

## *Eu, caçador de mim: autonarrativas docentes como forma de autorreconhecimento*

*I am my own Hunter: teachers' self-narratives as a form of self-recognition*

Carolina Fernandes Alves<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é evidenciar por meio de autonarrativas docentes (COSTA, 2021; COSTA; PICCININ, 2020) as relações entre vida e memória na constituição das relações dos professores com seu trabalho. A base teórica utilizada é a Teoria do Reconhecimento, do filósofo alemão Axel Honneth (2003), e o conceito de paixão, de Christopher Day (2004). Quatro professores colaboraram com autonarrativas produzidas a partir de algumas perguntas mobilizadoras. As narrativas aparecem neste trabalho entrelaçadas e reinterpretadas em um processo hermenêutico reconstrutivo (TREVISAN; DEVECHI, 2009). A análise das autonarrativas demonstra que a luta por reconhecimento é um ponto de conexão entre os docentes participantes da pesquisa.

236

**Palavras-chave:** Autonarrativas; Autorreconhecimento; Paixão

**Abstract:** The objective of this article is to highlight, through teacher self-narratives (COSTA, 2021; COSTA; PICCININ, 2020) the relationships between life and memory in the constitution of teachers' relationships with their work. The theoretical basis used is the Theory of Recognition, by the German philosopher Axel Honneth (2003), and the concept of passion, by Christopher Day (2004). Four teachers collaborated with self-narratives produced from some mobilizing questions. The narratives appear in this work intertwined and reinterpreted in a reconstructive hermeneutic process (TREVISAN; DEVECHI, 2009). The analysis of the self-narratives demonstrates that the struggle for recognition is a point of connection between the teachers participating in the research.

**Keywords:** Self-narratives; Self-Recognition; Passion

## INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Espanhola do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPel. E-mail carolespanhol@gmail.com

Recebido em 22/03/2022

Aprovado em 16/05/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



A pesquisa narrativa é um ramo investigativo que vem se consolidando nas ciências da Educação desde a década de 1980 (NÓVOA, 1992). Em relação à formação de professores, é uma maneira de fazer dialogar presente, passado e futuro, proporcionando um espaço de autorreflexão, autorreconhecimento e autotransformação (COSTA, 2021; COSTA; PICCININ, 2020). Portanto, vida e narrativa se interpenetram no fio condutor da identidade docente.

O objetivo deste artigo é evidenciar, por meio de autonarrativas (COSTA, 2021; COSTA; PICCININ, 2020), como se dá essa relação a partir da Teoria do Reconhecimento do filósofo alemão Axel Honneth (2003) e do conceito de “paixão”, de Christopher Day (2004). O pressuposto é que professores apaixonados são aqueles que, ao longo de sua vida, encontram reconhecimento em todas as esferas sociais (na família, na justiça e na sociedade), não obstante seja o conflito nessas três esferas a contraparte do reconhecimento (de si, do outro e pelo outro), de modo que autonarrativas seriam uma forma de refletir(-se) sobre essa dinâmica entre conflito e reconhecimento.

Portanto, propõe-se pensar no professor como um “caçador de si” (em referência à célebre canção *Caçador de mim*, interpretada por Milton Nascimento) como metáfora para a busca por reconhecimento e autorrealização pessoal e profissional. Para isso, 4 professores foram convidados a mergulhar em suas memórias e construir suas autonarrativas a partir de algumas perguntas mobilizadoras, elaboradas com base nos capítulos 1, 4 e 6 da obra de Day (2004). Suas narrativas aparecem aqui entrelaçadas e reinterpretadas conforme a ótica da pesquisadora implicada, num processo hermenêutico reconstrutivo (TREVISAN; DEVECHI, 2009) cujo intento foi apresentar, por meio dos relatos das memórias de formação de cada um desses professores, um ponto de conexão entre elas, que é a luta por reconhecimento.

## 1 O AUTORRECONHECIMENTO PELAS NARRATIVAS DE SI

Falar de si parece estar entre as necessidades mais básicas do ser humano. É um processo catártico que nos conecta com quem fomos, somos e desejamos ser (ou não) em consonância com o mundo ao nosso redor. Não é à toa que a percepção de si a partir de sua história e de suas experiências como indivíduo no mundo é base para as reflexões em diversas esferas do saber, da filosofia à psicanálise, passando pelas artes, sociologia, antropologia, teologia etc. É o que vemos, por exemplo, na máxima socrática “Conhece-te a ti mesmo”, que inaugurou na Filosofia

Antiga a busca pela verdade e pelo conhecimento a partir da relação do homem com o mundo (CHAUI, 2000). Ou também na obra de Van Gogh e Frida Kahlo. Em carta escrita ao irmão no ano de sua morte, Van Gogh disse: “Eles dizem – e estou disposto a acreditar – que é difícil conhecer a si mesmo – mas também não é fácil se pintar” (DESARTES, 2020). Sobre seus autorretratos, Frida Kahlo explicou: “Eu pinto autorretratos porque muitas vezes estou sozinha, porque sou a pessoa que conheço melhor”, “Eu nunca pinto sonhos ou pesadelos, pinto a minha própria realidade” (DESARTES, 2020).

