

CENAS COTIDIANAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE UM PROFESSOR INICIANTE

EVERYDAY (SELF) BIOGRAPHICAL SCENES FROM A NOVICE TEACHER

ESCENAS COTIDIANAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE UN PROFESOR PRINCIPIANTE

Caio Corrêa Derossi¹

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Luciana Rodrigues Leite de Souza²

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Andréa Abreu Astigarraga³

Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA

Resumo

Este artigo, de natureza ensaística, qualitativa, descritiva e abordagem (auto) biográfica, tem como objetivo analisar aspectos formativos e identitários do aprender e do ensinar a partir de cenas do cotidiano de um professor iniciante. Foram selecionadas três cenas vivenciadas por um docente de História da Educação Básica mineira, narradas e refletidas em primeira pessoa. As discussões teóricas se apoiam nos estudos (auto) biográficos e nas pesquisas sobre o cotidiano escolar, enfatizando a centralidade das experiências no processo de formação docente. A análise evidencia as múltiplas dimensões que atravessam as práticas escolares - subjetivas, institucionais, sociais e culturais – bem como os desafios e possibilidades de (re)significação das práticas educativas. Ao final, o texto destaca o potencial das narrativas cotidianas como recurso analítico e formativo capaz de favorecer reflexões críticas sobre os processos de ensinar e aprender, bem como sobre a constituição identitária e profissional do professor iniciante.

Palavras-chave: Pesquisa (auto) biográfica; Pesquisa com/nos cotidianos escolares; Formação docente.

Abstract

¹ Mestre em Educação e Licenciado em História (UFV). Especialista em Docência com Ênfase na Educação Básica (IFMG), em Docência e Prática de Ensino em História (UniAmérica) e em Supervisão e Inspeção Escolar (Fac. Focus). Professor Efetivo da Rede Estadual Mineira, Muriaé, Minas Gerais, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2861629420221016>. E-mail: derossi.caio@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9762-7392>;

² Doutora em Educação, professora Adjunta do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Ceará, no campus da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (FAEC), Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa (Auto)biográfica (GEPAS), Crateús, Ceará, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0014097647157542>. E-mail: luciana.leite@uece.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1915-6462>.

³ Doutora e Mestre em Educação (UFC). Professora Associada da Universidade Estadual do Vale do Acaraú, campus Sobral, no curso de Licenciatura em Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa (Auto) Biográfica (GEPAS), Sobral, Ceará, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6355941154537341>. astigarragaandrea@yahoo.com. <https://orcid.org/0000-0001-9614-1999>.

This article, which is essayistic, qualitative, descriptive in nature and (self)biographical in approach, aims to analyse formative and identity aspects of learning and teaching based on scenes from the daily life of a novice teacher. Three scenes experienced by a teacher of History in Basic Education in Minas Gerais were selected, narrated and reflected upon in the first person. The theoretical discussions are based on (self)biographical studies and research on everyday school life, emphasising the centrality of experiences in the teacher training process. The analysis highlights the multiple dimensions that permeate school practices – subjective, institutional, social and cultural – as well as the challenges and possibilities of (re)signifying educational practices. Finally, the text highlights the potential of everyday narratives as an analytical and formative resource capable of fostering critical reflections on the processes of teaching and learning, as well as on the identity and professional development of novice teachers.

Keywords: (Self)biographical research; Research with/on everyday school life; Teacher training.

Resumen

Este artículo, de naturaleza ensayística, cualitativa, descriptiva y con un enfoque (auto)biográfico, tiene como objetivo analizar aspectos formativos e identitarios del aprendizaje y la enseñanza a partir de escenas cotidianas de un profesor principiante. Se seleccionaron tres escenas vividas por un profesor de Historia de la Educación Básica de Minas Gerais, narradas y reflexionadas en primera persona. Las discusiones teóricas se basan en estudios (auto)biográficos e investigaciones sobre la vida cotidiana escolar, enfatizando la centralidad de las experiencias en el proceso de formación docente. El análisis evidencia las múltiples dimensiones que atraviesan las prácticas escolares —subjetivas, institucionales, sociales y culturales— así como los desafíos y posibilidades de (re)significación de las prácticas educativas. Al final, el texto destaca el potencial de las narrativas cotidianas como recurso analítico y formativo capaz de favorecer reflexiones críticas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como sobre la constitución identitaria y profesional del profesor principiante.

