

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

***PEREJIVANIE* DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
E NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS:
UMA PIBIDIANA E O CHÃO DA ESCOLA**

FERNANDA DE JESUS SANTOS BRITO

**PIRACICABA, SP
2021**

***PEREJIVANIE* DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: UMA PIBIDIANA E O CHÃO DA ESCOLA**

FERNANDA DE JESUS SANTOS BRITO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. LUCIANA HADDAD FERREIRA

**Dissertação apresentada à
banca avaliadora do
Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Metodista de
Piracicaba como exigência
para o título de Mestra.**

**PIRACICABA, SP
2021**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira
(Orientadora)
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Profa. Dra. Zoia Ribeiro Prestes
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (Suplente)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci (Suplente)
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da
UNIMEP Bibliotecário: Fábio Henrique dos Santos Corrêa
– CRB: 8/10150

B862p Brito, Fernanda de Jesus Santos
Perejivanie de iniciação à docência e narrativas
(auto)biográficas: uma pibidiana e o chão da escola / Fernanda de
Jesus Santos Brito. – 2021.
130 fls.; il.; 30 cm.

Orientador (a): Prof. Dra. Luciana Haddad Ferreira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2021.

1. Narrativa (auto)biográfica. 2. Perejivanie. 3. Formação inicial
docente. 4. Pibid Pedagogia. 5. Pesquisa narrativa. I. Ferreira,
Luciana Haddad. II. Título.

CDD – 370.71

DEDICATÓRIA

*Minha vitória não é minha, assim como
minha luta!
Dedico de modo infinito de amor às
minhas mulheres pretas, guerreiras e
amadas Maria 's (in memoriam) Mainha
& Vovó. Em mim, estão presentes,
vocês!!!*

AGRADECIMENTOS

Sou grata por ter recebido como presente uma orientadora inspiradora que me acolheu e por quem tanto sou encantada. Pelo seu profissionalismo criativo e sensibilidade. Por ter me ensinado um jeito outro de fazer pesquisa, por ter me ensinado, também, enxergar a potencialidade, respeito e paixão pelas narrativas, não apenas para a pesquisa/docência, mas, também para a vida (marcada nela)! Nana, obrigada por todos aqueles abraços apertados – que foram possíveis de serem trocados - que às vezes nem precisavam vir acompanhados de palavras. Obrigada por respeitar meus limites e até mesmo meu silêncio. Por ter acreditado e possibilitado meios para que eu pudesse ter fôlego suficiente nessa linda viagem.

À banca de Qualificação e Defesa composta por docentes militantes que aceitaram gentilmente colaborar com a minha pesquisa. Grata por cada olhar! Como diz a música... “o teu olhar, melhora (..) o meu...”

Gratidão, ao meu esposo Joedson, que tanto me apoia nessa viagem rumo ao saber da docência! Pela infinita paciência e motivação.

Às professoras e professores que com grande maestria ministraram as aulas-eventos- que foram fundamentais para o meu processo de desenvolvimento durante a pesquisa.

Ao Núcleo de pesquisa, principalmente por cada olhar em meu projeto de pesquisa, saudades das tardes de quartas-feiras.

Ao grupo de terça, carinhosamente chamado de “Crias da Nana”. É mais que um grupo de orientação compartilhada. Aprendizado e afeto.

Ao coletivo do PPGE pelo intenso compromisso com a pesquisa de qualidade.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil pelo apoio na realização dessa pesquisa.

EPÍGRAFES

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação de um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.
BENJAMIN (1984)

Auto-retrato

*Se me contemplo
tantas me vejo,
que não entendo
quem sou, no tempo
do pensamento.*

*Vou desprendendo
elos que tenho,
alças, enredos...
E é tudo tão imenso...*

*Formas, desenho
que tive, e esqueço!
Falas, desejo
e movimento
— a que tremendo,
vago segredo
ides, sem medo?!*

*Sombras conheço:
não lhes ordeno.
Como precedo
meu sonho inteiro,
e após me perco,
sem mais governo?!*

*Nem me lamento
nem esmoreço:
no meu silêncio
há esforço e gênio
e suave exemplo
de mais silêncio.*

*Não permaneço.
Cada momento
é meu e alheio,
(...).*

*Assim compreendo
o meu perfeito
acabamento.*

*Múltipla, venço
este tormento
do mundo eterno
que em mim carrego:
e, una, contemplo
o jogo inquieto
em que padeço.*

*E recupero
o meu alento
e assim vou sendo.
(...)*

Cecília Meireles
in Mar absoluto e outro

RESUMO: A presente pesquisa evidencia que a formação docente é um processo histórico e social, constituído e constitutivo de relações, permeado por tensões e negociações, no qual a trama do fazer educativo é tecida. Ao mesmo tempo, é mediante o movimento das relações históricas e sociais estabelecidas e das situações dramáticas vividas, que cada professora se apropria do fazer docente, de si mesma e da própria docência. Ela internaliza e constrói singularidade, individualidade e sua identidade profissional. O estudo tem como objetivos compreender quais situações/momentos vividos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) se revelam, na escrita narrativa (auto)biográfica, como *perejivanie* (vivência), e estabelecer relações possíveis entre o conceito de *perejivanie* e o processo de formação no Pibid. Tem a narrativa (auto)biográfica como gênero textual e dispositivo de investigação, como estratégia de formação, como instrumento de produção de material empírico e como método de pesquisa. Para percorrer esse caminho, tomei as minhas narrativas referentes ao período de iniciação à docência, vivido no Pibid, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Tocantins, como produtora de sentidos sobre a formação inicial docente e de construção de identidade. A produção das narrativas foi subsidiada pela construção e organização de um inventário de pesquisa e teve o paradigma indiciário como elemento direcionador do olhar estético sobre o vivido. As narrativas foram lidas à luz da Teoria Histórico-Cultural e analisadas a partir do conceito vigotskiano de *perejivanie*, entendido como cada pessoa vivencia os acontecimentos, sintetizando e articulando aspectos presentes no meio e em sua personalidade, que, por sua vez, tem, como suporte, os conceitos de drama e situação social de desenvolvimento. As análises revelam a potencialidade da *perejivanie* como categoria para as pesquisas sobre formação docente; possibilitam compreender que o chão da escola muda por força das minhas *perejivanie*; evidenciam que é importante olhar as situações dramáticas do cotidiano da docência como forças motrizes para a formação; e expõem que a imprevisibilidade do chão da escola foi solo fértil para o desenvolvimento da consciência dos meus processos formativos. O estudo permite analisar e pensar a coletividade e a singularidade do ser e do fazer docente, que sempre será *perejivanie* de cada autora em um dos principais palcos da docência: o chão da escola.

