

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

**Nicole Andresa Bertotti**

## **MODOS DE NARRAR A DOCÊNCIA**

**A escrita autoavaliativa no processo de professoralização**

**Porto Alegre**

**2º Semestre 2011**

Nicole Andresa Bertotti

## **MODOS DE NARRAR A DOCÊNCIA**

**A escrita autoavaliativa no processo de professoralização**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial e obrigatório para aprovação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Tania Beatriz Iwaszko Marques.

**Porto Alegre**  
**2º Semestre 2011**

*Dedico este trabalho à minha amada irmã Micheli, que na assunção da função materna alheia, dedicou-se a me educar, indicando-me os caminhos para chegar até aqui.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo e de todos, a uma pessoa muito especial que conheci no início da graduação e que reencontrei, intencionalmente, agora no final do curso. Reconhecida por seus conhecimentos, competências e dedicação, me mostrou toda a “boniteza de ser professora”. Por cada palavra de incentivo, carinho, conforto e compreensão, por ter acreditado em mim e neste trabalho, agradeço à minha querida orientadora Tania Marques, minha maior referência profissional que foi, durante este período de escrita solitária, minha melhor companhia.

À Creche da UFRGS, lugar que me acolheu de forma tão carinhosa, onde fui, aos poucos, me constituindo professora. Em especial, à coordenadora pedagógica Iná Xausa, profissional competente e ética, que me “resgatou” por duas vezes, me incentivou a acreditar no meu trabalho, a enfrentar os desafios diários e, principalmente, a não desistir.

À minha família de amigas, minhas amadas Ana Regina Schropfer, Bina Chaveirinho, Cláudia Petter, Carla Duciak, Elô, Ester Saraiva, Leila Viegas, Luciana Pedroso, Luana Fontoura, Mary, Michele Nogueira e Simone por terem tornado os meus dias muito mais alegres. Às minhas “primas-amigas” de infância Franciéli e Francisléia Zimmer, que cresceram comigo e não permitiram que o tempo e a distância alterassem o sentido da nossa amizade. Aos meus parceiros de trabalho, Fábiana Bastos - que veio a se tornar minha grande amiga, professora dedicada, com quem me identifiquei e aprendi muito também - e Vagner Teixeira, a quem aprendi a admirar pela simplicidade e atitudes generosas.

Àquela que foi minha única referência familiar, quem primeiro me ensinou o sentido de “educação emancipatória”, em quem me inspirei para chegar até aqui, minha querida irmã, Micheli Bertotti. Ao André, pelo exemplo, incentivo, carinho, paciência e apoio incondicional em todos os momentos de dificuldades. E aos meus alunos, por terem sido a força motriz que tem me impulsionado durante a minha professoralização, pois “não há docência sem discência”.

*“O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos”.*

LARROSA

## RESUMO

O presente trabalho teve origem a partir do estágio curricular obrigatório do sétimo semestre do curso de Pedagogia da UFRGS, onde foi possível perceber que a escrita autoavaliativa apresenta-se como um importante instrumento investigativo, na medida em que confere ao narrador uma posição de protagonismo em sua própria formação. Tendo como principal objetivo apresentar os modos como a docência é narrada, utilizando como dados a parte final do relatório de estágio intitulada escrita autoavaliativa, foram utilizadas narrativas das estagiárias e da própria escrita autoavaliativa. O trabalho apoia-se teoricamente em estudos sobre autonarrativas, a partir de CUNHA, LARROSA, MARQUES e ARENHALDT e PASSEGGI e acerca do processo de professoralização a partir de PEREIRA. Analisando essas autonarrativas, foi possível perceber que a escrita autoavaliativa pode funcionar como uma alternativa pedagógica valiosa, pois, ao mesmo tempo em que o autor narra sua trajetória no processo de professoralização, auxilia na compreensão de como vai se construindo a professoralidade no início da docência.

**PALAVRAS CHAVE:** Estágio de Docência. Narrativas. Professoralização. Professoralidade.

## SUMÁRIO

<b>NARRATIVAS INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>7</b>
<b>1. ESTÁGIO DE DOCÊNCIA E PROFESSORALIZAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. NARRATIVAS INVESTIGATIVAS .....</b>	<b>13</b>
<b>3. NARRATIVAS E PROFESSORALIZAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>4. NARRATIVAS DO <i>EU</i> OU A PROFESSORALIDADE EM MIM .....</b>	<b>20</b>
<b>5. NARRATIVAS DO <i>OUTRO</i>.....</b>	<b>23</b>
5.1 – “AQUILO QUE NOS ACONTECE”: os sentidos da experiência.....	24
5.2 – “AQUILO QUE NOS TOCA”: sentindo a docência .....	27
5.3 - “AQUILO QUE NOS PASSA”: a aprendizagem da docência .....	31
5.4-“AQUILO QUE NOS TRANSFORMA”: a consciência do inacabamento.....	33
<b>NARRATIVAS FINAIS? .....</b>	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>37</b>

## NARRATIVAS INTRODUTÓRIAS

Minha identificação com o tema das autonarrativas surge no estágio de docência, momento no qual a ação de narrar tinha como objeto a própria prática pedagógica. E era no distanciamento da sala de aula, no exercício intenso e extenso de escrita diária sobre o meu fazer docente que eu ia construindo minha caminhada no processo de professoralização, na busca pela professoralidade, enquanto professora reflexiva, autoavaliando, repensando e ressignificando a minha prática.

E foi pensando nas contribuições da escrita/narrativas de si durante minha caminhada no período de estágio curricular, realizado no primeiro semestre de 2011 em uma escola de Educação Infantil da zona central de Porto Alegre, que defini, à luz dos estudos sobre narrativas enquanto instrumentos formativos, o título deste trabalho como “Modos de narrar a docência: a escrita autoavaliativa no processo de professoralização”. Com isso, pretendo investigar a relação que se estabelece entre autonarrativas e professoralização onde a partir da escrita as estagiárias se colocam como objetos/ sujeitos da avaliação.

Acredito que a relevância do tema como fonte de pesquisa para a educação reside no sentido de que se propõe a investigar de que forma a escrita autoavaliativa se apresenta nas narrativas do estágio de docência e quais elementos nos indicam a construção da professoralidade durante essa experiência. Apoio-me em pressupostos teóricos sobre os processos de constituição da docência a partir de PEREIRA (1996, 2010) e escritas autoformativas com base nos estudos de CUNHA (1997) LARROSA (1994), ARENHALDT e MARQUES (2010), e PASSEGGI (2000).

