

Em busca de vestígios e sinais de um professor em formação experiencial: O que revelam suas narrativas autobiográficas?

Looking for impressions and signs of a teacher in formation through experience: What shows your autobiographical narratives?

Gustavo Lopes FERREIRA*
Maria Luiza de Araújo GASTAL**
Maria Rita AVANZI***

RESUMO: Interpretamos duas narrativas autobiográficas de um dos autores do artigo, buscando responder às questões: Como esse contar sobre a história de vida de um professor colabora para a formação docente? Que contribuições as abordagens (auto)biográfica e a hermenêutica trazem às narrativas e à formação de professores? Na interpretação das narrativas utilizamos a noção de tempo de Ricoeur (2010) e de aprendizagens experienciais de Josso (2010). As histórias estão preenchidas por imagens-vestígios e imagens-sinais. Na narrativa, a memória resgata do passado imagens-vestígios enquanto que a expectativa evoca acontecimentos que ainda não existem na forma de imagens-sinais, antecipando o futuro. Então, o brincar de ser professor na infância funcionou como uma imagem-vestígio que a memória do narrador resgatou no presente. Ao ser trazida para as narrativas, essa brincadeira antecipou um futuro que está presente, sua condição de professor. Como conclusão encontramos que: a) os estudos (auto)biográficos podem favorecer a reflexão do professor, de modo que se volte sobre sua própria história de vida e possa tornar-se sujeito de sua formação; b) pela escrita das narrativas o sujeito ganha existência, sintoniza-se com a sua história, atualizando-a, revisitando imagens de um tempo vivido consigo mesmo, com outras pessoas e em diferentes contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento (auto)biográfico. Narrativas autobiográficas. Aprendizagem experiencial.

ABSTRACT: We interpreted two autobiographical narratives from one of the authors of this paper, trying to answer the questions: How does this telling about a teacher's life history reflects on the teacher training? What contributions the (auto)biographical and hermeneutics approach can bring to the narratives and the teacher training? To interpret the life histories we used the notion of time by Ricoeur (2010) and the experiential learning by Josso (2010). We realize that the stories are replete with impression-images and sign-images. In the narrative, memory recovers from the past impression-images whereas the expectation recovers events which still don't exist in the form of sign-images, by anticipating the future. Therefore, playing at being a teacher in childhood worked as an impression-image which the narrator's memory recovered in the present. By being brought to the narratives, this play anticipated a future which is present: the narrator as a teacher. We searched for the meanings of the experiences lived by the narrator throughout life and what took him/her to teaching. We concluded that: a) the (auto)biographical studies can favor the teacher's reflection so that he/she is able to return to his/her own life history and become a subject of his/her training; b) by writing the narratives, the subject gains existence and attunes himself/herself to his/her own history by updating it and revisiting images from a time lived with himself/herself, with other people and in different contexts.

KEYWORDS: (Auto)biographical Movement. Autobiographical narratives. Experiential learning.

*Mestre em Educação, Instituto Federal Goiano (IF Goiano), <http://orcid.org/0000-0002-4385-2962>, gustavolofer@gmail.com.

** Doutora em Ecologia, Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas (NECBIO/UnB), <http://orcid.org/0000-0002-1686-8475>, malugastal@gmail.com

*** Doutora em Educação, Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas (NECBIO/UnB), <http://orcid.org/0000-0003-1509-7098>, riomaria@gmail.com

1 Introdução

Como me tornei o professor que sou hoje? Como minha trajetória de vida me constitui como professor? Questões derivadas de Nóvoa (2013), pelas quais o primeiro autor deste texto foi perseguindo respostas, ao escrever sua história de vida. Isso se deu por meio de narrativas autobiográficas produzidas durante o doutorado, na disciplina “Narrativas autobiográficas, pesquisa e formação docente”, no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB), ministrada pelas professoras, Maria Luiza Gastal e Maria Rita Avanzi.

O primeiro autor produziu duas narrativas que se complementaram. Na primeira, foi mobilizado pela pergunta “Como cheguei até aqui?”, algo amplo e que comportou as mais variadas interpretações. Na segunda, escreveu sobre um “momento-charneira” (JOSSO, 2010). Explicaremos esse termo na terceira parte do texto. Cada relato escrito foi compartilhado com o grupo da disciplina, que fazia um exercício de “escuta sensível” (BARBIER, 2007) e de “edição solidária” (DE LA FUENTE, 2007).

A escuta sensível é uma proposta de René Barbier (2004) e a edição solidária de Lili De La Fuente (2007). Essas ideias não estiveram presentes em um momento específico da disciplina, elas atravessaram todos os encontros e estiveram ali, mesmo quando não as percebemos.

A escuta sensível, em linhas gerais, está apoiada na empatia, na aceitação incondicional do outro, na busca por se colocar em seu lugar. Recusamos julgar as pessoas, enquadrando-as em lugares que consideramos “corretos”, e desta forma, nos permitindo deixar levar pelo encontro com o outro, abrindo-nos ao desconhecido. Para a escuta sensível, essa atitude de abertura é acompanhada pela presença meditativa (um estado de hiperobservação, de suprema atenção) e de uma atenção dos cinco sentidos (BARBIER, 2004).

Na edição solidária recomenda-se uma edição com o mínimo de interferência na estrutura do que foi relatado, procurando editar sem dissertar, propondo perguntas claras e precisas. A edição solidária se deu nos momentos em que todos participantes da disciplina, discentes e professoras, atuaram como editores do texto dos demais, sempre no sentido de ajudá-los a dizer mais claramente aquilo que queriam dizer, suspendendo julgamentos ou juízos de valor (DE LA FUENTE, 2007). A abertura proposta pela escuta sensível foi

primordial para buscarmos conhecer o outro em sua complexidade, e desta forma, ajudá-lo a contar mais sobre sua história, apoiados pela edição proposta solidariamente pelo grupo.