Nas frases de ambos artistas é possível destacar a percepção de que o autorretrato deve ser representativo desse conhecimento sobre quem se é. Ao mesmo tempo, suas obras demonstram materialmente que esse autoconhecimento está intimamente relacionado com a interpretação da experiência vivida, como em *La columna rota* (1944), onde Frida retrata sua coluna partida por um corrimão em um acidente de ônibus sofrido em sua adolescência; ou no emblemático *Autorretrato com orelha cortada* (1889), criado por Van Gogh após ter mutilado a própria orelha, possivelmente por causa de um surto psicótico (HYPENESS, 2017). Os autorretratos de Frida e Van Gogh, assim como os de tantos outros notáveis pintores, representam mais do que um estilo artístico; eles são verdadeiras autobiografias visuais (DESARTES, 2020), o resultado concreto de um processo introspectivo de interpretação de si, que é indissociável da memória sobre o vivido, tal qual nos ensina García Márquez na epígrafe de *Vivir para contarla*, sua autobiografia: “la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014).

Portanto, assim como destacam Costa e Piccinin (2020), com base em Motta (2013) e Rego (2014), numa concepção mais recente de narratologia, o ato de narrar já não teria mais o compromisso com uma suposta apreensão da realidade fidedigna, absoluta e precisa, de maneira que a efemeridade da memória deixou de ter um impacto negativo na construção das narrativas, justo o oposto: as lacunas da memória deixam o espaço para novas interpretações de si, o que

[...] sugere de modo recorrente uma espécie de estética do inacabado e insinua a importante lembrança de que, no que se refere à vida, há sempre o sentido da impermanência, do movimento – muitas vezes imperceptível – das coisas, das pessoas, valores e lugares (REGO, 2014, p. 786).

Para Motta (2013), interessa muito mais “entender como os sujeitos sociais constroem intersubjetivamente seus significados pela apreensão, representação e expressão narrativa da realidade” (MOTTA, 2013, p. 79) do que apreendê-la “em si”, tendo em vista que

A narrativa põe naturalmente os acontecimentos em perspectiva, une pontos, ordena antecedentes e consequentes, relaciona coisas, cria o passado, o presente e o futuro, encaixa significados parciais em sucessões temporais, explicações e significações estáveis (MOTTA, 2013, p. 71).

Sejam elas orais, imagéticas ou escritas, factuais ou ficcionais, narrativas são, portanto, processos essencialmente interpretativos, pois “o homem se compreende pela narrativa, pela narração de suas experiências, porque apreende, assim, os acontecimentos como uma totalidade significativa” (CESAR, 2002 apud SMARJASSI, 2014, p. 88). Na proposição de Costa e Piccinin (2020), toda narrativa seria uma autonarrativa, “seja por tratar de si, seja por emergir a partir de uma perspectiva de si (do observador incluído)” (COSTA; PICCININ, 236). Ao narrar-se, mais do que autoconhecimento, há então um processo de autorreconhecimento, no sentido de descobrir-se sujeito (eu sou) e legitimar-se como sujeito (esse sou eu) em um processo recursivo que sempre propicia novos reconhecimentos de si por meio das percepções da memória sobre o vivido. Há nas autonarrativas, portanto, um movimento de complexificação do indivíduo que “emerge da comunhão eu-ambiente e pela afetação (de si e do ambiente) que transforma a ambos” (COSTA, 2021, p. 50). Narrar-se é, pois, um processo complexo de autotransformação do indivíduo a partir das relações de acoplamento que estabelece com o meio, chamado de *ontoepistemogênese* por Pellanda, Boettcher e Meira (2017), Costa (2021) e Costa e Piccinin (2020). De acordo com Smarjassi (2014, p. 88),

a identidade narrativa resulta da interpretação de si em diferentes níveis; ao mesmo tempo em que dá sentido ao sujeito, permite-lhe interpretar-se através das narrativas que lê, ou que outros contam a seu respeito, ou ainda, quando espectador, identificando-se com os personagens da trama. Em poucas palavras, a identidade narrativa revela-se como produto da ação do si de se narrar [...].

Diante do exposto, e considerando a formação de professores, as autonarrativas podem ser importantes oportunidades de autorreconhecimento, um meio através do qual professores podem “desenvolver ideias, explicar trabalhos e conquistas, deixando-se que o próprio sujeito apresente quem ele é e que avalie, de modo crítico, sua relação com a educação” (REGO, 2014, p. 783), perspectiva adotada neste trabalho como modo de compreender como os professores percebem as relações de acoplamento e afecção entre eles e seu trabalho.

**2 O PROFESSOR E A BUSCA PELA PAIXÃO**

Em um sentido bastante genérico e circular, caçador é definido como “aquele que caça”. Normalmente associamos sua ação à caça de animais, mas caçador também pode se referir, por exemplo, aos soldados da infantaria do exército. Além desses, por extensão semântica, podemos chegar a outros significados, como em caça-talentos, caça-níquel, caça-fantasmas, caçadores de aventuras, caçadores de mitos, etc. Pode-se dizer, portanto, que caçador é aquele que está em busca de algo ou alguém para alguma finalidade: contratar, lucrar, combater/eliminar, proteger, nutrir-se, compreender, comprovar, etc.

