadêmico transformando em teoria vivências e experiências narradas pelo sujeito.

**Palavras-chave:** Narrativas (auto)biográficas; Sujeito biográfico; Narrativas de si; Diários de classe.

### Abstract

This study aims to analyze class diaries written by one of the authors during the years 2014 and 2015 during the Supervised Internship in the English Language at the Federal University of Santa Maria. The writings narrate the school routine and the class events weekly as the teacher of a sixth-year elementary school class in a public school during her first experience as a teacher. This research seeks to reflect on the (auto)biographical process in teacher education and the reflections of documentation, dissemination, and reading of private narratives. Using the qualitative approach of an (auto) biographical nature as a method, the narratives were analyzed through semantic appreciation and grouped into categories, called formative scenarios, through recurrences in the discourse. Four categories were identified: family, politics and ideology, frustration, and social ills. The research is theoretically supported by studies by Bertaux (2010), Ferraroti (2014), Larossa (2008), Passeggi (2011), and Rodrigues and Prado (2015), among others. It was found that self-narratives have a reflective and formative function for researchers, research subjects, and readers and that this formation has a non-linear and intermittent character along personal and professional trajectories. It was also understood that confessional documents, more than a singular representation of a single subject, also have social historical value when dealing with a certain space/time and context. Thus, it was found that self-narratives have the potential to consolidate themselves as academic knowledge, transforming experiences and experiences narrated by the subject into theory.

**Keywords:** (Auto)biographical narratives; Biographical subjects; Narratives of oneself; Class diary.

### Resumen

Este estudio busca analizar los diarios de clase escritos por uno de los autores durante los años 2014 y 2015 durante la Práctica Supervisada en Lengua Inglesa en la Universidade Federal de Santa Maria. Los escritos narran la rutina escolar en cada encuentro en la escuela de la maestra como regente de una clase de sexto año de primaria en una escuela pública durante su primera experiencia como maestra. Esta investigación tiene como objetivo reflexionar

sobre el proceso (auto)biográfico en la formación docente y las reflexiones de documentación, difusión y lectura de narrativas privadas. Utilizando como método el enfoque cualitativo de carácter (auto)biográfico, las narraciones fueron analizadas a través de la apreciación semántica y agrupadas en categorías, denominadas escenarios formativos, a través de recurrencias en el discurso. Se identificaron cuatro categorías: familia, política e ideología, frustración y males sociales. La investigación se apoya teóricamente en estudios de Bertaux (2010), Ferraroti (2014), Larossa (2008), Passegi (2011) y Rodrigues y Prado (2015). Se constató que las autonarrativas tienen una función reflexiva y formativa para los investigadores, sujetos de investigación y lectores, y que esta formación tiene un carácter no lineal e intermitente a lo largo de las trayectorias personales y profesionales. También se entendió que los documentos confesionales, más que una representación singular de un solo sujeto, también tienen valor histórico social cuando se trata de un determinado espacio/tiempo y contexto. Así, se constató que las autonarrativas tienen el potencial de consolidarse como conocimiento académico, transformando en teoría experiencias y vivencias narradas por el sujeto.

**Palabras clave:** Narrativas (auto)biográficas; Persona biográfica; Narrativas de uno mismo; Diario de clase.

## 1. Introdução

A pesquisa narrativa na área da Educação no contexto brasileiro (métodos biográficos, diários e escritas de si) começa a tomar fôlego a partir da década de 70, trazendo novas perspectivas para os estudos do processo de formação dos professores (De Souza, 2014). Cerca de vinte anos antes, em território francês, o termo “narrativa de vida” surgia para sanar uma tradução dúbia do inglês *life history*, e apontar não a história em que se vive, mas a narrativa que se faz de uma vida (Bertaux, 2010). Contar histórias, orais ou em registro escrito, sempre fez parte da história da humanidade. Assim, a construção narrativa é uma ferramenta discursiva que permite atribuir sentido ao que foi vivido, pois é ao mesmo tempo objeto de estudo, método científico e maneira de organizar um relatório investigativo (Rodrigues & Prado, 2015). Passegi (2011) relata que “ao narrar a sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (p. 147).