Este texto tem como referência duas narrativas produzidas pelo primeiro autor durante essa disciplina. Por meio delas pôde realizar a investigação de sua própria trajetória, em diálogo com os outros participantes. Precisamos confessar que reconsideramos em vários momentos a escrita deste texto por imaginar “A quem poderia interessar a história individual de um professor? Será que essas narrativas não tratam de questões particulares logo, irrelevantes para outras pessoas?” Respondemos as preocupações recuperando uma citação de Ferrarotti (2010, p. 43), “todo comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social”. E assim, refletimos que, a história não se dá no vazio, porém é contada no interior de um contexto investigativo, então, ela pode encontrar ressonância em outros sujeitos que compartilham do mesmo contexto sociocultural e que, portanto, podem padecer de vivências semelhantes as do autor das narrativas.

Percebemos a potencialidade das narrativas que, ao serem interpretadas e compreendidas coletivamente, podem contribuir para o campo da formação de professores. É uma das nossas pretensões com a escrita deste texto apontar desejos, conflitos e caminhos trilhados por um sujeito que em sua trajetória viveu acontecimentos que o trouxeram até a docência. Interpretamos as narrativas buscando respostas às questões: O que esse contar sobre a história de vida de um professor colabora para a formação docente? Que contribuições a abordagem (auto)biográfica e a hermenêutica trazem às narrativas e à formação de professores?

Na interpretação das narrativas utilizamos a noção de tempo de Ricoeur (2010) e de aprendizagens experienciais de Josso (2010). Além de nos apoiar em Larrosa (2015), Ferrarotti (2010), Delory-Momberger (2009) e Bolívar (2002). Construimos este texto como uma trama que enreda nosso esforço interpretativo dos acontecimentos narrados, os quais rememoram imagens de um professor imaginado ainda na infância e que tiveram relevância na constituição do professor de hoje.

Baseados em Ferrarotti (2010) consideramos que as narrativas não são simples relatórios de acontecimentos, mas uma reapropriação sintética da vida e da interação social estabelecida com os grupos em que vivemos e compartilhamos as histórias. A narrativa faz emergir uma história que congrega, em uma totalidade, acontecimentos em um complexo único e concreto de relações (RICOEUR, 2010). Tais acontecimentos só adquirem sentido

enquanto estão inseridos nessa totalidade que lhes confere uma razão de ser. Assim, na história narrada, “os acontecimentos se organizam em função de “motivos” ou “temas” que unificam e delimitam nela subconjuntos” (RICOEUR, 2010, p. 271-271).

Até aqui expusemos as intenções e as justificativas para a escrita deste texto e apresentamos as questões básicas que enfrentaremos ao longo do artigo. Na segunda parte, discutiremos alguns conceitos estruturantes como, subjetividade, experiência, narrativa e método (auto)biográfico. Na terceira e quarta parte, faremos um exercício interpretativo das narrativas produzidas pelo primeiro autor. Nesse processo, fomos em busca de sentidos para as experiências vividas ao longo da vida e que o levaram até a docência. Nas conclusões, voltamo-nos à dinâmica vivida ao longo da escrita, escuta sensível, edição solidária e interpretação, buscando destacar as contribuições desses elementos à formação da subjetividade do autor das narrativas e ao campo da formação de professores.

Esclarecemos que na terceira e quarta partes, dedicadas à interpretação das narrativas, encontram-se trechos retirados das narrativas autobiográficas do primeiro autor, por isso, escritas em primeira pessoa do singular. Como o artigo foi tecido em conjunto com as duas professoras ministrantes da disciplina pela qual o narrador produziu suas narrativas, optamos por construir as outras partes do texto em primeira pessoa do plural.

A proposta é interpretarmos as duas narrativas pensando-as como um texto único, cujo processo de escrita, escuta sensível e edição solidária fez com que o narrador principal resignificasse os acontecimentos à medida que os ia narrando. Em conjunto, fizemos um ir e vir por entre essas histórias, resgatando dimensões em que antes não se havia pensado, e a partir disso pudemos traçar possíveis sentidos para a docência.

2 Conceitos principais

Entendemos a subjetividade como o fundamento que sustenta as narrativas autobiográficas e como eixo da interpretação dos relatos. A subjetividade tem a dimensão do singular, do que nos torna únicos, porém, mais do que isso, carrega a dimensão social na qual cada um de nós, como indivíduo, está imerso. Para Ferrarotti (2010, p. 44), o sujeito “reapropria-se do seu meio social, o mediatiza, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade”.

É com essa noção de subjetividade que, ao olharmos para as narrativas autobiográficas, percebemos ligações com o social, com as circunstâncias e urgências vividas

nos/pelos momentos relatados. Por essa feição é que as narrativas não se reduzem a um subjetivismo, mas se conectam com o mundo exterior, fazem referências ao contexto sócio-histórico.

Desse modo, procedemos à interpretação das narrativas, ora buscando a “paisagem exterior” da ação, ora a “paisagem interior” do pensamento e das intenções (BOLÍVAR, 2002). Assim, intentamos de um lado, traçar um retrato da realidade interna do narrador da história, revelando marcas de sua subjetividade que estão ligadas aos sentimentos, percepções, desejos, medos e experiências. De outro lado, buscamos inscrever isto em um contexto externo que tenha significado e sentido na realidade social concreta.

Aludindo a Ricoeur (2010), Gentil (2010) afirma que as narrativas trazem à linguagem outras dimensões da experiência humana do mundo, expondo a irrefutável mediação simbólica e da linguagem em nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos.

Semelhantemente, Bolívar (2002, p. 4) explica que “a narrativa não somente expressa importantes dimensões da experiência vivida, senão que, mais radicalmente, medeia a própria experiência e configura a construção social da realidade”. É assim que compreendemos que as narrativas autobiográficas interpretadas criaram uma realidade própria, a partir dos acontecimentos narrados, revelando que a experiência acontece na e pela elaboração na linguagem.