Como metodologia, utilizo-me de narrativas coletadas de alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as quais recentemente



atravessaram o período de estágio curricular obrigatório no primeiro semestre de 2011. A partir deles, pretendo identificar significações em comum acerca da construção da nossa professoralidade neste laboratório de aprendizagem que é o estágio. Para isso, pretendo analisar os textos reflexivos das alunas, os quais se constituíram como atividade obrigatória e essencial para a formação das professoras. Início com uma análise da minha própria experiência de estágio, avaliando como se deu a formação de uma nova (ou primeira) identidade de educadora infantil.

Este trabalho divide-se em capítulos, apresentados da seguinte forma. No primeiro capítulo, denominado “Estágio de Docência e Professoralização”, elaboro uma breve explanação acerca do estágio curricular obrigatório correlacionado-o com o processo de professoralização. No segundo: “Narrativas Investigativas”, apresento a metodologia utilizada para coleta dos relatos. No terceiro capítulo: “Narrativas e Professoralização”, analiso a escrita de si como instrumento valioso para a construção de identidades docentes e, conseqüentemente, para o desencadeamento do processo de professoralização. No quarto capítulo, cujo título “Narrativas do *Eu* OU a Professoralidade em mim” remete à minha experiência de estágio, quando as identidades de professora e estudante entram em conflito constante, até que, no final do processo, convergem e se unificam. E por fim, no capítulo cinco, “Narrativas do *Outro*”, inicio o tratamento das informações, articulando os relatos das alunas com os referenciais teóricos que subsidiaram minha pesquisa.

## 1. ESTÁGIO DE DOCÊNCIA E PROFESSORALIZAÇÃO

O estágio curricular obrigatório do sétimo semestre do curso de Pedagogia caracteriza-se como um momento decisivo na vida de professores em formação, devido à sua dimensão prática, investigativa e reflexiva. É o período no qual os saberes teóricos e metodológicos que a graduação oferece devem ser sistematicamente utilizados em uma ação pedagógica em consonância com uma série de diretrizes que regulamentam a prática pedagógica supervisionada.

FONTOURA (2009, p.19) nos revela o confronto inicial entre nossas expectativas com relação ao estágio e a realidade até então desconhecida sobre esta etapa final do curso.

As primeiras experiências têm um caráter desafiador, pois são elas, junto a todos os conhecimentos teóricos, metodológicos e reflexivos, que irão começar a constituir o sujeito educador. Normalmente esta primeira vivência em espaço escolar dá-se na forma de estágio, no qual se vivem grandes expectativas acerca das novas responsabilidades – assumir uma turma e ver-se como educadora – mas ainda como aprendiz. É normalmente um período conturbado, no qual os futuros educadores podem se deparar com realidades completamente diferentes das estudadas.

E vou ainda mais longe. Encontramo-nos diante de uma etapa que poderá determinar, através de análise empírica, se estamos preparados para exercer a docência. E é aí que reside nossa maior preocupação: *estamos sujeitos* ou *somos sujeitos*? Tentando ser mais objetiva, quando me refiro a “estarmos sujeitos” quero dizer que nossa identidade docente encontra-se em um estágio de sujeição. Mas antes que me interpretem equivocadamente, deixo claro que a sujeição a qual me refiro diz respeito a estarmos dependentes, condicionadas à avaliação de outrem, ou melhor, à aprovação ou não no estágio curricular obrigatório. E isso também nos aflige. E qual é

a nossa participação enquanto sujeitos no nosso próprio processo de formação? Aí reside um problema interessante, o qual se apresenta como o fio condutor deste trabalho.

Enquanto professora titular, minha prática não estava condicionada à avaliação dos outros. Meu trabalho com as crianças era realizado a partir das minhas próprias concepções teóricas e metodológicas, as quais vinham me acompanhando ao longo da minha vivência em sala de aula. Até então, não havia parado um só momento para refletir sobre minha própria prática pedagógica, sobre os efeitos e resultados do meu fazer docente na aprendizagem dos alunos.

Foi através do meu distanciamento da sala de aula, no exercício diário de observação e reflexão sobre a minha ação pedagógica que me posicionei como sujeito capaz de interferir na minha aprendizagem durante o estágio e reconstruir a minha identidade docente. E é exatamente nesse ponto que admito as vigorosas contribuições dessa prática pedagógica supervisionada no meu processo individual - também construído coletivamente através das relações interpessoais - de tornar-me professora. E é assim que aprendizagem e docência se fundem e se convertem em um processo denominado *professoralização*.

O uso da expressão que melhor define essa aprendizagem da docência é categoricamente definido por PEREIRA (2010, p.67):

A essa atitude tomada no ato de pensar nessas questões como questões formativas, de dar trato didático ou pedagógico a elas, de experimentá-las como uma problematização radical, no sentido de ensinar algo e de aprender algo, a essa atitude chamo *professoralização*. Ao envolver-se com uma problemática dessa complexidade com vistas a formar-se e formar os outros, chamo de *professoralização*. Ao fazer coisas, ao usar táticas, técnicas, truques, ao tomar providências para proporcionar vida para si e para os outros em um campo que envolve arte e que envolve educação, chamo *professoralização*. Ao fazer escolhas, ao tomar atitudes, ao mexer no espaço, ao organizar o tempo, ao usar coisas, objetos, conteúdos, ao tomar, ajudar a tomar e encaminhar decisões, à partilha dessa experiência na direção de intencionalmente produzir efeitos em si e nos outros chamo *professoralização*. Chamo *professoralização*

à operação proposital de certas tecnologias, certos aparatos e certos artefatos no sentido de pôr em movimento processos e percursos formativos, para si e para os outros.

A necessidade de fazer referência a um excerto tão extenso do texto de PEREIRA se dá devido aos significados que o mesmo atribui às ações que caracterizam o processo em sua complexidade. Corroborando as ideias do autor, percebo a professoralização como um processo de intenso desequilíbrio, reformulações e, mais diretamente, de inacabamento.