Palavras-chave: Narrativa (auto)biográfica, *Perejivanie*, Formação inicial docente, Pibid Pedagogia, Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT: This present research shows that teacher education is a historical and social process, constituted and constitutive of relationships, permeated by tensions and negotiations, in which the plot of educational action is woven. At the same time, it is through the movement of established historical and social relations and dramatic situations experienced, that each teacher appropriates teaching, from herself and from her teaching. She internalizes and builds uniqueness, individuality and her professional identity. The study aims to understand which situations / moments experienced in the Institutional Program of Initiation to Teaching (Pibid) are revealed, in (auto)biographical narrative writing, as *perejivanie* (experience), and to establish possible relations between the concept of *perejivanie* and the teacher education process in Pibid. It has the (auto)biographical narrative as a textual genre and research device, as a training strategy, as an instrument for the production of empirical material and as a research method. In order to follow this path, I took my narratives referring to the period of initiation to teaching, experienced in Pibid, in the Pedagogy course, at the Federal University of Tocantins, as a producer of meanings about the initial teacher education and identity construction. The production of the narratives was subsidized by the construction and organization of a research inventory and had the indicative paradigm as a guiding element of the aesthetic look on the lived. The narratives were read in the light of the Historical-Cultural Theory and analyzed from the Vigotskian concept of *perejivanie*, understood as each person experiences the events, synthesizing and articulating aspects present in the environment and in their personality, which, in turn, is supported by the concepts of drama and the social situation of development. The analyzes reveal the potential of *perejivanie* as a category for research on teacher education; which make it possible to understand that the school floor changes due to my *perejivanie*; they show that it is important to look at the dramatic situations of everyday teaching as driving forces for education; and explain that the unpredictability of the school floor was a fertile ground for the development of awareness of my teacher education processes. The study allows to analyze and think about the collectivity and the singularity of being and doing teaching, which will always be the *perejivanie* of each author in one of the main stages of teaching: the school floor.

Keywords: (Auto)biographical Narrative; *Perejivanie*; Initial Teacher Education; Pibid Pedagogy; Narrative Research.

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UNESP - Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

TO - Tocantins

IES - Instituições de Ensino Superior

SUMÁRIO

1. O PIBID, O CHÃO DA ESCOLA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS: TECENDO PALAVRAS INICIAIS	11
2. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	21
2.1. <i>Lev Semionovitch Vigotski</i> e a Teoria Histórico-Cultural	21
2.2. O conceito de <i>Perejivanie</i> na Teoria Histórico-Cultural.....	34
2.3. A formação inicial docente	44
3. MEMÓRIAS DE MINHA VIDA E TRAJETÓRIA ACADÊMICA E A IMPORTÂNCIA DE TER O PIBID COMO CENÁRIO DE ESTUDO	55
3.1. Auto-retrato	55
3.2. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o subprojeto Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins	66
3.3. O Pibid: a importância de tê-lo como cenário de estudo	71
4. PERCURSOS, BAGAGEM E FERRAMENTAS PARA VIAGEM	77
4.1. Aspectos metodológicos da pesquisa	77
4.2. A narrativa (auto)biográfica e sua potencialidade metodológica e formativa.....	78
4.3. O fio e os rastros para a construção das análises: do inventariar ao analisar	85
5. PEREJIVANIE DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: UMA PIBIDIANA E O CHÃO DA ESCOLA	90
5.1. <i>Perejivanie</i> de uma pibidiana sobre a construção do ser professora	90
5.2. Encontro, olhares: eu e a escola-campo	93
5.3. O chão da escola: imprevisibilidade como ato formativo	102
5.4. Fim do estágio no ensino fundamental	107
6. DESEMBARCAR TESOUROS, COMPARTILHAR AVENTURAS E DESCOBERTAS	119
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	131

1. O PIBID, O CHÃO DA ESCOLA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS: TECENDO PALAVRAS INICIAIS

Hoje me pus a rememorar minha passagem pelo Pibid. Antes mesmo de começar a escrevê-las em forma de narrativa (auto)biográfica precisei, mesmo que de modo breve, voltar por lugares que passei, por espaços que ocupei e tempos que atuei. Necessitei lembrar de traços marcados, de laços ensejados e de sentimentos perpassados. Foi necessário também rever olhares, reouvir sons e vozes; tocar notas e portas; reviver dias e noites, coisas que vivi e que deixei de viver. O voo foi longo e longe, mas pareceu breve. Se antes não sabia por onde começar, agora continuo sem saber. Rabisquei e, várias vezes, ensaiei esses primeiros escritos desse desafio de escrever sobre. Apesar de minhas incertezas, quero lhe convidar a fazer um mergulho no mar de minhas memórias, nas águas de minhas lembranças. É daquilo que vivi e testemunhei que extraio lições para a pesquisa que se inicia. Os sentimentos que me tomam misturam ansiedade, medo e alegria, pois tal exercício exige rememorar algumas das minhas experiências mais marcantes vividas como bolsista do Pibid, no subprojeto da Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis/TO¹. Tal experiência me proporcionou um tempo significativo de vivência dos espaços e contextos das escolas-campo (de 2 escolas públicas no município de Tocantinópolis), como também dos sujeitos e atores dessas instituições, com seus problemas e tentativas de soluções ou enfrentamento. Tal processo me proporcionou a participação, envolvimento e desenvolvimento, atividades de planejamento e avaliação, mediação, regências e socialização das atividades e estudos, parte do que me proponho a narrar, compreender, fazer ecoar.

(Narrativa (auto)biográfica², 02 de maio de 2019)

O fragmento que você acabou de ler é parte de uma de minhas primeiras narrativas (auto)biográficas, elaboradas por ocasião da produção desta pesquisa de mestrado. Tomo como principal objeto de estudo, neste trabalho, as minhas próprias narrativas (auto)biográficas, referentes às situações vividas como bolsista do Programa

¹ Todas as vezes em que eu fizer referências às situações vivenciadas no Pibid, estarei tratando do Subprojeto Pibid/Pedagogia do Campus de Tocantinópolis/TO.