Para falar do processo de formação profissional e desenvolvimento humano docente, parece adequado fazer uma analogia entre as autonarrativas como forma de autorreconhecimento docente e a música *Caçador de mim*. Conforme análise de Freire (2021), a canção<sup>2</sup> composta por Sérgio Magrão e interpretada por Milton Nascimento fala sobre os conflitos pelos quais passamos no viver da vida. O caçador de si é o sujeito que busca persistente e vigorosamente encontrar-se, apesar do temor e das dificuldades no caminho, numa caçada à própria identidade, que vai se delineando e modificando enquanto o caminho é percorrido de maneira permanente e contínua.

O caçador, portanto, denota a busca, o devir da ação de caçar (a caçada), de alcançar um objetivo (a caça) e imediatamente colocar-se outro (a nova caçada). Segundo Bombassaro (2007), ao utilizar a caça como metáfora para a área da filosofia, “a caçada realizada pelo filósofo nunca chega ao fim, porque sua presa é, ela mesma, inalcançável, inapreensível. Nesse sentido, o processo de investigação torna-se infinito” (BOMBASSARO, 2007, p. 25). Essa metáfora, de forma bastante semelhante à filosofia, também se aplica à formação de professores: o professor é, também, um caçador. Especificamente em relação à temática deste artigo, o professor é um caçador de si, pois está em permanente processo de autotransformação (COSTA, 2021) e de busca por reconhecimento (HONNETH, 2003).

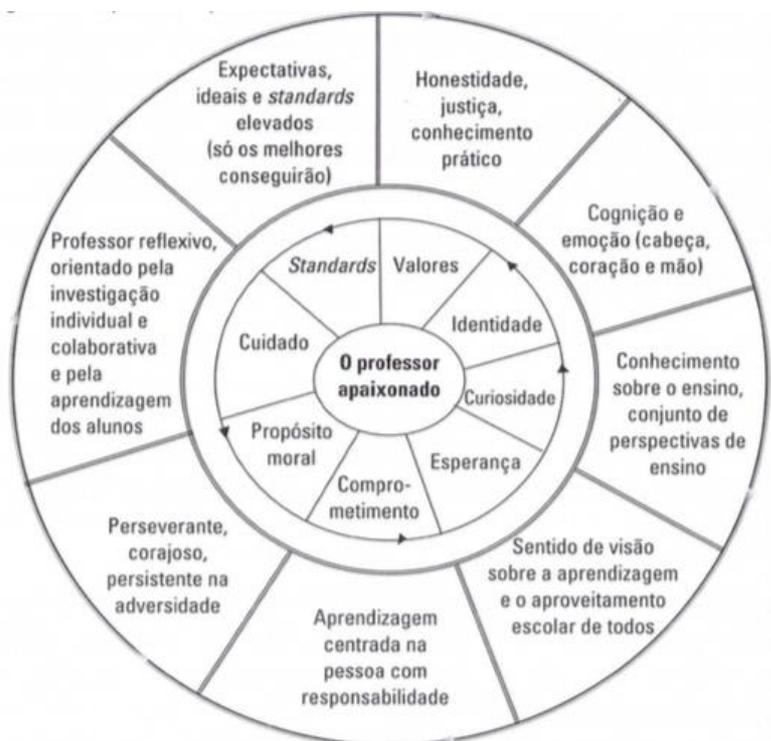
Para Christopher Day, em *A paixão pelo ensino* (2004), no centro do processo de formação docente está a paixão pelo ensino como força motriz do seu investimento pessoal na profissão, o que requer, obviamente, que o professor saiba identificar onde mora a sua paixão pelo ensino e de que maneira pode nutri-la ao longo de sua carreira. A paixão, no caso da

<sup>2</sup> Letra e música disponíveis em: <https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/cacador-de-mim.html>

proposição de Day (2004), se relaciona às nossas afecções mais ardentes, que mobilizam nossa ação no mundo: “as pessoas apaixonam-se por coisas, questões, causas e pessoas. Ser ou estar apaixonado gera energia, determinação, convicção, comprometimento e, até mesmo, obsessão” (DAY, 2004, p. 35). Logo, a caçada de si empreendida pelo professor está relacionada à compreensão ou identificação da sua paixão pelo ensino, não de um ponto de vista romantizado, mas sob a perspectiva de uma paixão consciente e comprometida consigo e com o outro. Para o autor,

Os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho [...], têm consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos. Interessam-se profundamente por eles e gostam deles. Interessam-se, também, por aquilo que ensinam e como ensinam, e têm sempre a curiosidade de aprender mais sobre estes aspectos para poderem tornar-se, e continuarem a ser, mais do que meramente competentes. Estão cientes do papel que a emoção desempenha na aprendizagem e no ensino de sala de aula. Comprometem-se a trabalhar de forma cooperativa e, por vezes, colaborativa com colegas da sua própria escola ou de outra escola [...] (DAY, 2004, p. 23).

Day (2004) sintetiza na figura a seguir um complexo de características que, de forma integrada, subsidiariam o desenvolvimento e o autorreconhecimento do professor apaixonado:



Fonte: Day (2004, p. 48)

A respeito da figura, o autor explica que

combinam-se as esperanças, os valores, as identidades, os comprometimentos, o cuidado, as motivações, as emoções, as curiosidades, os propósitos morais e os *standards* associados ao professor apaixonado pela sua profissão. A figura [...] relaciona o aspecto pessoal com o profissional, o aspecto ideológico com o prático, a mente e o coração, formando, deste modo, uma agenda holística para o desenvolvimento inicial e contínuo de todos os professores [...] (DAY, 2004, p. 48).