Ao lançar o termo *professoralização*, PEREIRA já havia propagado o conceito de *professoralidade* como um devir provisório, necessário para entender como nos tornamos professores e quais os caminhos condutores desse processo interminável que é a professoralização:

Estou entendendo que a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um *mesmo*, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado (PEREIRA, 2000 p.32)

Sendo assim, arrisco-me a dizer que ocorre, grosso modo, a mesma lógica da relação entre subjetivação e subjetividade, conforme argumenta o autor:

É estudando a professoralização que alcanço vislumbrar a professoralidade. É investigando como me tornei o professor que sou, por que me tornei o professor que sou é que investigo a professoralidade. O professor que sou, o

professor que estou sendo é apenas um estado, um estágio, um efeito dessa professoralidade que se professoraliza. Aquilo que sou é um caso particular de um vasto leque de possibilidades de eu ser. A realidade é um caso particular do possível (Idem, p.67).

Portanto, estudar a relação que se estabelece entre *professoralização* e *profesoralidade* é levar em conta que, na aprendizagem da docência, “o sujeito se professoraliza e se subjetiva ao mesmo tempo” (PEREIRA, 2010 p.63).

Assim, podemos concluir que, em virtude disso, o estágio de docência, conseqüentemente, pode funcionar como um laboratório de aprendizagem da docência, onde ensaiamos nossos primeiros passos em direção à *profesoralidade*, onde produzimos sentidos em nós e nos outros, defendemos princípios, adotamos posturas epistemológicas - e por que não? - ideológicas, admitimos nossos fracassos e acertos, avaliamos criticamente nossa ação pedagógica e, nessa atividade de reflexão permanente, vamos construindo nossa identidade docente, mesmo que, provisoriamente, uma vez que nenhuma identidade é fixa e imutável.

## 2. NARRATIVAS INVESTIGATIVAS

A escolha dos caminhos metodológicos a serem seguidos nem sempre se dá da maneira como desejamos. Meu objetivo inicial era investigar, nos relatos das estagiárias da Educação Infantil, quais foram as contribuições da escrita reflexiva - exercício diário e compulsório durante a realização do estágio - no processo de professoralização.

Enviei uma mensagem por correio eletrônico sugerindo que as alunas me enviassem relatos contando como a experiência de estágio havia ou não contribuído para a aprendizagem da docência. Como o tempo estava correndo e eu havia recebido apenas dois relatos, resolvi, por receio de não obter quantidade significativa de dados para análise, modificar a forma de coleta desses relatos. Além de expandir a pesquisa às demais modalidades de ensino (Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), resolvi optar por outra forma, mais prática para as ex-estagiárias, de contribuírem com minha pesquisa. Solicitei que me enviassem apenas a parte final do relatório de estágio, denominada “caminhada da estagiária”, reflexão final ou “autoavaliação”.

Foram encaminhadas às ex-estagiárias 25 mensagens, idênticas à que segue abaixo, sendo que dessas, 16 retornaram-me, enviando o material solicitado.

Prezada Colega,

Meu nome é Nicole, sou formanda em Pedagogia pela UFRGS e estou realizando meu trabalho de conclusão de curso cujo tema é **“O processo de professoralização no estágio de docência”**, sob a orientação da Profª Tania Beatriz Iwaszko Marques. Gostaria que participasses da minha pesquisa, enviando um depoimento sobre tua experiência de estágio curricular. **Para fins de análise, seria muito importante que me enviasses a parte final do teu relatório de estágio, denominada “caminhada da estagiária” ou “reflexão final”; qualquer documento onde tu analisas o teu processo de aprendizagem da docência durante o estágio, quando os saberes teóricos da graduação aliados à prática contribuíram para a tua formação enquanto educadora.**

Ressalto ainda que é garantida a preservação da tua identidade, bem como de qualquer dado que possa direta ou indiretamente identificar a instituição de ensino, professora titular ou orientadora.

Saliento que, ao enviar o relato, estarás, assim, autorizando a publicação de trechos do mesmo no meu trabalho.

Tua contribuição é essencial para dar início à minha pesquisa e para a elaboração deste trabalho de conclusão de curso.

**Peço, por favor, que me envies esse material até o próximo dia 31/08/2011(quarta-feira), se possível.**

Desde já agradeço tua colaboração!

A seleção dos textos foi bastante cuidadosa e criteriosa, uma vez que procurei destacar apenas os aspectos relacionados ao processo de professoralização das estudantes durante o estágio, suprimindo trechos cujo conteúdo não apresentava qualquer relação com o tema da pesquisa.

Nos relatos, as alunas apresentaram-me textos em caráter narrativo, onde contam as experiências de estágio de maneira bem particular, trazendo aspectos que caracterizam o processo de professoralização construído a partir do estágio de docência.

Para análise do material, realizei uma leitura minuciosa de cada relato e destaquei trechos nos quais pude perceber indícios de constituição da professoralidade a partir da experiência de estágio curricular. Em seguida, procurei organizar esses trechos selecionados por categorias, onde apareciam recorrências e singularidades nas

narrativas e, a partir daí, buscar referenciais teóricos que pudessem subsidiar minha análise.



### 3. NARRATIVAS E PROFESSORALIZAÇÃO

As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco (LARROSA, 2002, p.21).

Quando pensei o tema deste trabalho, tinha conhecimento vago de apenas uma dimensão sobre a escrita no processo de formação de professores – os memoriais formativos - os quais me serviram de referência na escolha da abordagem metodológica.

Ao sugerir o tema “a escrita autoavaliativa no processo de professoralização”, me comprometi a investigar as narrativas das professoras em formação como formas originais de autoformação e produção de identidades. Na busca por referenciais que pudessem me orientar nesta tarefa de análise de textos autonarrativos encontrei, com imensa satisfação, um belíssimo livro organizado por ARENHALDT e MARQUES (2010) onde foram reunidos memoriais formativos de um grupo de alunos de especialização. Ao percorrer as primeiras páginas do livro me senti confortada ao perceber que o tema do meu trabalho configurava-se como um objeto de pesquisa previamente estudado e que representava alguma relevância ao campo da educação.

E foi na seguinte passagem que consegui compreender a estreita relação entre a escrita de si e o processo de formação docente:

A escrita de memoriais em percursos formativos permite para aquele que escreve sobre si, ou para aquele que lê a história de outro, compreender os sentidos de estar na docência, de ser professor. A escrita de memoriais se constitui em um dispositivo valioso no sentido de entender como aprendemos a ser professor e a viver a escola. É plausível dizer que nos reconhecemos nas histórias dos outros, nos formamos e nos constituímos ao ler o outro (ARENHALDT e MARQUES, 2010, p.17).