Palabras claves: Investigación (auto)biográfica; Investigación con/en la vida cotidiana escolar; Formación docente.

PALAVRAS INICIAIS

Os sujeitos constituem-se a partir de nuances subjetivas, particulares e idiossincráticas, bem como de perspectivas plurais, coletivas e compartilhadas. Na intersecção desses aspectos, pode-se compreender que o espaço profissional articula tais elementos, favorecendo não apenas a formação integral dos sujeitos, mas também uma miríade de possibilidades de reinterpretação e de inventividade acerca de si e de suas práticas profissionais.

A atuação docente, especificamente, é atravessada por aspectos macrosociais que moldam a construção das identidades e impactam os processos de aprender e ensinar (Dubar, 1997). Esta perspectiva que destaca como o reconhecimento da humanidade dos docentes influencia sua atuação, e por Nóvoa (1999), ao ressaltar que a profissionalização da docência não pode conceber o profissional apartado da pessoa.

Baseado no exposto, este artigo adota uma abordagem ensaística, qualitativa e descritiva, voltada à análise de cenas do cotidiano de um professor iniciante. Parte-se da premissa de que o conhecimento pode ser construído a partir de vivências (Triviños, 1987), tomando como referenciais a pesquisa (auto) biográfica e os estudos do cotidiano, que



serão devidamente explicados a posteriori. Vale acrescentar que a escrita das cenas se inspira na perspectiva ensaística de Larrosa (2003), no intuito de valorizar as linhas do pensamento do autor, na tensão entre as memórias e os aspectos temporais.

O objetivo deste trabalho consiste, portanto, em analisar, a partir de cenas do cotidiano de um professor iniciante, aspectos formativos e identitários do aprender e do ensinar. Nesse percurso, algumas questões orientaram a produção do texto, tais como: de que modo as narrativas do cotidiano podem oferecer indícios para refletir sobre formação, identidade, aprender e ensinar? De que maneira a reflexão sobre as práticas cotidianas, mediada pelas narrativas, pode favorecer transformações nas práticas e nas configurações profissionais?

A análise dialoga com autores como Huberman (1992), no que concerne à noção de professor iniciante, e Andrade (2024), quanto à concepção de cenas pedagógicas, sem, contudo, aprofundar de forma exaustiva suas teorias. Nesse sentido, o artigo foi organizado, excetuando-se a introdução e as considerações finais, em uma seção teórico-metodológica, seguida da apresentação de três cenas narrativas, que articulam descrições e reflexões analíticas em primeira pessoa.

ENTRE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS E COTIDIANOS: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A partir das questões e do objetivo geral deste trabalho, esta seção sintetiza as principais tendências dos estudos do cotidiano e das (auto) biografias no campo educacional. O intuito é evidenciar as bases teórico-metodológicas que sustentam esta pesquisa, justificando as escolhas feitas. Não se trata de um estado da arte, mas de um recorte para explorar os significados presentes nas cenas e análises apresentadas. É importante ressaltar que não há intenção de comparar as duas teorias, pois suas distinções e trajetórias epistemológicas são compreendidas e respeitadas, mas pretende-se observar os pontos de convergência e distanciamento entre elas e como se congregam nas cenas descritas na seção seguinte.

A priori, é pertinente destacar que as pesquisas educacionais sobre o cotidiano são amplas e diversas, e variam em orientações teóricas. Como exemplos deste quadro, podem ser mencionadas as contribuições de Certeau (2012), cujas reflexões, oriundas das Ciências Sociais e da História, influenciaram investigações no Brasil. Destacam-se, nesse contexto, os estudos de Penin (1989) acerca das representações de educadores sobre as



práticas escolares ou ainda o trabalho de Andrade (2024), autor que inspirou a escrita deste trabalho.

Parte-se, portanto, da compreensão do cotidiano enquanto objeto de conhecimento e de pesquisa, que não pode ser tomado de maneira unívoca e uniforme, mas considerando os aspectos objetivos e subjetivos nas suas configurações (Chizzotti, 1992). Este autor destaca que o fato de se considerar os cotidianos enquanto espaços e objetos das pesquisas educacionais, revelam uma proposta de releitura dos sentidos e orientações do fazer científico, que passam a compreender os cotidianos como produtos e produtores das micro e macro realidades, promovendo modos de propor estudos sistemáticos sobre o tema.