Desta forma, apresenta-se nesse estudo os Diários de Classe escritos durante os anos de 2014 e 2015 durante o período de Estágio Supervisionado no Curso de Letras Inglês e Literaturas da Língua Inglesa da Universidade Federal de Santa Maria. Os Diários de uma das autoras narram o cotidiano das aulas semanais e suas reflexões acerca do espaço dúbio em que ocupava – aluna, na graduação e professora na escola, problematizando suas vivências. Diante desse corpus, objetiva-se refletir sobre o processo (auto) biográfico na formação docente considerando o ressignificar da experiência, dada a separação temporal de reler seus escritos após um espaço de seis anos, em uma tentativa de compreender as práticas pedagógicas intrínsecas com os processos pessoais, históricos e socioculturais da docente. Para isso, foi realizada uma breve síntese de alguns conceitos e escritos que nortearam o estudo do ponto de vista teórico. Logo depois, excertos dos Diários de Classe são lançados e uma análise reflexiva é realizada. Ao fim, nas conclusões, a pesquisadora narra sua experiência de reencontro com esses escritos que narram sua primeira experiência na escola, seis anos depois. Marcelo Garcia (1999) aponta que a representação reflexiva do professor nunca será igual aos complexos representativos do seu conhecimento, e, portanto, a escrita de si é uma estratégia capaz de proporcionar a consciência pessoal e profissional, perspectiva sob a qual justificamos a importância desse estudo.

## 2. Metodologia

Zabalza (2004, p.17) afirma que os diários de classe “permitem aos professores revisar elementos do seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”. Reflito se, ao ter essa atividade de registro confessional proposta durante os anos de 2014 e 2015 pensaria em retomar essa leitura para analisar a minha própria prática formativa. Compreender o tempo na narrativa é um dos desafios do pesquisador e também do sujeito de pesquisa. Nem sempre a memória nos é assertiva e elucida com firmeza a sincronicidade dos eventos. Por ser relativo, nos relatos aqui presentes o tempo é curto em historicidade, mas pode ser considerado longo na formação docente. Sendo esse um texto que se origina de uma experiência narrativa, pode ele assumir muitas vozes (Silva, 2021): primeira ou terceira pessoa do singular (quando a autora dos diários, também uma das autoras desse artigo se apropria

com o distanciamento de anos para a pesquisa), terceira pessoa do plural (quando as vozes das pesquisadoras convergem entre si, ou com os textos que instigaram e potencializaram essa escrita) ou ainda, seguindo o princípio de impessoalidade da ciência.

Ferraroti (2014) afirma sobre a representação de um *universo singular*, onde uma só história de vida totaliza uma narrativa pertencente a um certo grupo de determinado espaço-tempo histórico social. Para o refletir docente, precisamos de tempo. Tempo de elaborar narrativas, tempo de narrar, tempo de reler ou ouvir, tempo de pensar. Porque a trajetória docente se constrói na experiência e na relação. Não há docente sem relações, o cotidiano escolar é todo construído sobre o muro dos outros: das burocracias e políticas públicas, dos gestores, dos colegas professores, dos estudantes (principalmente), das suas famílias e de toda comunidade escolar. Pensar em um professor experiente é também pensar sobre o tempo de atravessamento de um docente em um determinado contexto:

Se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece, e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de sempre elaborar seu sentido ou sua falta de sentido? A vida, como a experiência, é relação: com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos, com o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser (Larrosa, 2018, p. 74)

Portanto, a metodologia utilizada está embasada numa abordagem qualitativa, e os instrumentos de coleta de informações foram em forma de investigação (auto)biográfica que teve como corpus os diários de classe produzidos entre 2014 e 2015 durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Letras-Inglês por uma das autoras. A releitura dos diários, distanciada do contexto, permitiu elucidar alguns cenários formativos que foram pano de fundo para a contextualização da prática formativa frente à escola. Nesse ínterim, a releitura dos diários de classe foi realizada na criação de categorias de análise (chamadas de cenários formativos), observando recorrências e similaridades nos discursos. Assim, foram elucidados quatro cenários formativos em que a autora dos diários reflete sobre o seu papel e a sua atuação na escola: a família, a política e a ideologia, a frustração e as mazelas sociais, e a partir desses cenários, o discurso foi analisado para compreender não apenas fatos, mas também experiências sensoriais e ideias introspectivas, atribuindo significados para o que passou.