As narrativas autobiográficas estão intimamente conectadas à experiência do sujeito, pois é dela que o indivíduo se serve para contar sua história. Nas palavras de Benjamin (2012, p. 216) “a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores”. De mesmo modo, Ricoeur (2010, p. 129) lembra que “contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas”. Compreendemos que todos nós, enquanto sujeitos humanos, estamos enredados em histórias que aguardam para serem contadas. Parece existir, portanto, uma história potencial ou incoativa, anterior à história narrada: “a história acontece com alguém antes que alguém a conte” (RICOEUR, 2010, p. 129). A partir disso, o que o primeiro autor deste texto realizou em suas narrativas foi a transformação de suas histórias potenciais em histórias contadas, colocando seus relatos para a leitura do outro, na busca por significações.

Por meio das narrativas educativas, Josso (2010) acredita ser possível retirar da experiência aquilo que foi aprendido pelo sujeito em seu itinerário formativo. Para encontrar as aprendizagens advindas da experiência é necessário um exercício investigativo sobre o

próprio processo de formação. Logo, o trabalho com narrativas autobiográficas torna-se um meio privilegiado de formação e de investigação, “porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas” (JOSSO, 2010, p. 71). O sujeito, ao investigar retroativamente aquilo que lhe aconteceu ao longo de sua vida, se forma, na medida em que elabora as aprendizagens realizadas experiencialmente.

Como se pode perceber, a experiência é uma ideia que permeia fortemente o trabalho com as narrativas autobiográficas. Para Larrosa (2015, p. 48), “a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade”. Logo, é pela experiência que nos formamos. Não uma experiência no sentido daquilo que acontece, daquilo que passou, mas do quanto esses acontecimentos, ao passarem por nós, foram capazes de nos transformar, de nos constituir.

A fonte do conteúdo da experiência é aquilo que aconteceu ao sujeito aparecendo na forma de “recordações-referência”. Este termo foi empregado por Josso (2010, p. 40) para fazer referência aquilo que foi aprendido pelo sujeito experiencialmente nas circunstâncias da vida. Essas circunstâncias ao passarem pelo sujeito, o marca, o choca, o constitui e dá forma a sua existência e personalidade - isso é formativo.

Dessa perspectiva, compreendemos que o sujeito-narrador está em formação pelas vias das suas experiências individuais e coletivas. Cabe pensarmos que “o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência” (LARROSA, 2015, p. 48).

Depreendemos com Ricoeur (2010) que, a experiência e as aprendizagens experienciais, não são acessíveis diretamente, sendo necessário um trabalho de expressão por meio da linguagem para que se possa compreender o que foi experienciado. Pois bem, é assim que as narrativas autobiográficas entram em cena, como um meio pelo qual se pode revelar a autointerpretação que cada um faz sobre o seu processo de formação e, conseqüentemente, alcançar a compreensão de si e dos seus saberes experienciais.

A utilização de material (auto)biográfico na Educação acompanha as mudanças ocorridas nas Ciências Sociais, tendo suas raízes na Escola de Chicago, nos anos de 1920 (BOLÍVAR, 2002). A partir desse marco houve uma reorientação na forma de se

compreender os fenômenos sociais, passando a ser valorizada uma postura mais reflexiva, em que a subjetividade é o centro para a compreensão da realidade (BOLÍVAR, 2002).

Bolívar (2002), considera as narrativas mais do que uma simples metodologia, sendo uma verdadeira ontologia. Esse fundamento ontológico concebe o mundo como linguagem. É nos jogos de linguagem que o mundo ganha existência, que o indivíduo se interpreta e cria a realidade. Portanto, a autointerpretação dos sujeitos, por meio das narrativas, é essencial para a compreensão de uma dada realidade.

De modo mais específico, Franco Ferrarotti (2010) indica as marcas do método biográfico. Uma delas é a possibilidade de se ler a realidade social a partir do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado. Outro destaque é que o método pode ter como base materiais autobiográficos (narrativas, relatos orais, entrevistas narrativas). Uma terceira marca é o componente de interação pessoal, o qual complexifica a relação estabelecida entre observador-observado.

Além desses aspectos, ressaltamos o papel das singularidades das narrativas como forma de afirmação da impossibilidade de um conhecimento generalizável. Os conhecimentos produzidos pelas narrativas, para Bolívar (2002, p. 11), funcionam “por meio de uma coleção de casos individuais em que de um se passa ao outro, e não de um caso a uma generalização”.

Uma das pretensões do trabalho com narrativas autobiográficas é compreender os sentidos atribuídos pelo sujeito à sua história de vida. Essa busca pelos sentidos tem um fundamento hermenêutico. A hermenêutica é uma prática e teoria da interpretação e da compreensão, operando sob a lógica da reflexão¹ (FINGER, 2010). Especificamente, “a investigação hermenêutica direciona-se a dar sentido e compreender (frente a explicar por relações de causa-efeito) a experiência vivida e narrada” (BOLÍVAR, 2002, p. 6).

Para Chiené (2010, p. 140) a hermenêutica convida o sujeito a “confrontar-se com a sua própria narrativa e a fazer a reconstrução do sentido do texto servir para mediatizar a compreensão da sua experiência de formação”. Tendo a hermenêutica de Ricoeur (2010) como fundamento, o texto foi a unidade principal considerada, sendo o suporte sobre o qual fizemos a interpretação das narrativas autobiográficas, não esgotando os sentidos possíveis, mas procurando considerar as significações que o grupo da disciplina propôs. Conforme

¹ Cabe explicitarmos o modo particular como a hermenêutica filosófica compreende a “reflexão”. Enquanto as tradições críticas das ciências sociais se afirmam na diferença e no contraste com o acontecimento sobre o qual refletem, a hermenêutica visa a mediação e a unificação com o acontecimento. Dito de outro modo: a reflexão na hermenêutica filosófica não está separada do ato de interpretar, além disso esta tradição filosófica não aposta no potencial emancipatório da reflexão, tal como a filosofia crítica o faz.