Estudar o cotidiano em educação é propor uma releitura do fazer científico, entendendo-o como produtor e produto das micro e macrorrealidades. Essa perspectiva permite uma análise mais aprofundada, que vai além da simples descrição, e, como nas cenas que serão apresentadas, requer reflexões sobre a práxis, mediante o reconhecimento de que a vida diária é moldada por memórias coletivas, representações, políticas e estruturas sociais. O cotidiano se torna, portanto, um espaço de humanização, onde as experiências obtêm significado em meio a hierarquias e imposições já estabelecidas.

Nesse sentido, a perspectiva de Certeau (2012) é particularmente relevante, pois dialoga com as narrativas (auto) biográficas e as cenas apresentadas. O autor permite observar os aspectos microssociais diante das estruturas sociais. Ele mostra como, no cotidiano, os indivíduos usam táticas, estratégias e criações para produzir e consumir políticas e culturas, estabelecendo uma relação dialética. Assim, essas lentes teóricas contribuem para analisar a formação e a identidade de um professor iniciante a partir de suas cenas diárias.

O método (auto) biográfico, por sua vez, tem raízes históricas nas Ciências Sociais do século XX, nos Estados Unidos, influenciado por Max Weber e pelos novos estudos antropológicos e sociológicos da Escola de Chicago. Décadas depois, no campo educacional, pesquisadores europeus trouxeram contribuições que se espalharam pelo mundo, chegando ao Brasil e consolidando-se em eventos como o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA).

É pertinente destacar que a cientificidade das (auto) biografias não se baseia na perspectiva cartesiana moderna, de uma verdade única e estrita de ciência, mas sim em uma dinâmica que integra elementos éticos, estéticos e subjetivos. Essa abordagem reforça



a ideia de que o processo educacional não pode ser compreendido apenas por uma racionalidade técnico-instrumental, pois a experiência, a vivência e as complexidades humanas precisam ser reconhecidas. As cenas que serão relatadas e analisadas neste trabalho, baseadas na compreensão de Josso (2016), consideram todos os elementos que constituem o sujeito — físicos, afetivos e imaginativos —, revelando suas relações com o tempo, o meio e os outros. São esses fatores que evidenciam a complexidade humana e como ela se entrelaça nos processos educacionais.

As narrativas das cenas revelam um processo de produção de sentidos a partir das histórias de vida e das práticas cotidianas, sinalizando uma dimensão de reflexão sobre a vida e o trabalho. Como Delory-Momberger (2016) destaca, essa abordagem possibilita a autoformação e a biografização das experiências. O exercício narrativo e (auto) biográfico permite uma *viagem* pelas diferentes temporalidades e inserções pessoais e coletivas, mostrando as facetas idiossincráticas e sociais do indivíduo. O sujeito é visto, ao mesmo tempo, como produtor e produto da sociedade, do tempo e do meio, em um processo que Ricoeur (1994) entende como um resumo do heterogêneo.

A narrativa busca, também, evidenciar o diálogo e o encontro com o outro, em diferentes tempos e espaços. O *outro* pode ser o próprio sujeito que se transforma, significando novas memórias, ou um interlocutor que o afeta. Assim, a possibilidade autoformativa e de biografização presente nas cenas narradas ganha potência reflexiva, pois forma heterobiografias, revelando as apropriações e os significados que o indivíduo atribui a diferentes outros, tempos e espaços em sua experiência.

Neste trabalho, os relatos das cenas congregam um tempo humano, que, segundo Ricoeur (1994), une as perspectivas do passado, presente e futuro. Não se trata apenas de uma mobilização cronológica, mas da dimensão em que os sujeitos constroem e dão significado às suas histórias pessoais e coletivas. Concorde-se com Pineau (2006) que a (auto) biografia tem o poder de alinhar as estruturas das vidas pessoais e sociais através da escrita, expressando as intenções de uma existência sentida e compartilhada.