### 3. Resultados e Discussão

O processo de construção de conhecimento nas ciências humanas é atribuído ao processo de aplicar sentidos às coisas, em um movimento de compreensão de porquê esses sentidos e significados estão sendo construídos socialmente (Ghedin & Franco, 2011). Dessa forma, a narrativa de um determinado processo, fato ou grupo permite “uma busca e construção de sentido temporais pessoais, e envolve um processo de expressão da experiência” (Pineu & Le Grand, 2011, p.15). Passey (2017) afirma que escrever sobre si é concomitantemente habitar a dois mundos:

O paradigmático supostamente bem definido (real, mensurável, controlável) e o mundo narrativo sobriamente desafiador (imaginário, simbólico, que se constrói na e pela linguagem). As professoras em seus memórias religam esses modos de pensar, sem mergulhar totalmente, nem na abstração do primeiro, baseado numa lógica de provas e evidências científicas, nem inteiramente no segundo, numa lógica de abstração de crenças e representações, elas se apoiam em matrizes desses dois mundos para falar de suas experiências. [...] ficando seu pensamento no mundo da vida, em suas existências, ao mesmo tempo medidas e situadas no espaço e no tempo cronológico, mas imensuráveis no tempo interior e no sentido em que elas lhe atribuem. Essa terceira via gera modos de interpretação, formas de equilíbrio no universo tradicionalmente dicotômico da razão e da emoção (p. 108)

Assim, analisados os diários de classe, em uma mescla entre razão e emoção, percebeu-se quatro grandes cenários formativos para a autora nos seus processos. Esses processos foram narrados na escola como um todo. Não apenas na sala de aula, mas no processo de preparação de aulas, de partilha com os mais próximos sobre os acontecidos, de reflexão sobre a

prática e sobre o contexto em que atuava e também no contato com os colegas professoras e comunidade escolar. Entende-se o processo formativo da mesma forma que se compreende o processo formativo, sendo ambos “uma mescla de acaso e necessidade, cuja narração não pode ser mais do que uma reconstrução subjetiva e arbitrária, carente de qualquer objetividade” (Pineau & Le Grand, 2011, pp. 107-108).

O primeiro grande cenário formativo diz respeito ao processo familiar da autora, das suas origens e da partilha com a família sobre os acontecidos. A forma como aqueles membros percebiam o processo docente e a escola através de muitos ângulos também contribuiu para que suas práticas pedagógicas fosse experienciada e reorganizadas:

Assim, o fato de estarmos diante de um professor ou de uma professora, de um (ou de uma) jovem profissional recém-formado(a) ou de alguém às vésperas da aposentadoria, o fato desses profissionais trabalharem (ou não) por necessidade, o fato de serem parte (ou não) da comunidade com quem (onde) trabalhavam, implicavam diferenças quanto aos modos de elaboração da condição profissional, quanto as formas como as relações de trabalho – as determinações, os controles, a hierarquia, a presença do Estado – eram vividas. A condição de raça, numa sociedade racista como a nossa (Fontana, 2010, pp. 28-29).

Em outras palavras, os processos de construção docente começam muito antes de pensarmos na formação acadêmica, pois “a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino” (Tardiff, 2002, p.73). Isso acontece porque a auto constituição é histórica e intermitente, ou seja, as posturas assumidas em sala de aula têm reflexos das vivências dos construtos sociais e da forma como experienciamos e significamos o passado. Os excertos a seguir narram dois episódios em que a autora reflete e apoia-se no núcleo familiar na sua tomada de decisões e também é ora confrontada pela família em sua prática, ora amparada:

Santa Maria, 03 de maio de 2015.