Utilizando os memoriais formativos como referencial, pensei em analisar outro tipo de escrita, que considero, também, amplamente autoformativa, que são os registros autoavaliativos, os quais constituem parte do relatório final do estágio obrigatório do curso de licenciatura em Pedagogia da UFRGS. Neles, as alunas narram sua trajetória durante esse período, analisam, avaliam e refletem sobre sua ação pedagógica.

A escrita de si, no que tange à formação de professores, configura-se em um valiosíssimo exercício de reflexão para a construção da professoralidade, pois viabiliza movimentos de autoria e protagonismo. CUNHA (1997, p.3) afirma que “Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”. Assim:

Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais (CUNHA,1997, p.4).

Ao investigar as práticas discursivas no interior das narrativas, SCHOLZE (2007, p.61) elabora a seguinte constatação acerca do papel da escrita autonarrativa:

Tomo como base alguns pressupostos: o texto como resultado de um processo de intertextualidade que pode ajudar o sujeito a compor sua própria história; o trabalho de produzir textos como instrumento de autonarrar-se e, neste processo, atribuir um lugar privilegiado ao narrador em sua própria história; o entendimento da produção de narrativas como prática de reflexão do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo, produzindo uma nova estética da existência para si e para o coletivo.

A escrita de si – autonarrativa- , por sua dimensão subjetiva, confere ao autor um lugar privilegiado em sua própria formação, revelando-se como um importante

instrumento de articulação entre saberes, experiências e aprendizagens, conforme destaca CUNHA (1997, p.5): “as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo que se fazem veículos, constroem os condutores. [...] A linguagem, aí, é uma poderosa aliada da formação”. Partindo dessa premissa, num movimento constante de repensar a experiência narrada, o indivíduo vai modificando-se dentro de uma rede de representações sobre as quais vai criando novas significações para o *ser* e *fazer* docente.

E nesse movimento, as narrativas também funcionam como produtoras de identidade. PASSEGGI (2000, p.2-3) aborda o conceito de “identidade narrativa” para caracterizar “os movimentos retrospectivos e projetivos do autor no universo discursivo onde ele se (re)vê como objeto de reflexão”. Com base nessa concepção, a autora identifica, no exercício da escrita de si, processos de construção e reconstrução identitária, à medida que ao realizar um movimento importante através do qual “o autor ressignifica suas práticas sociais e (re)constitui simultaneamente sua identidade, através das operações de linguagem”. Ainda acerca da utilização desse conceito, a mesma autora acrescenta:

A noção de *identidade narrativa* apresenta-se como categoria adequada para a análise da auto-reflexão do autor no movimento dialético, entre a possibilidade de negociação identitária e a busca da permanência, ao longo do processo de sua projeção no universo discursivo (PASSEGGI, 2000, p.11).

Sob uma nova perspectiva, LARROSA (1994, p.34), ao empenhar-se numa análise aprofundada relativa à experiência de si, investiga como algumas práticas pedagógicas operam na constituição da subjetividade humana, trazendo as autonarrativas como mecanismos próprios de relação do sujeito consigo mesmo, onde o mesmo se vê, se expressa e se julga. Entretanto, nos informa que as narrativas individuais são produtos de uma intertextualidade discursiva que direcionam a ação de

narrar-se:

Desse ponto de vista, a autonarração não é o lugar onde a subjetividade está depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou oculto de si mesmo, mas o mecanismo onde o sujeito se constitui nas próprias regras desse discurso que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção, na própria operação em que o submete a um princípio de totalização e unificação. [...] É no trato com os textos que estão já aí que se adquire o conjunto dos procedimentos discursivos com os quais os indivíduos se narram a si mesmos.

O que nos permite pensar, a partir da complexa investigação de LARROSA, é que a ação de narrar-se é compreendida dentro uma rede de discursos pré-existentes que a atravessam e das quais o sujeito se apropria para, assim, produzir suas próprias narrativas.

#### 4. NARRATIVAS DO *EU* OU A PROFESSORALIDADE EM MIM

O desafio é pessoal, é só teu, é intransferível. Só quem experiencia pode enfrentar a concretude do fato de ser professor (ARENHALDT, 2005, p.53).

Narrar é contar outra vez. E, quando narramos, voltamos no tempo, remexemos no depósito do passado e, seletivamente, coletamos memórias que, de uma forma ou de outra, marcaram nossas histórias de vida. Assim, narrar a si mesmo, pressupõe reviver uma experiência. Aqui eu reconto, revivo, reexperienço um dos mais importantes momentos da minha trajetória em busca da professoralidade, marcado por tensões identitárias e por um intenso e dedicado trabalho de reflexão sobre a prática.

O momento mais esperado/temido da graduação havia chegado. E eu não me via preparada para encará-lo com tranquilidade. A experiência como professora titular na instituição onde eu iria realizar meu estágio e o vínculo previamente estabelecido com o grupo de alunos, professores e pais, deveria me assegurar que tudo transcorreria sem maiores problemas. Mas ainda me sentia despreparada. É estranho, mas apesar da minha não tão longa, não tão insignificante atuação em sala de aula - aproximadamente quatro anos - eu ainda não me sentia uma professora exemplar.

A insegurança residia no fato que, na posição de professora titular, eu precisava demonstrar que a experiência havia me concedido competência pedagógica necessária ao exercício da docência. E a sensação que eu tinha era que, na condição de “objeto de observação”, o que estaria sendo avaliado ali era minha atuação enquanto professora e não a minha aprendizagem enquanto estagiária.

A partir disso, um conflito desestruturante se instalou dentro de mim. Já não conseguia distinguir entre o *ser* professora e o *estar* estagiária. E a indagação me mobilizava: “Mas, afinal, sou uma professora-estagiária ou uma estagiária-professora?”.

A dúvida residia na preocupação quanto ao surgimento de uma dualidade no que diz respeito à minha identidade docente, pois enquanto professora da turma e privilegiada de uma autonomia que não limitava minha atuação, eu tinha ferramentas, experiências e princípios que me constituíam enquanto professora titular, com identidade e concepções próprias. Enquanto estagiária-professora, reconhecendo o estágio obrigatório como uma oportunidade singular de aprendizagens, de reflexão permanente e de autoavaliação, compreendia esse como um dos períodos mais significativos da minha formação.