Isto posto, a partir de uma visão integrada, os cotidianos são construídos e reconstruídos nas narrativas, unindo elementos subjetivos e objetivos, de modo que as lentes teóricas das narrativas e dos cotidianos tendem a possibilitar um movimento de humanização e práxis, permitindo que os sujeitos se vejam e se entendam em sua própria formação e inserção no mundo.



CENAS

Cena 01 - saberes e sabores das receitas de ensinar e aprender

Na sala dos professores, quando não estou distraído no celular ou evitando assuntos incômodos, costumo observar e ouvir as conversas dos colegas. Sou um bom ouvinte e, muitas vezes, sinto que há uma diferença de gerações que me coloca mais como espectador do que como participante ativo, já que não sou casado, não tenho filhos ou demandas domésticas semelhantes às deles. Independente disso, gosto de prestar atenção, principalmente quando o assunto é a escola. Observo como os professores descrevem seus modos de ensinar e aprender, permeados por memórias, experiências e julgamentos sobre os alunos e colegas.

Às vezes, me sinto apenas um interlocutor em uma conversa livre, sem rumo, onde os temas fluem e se perdem. Noutras, me sinto um pesquisador. Não porque acredite que o professor e o pesquisador são dimensões separadas (André, 2005; Lüdke, 2001), mas porque tento exercitar um olhar crítico e interrogativo sobre certas falas. Busco fazer o que pratiquei em minha pesquisa de mestrado (Derossi, 2021), e, em vez de reconhecer as conversas como uma verdade única ou a simples ilustração de uma teoria, encaro-as como encontros comigo e com o outro, que me possibilitam tecer reflexões sobre a vida, o trabalho e a formação em uma perspectiva dialógica. No fundo, gosto de conversar e de ouvir, e acredito que mesmo no diálogo mais casual, podemos aprender e aprofundar nossas reflexões sobre um tema.

Esse preâmbulo serve para introduzir uma cena específica, na qual uma colega, professora, falava de suas 'receitas para ensinar'. No início, deduzi que se tratava de algo culinário, mas ela se referia a métodos para controlar, cativar ou realizar atividades com os alunos. Embora não fosse novidade ouvir sobre estratégias e táticas dos colegas, o termo 'receita' me causou estranhamento, pois remeteu à sentença que sempre ouvi e repeti: *não existe receita para ensinar*. Ao mesmo tempo, essa ausência de uma 'fórmula' única sempre me gerou questionamentos sobre a teoria, a didática e, por vezes, uma visão utilitária da prática pedagógica, como se ela pudesse ser simplificada.

No sentido culinário, uma receita é um conjunto de procedimentos e ingredientes para um resultado específico. Elas podem se tornar automáticas para quem as faz, mas ainda são importantes para atingir o resultado esperado. No entanto, o ponto principal é que as receitas culinárias não são rígidas. Muitas pessoas adaptam ou criam suas próprias versões. Afinal, existem várias maneiras de se chegar ao mesmo resultado.



Cumprer ressaltar que, etimologicamente, saber e sabor têm origens latinas e significados conotativos compartilhados acerca de gosto, cheiro, paladar específico (Cunha, 1982). Nesse contexto, ressaltar que venho de uma família com forte tradição culinária, onde ‘saber’ e ‘sabor’ se entrelaçam. Minha avó materna, que não conheci de forma lúcida, era uma cozinheira talentosa. Minha outra avó, com quem convivi por muito tempo, me deixou memórias de almoços de domingo e jantares para convidados importantes. Aprendi a cozinhar observando, perguntando e, principalmente, por tentativa e erro, o que foi essencial quando morei sozinho na época da faculdade. Nem sempre obtive sucesso, mas muitas vezes fui feliz com minhas adaptações.

Entendo, portanto, que o modo de cozinhar guarda subjetividades, memórias e experiências. Assim, retomando a cena da professora, percebi que ela não se referia a uma fórmula única para a sala de aula. As ‘receitas’ que ela relatava consistiam em suas maneiras de lidar com as demandas práticas e os elementos que influenciam a escola, sem desconsiderar as reflexões pessoais. A perspectiva (auto) biográfica coloca à ribalta as compreensões subjetivas, os arranjos pessoais e as apropriações interessadas dos sujeitos perante os contextos vividos e produzidos.