*Comprei cartolinas e EVAs coloridos e parti rumo a reconquista do poder. Mentira, eu queria ser do povo e compartilhar a horizontalidade de ocupações com eles. Envolta no meu lenço vermelho imaginário, entrei na sala pensando na conversa que eu tinha tido com a minha mãe na noite anterior:*

- Como é que tu vais dar aula nesse estado?
- Eles vão fazer uma atividade de colagem.?
- Colagem? Colar o quê?
- É um relógio, mãe. Eles estão construindo um relógio.
- E o inglês? Onde entra nisso tudo? Tu não vais ficar me dando desenho livre.

*O diálogo com a minha mãe, parece estranho num primeiro momento. Mas para entender, é preciso entender quem é a minha mãe, quem é a minha irmã e quem sou eu. Minha mãe foi criada na zona rural e privada de muitos recursos encerrou seus estudos no Ensino Médio. Ela acredita que todo trabalho deve ser desempenhado com total empenho, ou seja, se não vai arriar a panela, não lave a louça. Finalmente entendi o que li na dissertação que li: somos formados pelo Outro. Eu também sou construída pela forma como a minha mãe olhou para a educação dela, para a da minha irmã e para a minha. E hoje, a minha mãe com um coração gigante de mãe, mais de cem quilômetros de distância daqui, também olha para aqueles alunos. De certa forma, há um alento: no meio do furacão do sistema educacional, vários olhares se voltam para aquela turma.*

Santa Maria, 1 de junho de 2015

*Agora percebo que o conhecimento intelectual pouco importa. Estamos todos olhando pro mundo, cada um dentro de uma perspectiva. E lembro do meu pai, que há mais de cinco anos, pouco letrado, me ensinou que é preciso fazer bem feito o que fazemos, que o dinheiro que ganhamos é uma consequência da nossa dedicação. Meu pai assistiu Sociedade dos Poetas Mortos e disse, que se fosse aluno do Robert, fugia da escola. Aliás, acho que foi por isso que ele fugiu. Nunca chegou a ter aulas de literatura, que é a minha paixão, porque nem completou o segundo ano do primário. Mas ele me ensinou que ser professor era bacana se eu gostasse e que literatura é bacana porque eu gosto. E que tudo que a gente gosta, se dedica e se empenha, fica legal porque os outros veem na gente o brilho no olho.*

O segundo cenário formativo, intitulado Política e Ideologia, diz respeito as crenças da autora e a suas reflexões sobre políticas públicas de distribuição de renda, manifestações políticas nos protestos intitulados popularmente de “não é pelos 20 centavos” e crenças em políticas partidárias. Nesse cenário, assim, como o primeiro, a reflexão expande as paredes da sala de aula, migrando sobre uma conversa ouvida na sala dos professores, em que outros sujeitos, que não apenas alunos, tecem suas opiniões e provocam uma experiência reflexiva. Faraco (2009) explica que a ideologia pode ser compreendida como “as formas da consciência social” (p.46). Sendo assim, todo sujeito no meandro do seu discurso explicitará, de forma mais evidente ou não, em suas camadas discursivas, suas crenças e preferências ideológicas. É sabido que o trabalho do professor está amplamente atrelado as políticas e burocracias advindas de outros órgãos como Secretaria da Educação, Leis e Diretrizes Governamentais (Leffa, 2001), porém uma outra constituição de ordem subjetiva no campo de crenças e valores também se manifesta e contribui a sua maneira para a organização das práticas pedagógicas docentes:

Santa Maria, 16 de março de 2015.