Fonseca (2009, p. 7), “compreender é sempre mediado por uma interpretação dada pelo o outro”.

Na hermenêutica de Ricoeur (2011), o texto e seu sentido se autonomizam do sujeito, portanto, não se trata de revelar as intenções do autor por detrás do texto, mas antes de “explicitar o movimento pelo qual um texto abre um mundo de certa forma adiante de si mesmo” (RICOEUR, 2010, p. 138). O texto, no caso a narrativa autobiográfica, ao fixar um discurso na escrita, transcende as próprias condições psicossociológicas de produção de seu autor, abrindo-se a uma série ilimitada de leituras, também situadas em contextos socioculturais diferentes (RICOEUR, 2011). Assim, o leitor tem participação decisiva na composição do texto, recontextualizando-o de outra forma pelo ato de leitura.

Esse entendimento da hermenêutica encontra ressonância na abordagem (auto)biográfica. Durante o processo de escrita o autor das narrativas procedeu em consonância ao que postula Chiené (2010), uma análise coletiva, colocando-se também no papel de intérprete de sua própria narrativa e da narrativa alheia, oportunizando certo distanciamento do texto. É considerando as diferentes posições do outro diante das narrativas autobiográficas do primeiro autor que encontramos juntos um caminho para interpretá-las e chegar à compreensão de nós mesmos e do sujeito em sua singularidade.

3 Um exercício interpretativo das narrativas autobiográficas

Em um dos encontros da disciplina “Narrativas autobiográficas, pesquisa e formação docente”, ao ler um dos seus relatos, o primeiro autor compartilhava sobre sua infância e seu encantamento com a escola. Nesse momento uma das professoras, fazendo uma escuta sensível, ponderou que sua história trazia as marcas de um menino que brincava com “essa coisa de ensinar”. Diante de tal colocação o narrador ficou a se perguntar: Será que era esse mesmo o sentido que queria dar a sua história? Até que ponto sua infância teve impacto no professor que hoje é?

Somente quando teve contato com as edições solidárias propostas pelos outros integrantes da disciplina é que se deu conta de que sua infância, especialmente o brincar de escolinha, o constituiu um professor-menino, que se presentifica no professor-adulto que se tornou. De menino a adulto, de professor-menino que brincava de dar aulas para as paredes, ao professor-adulto que “brinca” de formar professores, o que se passou? Como as experiências infantis e escolares afetaram a sua maneira de ser docente?

Interpretamos suas narrativas a partir da pergunta de Josso (2010) “Como tenho eu as ideias que tenho?” e chegamos a esta questão ao realizarmos uma reflexão sobre seu processo de formação. Portanto, estamos focados no “como se tornou” o professor-adulto, a partir das aprendizagens que fez ao longo das suas experiências. De um lado, estão as experiências da sua trajetória escolar conectada à infância, e ao sentido que o ensinar e aprender foi sendo construído por ele. Do outro lado, estão as experiências da sua trajetória profissional, desde a entrada na universidade até a atuação como professor da rede federal de educação.

O sujeito-narrador pôde se reencontrar com elementos da sua história de vida que somente após exercício interpretativo ganharam consistência e sentido para a totalidade do que foi relatado. As narrativas foram constituídas por recordações que pudemos considerar, diante do que coloca Josso (2010), como experiências significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construiu de si mesmo e do ambiente humano e natural.

4 Do professor-menino ao professor-adulto

A conversa começa quando outro dia um primo me confidenciou que sempre soube que eu seria professor. Como ele chegou a essa conclusão? Bem, eu acho que isso tem a ver, porque desde que eu era criança gostava de brincar de “escolinha”. Eu passava horas e horas trancado no quarto brincando de ser professor. Pegava os livros e cadernos dos meus irmãos mais velhos e mesmo sem entender nada eu adorava criar coisas novas a partir do meu mundo, do que sabia. Lembro-me das tais equações de 1º e 2º graus, fazer conta com letras, como assim? Assumindo a postura de um professor eu tinha que dar conta do assunto, foi então que começava a imaginar como poderia resolver tais contas (Trecho inicial retirado da narrativa do primeiro autor).

Desde muito cedo, antes mesmo de iniciar sua vida escolar, ele já se imaginava como um professor. Aos poucos a brincadeira serviu como uma forma de estudos dos conteúdos escolares que começara a aprender. Na “escolinha” tentava imitar a postura dos professores, seguindo até mesmo os rituais tão comuns de uma sala de aula como, chamar atenção dos alunos, passar a lição no quadro, explicar o conteúdo e corrigir exercícios.

Desde que iniciei minha vida de estudante com seis anos de idade sempre me pegava vivendo na pele de um professor, era um menino que se encantava com os materiais escolares e que adorava brincar de escolinha. O tempo foi passando e essa identificação com a profissão docente só aumentou (Trecho retirado da narrativa do primeiro autor).

Percebemos que à medida que progredia nas séries escolares, ia crescendo sua admiração pela profissão docente, o que talvez tenha relação direta com seu comportamento, sempre respeitoso pelos professores. Mais do que isso, essa admiração pela profissão se traduzia na insistência em brincar de escolinha, mesmo depois, na adolescência, quando se pegava a explicar o conteúdo e a fazer esquemas no quadro tão imaginário quanto os alunos.

Brincava de escolinha quase que diariamente, às vezes contava com minha irmã ou com algum primo. [...] Quando ia brincar com minha irmã eu não gostava de ser aluno, queria sempre ser professor. [...] até nos dias de hoje, quando tenho que estudar para alguma prova, seminário, aula ou palestra me pego ensinando a mim mesmo, explicando calmamente o conteúdo.