² As narrativas apresentadas ao longo do texto são de minha autoria e refletem aquilo que foi vivido no contexto do Pibid.

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no subprojeto da Pedagogia, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Esse trecho, que escolho para iniciar o diálogo com os leitores, traduz os sentimentos que me tomaram ao recordar alguns dos acontecimentos e os desafios de tentar escrevê-los. Ao mesmo tempo, o excerto sugere que narrar é mais “que um exercício de contar de si mesmo” é “um gesto de compartilhamento de conhecimento produzido socialmente, um registro de práticas e reflexões que vão do coletivo para a análise pessoal, retornando ao coletivo de maneira ressignificada” (FERREIRA; PRADO; ARAGÃO, 2015, p. 20), reafirmando a potência do movimento de narrar e de se reconhecer na própria escrita.

Por meio de minhas memórias narradas, trago para o debate dois temas importantes para a compreensão da formação de professoras na atualidade: **formação inicial docente** e o conceito de *perejivanie*, tal como apresentado por Vigotski, em sua obra. Partindo do registro de momentos vividos ao longo da graduação em Pedagogia, especificamente durante as atividades do Pibid, acena-se uma articulação possível. Cabe destacar que *perejivanie* é um conceito desenvolvido por Vigotski para tratar da forma como cada sujeito, a partir de suas particularidades, refrata uma dada situação social de desenvolvimento. Ele será apresentado no segundo capítulo desta dissertação.

Sabemos que as discussões acerca da formação de professoras³ no Brasil e suas inúmeras possibilidades não é tema novo, nem sequer pouco explorado. Contudo, esse estudo justifica-se porque pesquisar a formação de professoras no Brasil atual é voltar-se para um tema ainda desafiador e marcado por disputa, lutas, avanços e retrocessos. Além disso, transformações econômicas, políticas e sociais, no contexto das reformas neoliberais têm ameaçado cada vez mais a profissão e precarizado as condições de trabalho de professoras da educação básica. Por isso, discutir a formação docente e os seus programas de desenvolvimento profissional é, sobretudo, escolha política e movimento de defesa de certa concepção de docência, que se faz compromissada com a militância e com um fazer intencional, orientado pelo diálogo com as teorias e pautado nos princípios de uma educação que humaniza e emancipa.

A construção deste estudo se justifica, também, porque diante das produções existentes, entendo haver lacunas a serem preenchidas em relação às contribuições

³ Usarei a palavra no feminino pela força, importância e predominância da mulher nessa profissão.

específicas de programas institucionais que propiciem uma formação docente que alia os saberes cotidianos com os acadêmicos. André (2018), por exemplo, ao tratar dos fundamentos teóricos para discutir a formação de professoras iniciantes e egressas de programas de iniciação à docência, alerta para a escassa atenção que os pesquisadores no Brasil têm dado ao tema do início da docência. Ela destacou que, no mapeamento de textos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), feito por Mariano (2006) e considerando os anos de 1995 a 2004, identificou apenas 24 textos com foco na professora iniciante de um total de 6.978 textos. André (2018) destacou que o mapeamento foi atualizado por Pappi e Martins (2009), com textos do período de 2000 a 2007, e chegaram à conclusão que, apenas 0,5% dos estudos correspondiam ao tema. Também Correa e Portella (2012) atualizaram o mapeamento com textos dos anos de 2008 a 2011, e constataram que, das 198 produções reunidas, apenas 4 tinham o foco nas professoras iniciantes. Os estudos foram ainda, atualizados por Gonçalves (2016), com recorte temporal 2012 a 2015, e também concluiu que os estudos sobre professoras iniciantes ainda merecem maior atenção.

Neste contexto, o Pibid se expressa como potente objeto de estudo, se objetivamos avançar na criação de referenciais próprios para compreender a qualificação oferecida às professoras iniciantes e às exigências do meio e do cotidiano escolar.

O programa foi criado em 2007 e tem como finalidade proporcionar às discentes de licenciaturas um processo de formação que envolva o contato com as escolas públicas estaduais e municipais brasileiras, de forma a incentivar uma formação de professoras com melhor qualidade e capacitação para o enfrentamento dos desafios da educação e da escola. O programa é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem tido forte relevância⁴ para pensar o campo da formação de professoras, sobretudo, considerando a relação teoria e prática, a educação básica e o ensino superior e uma formação que requer maior vivência do cotidiano escolar. O programa tem uma abrangência nacional e envolve as mais diversas instituições de ensino superior, seus

⁴ Esse aspecto pode ser melhor aprofundado em André (2016; 2018).

diversos cursos de licenciaturas e docentes, como também as mais variadas unidades de educação básica das redes públicas estaduais e municipais e seus atores.

Participar deste programa teve um efeito e um papel marcante no meu processo de formação acadêmica, provocou mudanças/alterações no gosto pela docência, (des)construção e autoconstrução de minhas imagens do ser professora. Além disso, sobretudo, fez-me optar por me dedicar ao estudo e à compreensão do processo de formação de professora, que acontece nessa simbiose entre *pibidianas*⁵ e escola.

Por essa razão, escolho pensar a formação docente como um processo e não como produto, como algo em construção e que deve ser olhado, a partir do movimento e das relações entre a professora em iniciação à docência e o que ocorre dentro/na/escola. A formação docente é um processo de construção histórico e social, que ganha sentido na atuação profissional e, por isso, urge nos apropriarmos e investirmos em iniciativas de formação, como o Pibid, bem como em processos de investigações que permitam compreender, à luz da teoria, quais situações/momentos vividos neste programa foram mais impactantes na construção/formação da identidade docente.

É importante lembrar que, dentro do contexto da formação profissional docente, destacam-se estudos ligados à formação chamada “inicial”, aquela desenvolvida nos cursos de graduação específicos em licenciaturas – que são foco de minha análise neste trabalho – assim como se evidenciam outros associados, ao que chamamos de formação continuada, que remetem às iniciativas que acontecem em diferentes formatos, tempos e espaços, ao longo de toda trajetória profissional docente.