*Como já disse Vargas Llosa somos todo um composto de homem e fera. Como incluir mais o homem e menos a fera em sala de aula?*

*Tem outro menino que me perguntou se eu fui nas manifestações. Eu disse que não, e ele me pareceu surpreso. Percebi que a minha verdade política e ideológica é diferente da dele e sorrindo, perguntei o que ele tinha achado do evento. Ele me respondeu que estava chato. De onde vem a ideologia política dele? Qual é o processo de reflexão daquele aluno, ainda pré-adolescente, em uma periferia em frente aos eventos que tem acontecido no país? De onde ele lê e retira informação?*

*Pensei nisso tudo porque envolve educação – quem nós somos, o lugar em que ocupamos no mundo, como formamos nossas opiniões e se estamos aptos a criticar e a dialogar com as centenas de informações que a atualidade joga na nossa cara. De qualquer forma, foi bom estar lá. Estar presente. E eu tive certeza, numa só manhã, do papel social que quero ocupar no mundo. Talvez não da forma pré-estabelecida. Da normatividade da sala de aula. Mas não dá pra negar que eu gosto de estar lá.*

Santa Maria, 1 de julho de 2015

*Comecei a prestar atenção em uma conversa na sala dos professores e acabei tirando o fone. A conversa não era comigo, mas se alguém fala tão alto, supostamente posso ouvir também. A professora que entrou falava “Esperei e esperei o ônibus. Torci para que eles fizessem greve porque daí eu teria uma desculpa para não vir”. Fiquei um pouco chocada, mas lembrei que eu também me senti tentada a ficar deitada na minha cama, com meu ar condicionado dando baforadas quentes na minha cara. Ela continuou: Estava uma fila imensa. Eu e os bolsa família. Dessa vez fiquei perplexa e não consegui disfarçar. Continuaram as risadas e o outro professor comentou: uma fila para os que trabalham e outra para os que recebem.*

*Quem me conhece sabe da minha ideologia, que eu acredito ser fluída e suscetível aos anos. Eles nem se deram conta que eu estava ali. Fiquei pensando se eu fosse uma aluna cuja família tivesse recebido o bolsa família. Nunca fui. Mas eles não sabem. Eu estava ali e... Estava em uma escola onde grande parte dos alunos recebe bolsa família. Será que essa visão atrapalha na forma como eles conduzem as relações socioafetivas em sala de aula?*

O terceiro cenário formativo, a Frustração, permeia o discurso e pode ser considerado reflexo tanto de práticas que não tiveram o resultado esperado quando implementadas em sala de aula, quanto de um processo de desacomodação docente, em um conflito sobre o que acredita ser/parecer e o que vislumbra de si nesse momento, do seu papel como professora e da sua função social naquele contexto. Delory-Mombeger (2014) aponta o termo invenção de si para a representação que o sujeito constrói de si mesmo pelo viés narrativo, fundamentando a historicidade e a individualidade, o público e o privado e a relação consigo mesmo e com a sociedade. Dessa forma, o percurso biográfico na narrativa não pode estar atrelado a uma sucessão de eventos, mas sim na maneira como o sujeito “percebeu, avaliou e agiu” (Josso, 2010, p. 70).

Santa Maria, 15 de abril de 2015

*Me senti impotente. Fiquei chateada. Fiquei braba, muito braba e ao sair da escola encontrei a professora regente – com a chamada, finalmente – e relatei o meu desapontamento. Ao sair da escola e abrir a chamada minha surpresa:*

*mais da metade da turma recebe bolsa família (o que caracteriza uma situação de desfavorecimento social e econômico que reflete na sala de aula) e de 25 alunos, 5 são marcados com dois asteriscos. Legenda: aluno especial. Me senti reduzida ao prazer de vida e pela primeira vez, amaldiçoei a escola, o sistema e a arbitrariedade de estar lá. Não quero voltar. Nunca pensei que desgostaria da escola.*

Santa Maria, 30 de junho de 2015.

*Não gostei da aula. Fiquei frustrada. Estou com a sensação de que tenho feito tudo errado. Nada faz sentido para eles. Nada faz sentido para mim. A aula foi correndo e os alunos chamado, e eu lembro que ainda tenho que preencher a folha de frequência (uma folhinha branca onde eu ponho os nomes de todos que faltaram). Me sinto mais inútil ainda.*

A frustração é tema recorrente entre o professorado, muito porque vários outros fatores impactam diretamente na educação sem o devido contexto. Essa “síntese complexa dos produtos sociais” (Ferrarroti, 2014) interfere de forma avassaladora na forma como pensamos, implementamos e principalmente, nos resultados da educação:

Os professores carregam o peso de salvar a sociedade com suas aulas, mas não são vistos por essa mesma sociedade, o quanto estão sozinhos fazendo uma educação imaginada. Escolhe-se um cenário que emerge sem contexto: a escola e os professores vivem em uma sociedade que ainda pouco percebe o quanto a mídia, a gestão administrativa e a cidade, por exemplo, também educam (ou deseducam) para a missão esperada de uma sociedade que alcance sair da barbárie. (Oliveira & Miorando, 2020)

Entende-se assim que ao papel histórico de ensinar a todos de forma igualitária não está sendo cumprido (Michels, 2006), pois na escola os atravessamentos são muito maiores e mais densos do que o “aceite da proposta” por parte dos professores ou da sua boa vontade (Edler Carvalho, 2007). Embora a frustração possa ser encarada como um processo de desconstrução e reinvenção de si, as frustrações constantes podem levar ao adoecimento físico e mental do profissional, que está à frente de problemas cujas soluções ele não consegue apresentar. Além disso, as demandas burocráticas e a ausência de formação profissional e conhecimento, são entraves pedagógicos nas salas lotadas:

Santa Maria, 15 de abril de 2015

*Me senti impotente. Fiquei chateada. Fiquei braba, muito braba e ao sair da escola encontrei a professora regente – com a chamada, finalmente – e relatei o meu desapontamento. Ao sair da escola e abrir a chamada minha surpresa: mais da metade da turma recebe bolsa família (o que caracteriza uma situação de desfavorecimento social e econômico que reflete na sala de aula) e de 25 alunos, 5 são marcados com dois asteriscos. Legenda: aluno especial. Me senti reduzida ao prazer de vida e pela primeira vez, amaldiçoei a escola, o sistema e a arbitrariedade de estar lá. Não quero voltar. Nunca pensei que desgostaria da escola.*

*Não gostei da aula. Fiquei frustrada. Estou com a sensação de que tenho feito tudo errado. Nada faz sentido para eles. Nada faz sentido para mim. A aula foi correndo e os alunos chamado, e eu lembro que ainda tenho que preencher a folha de frequência (uma folhinha branca onde eu ponho os nomes de todos que faltaram). Me sinto mais inútil ainda.*

O quarto e último cenário formativo, Mazela Social, está implícito nos outros cenários supracitados, mas foi aqui catalogado em virtude da sua extrema recorrência. Compreende-se também que diz respeito ao local onde a professora atuava componente social fundamental para compreender o contexto de ensino e dos alunos que ali estavam. Ao ser deparada com a fome, o abandono, o abuso sexual e o frio, a educadora não apenas compreende o contexto, mas elucida uma realidade social comum em muitas escolas brasileiras. A mercê do papel do Estado, que não tem o cumprido, não tem capacitado professores e

tampouco dado o amparo necessário as famílias (Zílio, 2005), as práticas docentes e o seu papel como professora não fazem sentido frente demandas tão mais urgentes:

Santa Maria, 12 de agosto de 2015.

*A professora regente me falou sobre alguns alunos e casos de abandono, fome, abuso sexual. Eu só conseguia ver crianças. Saio da escola: mais chocada, mais perplexa. Foram três longas horas. Se eu fosse fumante, teria fumado um cigarro. Entro na padaria para tomar café. Enquanto como, entra um menino para pedir pão velho. Olho para a minha torrada com tomate seco no lugar do presunto e me sinto mal. Meu estômago enjoa. Deixo o café pela metade. Saio da padaria, pensando se não seria pior não ver as mazelas da sociedade ou me sentir como me sentia naquele momento, ponho os fones no ouvido. Emicida surge cantando “é difícil para um menino brasileiro, sem consideração da sociedade, crescer um homem inteiro, muito mais do que metade”. Tem dias que o mundo resolve mostrar na cara da gente a realidade.*

Santa Maria 1º, de julho de 2015.