Por fim, essa cena me conectou novamente com a época do mestrado, quando busquei entender as ‘receitas’ dos professores com quem colaborei. Lembrei-me também da experiência de estágio na formação inicial e das angústias diante dos dilemas da docência. Parto dessa cena e da ideia de ‘receita’ para aprofundar outras passagens do cotidiano que misturam vida, formação e trabalho. O objetivo é questionar a concepção de ensino e aprendizagem como um mero encadeamento de técnicas e processos, e reforçar a importância de considerar os sujeitos e os contextos, unindo a educação às suas práticas e a seus agentes.

Cena 02 – ah, no meu tempo!

É comum, principalmente entre pessoas mais velhas, ouvir discursos saudosistas sobre o passado, idealizando-o como um tempo melhor. Mesmo sabendo que a memória é um recorte subjetivo e não uma representação exata da realidade, essas falas, carregadas de afeto e, por vezes, indignação com o presente, são frequentemente repetidas (Xavier; Muniz; Vasconcelos; Pinto, 2021). Na escola, isso não é diferente. Quando os professores relatam casos de indisciplina, falta de envolvimento dos pais ou uso de celular, as memórias de sua própria época escolar são ativadas. É comum, inclusive, ouvir elogios a castigos físicos, ainda que restritos à sala dos professores. Confesso que, apesar de ter uma



diferença de idade de apenas 14 ou 15 anos em relação aos meus alunos, também me pego comparando o modo como fui tratado pelos meus pais e como era minha escola na infância.

Sempre que ouço essas falas saudosistas, misturadas com um tom jocoso ou moralista, minha formação em História faz pensar no perigo do anacronismo. Embora seja inevitável fazer comparações entre épocas, é crucial questionar se aquele passado era realmente tão bom. Não é preciso um conhecimento profundo para perceber que, apesar de alguns problemas sociais persistirem, muitos avanços ocorreram, especialmente na educação, com novas legislações, metodologias de ensino e estudos sobre o desenvolvimento humano.

Essa reflexão me leva a indagar até que ponto idealizamos o passado, o presente, os alunos e as instituições, e/ou qual a nossa real disposição para lidar com as complexidades da escola atual? Ao refletir sobre esses aspectos, me recordei da escolha pregressa à entrada no curso de licenciatura (Gatti; Barreto; André; Almeida, 2019), da criança que sempre quis ser professor e se inspirou em outros docentes ao longo da vida escolar, da minha experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), dos desafios da formação inicial, da falta de um professor efetivo para as disciplinas de Ensino de História, na época da minha formação inicial, e como ainda se fazia uma falsa dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado, estendido ao campo das disciplinas específicas e das disciplinas pedagógicas. Esses momentos, com todos os seus dilemas, me fizeram reforçar a escolha pela docência e o desejo de combater opressões e desigualdades.

Foi, também, graças a essas experiências, que nunca idealizei completamente as instituições e os alunos com quem trabalhei. Eu estava ciente das condições e dos desafios que enfrentaria. No entanto, isso não me tornou imune à alegria, ao espanto ou à surpresa diante da violência, das dores e das delícias que presenciei. Assim, algumas questões me acompanham, desde o início da carreira, e se repetem em outras cenas, seja nas escolhas teórico-metodológicas que fazemos, os motivos e os objetivos de ensinarmos, entre outros.

Outro ponto que deve se considerar são os nossos interlocutores, os alunos. É necessário refletir sobre como eles conhecem, aprendem, bem como as desigualdades que os afetam na construção dos seus capitais (Bourdieu, 2015) e como eles reagem ou não, ao que estamos fazendo. Esse é um importante ponto a se considerar, pois ouvindo e tentando, dentro de algum limite, conhecer os estudantes, pode-se compreender melhor os ganhos, as defasagens e os pontos de partida de cada estudante.



Todavia, a precarização (Assunção; Oliveira, 2009) e o processo de responsabilização do trabalho docente (Bonamino; Sousa, 2011), juntamente com o excesso de burocracia, avaliações em larga escala e decisões impostas, muitas vezes impedem essa escuta e uma relação mais genuína com os estudantes. Isso me leva a pensar na ideia da banalidade do mal, de Arendt (1999), e a questionar se nós, professores, não estamos apenas reproduzindo ordens sem a possibilidade de uma reflexão mais ampla. Alguns colegas me tranquilizam, dizendo que fazemos o possível e que minha angústia diminuirá com o tempo, à medida que eu me *adapte* ao sistema.