Outro ponto que é relevante observar é que a docência não pode ser definida apenas por uma abordagem ou a partir de uma só dimensão. Ela requer conhecimentos e saberes didáticos, metodológicos, pedagógicos, teóricos das disciplinas e da realidade / contextos dos sujeitos da aprendizagem e da experiência nos contextos educativos com os demais profissionais do campo da educação. Tais aspectos são amplamente discutidos por Tardif e Moscoso (2018), Libâneo (2004; 2013), Nóvoa (1995; 2009); Prezotto, Ferreira e Aragão (2015), dentre outros. Tais concepções apontam para a diversidade e a complexidade da formação docente, no que diz respeito ao momento profissional, formato das propostas e seu conteúdo.

⁵ O termo pibidiana é um jeito carinhoso que nós, participantes do Pibid, adotamos para nos identificar

Por isso, é fundamental entender que o processo de formação, ao qual optei por fazer referência nesta pesquisa, fixa-se na iniciação à docência e pressupõe atitude reflexiva diante do vivido, pois, ao narrar minhas memórias, não as faço como atitude meramente descritiva do que aconteceu / acontece no programa em questão, mas espero poder trazer elementos que, quando colocados em diálogo com as teorias do campo, ofereçam alicerces para pensar outros espaços e programas, novas formas de fomentar a docência e de contextualizar aquilo que é discutido na universidade, no âmbito da formação inicial docente.

Para Nóvoa (1995), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho crítico sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25). Nos termos de Tardif e Moscoso (2018), não se trata de uma reflexão sobre uma prática isolada, mas uma reflexividade coletiva, pois a professora deve considerar sua atuação docente, as atuações das demais professoras, seus contextos e sujeitos envolvidos. Portanto, trata-se de uma análise crítica sobre os demais atores do espaço escolar e suas práticas.

Desse modo, quando pensamos o saber docente, produzido no contexto da formação de professora, percebemos que a construção do “ser professora” não começa apenas no momento em que o sujeito termina o curso de graduação e vai atuar numa escola, pois devemos considerar como imprescindível os momentos e as situações vividos na condição de aluna (NÓVOA, 1995). Essa fase é importante porque poderá promover e permitir às discentes o acesso aos conteúdos teóricos, metodológicos e pedagógicos para atuação docente e, ainda, mais que isso. Em geral, poderá proporcionar o contato com os dramas que constituem as relações e as implicações do trabalho docente no chão da escola, mas sem ainda precisar agir com independência em relação a eles. Assim, está em constante diálogo, num espaço privilegiado de interlocução acadêmica, onde se pode discutir e reorganizar aquilo que é percebido no cotidiano escolar. Desse modo, ao mesmo tempo em que o aluno se apropria dos pressupostos teóricos que são centrais para sua constituição docente, a formação inicial poderá favorecer o contato com diferentes professoras e com variados espaços escolares e não escolares, permitindo momentos de observação, imersão e a reflexão, como os proporcionados por programas como o Pibid.

Essa compreensão evidencia a formação docente como um processo histórico e social constituído e constitutivo de relações, permeado por tensões e negociações,

no qual a trama do fazer educativo é tecida ao passo em que as que tecem também estão nela imersos, e que são importantes para pensar “o movimento íntimo de constituição e singularização” do ser professora como trabalho (FONTANA, 2000, p. 103). Assim, tendo delimitado a temática e o objeto a serem estudados, volto às minhas histórias e memórias e lanço as perguntas que orientam este estudo e pesquisa: **Quais situações/momentos vividos no Pibid se revelam, na escrita narrativa (auto)biográfica, como *perejivanie*? Quais são as relações possíveis entre as *perejivanie* narradas e o processo de formação no Pibid?**

Tomando os registros de minhas narrativas referentes ao período de iniciação à docência, vivido no Pibid, oferecido no curso de Pedagogia da UFT / Campus de Tocantinópolis, tenho como objetivo geral **compreender quais situações/momentos vividos no Pibid se revelam, na escrita narrativa (auto)biográfica, como *perejivanie***. Ainda, em diálogo com os referenciais teóricos pertinentes ao campo de estudos, busco estabelecer relações possíveis entre o conceito de *perejivanie* e o processo de formação no Pibid.

Organizam-se, como objetivos específicos:

- ✓ Compreender, na literatura específica, a importância da *perejivanie* para o desenvolvimento profissional docente.

- ✓ Rememorar situações/momentos no Pibid, tendo a narrativa (auto)biográfica como instrumento de formação, material empírico e método de pesquisa.

- ✓ Refletir e compreender quais situações / momentos vividos, rememorados e narrados se constituem como *perejivanie*.

- ✓ Analisar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, quais são as relações possíveis entre *perejivanie* narradas e as características do processo de formação proposto no Pibid.

Sendo assim, para percorrer esse caminho, precisei da ajuda da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo, de maior aproximação com o conceito de *perejivanie*, que é bastante complexo e ainda em debate na comunidade acadêmica brasileira. Nesta pesquisa, é entendido como termo usado por Vigotski para expressar o prisma pelo qual os sujeitos refratam as situações sociais que impactaram suas vidas. Trata-se de uma unidade da personalidade e do meio representado no desenvolvimento. Ou seja, é como cada pessoa vivencia os acontecimentos sintetizando e articulando

aspectos presentes no meio e em sua personalidade. (VIGOTSKI,1933/2010; 1933/2018a; VERESOV, 2016).

Por entender que, na abordagem Histórico-Cultural, o desenvolvimento se dá de forma sistêmica e interdependente, é sabido que não se pode tomar qualquer conceito, especialmente quando relacionados às funções psicológicas, de forma isolada e descontextualizada. Qualquer tentativa neste sentido seria um erro metodológico e uma descaracterização dos princípios defendidos por Vigotski (1931/2007). Assim, além desse conceito central, abordo também os conceitos de **drama, situação social de desenvolvimento**, funções psíquicas superiores e consciência, dentre outros, imprescindíveis para compreender esse estudo e particularmente o próprio conceito de *perejivanie*, e que serão desenvolvidos no capítulo teórico.