*Um dos poucos dias frios que fizeram esse ano, cheguei na sala e comecei a abrir as janelas. A turma começou a reclamar e eu expliquei: por causa da gripe, pessoal. Foi quando uma aluna me interrompeu e falou “é professora, mas a senhora está usando um casaco”.*

Os cenários formativos se cruzam e se atravessam, numa mescla de pôr em xeque se aquele excerto pertence mesmo a um determinado cenário. Entretanto, narrativas que falam sobre a vida, tem na sua dimensão o fluxo desorganizado, intermitente, quase caótico das experiências. As narrativas, assim como as nossas experiências não são lineares. Tampouco, suficientes para descrever a sutileza do experienciar. O processo de formação pessoal e profissional é por vezes confuso, por tentar abarcar uma tentativa de reprodução do real através da linguagem e propor aceitar o caos em um mundo que pede incansavelmente por ordem (Barthes, 2013).

Se não é possível reduzir uma vida à fatos e eventos, precisamos do narrar das experiências e seus atravessamentos para compreender que não somos quem somos sozinhos. Somos produtos do Estado, das políticas, das relações e dos encontros – dos encontros com o outro e dos encontros com a gente mesmo. Nesse processo compreendemos nossas fronteiras com o outro, com o que nos cria borda para sermos quem somos e quais contextos balizam as nossas práticas. São fronteiras fluidas, que vão se moldando a partir do momento em que vamos avançando na nossa caminhada. As narrativas de si nos valem como processo reflexivo das práticas, para que eles se tornem mais palpáveis e conscientes, são também representações histórico sociais de quem conta a história de “uma época, de uma cultura ou de uma classe social” (Ferraroti, 2014, p.25) através de si mesmo. Pensar, escrever e ler narrativas é deixar um pouco de lado o positivismo da ciência e acreditar que trama humana é incoerente, foge a nossa mão, encontra seu percurso por outros caminhos que nos são desconhecidos, com suas falhas, incoerências e pluralidades, pois não há mais tempo para “voltar ao sujeito cartesiano seguro de si mesmo” (Delory-Momberger, 2014, p.27).

#### **4. Considerações Finais**

Narrar sobre si parece ser uma tarefa absurdamente narcísica. Afinal, o que se busca em alguém que fala sobre suas recorrências, experiências, dúvidas e críticas? Passegi (2017) responde esse questionamento ao afirmar que o ato de (auto) biografar-se está também na interpretação do interlocutor, onde há um movimento de identificação e desidentificação com aquele que se narra. O processo narrativo e a sua construção parece ser um caminho solitário, mas certamente foi escrito a muitas mãos: não estamos sozinhos nas nossas construções, “sem pertenças (reais ou simbólicas)” (Josso, 2004, p.27).

A construção de nossas pertencas está atrelada sempre ao Outro e as características dos movimentos que fazemos perante os fenômenos sociais. Observamos aqui, quatro cenários que serviram como pano de fundo para observação da construção docente: a presença da família, a política e as ideologias, as frustrações e as mazelas sociais. As recorrências desses tópicos nos diários de classe elucidaram os movimentos de formação pessoal e profissional da docente e também uma representação daquela microsociedade onde estava inserida. O narrar da família apresenta a consonância de outros atores (mesmo que distantes) no seu fazer docente. A política e as ideologias foram o estopim para construção de outro cenário: a frustração. Se o primeiro está intimamente interligado ao mundo das ideias e de uma representação construída por abstrações, o segundo se origina do movimento de não concretização das ideias previamente acreditadas.

Assim, percebe-se que a formação profissional não está desconectada da formação pessoal, que tem função primordial sob o sujeito. As narrativas criam um espaço de reflexão sobre esses papéis e de possível reinvenção e formação tanto para o/a pesquisador, quanto para o sujeito e também para seus leitores. Cabe afirmar que a formação tem caráter não linear e se apresenta de forma intermitente ao longo de toda trajetória.

Por fim, as mazelas sociais são representações histórico-sociais do cenário concreto onde a docente esteve inserida. Entende-se também essa representação com valor documental de uma comunidade escolar e de todos os sujeitos que a compõe, bem como seus atravessamentos pessoais, políticos e territoriais. Retomando o conceito de universo singular, descrito por Ferraroti (2014), percebe-se que mais do que uma representação singular de um único sujeito, as narrativas tem também valor histórico social ao versar sobre um determinado espaço/tempo e contexto.