Durante todo o tempo que passei na escola, como aluno, sempre admirei meus professores, tinha o maior respeito e os considerava profissionais bem-sucedidos. Na verdade, no fundo eu acreditava que eles viviam uma boa vida, tinham carro, casa, eram inteligentes, eram pessoas dignas e respeitáveis. Talvez por esses motivos eu sempre tenha me visto na pele e na vida de um professor. Isso ficou especialmente forte quando ingressei no 1º ano do ensino médio, na E. Agrotécnica Federal de Uberlândia (Trechos retirados da narrativa do primeiro autor).

Será que o passado é algo que acabou? Que ficou para trás? Ricoeur (2010) se indaga sobre o tempo tomando as “Confissões” de Santo Agostinho como base. Suas reflexões se dão ao enfrentar inicialmente duas questões: O que é o tempo? Como podemos medi-lo? Uma das mais importantes compreensões de Ricoeur (2010, p. 40), que caminha no sentido de resolver essas indagações é de que: “o tempo está ‘na’ alma e encontra ‘na’ alma o princípio de sua medida”. A partir disso, depreendemos que a passagem do tempo é dada pela representação abstrata de um sujeito, “revelando aspectos irreduzíveis à representação do tempo linear” (RICOEUR, 2010, p. 109).

O filósofo nos revela que, antes mesmo de utilizarmos instrumentos para medir o tempo já o descrevemos como uma forma de nos situarmos, expressando-o a partir da linguagem disponível em nosso meio. Por estarmos no tempo, ele pode ser contado por nós, de maneira existencial e narrativa. Logo, expressões de advérbios corriqueiramente utilizadas se tornam reveladoras da nossa implicação com o tempo: então, depois, mais tarde, mais cedo, até que, enquanto, durante, todas as vezes que, agora que etc. (RICOEUR, 2010).

O tempo narrativo faz a mediação entre o aspecto episódico (datável, localizável) no tempo e o aspecto configurante, em que se estabelecem outras dinâmicas de encadeamento para os acontecimentos narrados (RICOEUR, 2010). É desse modo que o tempo entra em cena narrativamente por meio de um indivíduo que o sente, compara e mede. Ainda para o

filósofo, onde quer que os acontecimentos narrados estejam (passado ou futuro) só estão na narrativa de modo presente.

Desse ponto, um desdobramento que muito nos interessou neste processo de interpretação das narrativas foi: Que temporalidade se instaurou na narração? Que realidade a narrativa criou? Ao analisar a questão do tempo e narrativa, Ricoeur (2010) coloca em suspeição a validade de se conceber o tempo por meio da simples passagem: passado, presente e futuro, como mera sucessão do que já foi, do que está sendo, e do que ainda não foi, respectivamente. Sua proposta é que o tempo se presentifica em quem enuncia, conferindo importância ao presente que se articula com os outros tempos da seguinte maneira: presente do passado, presente do presente e presente do futuro (RICOEUR, 2010, p. 23).

Como isso se evidencia? Pensar que o passado e o futuro estão presentes na narrativa é um exercício interessante, ainda mais quando se tem em mente que, na escrita das narrativas autobiográficas o que se ativa em primeiro plano é a retrospectiva. Explicamos isto valendo-nos de Ricoeur (2010, p. 22), para quem “a narração implica memória”, logo, aquilo que é narrado são elementos retirados da memória; o passado é lembrado não na forma como aconteceu, mas por meio de imagens, sendo rastros deixados pelos acontecimentos que permaneceram no sujeito, na forma de imagens-vestígios (RICOEUR, 2010). Ilustramos isso na seguinte passagem:

Reencontrar a brincadeira de escolinha durante a minha infância me fez pensar na precocidade da minha escolha em ser professor. Desde muito cedo, antes mesmo de ser alfabetizado, já gostava de me sentir um, por meio da brincadeira. Projetava um tipo de professor comprometido e preocupado com o aprendizado dos alunos, assim até hoje continuo perseguindo isso, explicando calmamente e quantas vezes for necessário o conteúdo estudado. [...] Penso que algumas marcas do professor-menino ainda permanecem em mim (Trecho retirado da narrativa do primeiro autor).

Delory-Momberger (2009) afirma que as narrativas também se constituem como um projeto que o sujeito lança sobre si mesmo. Dessa maneira, a narrativa antecipa um futuro anunciado no presente, que se dá em concomitância à reelaboração do passado e aos acontecimentos presentes. Isto confirma o caráter preditivo das narrativas autobiográficas - nelas “temos das coisas futuras uma ‘pré-percepção’ que nos permite ‘anunciá-las de antemão’” (RICOEUR, 2010, p. 23). A passagem a seguir exemplifica a projeção que apareceu na narrativa:

Da brincadeira de escolinha ainda projeto em mim a imagem de uma profissão da qual me orgulho muito, não me deixo abater pelos discursos que colocam os professores como pobres coitados, ou que veem os alunos de

licenciatura como infelizes em suas escolhas. Até hoje nunca me abati por essas falas, mas também não sou ingênuo de pensar que na profissão não há dificuldades. Inclusive penso que infelizmente a maior dificuldade talvez seja a falta de prestígio social, econômico e cultural dos professores (Trecho retirado da narrativa do primeiro autor).

Derivando disso, consideramos com Ricoeur (2010) que a memória evoca do passado imagens-vestígios, além de a expectativa já existir na narrativa na forma de imagem, antecipando acontecimentos que ainda não são. O futuro é assim sinalizado como “imagem-sinal” e com isso, as coisas que estão por vir “são antecipadas, anunciadas, preditas, pré-percebidas, proclamadas de antemão” (RICOEUR, 2010, p. 23).

Compreendemos então que no processo de trabalho com as narrativas autobiográficas é possível vislumbrar que a história que cada um conta de si não é fechada em si mesma, mas dá lugar ao porvir, potencializando projeções de futuro possíveis, que podem ser traduzidas em projetos pessoais e/ou profissionais (DELORY-MOMBERGER, 2006). Logo, reconhecemos que as narrativas autobiográficas do primeiro autor apontam que o futuro é o motor da história, é o que a faz ir para frente. Predizer imagens de um futuro e buscar se reconhecer nelas é um projeto dos mais relevantes que a escrita de si dá acesso.