Nesse processo de entendimento, trago para diálogo um coletivo de pesquisadores que têm contribuído para a produção e ampliação da teoria na contemporaneidade, como Pino (2000), Delari Jr. (2009), Prestes (2010), Prestes e Tunes (2012), Jerebtsov (2014), Kravtsov (2014), Clot (2014), Veresov (2016), Nasciutti (2017), Prestes e Jerebtsov (2019), entre outros.

Essa constelação teórica tem como pressuposto que o ser humano se constitui nas relações socialmente marcadas e culturalmente produzidas, a partir das condições reais e objetivas que dispõe. Assim, também seu desenvolvimento e sua aprendizagem têm uma natureza social e decorrem das relações com o meio. É, nas relações sociais e com instrumentos produzidos historicamente pela humanidade, que as pessoas conhecem do mundo e a si mesmas, ao passo que integram, alteram e produzem a própria realidade. Por admitir esse movimento dialético, partir do concreto e valorizar os processos, a Teoria Histórico-Cultural me fornece as ferramentas e o caminho para compreensão da perspectiva de formação inicial docente adotada nesta pesquisa.

Para discutir a importância da formação docente, bem como a ideia de formação inicial de professoras, em diálogo com o referencial apresentado, busco apoio com interlocutores da atualidade, como Fontana (2000), Góes (2000), Nóvoa (2009), Ferreira (2014), Diniz-Pereira (2015), Aragão (2015) e dentre outros.

Para mim, a formação de professoras é, antes de tudo, um processo e não um produto. A formação docente deveria ser pensada como um movimento contínuo de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos e métodos, saberes e

fazer docentes, que se desenvolve desde a experiência que temos na escola quando estudávamos, passando pela formação inicial, que acontece nos cursos de graduação e vai se consolidando no constante ir e vir entre práticas e teorias, vivenciadas no cotidiano da atuação docente. É, mediante as relações estabelecidas e as situações vividas, que cada professora internaliza e constrói sua identidade profissional.

Parto da compreensão e do pressuposto de que o trabalho docente e sua formação se constituem na coletividade e no movimento das relações históricas e sociais em que elas acontecem. Para Cruz (2013), professoras se formam “em sua singularidade no contexto das relações sociais e de trabalho”, num processo em que as marcas das diversas “formas de organização social do trabalho docente e dos modelos de professor” (CRUZ, 2013, p. 30) vão sendo internalizadas e ganham novos significados. Assim, a formação docente não acontece no individual, mas é mediada pelo outro e, por isso, constitui-se coletivamente.

Tal perspectiva já havia sido afirmada por Fontana (2000), ao tratar do movimento íntimo de constituição e singularização da professora, tendo o drama em Vigotski como categoria de análise. Lembremos que toda professora é uma pessoa que realiza um ofício permeado de tensões, negociações, lutas e conquistas (NÓVOA, 2009), que presume o exercício cotidiano de convivência e estranhamento com os demais sujeitos da escola (FERREIRA; PRADO; ARAGÃO, 2015).

Desse modo, tomo a narrativa (auto)biográfica como estratégia metodológica; o paradigma indiciário como elemento direcionador do olhar estético sobre o vivido; a Teoria Histórico-Cultural e a formação inicial docente como campos teóricos; e a *perejivanie* como conceito analítico. Optei pela abordagem qualitativa por apresentar dimensão ampla, aberta e contextualizada, por ser constituída a partir do vivido pelo sujeito e voltada aos indícios. Trata-se de uma abordagem que “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A escolha da narrativa (auto)biográfica na formação docente deve-se por sua multiplicidade de dimensões e que, em meu estudo, figura-se como “fonte de dados, método e o uso formativo” (SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 4). Nesse caso, na medida em que a professora narra, visita, na memória, as lembranças dos acontecimentos mais significativos para sua formação, sem se eximir de suas referências e impressões,

promove mudanças na própria prática e formação. Ao fazer isso, reflete sobre o narrado e parte do que é dito e escrito passa ser fonte de pesquisa, mas também provoca mudanças. Assim, em seu conjunto, constitui-se como um processo formativo.

Ao mesmo tempo, é preciso ficar claro que a narrativa foi tomada nos termos discutidos por Soligo e Simas (2014) como um gênero em que as pesquisas narrativas assumem articuladamente três lugares: fontes de dados, registro do percurso e modo de produção de conhecimento.

Optei pela narrativa (auto)biográfica também por entender a escola como lugar de produção de saberes, pois, como pensado por Ferreira, Prado e Aragão (2015), na complexidade do cotidiano da escola habitam inúmeras possibilidades de reflexões sobre a prática e, conseqüentemente, sobre a formação docente. Além disso, tomo a narrativa como ato artesanal (FERREIRA, 2014), que não se trata de uma forma de descrever a realidade como um relatório, mas a partir da percepção da narradora, com os aprendizados coletivos e dialéticos.

Para este estudo, escolhi o paradigma indiciário como método de análise pela possibilidade que ele tem de direcionar meu olhar para a singularidade do vivido e do narrado, como trabalhado por Ginzburg (1989; 2006; 2007), por dar importância e atenção aos pormenores e por ser também um paradigma que confronta as metas narrativas, a partir de micro histórias de casos individuais, “que devem ser reconstruídos, compreendidos por meio de sinais, signos, pistas, indícios ou sintomas” (GOÉS, 2000, p. 19).

É preciso dizer ainda que para encontrar meu lugar epistemológico e narrar o meu vivido foi necessário educar meu olhar. Nesse caso, uma das premissas que precisei compreender para pensar sobre tudo isso, que agora apresento neste estudo, foi a necessidade de um olhar estético. Não era possível, com óculos de natureza racionalista, fragmentada e linear, ver, de forma apurada, a singularidade das minhas situações vividas, nem ler os registros de minha participação no programa e perceber, de forma atenta, os indícios e detalhes de meu encontro com a docência.

A concepção de educação estética se refere aos saberes sensíveis que permitem melhor observar e atuar cotidianamente. Educação estética pode ser compreendida, então, como a faculdade humana de percepção sensória, que articula a cultura com as individualidades, de modo a criar representações, emoções e sentidos. Ferreira (2014) me auxilia a entender o olhar estético sobre o processo

educacional e sobre situações vividas na iniciação à docência ao mostrar-me que a educação estética tem poderoso componente político, que permite e promove uma compreensão “mais sensível e abrangente” das relações humanas e sociais, uma “análise crítica e aprofundada do cotidiano”. [...] Trata-se de uma compreensão que exige “voltar à própria percepção e colocar-se por completo nas relações, mostra-se sensível diante das manifestações humanas” (FERREIRA, 2014, p. 13).