Mas, pensando na indagação inicial, das falas saudosistas, reflito, ainda sem saber a resposta, se este passado não é um refúgio, um conforto ou até mesmo um consolo para alguns professores, que ainda idealizam a escola e os seus sujeitos, em um sentido mais onírico e pouco refletido com as condições práticas. Minha escolha, em meio a muitos erros, é continuar tentando ouvir os alunos e oferecer-lhes *receitas* que os ajudem a seguir seus próprios caminhos. Como o poeta, parafraseando-o, afirmo que meu tempo, meus sujeitos e meus contextos são os do presente (Andrade, 2012).

Cena 03 – sobre a escola, sobre o tempo, sobre ‘dar a matéria’

Embora seja uma pessoa que gosta de trabalhar pela manhã e se sente bem com os afazeres diurnos, o início do horário escolar sempre impõe desafios, sobretudo em razão de uma rotina intensa que, em muitos dias, não permite o descanso adequado ou o sono reparador. Quando o sinal toca às sete horas, convocando todos para as salas, impelindo uma ordem de produtividade e de controle do tempo e dos corpos, tanto alunos quanto professores recorrem a táticas e estratégias de resistência (Certeau, 2012) que, de certo modo, questionam o próprio ritmo da aula.

Assim, alguns professores estendem o tempo do cafezinho, do encher as garrafas d’água, bem como, os alunos também, por vezes, tentam se esconder, ir ao banheiro antes de entrar para as salas. Em parte, ambos sabem que, em razão da tolerância de dez minutos, a aula efetivamente não começa no horário em ponto. Entretanto, muitas vezes, as táticas não funcionam plenamente, visto que neste período, sempre circulam pessoas da gestão e da supervisão pedagógica, colocando direta ou indiretamente, todos para as suas respectivas salas.

A aula inicia-se junto com os pedidos para que os alunos se sentem, se organizem, peguem os materiais, enquanto outros ainda chegam à sala. Tenho a impressão de que cada horário traz um desafio adicional à dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem,



especialmente aqueles que antecedem ou sucedem o intervalo ou a aula prática de Educação Física. Mas, voltando a aula, neste ano, lecionando a disciplina de História para os oitavos anos regulares do ensino fundamental. Nesta disciplina, os saltos de conteúdo não são tão presentes, visto que as temáticas são iguais, diferenciando-se os ritmos de cada turma. Leciono, ainda, outra disciplina na educação integral, mas a cena focará nas práticas das aulas de história.

Seguindo o currículo mineiro, os oitavos anos concentram-se na divisão clássica da História nos períodos moderno e contemporâneo, tanto do Brasil quanto do mundo. Nessa trajetória, são abordados temas como o Iluminismo, as Revoluções Inglesa, Americana, Francesa e Industrial, os Governos Napoleônicos, os Processos de Independência da América Espanhola e do Brasil, o Período Imperial e, por fim, a Proclamação da República. Essa organização curricular, marcada por uma herança eurocêntrica, ainda que apresente alguns avanços e possibilidades de adaptação, é alvo de críticas por reproduzir uma narrativa histórica única e, portanto, perigosa (Adiche, 2019). Contudo, busco realizar um movimento de resistência, incorporando a ação de mulheres, pessoas escravizadas e grupos populares na escrita da história, além de exercitar uma escuta sensível às questões trazidas pelos alunos.

Entretanto, as cobranças para cumprir todo o conteúdo - extenso por natureza - chegam de forma endógena e exógena à escola, acompanhadas de embates particulares que, neste caso, revelam as tensões entre as possibilidades práticas e os desejos teóricos de repensar o ensinar e o avaliar. Nesse sentido, uma questão recorrente em minha reflexão é a ideia de *dar* a matéria, como também problematiza Andrade (2024). Afinal, o que estou *dando* nesse processo? Todos realmente *recebem*? E, caso sim ou não, de que maneira esse *dar-se* realiza?