No entanto, quando me refiro àquela aflição relativa a uma crise de identidade docente, penso neste difícil dilema entre o professor que volta a ser aluno e o aluno que é um aspirante a professor. Essa situação vai se tornando ainda mais conflituosa quando essas duas identidades se chocam o tempo todo. Ao passo que reconheço minha condição de aluna, que se encontra em processo de formação - pois burocraticamente ainda não sou professora - sob o olhar atento de um orientador que cumpre o dedicado papel de avaliar minha atuação durante todo o período de prática, também aqui procuro não abrir mão da minha identidade de professora, que vinha sendo carregada por uma bagagem de experiências e princípios que orientavam a minha prática pedagógica.

Então, novamente me perguntava: “É possível haver um entrelaçamento entre as relações professor-estagiário e estagiário-aluno, concomitantemente?” ;“ Será que é possível que as identidades se fundam, ao invés de divergirem?”

Pois bem, agora, após o longo caminho percorrido, transitando entre ser aluno e ser professor é que consegui encontrar as respostas para aquilo que vinha sendo o grande impasse da minha professoralidade. Percebo, claramente, que se não fosse essa minha condição de estagiária-professora, poucas seriam minhas aprendizagens, pouco saberia sobre aquilo que represento para meus educandos, pouco refletiria

sobre meus erros e muito pouco ainda saberia sobre como evitá-los. Contudo, sem perder uma gota da minha essência, consegui, confrontando-me com essa minha identidade discente, defender minhas convicções e não abdicar da minha conquistada autonomia de professora.

E é assim que acredito que cada um de nós constrói a nossa subjetividade docente, a nossa propriamente dita professoralidade. Num processo de trocas, de autocrítica, de crescimento e amadurecimento, da aceitação das nossas potencialidades e limitações, do inconformismo diário, da dialogicidade, de relações horizontais, de prazeres - e por que não? - desprazeres da nossa profissão e, essencialmente, da conscientização de que somos eternos aprendizes de professor, porque a busca pelo saber é infinita.

Para encerrar este capítulo e destacar as valiosas contribuições da escrita reflexiva no meu processo de professoralização, culminando no estágio de docência, trago um trecho da obra de SCHOLZE (2005, p.14):

A capacidade de reflexão sobre o que fazemos e, em especial, sobre o que fazemos com nós mesmos e o que deixamos fazer conosco é da nossa condição humana, e ela se dá pela linguagem como possibilidade de constante re-invenção de nós mesmos. É com a produção desses significados que construímos a nossa narrativa.

## 5. NARRATIVAS DO OUTRO

No testemunho da docência, a fluidez e a liquidez são visibilizadas no relato e na constituição de si. O contar-se, o falar de si, a voz da docência é constituída em processo; o 'eu' docente se constitui no próprio processo de narrar-se. Ao contar-se, o narrador se transforma se metamorfoseia em múltiplos (ARENHALDT, 2005, p.69).

Neste capítulo inicio o tratamento dos dados coletados durante a pesquisa. Para análise dos registros autorreflexivos das estagiárias, realizei alguns recortes dos textos enviados, os quais pareceram relevantes para problematizar a partir da temática sugerida. Procurei selecionar aspectos que pudessem revelar as contribuições do estágio de docência - especificamente do exercício de escrita autoavaliativa - na formação das professoras e, com isso, conforme foram aparecendo similaridades e particularidades no relato das alunas, elaborei as categorias de análise cujos títulos foram inspirados em LARROSA (2002). No intuito de preservar a identidade das estagiárias, identifiquei-as com a letra E seguida de um número.

PEREIRA (1996), ao projetar o termo *professoralidade*, buscava compreender como o sujeito vinha a se tornar professor, investigando como se dava esse processo de constituição da docência, sustentado pela ideia de processualidade na condição humana, de flexibilidade nos modos de ser professor. E, aqui, também eu busco de forma muito superficial tentar entender quais os movimentos que nos indicam um lugar na professoralidade, começando pelo território fértil da professoralização: o estágio de docência.

Seria um tanto pretensioso de minha parte afirmar que nesse específico período da nossa formação acadêmica nos constituímos professores e professoras, desconsiderando, assim, a complexidade característica desse processo; pois



construímos nossa professoralidade a partir das nossas relações sociais e experiências pessoais e interpessoais com a docência. O que pretendo, na verdade, ao analisar as narrativas do outro, é apenas descobrir quais são os indícios que denotam uma aproximação direta com essa tal professoralidade, tida como modo de “estar sendo” professor.

E por falar em metamorfose na ação de narrar, nas próximas linhas assumo outro papel nesta trama; deixo de narrar minha experiência para, na função de pesquisadora, narrar e analisar a experiência do outro. E, nesse exercício, também aprendo a *fluidez e a liquidez* na constituição da docência.

### **5.1 – “Aquilo que nos acontece”: Os sentidos da experiência**

Para LARROSA (2002, p.25-6), “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Nesse sentido, acredito que a experiência não se constitui fora da relação com o sujeito, e como analisa o mesmo autor (2002, p.24): “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. Ao encontro dessa perspectiva, analiso nos relatos das estagiárias, como a experiência é narrada e em que contextos aparece como algo que lhes passa, acontece ou toca.

No relato abaixo, E1 narra a experiência de estágio como algo angustiante, que, metaforicamente, assemelhava-se à fobia de “estar à deriva em um barco a remo em alto mar”.

*“Tenho fobia a barcos. É a sensação mais angustiante que posso imaginar. Quero agravar minha metáfora: estar à deriva em um barco a remo em alto mar. É a situação mais angustiante e cansativa que consigo propor. E é perfeita para comparar com o significado da experiência do estágio para mim. Por três meses, estive remando, com medo, nessa sala de aula. Mas cheguei ao outro lado, com músculos mais fortes e o alívio talvez compense o medo de outrora. E orgulhosa por ter sobrevivido a mim mesma, ao barco e ao mar” (E1 – Séries Iniciais).*

Talvez o que nos leve a pensar que também dividimos o mesmo espaço no barco em que E1 se encontrava seja uma sensação semelhante àquela apresentada abaixo por FONTOURA (2009 p.34-5), onde o medo e a insegurança descritos por E1 parecem representar “aquilo que nos toca” na experiência “estágio de docência”:

Sentimos medo, pois estamos normalmente substituindo, mesmo que temporariamente, educadores mais experientes que têm o apoio das escolas e dos pais. Somos “forasteiros”, estamos nesses espaços para aprender, assim como os alunos, e isso nos causa **medo e insegurança**, mas descobrimos que **sobrevivemos a esse medo (grifos meus)**. E encontramos o prazer de educar e sermos educados diariamente por nossos alunos, embora este prazer nem sempre seja encontrado na primeira experiência.