Este texto está estruturado em seis momentos, já considerando esta introdução que intitulei “O Pibid, o chão da escola e a formação inicial de professoras: tecendo palavras iniciais”. No segundo momento, intitulado “A Teoria Histórico-Cultural e Formação inicial docente: um diálogo necessário”, apresento algumas considerações sobre a Teoria Histórico-Cultural, com destaque para o conceito de *perejivanie*, de Lev Semionovitch Vigotski e a formação inicial docente. Em seguida, no terceiro momento, compartilho alguns rabiscos de “Memórias de minha vida e trajetória acadêmica e a importância de ter o Pibid como cenário de estudo”, apresentando parte de meu memorial de formação. No quarto momento, deste texto, que chamei de “Percurso, bagagem e ferramentas para viagem” converso sobre o processo metodológico da pesquisa e os instrumentos utilizados para a construção do estudo. No quinto momento, chamado “*Perejivanie* de iniciação à docência e narrativas (auto)biográficas: uma pibidiana e o chão da escola” trago narrativas sobre a construção do ser professora a partir de relatos de minha participação no Pibid. Para isso, apresento a análise de três narrativas: “*Encontro, olhares: eu e a escola-campo*”, “*O chão da escola: imprevisibilidade como ato formativo*” e “*Fim do estágio no ensino fundamental*”. Por fim, no sexto momento, que recebeu como título “Desembarcar tesouros, compartilhar aventuras e descobertas”, partilho e aponto algumas lições aprendidas.

2. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Para compreender o estudo realizado em toda sua complexidade (de ser texto dissertativo, narrativo e de atribuição de novos sentidos ao vivido), é preciso entendimento sobre qual a noção de formação de professoras e, particularmente, qual a noção de formação inicial que tem orientado o meu olhar sobre minha participação no Pibid. É necessário também saber que ela só ganha sentido se assentada no contexto e no arcabouço da Teoria Histórico-Cultural, particularmente, no que diz respeito ao conceito de *perejivanie* e sua importância na formação e desenvolvimento do sujeito histórico, especialmente da professora. Por essa razão, o presente capítulo foi estruturado em dois momentos: primeiro discuto o conceito de *perejivanie*, no contexto da Teoria Histórico-Cultural e, em seguida, abordo a formação inicial docente, no diálogo com pesquisadoras da formação de professoras.

2.1. Lev Semionovitch Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural

Lev Semionovitch Vigotski nasceu no final do século XIX, em novembro de 1896, em Orsha, povoado da Bielorrússia. A maior parte de sua breve vida foi na cidade de Gomel, onde cresceu, recebeu instrução, começou a trabalhar e formou sua personalidade de pensador, cientista e psicólogo. Estudou Direito, Filosofia e História em Moscou e, durante os estudos, adquiriu vasto conhecimento na área de Ciências Humanas, como em Língua e Linguística, Estética e Literatura.

Dedicou-se ao ensino e à pesquisa em Psicologia. Teve uma atenção aos problemas das crianças deficientes e aprofundou seus estudos em Teoria Literária e em Psicologia da Arte. Aos 20 anos, escreveu um volumoso estudo sobre a tragédia *Hamlet, Príncipe da Dinamarca* – de *Shakespeare* (obra muito importante na vida desse pensador), na qual ele tratou sobre poesia, teatro, cinema, língua e problemas dos signos e da significação.

Foi um estudioso, pesquisador e professor aplicado no campo da Psicologia. Era um ávido leitor. Leu vários autores contemporâneos de sua época, de diversas áreas e correntes de pensamento, na busca pela compreensão de uma ciência que dialogasse com o materialismo histórico e dialético. Segundo Prestes (2010), Vigotski era um intelectual brilhante, que “falava várias línguas e lia, no original, trabalhos de

estudiosos franceses, alemães, americanos, ingleses e, muitas vezes, traduzia para o russo trechos que citava em suas obras” (PRESTES, 2010, p. 15).

Em Moscou, ao tornar-se colaborador do Instituto de Psicologia, que Vigotski se dedicou, de forma apaixonada, durante uma década (1924-1934) pela construção e estruturação de uma nova Psicologia. Nesse contexto, Vigotski criou as bases do que atualmente conhecemos e chamamos de Teoria Histórico-Cultural.

Em seu pensamento e obra, há fortes traços do contexto social de sua época, particularmente, da Rússia pré-revolucionária e revolucionária, como também há traços marcadamente marxistas, que, entre seus postulados, afirmava que as condições materiais de vida do ser humano modificaram sua natureza, sua consciência e seu comportamento. Assim, por meio do materialismo histórico e dialético foi crítico e contrário à epistemologia mecanicista e dualista (intelecto / emoção, mente / corpo), que predominava na Psicologia em sua época (PRESTES, 2010; CAPUCCI, 2017).

Para Capucci (2017), essa perspectiva de um ser humano histórico, constituído nas relações com os outros indivíduos, direcionou os trabalhos e toda investigação do psicólogo bielorrusso, que chamou a atenção da comunidade científica. Capucci (2017) destaca:

Vigotski identificou a necessidade de a ciência psicológica dispor de um conjunto articulado de pressupostos teórico-metodológicos, forjados a partir dos princípios materialistas histórico-dialéticos. O autor acreditava que era preciso construir uma ciência psicológica estruturada sobre uma metodologia própria, que procedesse a uma generalização das diversas disciplinas e conceitos, por meio de uma análise dialética do conhecimento. (CAPUCCI, 2017, p. 77).