A partir da proposição de Day (2004), a pesquisa apresentada neste artigo se estruturou de forma a evidenciar, por meio das autonarrativas docentes, o processo de autorreconhecimento de professores apaixonados, tomando como base a ideia do professor como caçador de si e a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth. O pressuposto é de que a reflexão possibilitada pelas autonarrativas é “uma forma de recuperar, reconstruir e readquirir acontecimentos e realizações e de penetrar em questões tais como os propósitos, as identidades, os valores e o comprometimento [...]”, uma vez que “os professores acumulam também uma reserva de conhecimento – emocional e cognitiva – que foi moldada pelas experiências passadas” (DAY, 2004, p. 171). Segundo Smarjassi (2014, p. 88), “a consciência não é nosso

ponto de partida, mas de chegada”. As autonarrativas seriam, portanto, uma forma de professores tomarem consciência sobre si e suas paixões no fluxo do viver de sua profissão (COSTA, 2021; COSTA; PICCININ, 2020).

### 3 EU, CAÇADOR DE MIM: AUTONARRATIVAS DE PROFESSORES APAIXONADOS

Esta pesquisa, de viés qualitativo e interpretativo (MATTAR; RAMOS, 2021), teve como base a análise de quatro autonarrativas escritas por dois professores em atuação na educação básica e dois professores em atuação na Educação Superior. Esses professores foram convidados a participarem da pesquisa através de um formulário eletrônico<sup>3</sup>, o qual também solicitava algumas informações para auxiliar com a contextualização das autonarrativas (formação, tempo de docência etc.). Foram propostas aos participantes algumas perguntas mobilizadoras da reflexão<sup>4</sup>, adaptadas da seção “para refletir” dos capítulos 1, 4 e 6 de Day (2004). As perguntas foram separadas em quatro tópicos principais (*Como me tornei professor; Como me vejo hoje, Como me vejo amanhã e Para nunca esquecer*) e enviadas por e-mail aos participantes convidados. Solicitou-se que escrevessem narrativas que considerassem representativas dos tópicos, a partir do que as perguntas mobilizaram neles, sem necessariamente se restringir a elas ou esgotá-las. As autonarrativas produzidas foram encaminhadas também via e-mail. A fim de resguardar seus nomes, a cada participante foi atribuído um pseudônimo, assim como para as pessoas que foram nomeadas em seus textos.

A metodologia empregada foi a hermenêutica reconstrutiva, “um dos ramos da hermenêutica crítica” (FONTANA, 2015, p. 69), proposta por Trevisan e Devechi (2011) para pesquisas qualitativas em educação. Nessa abordagem hermenêutica, o pesquisador faz uma aproximação da própria voz com as outras vozes da pesquisa (FONTANA, 2015), imbricadas dialogicamente. Nesse sentido, em relação à formação de professores, essa abordagem “pode ser entendida como uma investigação com a formação de professores” (TREVISAN; DEVECHI, 2009, p. 412) e não apenas sobre ela. Neste artigo, são apresentados de forma entrelaçada em um novo texto trechos das autonarrativas que ilustram o processo vivido pelos professores como caçadores de si, focando no impacto que as dinâmicas de conflito e

<sup>3</sup> O formulário pode ser consultado no seguinte endereço: <https://forms.gle/u4QNzQWeHMP5cEY89>.

<sup>4</sup> Disponíveis após as referências, no Apêndice deste artigo.

reconhecimento (HONNETH, 2003; FONTANA, 2015; AREND, 2015) que emergem das relações de acoplamento com seu trabalho têm no autorreconhecimento desses docentes como professores apaixonados pelo ensino (DAY, 2004).

### 3.1. O caçador de si entre as dinâmicas de conflito e reconhecimento

Em sua Teoria do Reconhecimento, o filósofo alemão Axel Honneth defende que “a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma auto relação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais”. (HONNETH, 2003, p. 155). Conforme sintetiza Arend (2015) a respeito da Teoria do Reconhecimento, a identidade individual é constituída com base em um processo intersubjetivo mediado por uma dinâmica entre conflito e reconhecimento em três esferas sociais: “nas relações afetivas ou no amor (família), nas relações jurídicas ou de direito (estado) e na estima social ou na solidariedade (sociedade)” (AREND, 2015, p. 27). De modo geral, pode-se dizer que os indivíduos estão em permanente busca por reconhecimento nessas três esferas sociais, de maneira que a negação desse reconhecimento instaura o conflito e leva-os à luta ou disputa por ele. Segundo Fontana (2015, pp. 132-133),

o ser humano [...] constrói sua identidade principalmente pela emoção: a emoção de ser reconhecido ou a emoção de ser desrespeitado. O indivíduo alcança sua autorrealização quando há, na experiência do amor, o nascimento da autoconfiança, na experiência do direito, o autorrespeito, e na experiência de solidariedade, a autoestima.