Tendo essas discussões em mente, por meio de Ricoeur (2010), compreendemos que as narrativas autobiográficas do primeiro autor estão preenchidas por imagens-vestígios e imagens-sinais. Imagens-vestígios capturadas a partir da sua reflexão retrospectiva, do lembrar sua vida, e as imagens-sinais, também advindas da reflexão do passado e do presente colocadas sob a forma de expectativas que foram lançadas a partir das suas experiências de vida. Dessa forma, o brincar de escolinha seria uma imagem-vestígio, que sua memória resgatou no presente. Ao trazer para as narrativas essa mesma brincadeira anunciou, predisse ou antecipou um futuro que está presente, sua condição de professor. Dessa maneira, podemos considerar que brincar de escolinha constitui também uma imagem-sinal dos acontecimentos que se desenrolaram mais adiante do tempo.

Interpretamos que o professor-menino foi uma forma que o narrador encontrou de devolver à profissão docente sua dimensão criativa, prazerosa, até infantil. De tanto brincar de ser professor acabou se tornando um. O autor das narrativas autobiográficas retoma essa escolha nas histórias trazendo os motivos que contribuíram para tal decisão e faz isso exaltando o modo como se comportava nas aulas, sua atitude responsável com a escola, o gosto pelos materiais escolares, a admiração pelos professores, em especial uma de Biologia

do Ensino Médio, cujo incentivo, mais tarde, foi fundamental para a escolha do curso superior no qual se formou. Conforme revelam as passagens seguintes:

[...] encontrei no caminho uma professora que ensinava Biologia com muita empolgação, percebia o quanto ela gostava do conteúdo e sentia-se realizada com o que o fazia. Logo, ela passou a me inspirar e a cada dia eu me encantava pela Biologia. [...] seu incentivo foi fundamental para que eu prosseguisse nessa escolha [...].

Não fui aprovado em Ciências Biológicas [na primeira tentativa]. Fiquei triste porque eu queria muito, mas não tinha conseguido nota suficiente. Não desisti e fui fazer cursinho pré-vestibular [...]. Lá eu aprendi Física de verdade, que inclusive me valeu muito quando fui professor de 9º ano. [...] Esse cursinho contribuiu em muito para minha aprovação nas Ciências Biológicas, fiquei em 4º lugar no vestibular de julho de 2006 (Trechos retirados da narrativa do primeiro autor).

Ainda que a escolha pela docência parecesse algo natural, para o narrador o momento de decisão sobre qual curso superior fazer foi difícil. Naquela situação, viveu o conflito entre seguir os seus desejos, frustrando assim a família, os colegas de classe e a igreja que frequentava na época ou ter uma atitude conformista e realizar a vontade dos outros. Reconhecemos que ao narrar essa ocasião conflituosa houve o peso do coletivo sobre sua subjetividade. Josso (2010, p. 72) considera que em nosso percurso de vida, por meio da “existencialidade singular-plural”, estamos permanentemente acompanhados por essa tensão entre o coletivo e o individual.

Esse momento de tensão da escolha do curso para o qual prestaria o vestibular, relatado na narrativa, pode ser visto como um “momento-charneira”, dado a sua feição reorientadora em sua trajetória. Os momentos-charneira para Josso (2010) são:

momentos de reorientação que se articulam com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos) (JOSSO, 2010, p. 70).

Como estratégia para enfrentar esse momento-charneira, talvez mais como uma forma de refúgio, quando se inscreveu para o vestibular, marcou duas opções de curso. Em primeiro lugar, Ciências Biológicas (o que realmente queria) e em segundo Odontologia (convencido de que talvez pudesse gostar, foi uma escolha mais motivada para agradar os outros do que a si mesmo). Evidenciamos a situação conflituosa da sua escolha profissional nas seguintes passagens:

Confesso que por algumas pressões, principalmente de colegas de turma e da família, me senti abalado para escolher outro curso. Lembro-me que olhava a lista de cursos oferecidos pela Universidade Federal de Uberlândia [...] buscando me imaginar naquelas profissões.

No período de escolha do curso a ser prestado no vestibular me senti desesperado ao ponto de recorrer ao sinal divino, foi quando procurei o pastor da igreja que frequentava na época. [...] ao contrário do que eu esperava o pastor, ao orar, disse que os planos era que eu fizesse Ciências da Computação. Como pode Deus, logo eu que não gosto de matemática e nem sou tão ligado a computador? Entrei em conflito comigo mesmo [...].

No fundo não acreditei muito no que o pastor disse, talvez por eu conhecer as minhas habilidades e limitações, por saber o que realmente eu queria. Contudo, até o último momento de marcar as duas opções de curso na inscrição do vestibular eu ainda estava em conflito. Na própria fila dos Correios marquei: Ciências Biológicas como primeira e Odontologia como segunda opção. Contrariei a expectativa da família e da igreja. Hoje, com tudo que venho construindo na profissão e na vida pessoal, diante do meu desempenho e das minhas conquistas, vejo que fiz a escolha ideal para mim. Sou realizado como professor e não me vejo fazendo outra coisa [...] (Trechos retirados da narrativa do primeiro autor).