Vigotski morreu de tuberculose em 1934, aos 37 anos de idade, e deixou mais de 200 trabalhos científicos que versam sobre diversas áreas, dentre elas, a Psicologia e a Educação. No entanto, teve suas obras censuradas pelos soviéticos durante muitos anos (entre 1936 até 1953), em virtude de seu pensamento libertário e revolucionário. Por conta disso, muitos de seus escritos se perderam, outros tiveram problemas de tradução. Para Prestes (2010), “além dos possíveis trechos censurados pelo regime soviético ao longo de anos, os primeiros textos de Vigotski no Brasil sofreram cortes lastimáveis, via Estados Unidos da América” (PRESTES, 2010, p. 26). O conjunto de suas formulações foi divulgado e ficou mais conhecido no Ocidente e no Brasil como Teoria Histórico-Cultural. Contudo, para os estudiosos russos, trata-se de uma teoria psicológica não clássica. Sobretudo, por se tratar de uma abordagem

totalmente nova em relação à consciência e aos processos psicológicos humanos em sua essência. Segundo Prestes⁶, seria uma abordagem não clássica porque a consciência para ele está materializada, os métodos que ele empregava são diferentes daqueles da psicologia clássica e, além disso, a abordagem do estudo da consciência é o ponto central do estudo da psicologia.

De acordo com Ivic (2010), se tivéssemos que definir a teoria de Vigotski em uma série de palavras, não poderiam ficar de fora as seguintes: “sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores”. E, se fosse necessário reunir todas elas em uma única expressão, poderíamos chamar de “teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores”, ainda que ela seja chamada mais frequentemente de “teoria histórico-cultural” (IVIC, 2010, p. 13). Além desses conceitos, a Teoria Histórico-Cultural abarca vários outros desenvolvidos por Vigotski, tais como, do desenvolvimento humano, da zona de desenvolvimento iminente, linguagem, imaginação, consciência, drama, situação social de desenvolvimento e *perejivanie*.

Tentando evitar o exercício de mera erudição, não pretendo discorrer longamente sobre todos os conceitos da teoria vigotskiana. Apresento, sobretudo, aqueles que são fundamentais para entender a discussão realizada neste estudo, compreendendo ainda que, a partir dos conceitos abordados, é possível acessar o conjunto da teoria. Por exemplo, é imprescindível entender qual é a noção de **história**; qual a distinção entre o **social** e o **cultural** feito por Vigotski; o que se entende por **funções mentais superiores**; qual o papel do **meio** no desenvolvimento de qualquer indivíduo; o conceito de **zona de desenvolvimento iminente** e sua importância na compreensão do potencial de transformação e desenvolvimento de todos os sujeitos; e ainda acerca dos conceitos: **situação social de desenvolvimento**, **drama**, **consciência** e **percepção**.

Entretanto, é importante destacar que, neste estudo, os conceitos de **situação social de desenvolvimento** e **drama** recebem maior destaque, porque são imprescindíveis para compreender a *perejivanie* e são igualmente importantes para pensar o desenvolvimento do sujeito consciente.

⁶Observação feita pela professora Dra. Zoia Prestes durante o exame de qualificação desta dissertação, com base nos estudos de Elkonin.

Na obra “Psicologia concreta do homem”, de 1929, Vigotski esboça importantes conceitos que nos auxiliam na compreensão da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, o autor inicia o escrito tratando de seu entendimento e importância do conceito de história para o desenvolvimento de suas formulações. Escreveu Vigotski (1929/2000),

NB A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história (Arquivo, p. X)1, ciências naturais= história da natureza, história natural; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história= materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores, diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). O mesmo no desenvolvimento infantil (compare as duas linhas) (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 23).

Vigotski trata do significado da história fundamentando-se na afirmação de Marx de que a única ciência é a História, como se quisesse dizer que toda ciência é necessariamente histórica e que ela é produto da atividade humana. Ao mesmo tempo, está defendendo que as funções superiores são constituídas na história, num processo de passagem do biológico para o cultural. Vigotski não desconsidera o papel do biológico, mas identifica a existência de uma evolução, de um processo de transformação. Desse modo, toda peculiaridade humana se forma e é síntese desse processo. Por isso, o ser humano se torna um ser social na medida em que, progressivamente, participa do mundo humano, apropria-se dos signos e símbolos da cultura, dos significados do seu grupo, e torna-se um ser cultural. Em outras palavras, o ser humano nasce com uma carga hereditária, que sofre transformações nas relações sociais e na apropriação da cultura.

Essa é uma questão central para Vigotski e fundamental para compreender o social e o cultural no processo de desenvolvimento e transformação do indivíduo. Não se trata de uma preocupação com a separação entre natureza e cultura, das funções elementares/biológicas e funções superiores/culturais, mas do que ocorre e como ocorre nesse processo de evolução e passagem do natural para o cultural, pois “as funções biológicas não desaparecem” nesse momento de modificação, mas elas alteram seu papel e as relações entre e com as funções superiores que emergem no desenvolvimento. Pino (2000) escreveu: “a história do homem é a história dessa

transformação” [...] e “afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza” (PINO, 2000, p. 51).

Assim, é possível compreender que o conceito de social e de cultural só pode ser pensado mediante o conceito de história. Vigotski (1931/1995) compreendia a cultura como obra da vida e do trabalho humano, como resultado de sua ação intencional de transformação da natureza. Para ele, cultura é tudo aquilo que é criado pelo ser humano e, portanto, que não está em seu estado natural, pois é síntese do ato criador do homem sobre o ambiente natural e fruto das relações sociais internalizadas através de sistemas simbólicos e transformadas em funções psíquicas da pessoa. Tudo isso expressa-se por meio de um processo histórico e sob a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” da pessoa, uma vez que, segundo Vigotski (1931/2007; 1929/2000), toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano coletivo e depois no individual. Isto é, primeiro entre os indivíduos como categoria intersíquica e, logo depois, no campo individual da pessoa como categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 1931/2007). Desse modo, posso dizer que, na cultura, estão os traços de cada sociedade e da própria humanidade, marcada nos signos criados. Ao nos apropriarmos da cultura, nos apropriamos da própria humanidade e nos humanizamos.

Essa ideia de que as funções psicológicas são coletivas e que é, nas relações sociais de convivências, que o ser humano se constitui e se desenvolve, é um pensamento original de Vigotski e está na base de sua argumentação. Por isso mesmo, a Lei geral do desenvolvimento está presente em muitas passagens de suas obras. Trata-se de um pensamento muito diferente da cultura ocidental que atribui maior atenção à individualidade.