Essas clivagens entre aprender e ensinar me atravessam e afetam, sobretudo em um contexto desafiador, marcado, na maioria das vezes, pelo desinteresse dos alunos, pela falta de apoio e de materiais disponíveis na escola e pela própria estrutura compartimentada dos conhecimentos e das aulas, fatores que frequentemente limitam a possibilidade de uma reflexão mais profunda sobre as práticas e sobre a aprendizagem.

Nesse sentido, ainda que haja cobranças por práticas ditas inovadoras e ativas, a falta de respaldo, somada ao excesso de exigências e às avaliações externas em larga escala, impacta diretamente na realização de atividades como a exibição de filmes ou o desenvolvimento de projetos, apesar das tentativas de promover reflexões mais significativas.



E tudo isso acontece em meio às dinâmicas próprias da escola: o barulho das aulas de Educação Física e do recreio que invade os horários de estudo; os conflitos relacionais e socioemocionais entre os estudantes; os pedidos constantes para ir ao banheiro ou beber água, mesmo logo após o recreio; o tempo reduzido para merendar e conversar com os colegas, entre outros fatores.

O horário da aula se encerra, mas permaneço na escola, pois leciono no período do almoço. Após este tempo, costumo permanecer um pouco mais na escola, cumprindo o módulo, uma exigência horária que o professor deve cumprir para além da sala de aula, com o objetivo de organização de planejamentos, normatizado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. O tempo de módulo varia de acordo com a quantidade de aulas que o professor possui. Geralmente, utilizo esse período para finalizar planejamentos, tirar cópias de materiais para as próximas aulas, corrigir atividades ou atender a outras demandas, a exemplo de montagens de murais. Em algumas ocasiões, permaneço também no turno da tarde para colaborar com colegas e/ou com a própria escola. Contudo, não realizo o módulo todos os dias. Assim, após o almoço, muitas vezes deixo a escola e sigo para outras atividades: algumas de caráter pessoal, como ir à academia ou resolver pendências na rua, e outras ainda relacionadas ao trabalho escolar.

A resolução contínua das demandas escolares, além de ser uma marca histórica da docência - que atravessa o tempo e se materializa no hábito de levar trabalho para casa, seja na avaliação, no planejamento ou na correção de atividades - evidencia a apropriação do tempo pelo capitalismo, traduzida em cobranças incessantes de produtividade. No contexto atual, essa lógica assume contornos particulares, expressos, por exemplo, nos grupos de mensagens instantâneas, que a todo momento disparam avisos, pedidos e novas demandas.

Esse cenário é acompanhado por um sentimento recorrente: o de ter realizado inúmeras tarefas e, ainda assim, ao final do dia, experimentar a sensação de não ter feito o suficiente, como se o tempo tivesse simplesmente escapado. Tais cobranças, de certo modo, são compartilhadas por todos os integrantes do espaço escolar, ainda que com pesos diferentes.

Tal lógica, remete à proposição de Krenak (2020), que problematiza o consumo do tempo e a *venda do amanhã*. Retomando a reflexão sobre o ato de *dar* o conteúdo, cabe questionar até que ponto estamos sendo produto/produtores deste consumo desenfreado e/ou passivo do tempo, vendendo e/ou *dando* a matéria como se fosse o próprio amanhã. Cabe, nesse contexto, a exemplo do trabalho de Masschelein e Simons (2014), repensar o



papel da escola como uma instituição que não reproduza esta lógica de consumo do tempo e venda do amanhã, embora se saiba que o estabelecimento escolar é fruto dos contextos sociais de sua época.

Ao fim, procuro, de forma contínua, entre avanços e recuos, compreender e ouvir os estudantes, ainda que com dificuldades e limites, buscando acolhê-los e, em alguma medida, promover uma aprendizagem significativa. A escuta sensível, a proposição de rodas de conversa e a criação de espaços de diálogo constituem, para mim, exercícios fundamentais. E, mais do que fomentar o comprometimento e o protagonismo discente, trata-se de construir uma justa medida entre o que Veiga-Neto (2012) nomeia de conteudismo e conteudofobia, ao mesmo tempo em que se busca *presentificar* o passado (Gumbrecht, 2010), evidenciando rupturas, continuidades e a relevância da História na vida cotidiana.