O encontro com esse momento-charneira deu-se durante a escrita das narrativas pelo primeiro autor deste texto. A medida em que o ia escrevendo, tomava consciência da importância daquela situação para sua formação. Também pela escrita dos relatos pôde tomar consciência da relação individualidade *versus* coletividade, que se mostrou como um processo estruturante pelo qual as narrativas ganharam consistência, algo próximo ao que Josso (2010, p. 72-73) denomina de “motivo”, no sentido literário. O motivo seria aquilo que está presente no texto, de modo implícito ou explícito, que tem aspecto de repetição, que o marca ou o atravessa. Dessa mesma autora, em nossa interpretação das narrativas encontramos três motivos principais:

a) Autonomização/conformização: tem a ver com o “jogo da autonomização desejada face a uma conformização esperada pelo meio ambiente” (JOSSO, 2010, p. 74). Nas narrativas esse esforço de autonomização apareceu em diversas passagens: desde a infância, ao relatar que diferente dos outros garotos, o narrador gostava mesmo era de brincar de ser professor. E independente disto, continuava brincando de escolinha, ainda que na maioria das vezes, brincasse sozinho. Outra pista deixada nas narrativas foi o momento de escolha do curso que iria prestar no vestibular. Contrariando expectativas da família, dos amigos e da igreja, escolheu o curso que queria, com o qual se identificava.

b) Responsabilização/dependência: “corresponde a maneira da pessoa se posicionar na comunidade de vida, assumindo as suas escolhas, seus comportamentos e as suas ideias, qualquer que seja o preço social ou afetivo” (JOSSO, 2010, p. 75). Isso apareceu quando o narrador relatou sua decisão por mudar de escola no 2º ano do Ensino Médio, deixando de estudar em uma instituição federal cuja estrutura e ensino eram referência, passando para um colégio particular, buscando focar mais nos estudos direcionados para o vestibular. Como Josso (2010) relata, a aceitação de responsabilidades pode vir acompanhada pelo desejo de autonomização, e isto fez-se presente quando remeteu à sua opção profissional, em cursar Ciências Biológicas, tomando para si a responsabilidade dessa escolha e, ao mesmo tempo, se autonomizando frente ao desejo dos outros.

c) Interioridade/exterioridade: este processo pode assumir diversas feições e aparecer em diferentes fases da vida. Uma dessas feições é relatada por Josso (2010, p. 75) quando se refere à busca por uma nova formação, relacionada com a necessidade de se ir além do que é conhecido e dominado, tem sua raiz na tomada de consciência de que ainda não se esgotou o potencial e a busca por novas competências. No caso das narrativas interpretadas, isso ficou ilustrado quando o narrador relatou os diferentes investimentos na sua formação profissional, iniciou escolhendo o curso de Ciências Biológicas, partiu para a carreira docente como professor do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo, que cursava o Mestrado em Educação. Após esse momento, começou a atuar como professor efetivo de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ensinando Biologia no Ensino Médio e na Licenciatura em Ciências Biológicas, e mais recentemente acompanhando isto, cursa o Doutorado.

Os trechos seguintes revelam sua trajetória como professor e o aparecimento dos “motivos” elencados acima:

Na minha primeira atuação como professor no Ensino Fundamental, aos poucos fui criando uma forma de trabalhar que conquistou os alunos e os fizeram prestar mais atenção nas aulas. Acho que eu fui nessa época um professor exigente e ao mesmo tempo compreensivo. Os alunos viviam uma dura realidade pelo contexto da escola [...].

Após quase dois anos de contrato consegui ser aprovado no concurso da Prefeitura de Uberlândia e me tornei professor efetivo nessa mesma escola. Ficava surpreso com tamanha confiança depositada em meu trabalho pela diretora. Depois de algum tempo, pela aprovação no concurso do Instituto Federal Goiano, me mudei para o estado de Goiás e comecei a atuar no Ensino Superior, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Meu comprometimento com o planejamento das aulas talvez seja uma marca que

me orgulho muito de carregar desde que iniciei na carreira de professor (Trechos retirados da narrativa do primeiro autor).

E no entremeio de todos esses acontecimentos estão os diferentes aprendizados que o narrador tem construído tanto em relação à docência, quanto em relação a sua própria vida. Isso ficou explícito nas narrativas quando diz que até hoje vem perseguindo ser um docente melhor a cada dia. A formação continuada no interior de uma instituição de ensino seria, conforme Josso (2010, p. 76), apenas a “ponta do iceberg” do seu ser.

Voltamo-nos reflexivamente ao questionamento “Como tenho eu as ideias que tenho?”, buscando revelar nas narrativas autobiográficas as aprendizagens experienciais que o indivíduo fez, enquanto “sujeito que, pela multiplicidade das suas aprendizagens, forja em si qualidades e competências que são atributos que o *eu* se deu a si próprio no decurso das suas aprendizagens” (JOSSO, 2010, p. 77). Neste texto, pela interpretação dos relatos, o narrador fez, em especial, aprendizagens relacionadas ao ser professor, e assim retornamos a pergunta inicial “Como me tornei no professor que sou hoje?”.

Interpretamos que o que foi aprendido pelo professor-narrador em suas experiências são as qualidades de um professor que cultiva a perseverança, o gozo por ensinar, a criatividade, o envolvimento com o trabalho, a disposição em buscar um bom relacionamento com os alunos, a capacidade de elaboração de aulas levando em conta o interesse dos estudantes, a apreciação dos fundamentos estéticos no processo de ensino e aprendizagem, o aprendizado com as qualidades de outros professores.

Em termos de competências docentes, o professor-narrador aprendeu sobre a importância do planejamento na execução das atividades, a autodisciplina para buscar seus desejos, a autonomização das decisões frente à vontade dos outros, além de compreender as dificuldades da profissão professor e a capacidade de não deixar se abater pelo desânimo e pela decepção em relação a elas. Por tudo isso, compreendemos que o autor das narrativas é um ser em constante formação, inconcluso, e disposto a viver outras experiências junto a vida de professor. Que aprendizagens o aguardarão? Quais aspectos de suas aprendizagens pessoais se encontram com momentos de percursos formativos de outros(as) professores(as)?

5 Considerações finais

Ao longo do processo de escrita, de edição e, principalmente de interpretação coletiva das narrativas percebemos que houve a produção de saberes, um saber de tipo hermenêutico.

Este é derivado da interpretação e compreensão do sujeito, fruto da “reflexão pessoal, ou seja, a passagem de uma consciência imediata que é das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida” (FINGER, 2010, p. 125).