É essa dinâmica entre conflito e reconhecimento e os afetos por ela mobilizados que emerge das autonarrativas aqui interpretadas.

No âmbito das relações afetivas, a esfera familiar é a primeira a que somos expostos (HONNETH, 2003). Ao refletirem sobre como se tornaram professores (quadro 1), os participantes Angélica e Maurício convergem ao destacarem a família (e, no caso de Maurício, as mulheres de sua família) como primeira instância semeadora do desejo por se tornarem professores, que iniciou antes mesmo do ingresso na escola:

Quadro 1 – a origem do desejo pela docência

<b>Angélica:</b> [...] <i>o desejo de ser professora iniciou bem antes de ingressar na escola. Eu tinha uma enorme</i>	<b>Maurício:</b> [...] <i>quando criança, era sempre o professor nas brincadeiras ou o diretor da</i>
--	---

*curiosidade e muita vontade de ler o mundo. Eu desejava aprender. Nunca fui podada pela minha família.*

*“escolhinha”. Penso que o magistério nunca foi algo distante [...], em minha família existe uma tradição, por parte materna, de mulheres educadoras.*

Fonte: a autora.

Além da família, em seus relatos, Angélica e Ana (quadro 2) relembram a influência que suas professoras tiveram em sua escolha profissional. De um lado, Angélica descreve o arrebatamento pela profissão ainda durante a infância; de outro, Ana foi revisitar suas memórias à caça de alguma experiência com a qual pudesse estabelecer algum vínculo afetivo que a auxiliasse em sua decisão sobre qual curso universitário escolheria:

Quadro 2 – A influência dos professores

<p><b>Angélica:</b> <i>A primeira série foi o momento mais lindo e importante de toda a minha caminhada. Ali, com a professora Maria Elena Paiva, eu descobri que queria ser professora. Ela tinha brilho nos olhos, falava com carinho, respeitava os nossos tempos e processos, nos respeitava como gente. Ela amava estar com a gente. [...] Ali, com ela, senti no meu coração de criança tudo o que hoje sei nomear que desejo e busco para a minha docência: professor é aquele que ama o outro como legítimo outro na relação (Maturana), é aquele que promove espaços significativos de aprendizagem, que acolhe e incita o voo.</i></p>	<p><b>Ana:</b> <i>Na hora de escolher um curso eu estava sem rumo, e na tentativa de escolher um, me lembrei de uma professora de inglês que tive no Ensino Médio. Eu nunca gostei muito de estudar, e um dia essa professora propôs que os alunos que quisessem dar uma aula em inglês, sobre qualquer assunto, para a turma do ano anterior, não precisariam fazer a prova e ficariam com nota 10. Eu fui a única que aceitou. [...] Minha surpresa foi que no final da aula uma das alunas veio me agradecer porque finalmente havia entendido aquela matéria. Portanto, quando eu tive que escolher um curso na faculdade, lembrei daquela situação e pensei que talvez eu levasse jeito para ser professora, além de gostar de inglês.</i></p>
--	---

Fonte: a autora.

Dois aspectos principais chamam atenção nos trechos elencados no quadro 2, ambos relacionados ao poder da memória em estabelecer novas pontes ou reforçar pontes de afeto já consolidadas. O primeiro deles é que, na interação no espaço da escola, Angélica enxergou na paixão por ensinar de Maria, refletida em seus atos de respeito, cuidado, atenção e amor (DAY, 2004), o reconhecimento da sua paixão de menina por aprender. Maria Elena virou semente na memória de Angélica. Hoje, ao construir uma autonarrativa de professora apaixonada, por si e por seus alunos, Angélica deixa evidente em suas palavras a potência transformadora das relações pautadas no afeto e no respeito. Diante disso, é possível dizer que em grande medida a visão da profissão docente está também relacionada com experiências de reconhecimento pelo afeto e pela solidariedade vividas ainda na infância (HONNETH, 2003), seja no ambiente familiar, seja no ambiente escolar.

O segundo aspecto é o papel do professor como agente “perturbador”, no sentido de provocar de certa forma um conflito que possibilite aos alunos outras formas de aprender, não

só sobre a matéria, mas também sobre si, como foi o caso da professora de inglês de Ana: ao propor que os alunos escolhessem entre realizar uma prova ou dar uma aula para o ano anterior, com um tópico a sua escolha, a professora abriu espaço para que seus alunos pudessem pensar-se em outra posição, redimensionando inclusive sua relação com a aprendizagem dos conteúdos da disciplina, com os colegas, etc. Foi a lembrança, anos depois, de ter aceitado o desafio de viver a experiência como “professora por um dia” e do reconhecimento de uma colega de escola que impulsionou a decisão de Ana por torna-se professora.

Há, portanto, uma dinâmica de influência mútua entre conflito e reconhecimento como “[...] forças propulsoras, o motor da ação de um sistema social” (FONTANA, 2015, p. 24). Na relação professor-aluno no sistema social escolar, a depender das circunstâncias, conflito e reconhecimento podem levar, por um lado, ao reconhecimento recíproco ou, por outro, à negação do reconhecimento do outro, como vemos refletido no relato de Ana (quadro 3):

Quadro 3 – negação do outro

**Ana:** *Eu não lembro muito bem sobre como era a minha visão sobre os professores, mas eu acho que não tinha muito respeito pelos professores durante a minha educação básica. Eu os obedecia e não questionava o conhecimento deles, mas não os respeitava. O baixo salário deles me fazia vê-los como “coitados”. Via que estavam sempre cansados, trabalhavam em mais de uma escola e geralmente nos três turnos, e ainda tinham que lidar com péssimos alunos como eu.*

Fonte: a autora.