Para futuras pesquisas, é necessário pensar sobre a importância da autorreflexão docente para enriquecimento pessoal e profissional (Silva & Gomes, 2022) independente da área ou nível de ensino, como forma de colocar o sujeito professor como centro da sua narrativa e das suas práticas, onde de forma temporal ou temática será possível compreender a razão de escolhas eventos considerando a complexidade de uma vida, e conseqüentemente da narrativa de uma vida (Moura et al, 2022).

Salientamos também, a ideia de organizar a experiência e atribuir sentido ao que foi vivido, também vai ao encontro do constatado por Rodrigues e Prado (2015): transforma em conhecimento acadêmico vivências e experiências narradas pelo sujeito, emancipando os sujeitos ao mesmo que tempo em que trava batalhas naqueles que se narram e naqueles que leem. Por isso, as narrativas, assim como a formação, não são lineares e tampouco objetivas. São sutis e emaranhadas, num construto afetivo onde memória, experiências e encontros se mesclam, num jogo subjetivo de esquecimento e relações.

## Referências

- Barthes, R. (2013) *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio da França pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Culturatrix.
- Bertaux, D. (2010) *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Paulos.
- Delory-Momberger, C. (2014) *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. EDUFRRN;; EDIPUCRS;; EDUNEB.
- De Souza, E. C. (2014) Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica en Brasil: redes de investigación y educación rural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 787–808. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000300007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300007)
- Edler Carvalho, R. (2007). *A nova LDB e a Educação Especial*. WVA.
- Faraco, C. A. (2001). Bahktin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. Em: BRAITH, Beth (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. (pp 27-38). Pontes.
- Ferraroti, F. (2014). *História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*. EDUFRRN.
- Fontana, R. C. (2010). *Como nos tornamos professoras?*. Autêntica.
- Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (2011) *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. Cortez.
- Josso, M. C. (2010). *Experiências de vida e formação*. Cortez.
- Leffa, V. (2001). Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. Em: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. (pp. 353-376).



- Marcelo Garcia, C. (1999) *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Michels, M. H. (2006) Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Em: *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33), 406- 560. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300003>
- Moura, L. dos S. P. de, Veiga, A. M. da R., Strappazzon, J. S., Schock, I., Postiglione, E. de M., & Rocha, A. F. (2022). Fazeres saberes de uma Coordenadora Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: narrativa de si, formação e experiência. *Research, Society and Development*, 11(4), e35611427450. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27450>
- Passegi, M. da C. (2017). Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. Em: Martins, R., Tourinho, I., & De Souza, E. C. *Pesquisa narrativa: Interface entre histórias de vida, arte e formação*. UFSM. (pp. 99-123).
- Oliveira, V. F., & Miorando, T. M.(2020) . Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica -RBPAB*. 05 (13),345-359.
- Passegi, M. D. C. B. S. (2011) A experiência em formação. *Educação*, 34(2), 147–156, <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/8697>.
- Pineau, G., & Le Grand, J. L. (2012) *As histórias de vida*. EDUFRN.
- Rodrigues, N. C., & Prado, G. V. T. (2015) Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Lusófona de Educação*, 29 89–103. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34941151006>>.
- Silva, A. J. N. da. (2021). Memoriais de formação e os percursos de construção do puzzle de pesquisa. *Research, Society and Development*, 10(1), e54410112162. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i1.12162>
- Silva, L. M. I., & Gomes, F. W. B. (2022) A afetividade no ensino de inglês para crianças: uma análise de uma narrativa de uma professora em início de carreira. Em: Costa, S C., Froelich, D. C., & Meurer, A. C. *Temas em Debate: A Educação no século XXI*. Dicitio.
- Zabalza, M. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*: Artmed.
- Zilio, M. P. (2005). O Brasil e o problema da inclusão. Em: Lebedeff, T. B., Lima, I. P. S. *Educação especial: olhares interdisciplinares*. UPF, (pp 41-55).