E ainda sobre outro significado atribuído à experiência de estágio, acrescenta E1: *“Durante toda a (longa) faculdade, não tive nenhuma experiência tranquila de ida à escola. Será que este é mesmo um lugar de conflito permanente, onde nunca há serenidade”?* (E1 – Séries Iniciais).

O questionamento de E1 também me causou impacto, pois parece revelar uma realidade comum e, talvez, desconhecida por nós, estudantes de Pedagogia, antes de adentrarmos de vez no espaço escolar para a realização do estágio. Por que nossas

experiências nesses ambientes são muitas vezes marcadas por alguma situação que nos faz lembrá-las como algo que nos angustiou, fazendo com que duvidemos que uma nova experiência possa ser diferente? Será que apenas idealizamos a escola e os alunos dos nossos sonhos? Ou será que se esqueceram de contar a versão original dessa história? Será que todas as experiências serão sempre traduzidas em metáforas e paradoxos? Ou talvez ironias?

O excerto de E1 e minhas reflexões me remetem ao texto de MARIANO (2006, p.19) que compara as vivências do início da docência com um grande espetáculo teatral, no qual:

Sonhamos com a estréia! Vivemos uma grande expectativa e somos tomados por uma grande ansiedade antes de subirmos ao palco pela primeira vez. Achamos que vamos encontrar cada parte do cenário no lugar exato de nossos sonhos, que os atores e atrizes mais experientes vão nos receber de braços abertos e nos ensinar todos os macetes da profissão. Pensamos que nossa platéia estará sempre sorrindo e atenta à nossa fala. Será que é mesmo isso que encontramos?

Na narrativa seguinte, E2 percebe a primeira experiência em uma turma de Séries Iniciais como um desafio importante para sua formação:

*“Acredito que minha trajetória docente teve início no meu estágio curricular, cursado no primeiro semestre do presente ano. Quando iniciei minha preparação, estava entusiasmada, mas, porém, cheia de dúvidas. Para muitas colegas esta seria a primeira experiência em sala de aula, e, no meu caso, seria o primeiro contato com as séries iniciais, pois em outros momentos já havia trabalhado com turmas de educação infantil, como auxiliar de outras educadoras. Sentia-me desafiada e ansiosa pela escolha que fiz, por não ter experiência com alunos e turmas nesta faixa*

*etária, mas acreditava que seria uma experiência importante para minha formação docente” (E2 – Séries Iniciais).*

Por outro lado, aqui o sentido da experiência parece estar atrelado à ideia de um enfrentamento necessário para sua formação docente. Sob esse ponto de vista, LARROSA (2002, p.25) afirma que “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”.

A partir disso, ao encarar o desconhecido território “estágio de docência” nós, aprendizes de professor, encontramos-nos diante de um grandioso desafio no qual reside a incerteza do que está por vir, onde não se sabe, ao certo, quais serão os obstáculos que se colocarão diante do nosso caminho, quem serão nossos aliados, quem nos acolherá. Porém, através do sentido produzido pela experiência, vamos nos organizando, nos fortalecendo, atribuindo, ao fim, um novo sentido a essa experiência, diferente daquela onde a única dimensão era do desafio.

## **5.2 – “Aquilo que nos toca”: Sentindo a docência**

Se *aquilo que nos toca*, conforme LARROSA defende, é a própria definição de experiência, logo, o estágio de docência foi o mais “tocante” episódio da minha trajetória formativa. E compartilho dos mesmos sentimentos relatados por E1 e E2 com relação aos desafios do início da experiência. Mas preciso admitir que foi somente no estágio curricular obrigatório do sétimo semestre que eu, verdadeiramente, “senti a docência” como algo que foi sendo construído ao longo do meu estágio de “experimentação da condição de professora”.

Abaixo trago alguns trechos das narrativas das estagiárias cujo teor parece

revelar a presença desse mesmo sentimento de pertença à docência no processo de professoralização.

Conforme E3:

*“Percebi, ao longo de minha prática docente, que os momentos de angústia, insegurança, irritação e culpa são apenas isso: momentos. E que, juntamente deles, sentimos a alegria de notar os avanços das crianças, o carinho, o empenho, a participação nas atividades. Os elogios dos pais, da escola, das colegas, da orientadora. Os olhos das crianças brilhando. E as lágrimas da despedida. As cobranças da professora titular e as minhas próprias, os improvisos, a flexibilidade do planejamento, a frustração pelas atividades que não deram certo, a alegria pelas que deram mais certo do que se esperava. Tudo isso, e outros tantos sentimentos, compõem o sujeito educador. E a certeza de que vale a pena lutar pela educação e pelo mundo é que confirmam minhas opções” (E3 – Séries Iniciais).*

Também E4, E5 e E8 nos falam a respeito do sentido deste *estar sendo professor* durante a experiência de estágio, na qual há manifestação das próprias concepções pedagógicas e saberes docentes construídos ao longo do processo de professoralização – ainda em construção – e que sinalizam as investidas do sujeito na construção de sua professoralidade:

*“Foi um desafio e tanto, foi um desgaste, foi um grande processo de aprendizagem. Mostrou-me todas as possibilidades do meu fazer docente, mostrou que posso perfeitamente aliar a prática pedagógica que aprendi com os mestres do curso à prática revolucionária que aprendi com outros mestres, também ao longo*

*da minha graduação em outros espaços, que não só a sala de aula. Mostrou-me principalmente que a minha docência não pode ser formada apenas por uma destas práticas, pois preciso das técnicas e do conhecimento acumulado por diversos teóricos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, mas isto só faz sentido para mim se estiver atrelado à luta pela emancipação de toda uma classe que teve seus direitos renegados e reduzidos pelo sistema onde estamos inseridos (E4 - EJA).*