No quadro 4, é possível perceber como Ana negava o reconhecimento moral a seus professores, relatando vê-los como “coitados” por sua condição socioeconômica, percepção que teve repercussão direta no que mencionou ter sido um de seus medos ao optar por cursar licenciatura (trecho 1), temor que se acentuou em suas experiências docentes (trechos 2 e 3), afetando sua percepção de si como pessoa e profissional (trechos 3 e 4):

Quadro 4 – medo dos desafios da docência

**Ana - Trecho 1:** *[...] acho que esse sempre foi um dos meus medos quando passei a cursar licenciatura: eu iria me deparar com alunos que seriam para mim o que eu fui para os meus professores.*

**Ana - Trecho 2:** *Em outro estágio [...] me vi tentando levar atividades diversificadas (para não ser aquela professora tradicional) e sendo questionadas por alunos em tom de ironia sobre o que eu estava fazendo nas aulas. Naquela turma fui desrespeitada mais de uma vez [...].*

**Ana - Trecho 3:** *Não posso dizer que estou satisfeita e orgulhosa com a professora que me tornei [...]. Hoje, como professora do ensino fundamental na rede municipal, vejo que me tornei aquela professora que eu criticava. Não completamente, mas até certo ponto, sim [...]. Eu tento ser melhor, tento superar as barreiras, tento “sair da caixa”, mas me frustro porque me vejo fazendo “mais do mesmo [...].*

**Ana - Trecho 4:** *Certamente passei a ser uma professora pior depois que um aluno extremamente problemático me ameaçou de morte [...]. Acho que passei a ter um pouco de indiferença e até revolta nas minhas atitudes em situações tensas na escola.*

*Enfim, sou uma pessoa que vê que a educação deve ser diferente, mas sou uma professora que fracassa ao tentar 'fazer diferente'.*

Fonte: a autora.

Esses trechos da autonarrativa de Ana (quadro 4) demonstram que nossas percepções sobre a docência e sobre o contexto escolar nos acompanham em nossa caminhada profissional, que vai sendo atravessada por outras experiências que se interpenetram com as anteriores, confrontando-as ou enfatizando-as (TARDIF, 2014). Assim, na autonarrativa da Ana professora, fala também a memória da Ana aluna. Ambas se conectam pelo medo e pela memória; o medo que hoje Ana sente de não ser moralmente reconhecida por alunos que lhe recordem a aluna que considera ter sido (trecho 1), mas também por não desistir de tentar ser uma professora melhor ao “fugir às armadilhas da mata escura”, como canta Milton Nascimento, enxergando em sua relação com os alunos e na percepção de quando aprendem um motivo para permanecer, como mostram os trechos 5 e 6 (quadro 5):

247

#### Quadro 5 – motivos para permanecer

**Ana – trecho 5:** *O que mais me encanta na minha profissão é o carinho de vários alunos e aquele momento em que a turma está tentando fazer alguma atividade e eu vejo o rostinho dos alunos que naquele exato momento a aprendizagem está acontecendo.*

**Ana – trecho 6:** *As cartinhas e manifestações de carinho e respeito que já recebi, e sigo recebendo, de vários outros alunos, aquecem meu peito e me fazem querer ser melhor por eles.*

Fonte: a autora.

Para Day (2004), professores como Ana sofrem de uma espécie de “fadiga da paixão”, uma “baixa autoestima e vergonha por não alcançar os resultados desejados” (p. 177), o que tem relação com a escola ser, muitas vezes, “uma arena intelectual e emocional que pode dividir ou unir os seus membros” (DAY, 2004). Nesse contexto de “uma escola pouco acolhedora, às vezes até violenta” (Angélica), num “cenário truncado e feudalizado” (Maurício) de comunicação, “a paixão começa a desaparecer à medida que vão [os professores] ficando debilitados pelas exigências diárias dos alunos, pelo ambiente e pelos fatores associados à sua vida pessoal” (DAY, 2004). É nesse ponto que Day (2004) menciona a coragem como um dos valores essenciais para a manutenção do comprometimento dos professores com seus próprios valores ao longo do tempo, diante de contextos adversos, sem “sucumbir à pressão do esforço e da energia” (DAY, 2004), medo manifestado explicitamente nos relatos de Maurício, Ana e Angélica (quadro 6):

## Quadro 6 – medo de sucumbir diante dos desafios da profissão

**Maurício:** *Tive que me armar emocionalmente para não cair nas formações discursivas do “faz qualquer coisa”, pois “eles não querem nada” (ao se referirem aos alunos) e “olha o nosso salário, nem dá vontade de fazer algo” para não me tornar alguém que faz o mínimo.*

**Ana:** *[...] hoje eu ainda tento ser melhor como professora, principalmente porque acho que os alunos merecem isso, mas temo que chegue o dia em que eu nem tente mais, simplesmente me acomode e faça o básico.*