Nesse horizonte, retomo a proposição de Krenak (2020), ao refletir sobre a necessidade de viver e experimentar o presente e, conseqüentemente, pensar a escola - apesar dos sistemas e das amarras sociais - como um espaço-tempo de liberdade e criação, que transcenda a mera demanda de *dar* o conteúdo. Destarte, como propôs Freire (2000), o sonho nasce de um contexto adverso, mas permanece fundamental: não como um idealismo desgarrado da realidade concreta, tampouco um imobilismo fatalista, e sim um movimento que nos impulsiona a continuar caminhando.

PARA NÃO CONCLUIR

O artigo teve como objetivo compreender e analisar, a partir de cenas cotidianas de um professor iniciante, aspectos formativos e identitários do aprender e do ensinar. As narrativas das práticas e experiências docentes serviram como mote para as reflexões, evidenciando que os processos formativos ocorrem de modo contínuo atravessados por vivências múltiplas e complexas.

Assim, as narrativas e os cotidianos são indícios para a análise da constituição dos sujeitos a partir de experiências diversas, revelando como os indivíduos mobilizam correlações entre tempos e espaços, reconhecem a própria formação e a do outro, e reafirmam a centralidade do ser humano no fazer científico, marcado por sua condição inconclusa e de ressignificação constante das experiências.

As cenas retratadas, apoiadas em um conjunto de reflexões específicas e em arcabouço teórico próprio, apontam para uma busca ontológica das significações das práticas e das formações, valorizando as narrativas cotidianas como recurso de



compreensão. Destaca-se, ainda, que a ênfase no sujeito dá visibilidade aos processos de biografização e sinaliza para a complexidade dos indivíduos e de suas formações, situadas entre diferentes tempos, espaços e relações com as esferas macro e microssociais.

As perspectivas teóricas das narrativas (auto) biográficas e dos cotidianos possibilitam, cada qual, com suas idiossincrasias, perceber a ação humana de reflexão e de humanização das vivências e experiências produzidas/atravessadas, a partir do compartilhamento de aspectos micro e macrossociais. Além disto, em termos epistemológicos, o trabalho destaca a possibilidade da construção de conhecimento de modo organizado e sistemático a partir das narrativas cotidianas, marcando uma perspectiva comprometida socialmente com o fazer científico.

Destarte, as cenas colaboram com a compreensão holística acerca dos processos práticos e das identidades profissionais construídas e reconstruídas na formação contínua docente. Com tal proposta, as lentes teórico-metodológicas das narrativas (auto) biográficas e dos cotidianos são coerentes para refletir o protagonismo biográfico na produção científica e as distintas mobilizações e lacunas dos tempos, espaços e sentidos dos processos educativos.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda. **O perigo da história única**. Trad. Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Nivea. **Cotidianos de professora**. Rio de Janeiro: Autorale, 2024.

ANDRADE, Carlos Drummond. Mãos dadas. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond. **Sentimento de Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 25.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2005. p. 55-67.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ASSUNÇÃO, Ada; OLIVEIRA, Dalila, A. intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2024.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 38, n. abr./jul. 2012., p. 373-388. Disponível em: <https://share.google/DjYKV9XMKTT76JmxA>. Acesso em: 20 set. 2024.



BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes. 2015. p. 81-88.

CHIZZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisas em educação. *In*: FAZENDA, Ivani. (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 85-98.

CUNHA, Antonio (Coord.). **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (orgs.). **A nova aventura (auto) biográfica**: Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

DEROSSI, Caio. **Desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência na supervisão do estágio curricular em História**: narrativas de professores da Educação Básica. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. Dissertação (Mestrado em Educação), 2021.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

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

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2010.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Ed. Porto, 1992. p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A nova aventura (auto) biográfica**: Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 01 set. 2025.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/d7tPWYR3z6m3KWbwshH6jnJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2025.



MASSCHELEIN, Joan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. v. I. Campinas: Papirus, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. “É preciso ir aos porões”. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhbx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2025.

XAVIER, Antônio; MUNIZ, Karla; VASCONCELOS, José; PINTO, Francisco. Memória: abordagem teórico-conceitual. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 1, e313798, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3798>. Acesso em: 25 set. 2025.

Artigo recebido em: 29 de novembro de 2025

Aceito para publicação em: 05 de janeiro de 2026

Manuscript received on: November 29th, 2025

Accepted for publication on: January 05th, 2026