*“O trabalho docente não é fácil! Lidar com pessoas, sentimentos, emoções, pensamentos, personalidades, nos faz entrar em conflito com o que somos e o que aprendemos, com o instinto e com o aprendido. Saber que se está fazendo parte da educação e do processo de formação de crianças é uma tarefa árdua. Tarefa pela qual venho estudando, pesquisando, me comprometido e me esforçado. Tarefa pela qual muitos lutam e acreditam e por isso ainda estão aqui, me auxiliando e orientando todos os dias” (E5 – Séries Iniciais).*

*“Das coisas que fiz para me dar segurança pouco sobrou de meu estágio. O que restou está inscrito na pele, no meu tecido de professora. Sinto tal qual eles que o que não está escrito não existe. Mas que o que sentimos e significamos de alguma forma aí está. Precisei re-escrever, re-lembrar, re-inventar meu estágio, mas percebo que é isso que venho fazendo desde março, enquanto aprendo ser professora de adultos depois de tanto ser professora de crianças” (E8 - EJA).*

Passemos à narrativa seguinte, onde E6 parece evidenciar que, para a ação pedagógica acontecer, para que o professor a execute é preciso, sobretudo, compreender os sentidos de estar na docência:

*“As coisas na sala de aula não funcionavam, não aconteciam. Eu não estava sentindo a docência, aquela mágica que eu tinha no magistério, aquela sintonia entre mim e as crianças. O que estava acontecendo? Eu sabia que pra funcionar, para eu funcionar, eu tinha que sentir a docência. Mas espera... minha inexperiência me traiu e as crianças surpreenderam-me e mostraram para o que ali estavam: CONSTRUIR. As crianças começaram a fazer relações e lembrar de situações vivenciadas anteriormente em sala de aula conectando as atividades. Tudo começou a fazer sentido e eu percebi que eu tinha feito algo ali, ou melhor, eu ajudei a construir” (E6 – Educação Infantil).*

O texto acima pode nos ajudar na compreensão da construção da professoralidade, pois aponta dois momentos distintos em que, no primeiro, a professora estagiária encontra-se em um estado em que, aparentemente, não se reconhece dentro da sua professoralidade; no segundo, entretanto, através das contribuições da experiência e a partir de uma ressignificação de sua prática, reelabora uma outra versão de si, um outro modo de estar sendo professora naquele contexto específico. Sobre este mesmo aspecto de alternância e “desfazimento de si” no processo interminável de reinvenção da docência no sujeito, PEREIRA (1996, p.206) esclarece: “O que fui, o que tenho sido, não é o que sou. O que sou é outra coisa daquilo que fui. O que sou é já estar deixando de ser o que vinha sendo e estar já vindo a ser um novo de mim”.

### 5.3 - “Aquilo que nos passa”: A aprendizagem da docência

Ao narrar minha trajetória durante um período marcado por intensos desafios, dúvidas, erros, acertos, reflexões, afetos, prazeres e desprazeres da experimentação de ser professor, me dou conta daquele aspecto que deveria ser compreendido como a base de qualquer processo educativo: a aprendizagem. E toda experiência, a meu ver, pressupõe uma aprendizagem.

Abaixo, seguem trechos dos relatos das alunas onde aprendizagem e reflexão são descritas como uns dos principais elementos para a realização da ação pedagógica. Esta concepção é mais bem defendida por SCHÖN:

O processo de auto-reflexão tem a ver com a compreensão e análise dos empreendimentos pretendidos. É quando o sujeito se coloca a pensar sobre o que está acontecendo (reflexão na ação) ou sobre o já acontecido (reflexão sobre a ação) com o objetivo de encontrar não somente respostas às perguntas que ele se faz frente às dificuldades encontradas, mas para buscar possíveis encaminhamentos a serem realizados com vistas a atingir o propósito a que se destina sua ação, nos remetendo ao caráter reflexivo implícito à reorganização da atividade docente (SCHÖN *apud* POWACZUK 2008, p.31).

Portanto, nas narrativas que seguem, reflexão e aprendizagem aparecem em uma relação de trocas mútuas, onde a autorreflexão exerce papel fundamental na aprendizagem da docência, à medida que possibilita a reorganização do fazer docente.

*“Deparei-me com a dificuldade de elaborar exercícios concretos, de ouvir e respeitar sim os desejos dos educandos, mas não deixar de fazer o que é necessário. Deparei-me com a dificuldade de aliar a todo o momento teoria e prática, só na angústia da prática e do desafio é que compreendi as mais complexas teorias e suas utilidades. A verdade é que, sem a prática, não há*



*aprendizado consistente” (E4 - EJA).*

*Meu período de estágio foi de momentos muito gratificantes e de grandes aprendizagens. Aprendi sobre a importância dos vínculos afetivos na educação infantil, é preciso desenvolver um laço afetivo entre a educadora e o grupo de alunos, isso facilita muito o trabalho. É preciso que a criança confie na educadora e respeite-a. Também aprendi muito sobre a importância do planejamento e da reflexão como forma de avaliação para melhorar a prática. Tive a oportunidade de refletir sobre os mais diferentes temas da educação infantil (planejamento, desenvolvimento infantil, ação pedagógica, a literatura, brincadeiras, o lúdico, o desenho na educação infantil...) que ampliaram minha visão como educadora e me trouxeram novas possibilidades de ação (E10 – Educação Infantil).*

*“Sei que muito errei, mas sei também da importância do erro para o processo de aprendizagem, e se errei foi porque busquei alternativas de mudanças. E se hoje percebo meus erros, é porque refleti sobre as minhas ações, e minhas propostas. A reflexão deve ser uma companhia constante na vida do docente, senão não há possibilidade de evolução do trabalho” (E4 – EJA).*

A importância do erro e dos afetos para aprendizagem e a indissociabilidade entre teoria e prática também aparecem como elementos indispensáveis, o que nos dá pistas sobre uma possível construção identitária e indícios de professoralidade.