**Angélica:** *Eu tenho medo de cortar as possibilidades, os sonhos dos meus alunos. Eu tenho medo de deixar de vê-los como gente, como projetos de vida.*

Fonte: a autora

Em síntese, os professores participantes compartilham o medo de se desapaixonarem pela profissão, deixando, por conseguinte, de reconhecer a legitimidade de seus alunos como parte da relação e, também, deixando de se reconhecerem, eles mesmos, professores apaixonados. Logo, é possível identificar como ponto comum entre suas autonarrativas que conflito e reconhecimento constituem a dinâmica básica da estrutura do convívio social (HONNETH, 2003; AREND, 2015; FONTANA, 2015). Nas palavras de Ana, “uma das coisas sobre ser professor que gera muito stress: estamos sempre lidando com o ódio e o amor ao mesmo tempo”.

Diante disso, Day (2004) e Honneth (2003) convergem ao pautarem suas proposições acerca do desenvolvimento humano na consciência, que não é ponto de partida, mas de chegada (SMARJASSI, 2004): é o processo intencionalmente reflexivo e crítico de tornar-se professor que possibilita que nos vinculemos aos nossos valores humanos e individuais mais profundos, aqueles pelos quais acreditamos que valha a pena a nossa atuação profissional. É pela consolidação desses valores, na experiência do amor (FONTANA, 2015), e com base em uma “reflexão mais profunda ao longo do tempo” (Maurício) que se fortalece a paixão e a autorrealização e se consegue compreender a si em relação de acoplamento com o meio, mas, ao mesmo tempo, para além dele:

## Quadro 7 – compreender-se professor para além do meio

**Maurício:** *Entendo que o trabalho é uma fração do que sou, ele não é a minha essência. No espaço laboral, deposito aquilo que aprendi/aprendo, minhas crenças sobre uma sociedade justa e igualitária e, acima de tudo, a escuta sensível, possivelmente seja a característica que mais me faz gostar de ser professor. Gosto de perceber que o alunado me tem como referência para expor sua opinião e me ouve sobre o que penso em relação ao mundo. Nessa dialogicidade de ideias intercambiadas, aprendo muito e me reinvento.*

Fonte: a autora

Para concluir, em relação à experiência docente, tal como pontua o participante Bernardo, “[...] talvez a palavra chave seja reconhecimento (tanto pessoal quanto da profissão *per se*)” quando o que se propõe, conforme o faz Day (2004), é que professores sejam ou mantenham-se apaixonados: reconhecimento do professor em todas as esferas sociais identificadas por Honneth (2003) - do amor, da justiça e da sociedade - de maneira que ele possa, no devir da sua constituição identitária, se autorrealizar, uma vez que “o indivíduo alcança sua autorrealização quando há, na experiência do amor, o nascimento da autoconfiança, na experiência do direito, o autorrespeito, e na experiência de solidariedade, a autoestima (FONTANA, 2015, pp. 132 e 133).

## CONCLUSÃO

*La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda, y como la recuerda para contarla*, disse Gabriel García Márquez em *Vivir para contarla*, sua autobiografia. É através das memórias do que se viveu que o sujeito se reafirma, se autotransforma (COSTA, 2021), perspectiva que embasa a pesquisa narrativa. Partindo do pressuposto do inacabamento, da impermanência e do movimento (REGO, 2014) como princípios de vida, da vida que se vive para contar, no que diz respeito à docência,

[...] acredito que valha, para nunca esquecer, rememorar esse percurso [...]: a vivência da profissão, em sua completude, vai nos trazendo esses elementos. Ora nos permitindo identificar que ainda “falta” algo para podermos dar conta daquele momento [...], ora nos mostrando que o caminho percorrido nos deu condições de realizar, idealizar, desenvolver e avaliar aquilo que estamos vivenciando (Bernardo).

Nesse ir e vir pelo labirinto das nossas memórias, no “correr da luta” da vida, diante das “armadilhas da mata escura”, para ser e permanecer professor, às vezes, “doce ou atroz, manso ou feroz”, “é preciso abrir o peito numa procura” de si. Por isso, eu, professor, caçador de mim.

*Sou tudo que vivi e acredito que conquistei. Sou a minha história e a minha memória, e o meu esquecimento*  
(Angélica)

## REFERÊNCIAS

AREND, Caroline Schröder. “Aproximações entre a teoria do reconhecimento do outro e práticas pedagógicas”. *REBES* – Rev. Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo (RS), v.1,

nº.2, 2015, p. 25 – 33. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/996>. Acesso em: 26 mai. 2021.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. “Imagem e conceito: a metáfora da caça na filosofia da renascença”. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba (PR), v. 19, nº. 24, 2007, p. 11 - 33. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/2170>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000. 567 p.

COSTA, Alan Ricardo. *Contribuições para uma cartografia complexa da ontoepistemogênese: autonarrativas e formação docente na educação a distância*. 2021. 187f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3092/1/Alan%20Ricardo%20Costa.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

COSTA, Alan Ricardo. PICCININ, Fabiana Quatrin. “Memoriais autobiográficos no viés da Complexidade: um conceito para a formação docente”. *Revista Gatilho*, Juiz de Fora (MG), v. 18, nº. 1, 2020, p. 231 – 252. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/27263>. Acesso em: 09 jun. 2021.