Tendo em vista a importância do ato de narrar-se para a tomada de consciência, consideramos a fecundidade das narrativas autobiográficas como uma forma do sujeito caminhar para e por si mesmo. Entendemos, conforme Ricoeur (2011), que a linguagem é abertura ao ser ou o local de revelação do ser, e que, portanto, na busca por compreender a narrativa reconstruindo seus sentidos possíveis, o indivíduo toma consciência. Não uma consciência abstrata, anterior, chega-se à consciência.

É assim que o narrador tomou consciência de sua formação enquanto professor ao rememorar que a infância, as relações sociais intensas vividas tanto no espaço escolar quanto na família e igreja, o gosto pela escola e pelo ensino, o constituíram como docente. Mais do que isso, consideramos que o trabalho com as narrativas foi um passo importante para se tornar sujeito da sua formação, pondo-se em uma dupla condição, de investigador e de investigado da sua própria trajetória.

Esse tipo de abordagem (auto)biográfica ressoa diretamente na formação de professores: Como essa abordagem pode enriquecer a formação docente? Conforme Bolívar (2002), essa perspectiva encontrou terreno fértil pela proposta de se romper com a racionalidade instrumental e tecnológica, na qual o ensino é visto como um meio para conseguir determinados resultados. Para esse autor:

A narratividade se dirige a natureza contextual, específica e complexa dos processos educativos, importando o juízo do professor neste processo, que sempre inclui, além dos aspectos técnicos, dimensões morais, emotivas e políticas (BOLÍVAR, 2002, p. 7).

Na mesma direção, Goodson (2013, p. 71) afirma que isso se constitui como o “respeito pelo autobiográfico, pela ‘vida’, uma escola de investigação educacional qualitativa que trata de ouvir o que o professor tem a dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas”. Para Goodson (2013) a abordagem (auto)biográfica vem instituir uma reconceitualização de um modelo de professor-como-profissional para professor-como-pessoa. Pautado nessa visão reconhecemos, tanto quanto Nias (1991, apud Nóvoa, 2013, p. 15) que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”.

A formação de professores, historicamente, é marcada por um modelo de racionalidade técnica. Zeichner (2009) nos aponta que nessa perspectiva os professores fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam. Evidenciamos a permanência desse modelo de formação ainda hoje, mesmo que Diniz-Pereira (2000, p. 51) pontue alguns avanços: “do treinamento do técnico em educação, na década de 70, observa-se a ênfase na formação do educador na primeira metade dos anos 80 e, nos 90, um redirecionamento para a formação do professor-pesquisador”.

Desde a década de 1990 aos dias atuais ouvimos a propagação massiva do *slogan* dos professores como profissionais reflexivos. A adesão à reflexão não é, evidentemente, um problema. A questão é quando esta se torna uma mercadoria e funciona como um conceito esvaziado de sentido.

Defendemos que a reflexão não seja apenas inserida como mais um modismo acadêmico na formação de professores e nas investigações sobre tal temática - “necessitamos construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor-principiante, como professor-titular” (NÓVOA, 1999, p. 18). Com esse mesmo autor percebemos nos estudos (auto)biográficos importantes dispositivos para a reflexão do professor, como possibilidade para que este se volte sobre sua própria história de vida, e com isso, possa tornar-se sujeito de sua formação. Implicada nesse procedimento há uma dupla feição que é ativada: de investigação, visando construir conhecimento sobre a própria experiência e de formação, advinda deste processo reflexivo no contato com as aprendizagens experienciais.

Outra ação interessante pode ser vista no âmbito da documentação narrativa de experiências pedagógicas tratada por Suárez (2018). Destacamos desse trabalho e no nosso a importância do narrar-se em um coletivo como forma de construir um espaço horizontal de co e autoformação, combinando instâncias de trabalho coletivo e individual.

As experiências relatadas nas narrativas autobiográficas do primeiro autor carregam marcas da sua singularidade e, decorre disso talvez, a impossibilidade de um conhecimento generalizável. Desse modo, não tivemos a pretensão de que as experiências narradas possam ser transpostas ao outro, muito menos aplicadas em outros contextos, entendendo que as narrativas variam de pessoa para pessoa, e dependem do contexto em que estão inseridas.

O que fica evidenciado é que pela escrita das narrativas o sujeito-professor ganhou existência, pois ao escrevê-las sintonizou-se com a sua história, atualizando-a, revisitando as

imagens que o constituem. São imagens de um tempo que foi vivido consigo mesmo, com outras pessoas e em diferentes contextos. Na dinâmica de escrita, edição e interpretação coletiva dos relatos o narrador se colocou como um sujeito ativo sobre seu processo formativo, e diante disso, cabe reivindicarmos que na experiência há um espaço privilegiado de aprendizado e de formação.

Referências Bibliográficas

- BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livros, 2004.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BOLÍVAR, A. “De nobis ipsis silemus?” Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, p 1-26, 2002.
- CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- DE LA FUENTE, L. O. **Como editar pedagogicamente los relatos de experiencias?** Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto**. 1. ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Autêntica Editora, 2000.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- FINGER, M. As implicações sociepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- FONSECA, M. J. M. Introdução à hermenêutica de Paul Ricoeur. **Millenium: Revista do Instituto Politécnico de Viseu**, Lisboa, n. 36, maio 2009.
- GENTIL, H. S. Introdução. In: **Tempo e Narrativa**. t1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. XI-XXII, 2010.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Ed., 2013. p. 63-78.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NIAS, J. Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In: BURGESS, R (Ed.). **Educational Research and Evaluation**. London: The Falmer Press, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Ed., 2013.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

RICOEUR, P. **Hermenêutica e Ideologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. t. 1.

SUÁREZ, D. Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. In: FURLANETTO, E. C. et al. (Orgs.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, p. 29-42, 2018.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente – Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

Artigo recebido em: 22.06.2020 Artigo aprovado em: 16.08.2020