Para encerrar as análises deste capítulo trago um excerto de NÓVOA onde o autor problematiza a ação reflexiva do professor, a qual se apresenta como uma das principais recorrências encontradas nas narrativas aqui investigadas e, para mim, de

fundamental importância para a formação do sujeito educador:

Não é fácil passar a olhar criticamente sobre sua própria atuação, não é fácil distanciar-se, pôr em causa, imaginar outras soluções para problemas surgidos no decorrer de sua ação, uma vez que muitas vezes estes problemas de tão familiares se tornam menos evidentes e as suas causas são passíveis de ser atribuídas a situações que transcendem a área de intervenção e de responsabilidade do professor (NÓVOA, 1991, p. 97).

#### **5.4 - “Aquilo que nos transforma”: A consciência do inacabamento**

O processo de professoralização diz respeito ao percurso que atravessamos em busca da professoralidade. São as marcas, as imagens, os discursos, os saberes e os produtos de práticas coletivas e individuais que vão desenhando o nosso trajeto rumo à professoralidade. E o estágio de docência configura-se em um dos principais pontos de referência deste destino. No entanto, não podemos afirmar que nos tornamos professores a partir dessa experiência e que estamos, portanto, aptos para exercer a docência desde então. Assim, estaríamos indo de encontro ao sentido da processualidade humana que nos constitui. Assim, também, estaríamos negando o sentido de inacabamento no processo de professoralização.

Abaixo, seguem as narrativas que inspiraram a minha crença de que somos sujeitos inacabados dentro do nosso devir professor e é pela consciência deste inacabamento que buscamos atingir a professoralidade:

*“Não creio que encerrei meu estágio podendo dizer a todos que eu aprendi a ser professora, mas tenho ciência de que eu o termino estando em um grande processo de aprendizagem docente” (E9 – Educação Infantil).*

*“Foram tantos os pensamentos, as sensações e as experiências que marcaram a minha trajetória realizada neste semestre, com as quais certamente aprendi muito. Com certeza, os bons momentos e as boas lembranças se sobrepuseram às dificuldades encontradas. Lembranças que me fazem olhar para frente e enxergar novas possibilidades e novos objetivos para exercer a docência. Mas, ao mesmo tempo, recordações que me trazem a incerteza das próximas experiências” (E7 – Séries Iniciais).*

*“E o jogo termina... Incertezas, dúvidas, aprendizados, erros, acertos, vida! Os alunos vão embora, a porta da sala de aula é fechada, a escola vai sumindo no meio dos carros e das árvores da rua... Uma jovem caminha pela imensidão da quadra... Há tanta coisa para contar, tanta coisa para mudar, para anotar, para lembrar, para nunca mais esquecer” (E5 – Séries Iniciais).*

*“Tenho certeza de que a (quase) professora Paula<sup>1</sup> é, hoje, muito mais segura do que a que entrou na E.E.E.F. X<sup>2</sup> no início deste semestre. E, ainda, muito menos experiente e segura que a futura professora Paula, ciente das suas responsabilidades e da busca pelas melhoras a cada passo da caminhada docente” (E3 – Séries Iniciais)*

*“Termino meu período de prática, com muitas aprendizagens e*

---

<sup>1- 2</sup> O nome da professora e da instituição de ensino foram alterados para preservar a identidade dos mesmos.

*com a certeza de que ainda tenho muito que aprender e praticar”*  
(E10 – Educação Infantil).

## NARRATIVAS FINAIS?

“A vida não é a que a gente viveu, é sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la”.  
(Gabriel García Márquez)

Narrar o fim de um processo é sempre uma tarefa que envolve sentimentos diversos, dentre os quais destacaria os efeitos em mim produzidos à medida que reconheço que no exercício de narrar as experiências do outro, também fui compreendendo “os sentidos de estar na docência, de ser professor” para mim.

ARENHALDT e MARQUES (2010, p.17) me ensinaram que “nos reconhecemos nas histórias dos outros, nos formamos e nos constituímos ao ler o outro” e esta foi a inspiração a qual conduziu a escrita deste trabalho. Escolher como objeto de pesquisa a escrita autonarrativa no intuito de visibilizar o protagonismo docente em seu processo formativo e procurar entender de que forma a escrita autoavaliativa nos ajuda a perceber os movimentos constitutivos da professoralidade durante o estágio curricular foram alternativas pedagógicas que me ajudaram na apropriação dos modos de narrar a docência.

No universo investigativo descobri que há diferentes formas de se tecer a professoralidade dentro de uma rede de significações que criamos a partir nas nossas experiências e da prática reflexiva. A complexidade que caracteriza o processo de tornar-se professor não se dá por exclusividade da prática, mas através de um conjunto de práticas discursivas e socialmente construídas que vão compondo a subjetividade docente. Com isso, insisto naquela ideia inicial de que não nascemos professor, tampouco permanecemos professores, mas que estamos permanentemente experimentando diferentes modos de ser professor, em um inacabado e intenso processo de professoralização.

## REFERÊNCIAS

ARENHALDT, Rafael. **Das docências narradas e cruzadas, das sur-presas e trajetórias reveladas: Os fluxos de vida, os processos de identificação e as éticas na escola de educação profissional.** Porto Alegre: UFRGS, 2005. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARENHALDT, Rafael e MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (orgs). **Memórias e afetos na formação de professores.** Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas no ensino e na pesquisa.** Rev.Fac. Educ [online]. Jan/Dez. 1997, vol.23, no. 1-2. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lang=pt). Acesso em 06/09/11

FONTOURA, Luana Figueiró. **Vivências e sobrevivências: os desafios do início da docência.** Trabalho de conclusão. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** In: Revista Brasileira de Educação, nº19, jan/fev/mar/abr.2002.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In: LIMA, Emília Freitas de. **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MÁRQUÉZ, Gabriel García. **Viver para contar.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

NÓVOA, António. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**. nº 1, vol. 4, p 63-76, 1991.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais de formação: processos de autoria e de (re) construção identitária**. Disponível em: <http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub4.pdf>. Acesso em 08/09/11.

PEREIRA, Marcos Villela. **Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável**. Revista Ibero Americana de Educação. nº 52, p. 61-80, 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Célia; CANDAU, V. et al (org) (Org). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade – um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. São Paulo:PUC, 1996. 298 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadora**. Santa Maria:UFSM, 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: 2008.

SCHOLZE, Lia. **Narrativas de si: o olhar feminino nas Histórias de Trabalho**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 180 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SCHOLZE, Lia. **Narrativas de si e a estética da existência**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online) v. 21, n. 77, p. 61-72, jun. 2007. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1172/1071>. Acesso em 25/09/11.