DAY, Christopher. *A paixão pelo ensino*. 1. ed. Porto: Porto editora, 2004. 272 p.

DESARTES. *De Van Gogh e Goya a Frida Khalo, veja 9 autorretratos pintados à beira da morte*. 2020. Disponível em: <https://dasartes.com.br/de-arte-a-z/de-van-gogh-e-goya-a-frida-khalo-veja-9-autorretratos-pintados-a-beira-da-morte/>. Acesso em: 21 mai. 2021.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem. *Complexidade e reconhecimento: as dinâmicas do afeto e do conflito na EAD*. 2015. 283f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3496/FONTANA%2c%20MARCUS%20VINICIUS%20LIESSEM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 jun. 2021.

FREIRE, Érica. Confira a interpretação de Caçador de Mim, de Milton Nascimento. *Analisando Letras. Blog Letras*. 16 abr. de 2021. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/cacador-de-mim-interpretacao/>. Acesso em: 20 mai. 2021.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Vivir para contarla*. 6. ed. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, 2014. 536 p.

HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2003. 296 p.

HYPENESS. *Van Gogh cortou própria orelha durante surto por falta de álcool, diz estudo inédito*. *Arte & Artistas*, 2017. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2020/11/van-gogh-cortou-propria-orelha-durante-surto-por-falta-de-alcool-diz-estudo-inedito/>. Acesso em 21 mai. 2021.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021. 470 p.  
MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise crítica da narrativa*. Brasília (DF): Editora da UnB, 2013. 254 p.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. 214 p.

PELLANDA, Nize Maria Campos; BOETTCHER, Dulce Marlise; MEIRA, Maira (Orgs.). *Viver/conhecer na perspectiva da complexidade: experiências de pesquisa*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. 269 p.

REGO, Teresa Cristina. “Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n.º 58, p. 779 – 800, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/315970618\\_Trajetoria\\_intelectual\\_de\\_pesquisadores\\_da\\_educacao\\_a\\_fecundidade\\_do\\_estudo\\_dos\\_memoriais\\_academicos](https://www.researchgate.net/publication/315970618_Trajetoria_intelectual_de_pesquisadores_da_educacao_a_fecundidade_do_estudo_dos_memoriais_academicos). Acesso em: 15 jun. 2021.

SMARJASSI, Célia Marilda. *A formação do professor: um estudo a partir da concepção da ética de Paul Ricoeur*. 2014. 176f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, UNESP. Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123307?show=full>. Acesso em 25 mai. 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.

TREVISAN, Amarildo; DEVECHI, Cátia. “Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n.º 47, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bMskCWDphfpcb3czTXFTrqr/abstract/?lang=pt>. Acesso em 09 jun. 2021.

#### APÊNDICE – Perguntas norteadoras enviadas por e-mail aos participantes

##### NARRATIVAS DOCENTES COMO FORMA DE AUTORRECONHECIMENTO

Colega,

Sua narrativa deve ser produzida de forma bem pessoal e o mais sincera possível, tentando guiar sua reflexão a partir das perguntas norteadoras a seguir, porém não é necessário restringir-se a elas. Procure utilizar a primeira pessoa e não responda as perguntas individualmente, mas sim na forma de uma narrativa que você considere representativa dos tópicos *Como me tornei professor*; *Como me vejo hoje*, *Como me vejo amanhã* e *Para nunca esquecer*. Você pode escrever uma narrativa contínua ou, se desejar, dividi-la entre os tópicos 1, 2, 3 e 4. Você pode escrever seu texto neste mesmo arquivo ou em um arquivo de texto separado. Após concluída a escrita, envie o arquivo como resposta ao e-mail que você recebeu.

Novamente, agradeço a sua colaboração.  
Fico à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Um abraço!  
Carolina

### PERGUNTAS NORTEADORAS DA REFLEXÃO NARRATIVA:

#### 1. Como me tornei professor

- O que me motivou a tornar-me professor?
- Qual era a minha visão sobre ser professor?
- Quais eram meus principais medos em relação a tornar-me professor?
- Como me senti em minha primeira experiência docente?

#### 2. Como me vejo hoje

- Como me vejo atualmente como professor? Continuo a ter a mesma visão da profissão do que tinha quando comecei? O que mudou? Como ela é agora?
- Que articulação estabeleço entre quem sou como professor e quem sou como pessoa?
- O que me motiva a continuar sendo professor? Quais são as fontes de alegria e contentamento do meu trabalho?
- O que me faz duvidar das minhas qualidades pessoais e profissionais?
- Hoje, quais são os meus principais medos em relação ao meu desenvolvimento profissional?
- Como é um dia típico na minha vida de professor?

#### 3. Como me vejo amanhã

- Como me vejo nos próximos anos sendo professor?
- Desejo me parecer ao que fui no passado como professor e/ou ao que sou hoje?
- O que poderá contribuir para manter ou aumentar meu desejo de seguir sendo professor?
- Como seria um dia de trabalho ideal?

**4. Para nunca esquecer:** qual (is) momento(s) de significado pessoal e profissional na minha vida e na minha carreira provocaram uma mudança positiva ou negativa em mim? De que forma as causas e os efeitos desse(s) momento(s) influenciaram meu trabalho?