Prestes (2010) destacou que o mais importante para Vigotski, ao elaborar sua teoria e concepção Histórico-Cultural, “era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas” [...] “todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio” (PRESTES, 2010, p. 36). Trata-se de um processo contínuo de evolução que acontece ao longo de todo o ciclo vital, envolvendo os diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e físico, no qual o ser humano,

entrelaçado com o mundo das relações da pessoa com o meio, desloca-se do natural para o cultural, sem que as dimensões biológicas sejam arrancadas dele.

Assim, para Vigotski, o desenvolvimento tem uma dimensão histórica e seus aportes estão no social e no cultural. Entretanto, é importante destacar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não acontece de forma natural, automática ou linear, mas mediante as relações com o entorno e com os outros e pela forma como cada um de nós simboliza e atribui novos sentidos ao vivido. Segundo Prestes (2010), “a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo” de modo que, “as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano” (PRESTES, 2010, p. 36). Ao propor essa formulação, Vigotski contesta as teorias psicológicas predominantes de sua época que acreditavam que o desenvolvimento humano acontecia de forma orgânica, linear e progressiva.

Esse processo é decorrente das relações sociais. É por meio da vida em sociedade e das constantes práticas e relações sociais que o ser humano internaliza elementos sociais, apropria-se da cultura, desenvolve-se e torna-se humano. Vigotski (1929/2000), escreveu,

se atrás das funções psicológicas estão geneticamente as relações das pessoas, então: 1) é ridículo procurar centros especiais para as funções psicológicas superiores ou funções supremas no córtex (partes frontais – Pavlov); 2) deve explicá-las não com ligações internas orgânicas (regulação), mas de fora – daquilo a que a pessoa dirige a atividade do cérebro de fora, através de estímulos; 3) elas não são estruturas naturais, mas construções; 4) o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo interação das funções, que tomou o lugar da interação das pessoas (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 57).

As relações sociais são ponto essencial da concepção de desenvolvimento pelo pensador soviético, pois as funções mentais superiores não poderiam emergir no processo de desenvolvimento sem o aporte das relações sociais. E, nessa relação, os diferentes sistemas semióticos têm um papel fundamental. “Do ponto vista genético”, têm uma função de comunicação”, mas também, do ponto de vista do próprio sujeito, “têm uma função individual: eles começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controle do comportamento individual”. (VIC, 2010, p.16). É importante entender que, nesse processo, cada sujeito internaliza o que é experienciado no coletivo de forma diferente e individual. De acordo com Vigotski, “nós das formas de vida coletivas deduzimos as funções individuais”. E nesse sentido, “o

desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais” [...] (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 28). Ou seja, as relações são internalizadas de modo particular por cada sujeito, de maneira que, no individual, está o aspecto social do coletivo, mas não como uma reprodução, e, sim, como uma significação feita pelo sujeito. Sobre essa questão, Pino (2000) escreveu: “o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação” (PINO, 2000, p. 66).

Não se trata simplesmente de um processo passivo de internalização, nem de determinismo do meio, mas de como, nas relações, o meio e o coletivo criam condições para o desenvolvimento das funções superiores. Vigotski (1929/2000) ensina que não existe uma função em forma pronta ou embrionária no sujeito que supostamente se desabrocha no coletivo, tornando-se mais evoluído. As funções superiores se constroem primeiro fora, no coletivo, nas relações entre as pessoas, para só depois se constituírem como função superior intrapsíquica. Isso também não acontece de forma automática ou linear, nem de forma passiva, mas num processo de assimilação dos sistemas de signos. Assim, as funções psíquicas biológicas se transformam em funções psíquicas superiores. Escreveu ele,

Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade. (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 29).

Vigotski mostra que o ser humano não pode existir enquanto humano, nem se desenvolver como tal, isoladamente. Constituímo-nos na relação com os outros, no social, ou seja, o desenvolvimento acontece a partir da apropriação de elementos da cultura mediante relação com o meio e com os outros. Nesse sentido, o desenvolvimento é uma possibilidade para todos, porém pode se manifestar de forma peculiar em cada ser humano, pois cada um possui ritmos e proporções distintas de vida e de condições de existência. Foi por essa razão que Vigotski, a partir de seus estudos e pesquisas, desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento iminente

(zona *blijaichego razvitia*) que, por muito tempo, foi equivocadamente traduzido e compreendido como zona de desenvolvimento proximal ou imediato. Prestes (2010) esclarece esse equívoco, mostrando que se trata de problemas de traduções do russo-inglês-português.

Sabe-se que as primeiras traduções desse conceito para o português seguiram das traduções americanas, denominando-o de **zona de desenvolvimento proximal**. Outra escolha foi feita pelo tradutor Paulo Bezerra – **zona de desenvolvimento imediato**. Alterou-se uma palavra – de proximal para imediato, mas o problema permaneceu, trazendo uma interpretação errada para o que Vigotski compreende como zona *blijaichego razvitia*. Tanto a palavra proximal como a imediato não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado a relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (PRESTES, 2010, p.169).

De acordo com a autora,

[...] a tradução que mais se aproxima do termo **zona blijaichego razvitia** é **zona de desenvolvimento iminente**, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2010, p. 173).

Vigotski (1933/2008) defendia que existia um duplo nível de desenvolvimento. Um nível atual, compreendido como aquele momento em que a pessoa já domina algumas ações que faz sentido para ela e que a possibilita resolver uma situação sozinha, de forma autônoma. E, um nível da possibilidade, que chamou de zona de desenvolvimento iminente, compreendida como uma zona de possibilidade de ocorrência de desenvolvimento que existe para qualquer pessoa. Não é algo determinado pois pode ou não acontecer a qualquer momento.

Para ele, o adulto (a pessoa mais experiente), tem papel importante no processo de desenvolvimento do outro, na medida em que pode e deve colaborar com seu autodesenvolvimento e sua autoeducação. Porém, isso não garante o desenvolvimento, pois ele depende de vários fatores, inclusive a idade. Pode

acontecer de maneira constante ao longo de toda sua vida, em momento distinto para cada sujeito.

Por isso, não existirá o que ficou conhecido no Brasil, como zona de desenvolvimento proximal, pois, segundo Prestes (2010), não existe nenhum dos estudos de Vigotski em que ele tratou do tema da zona de desenvolvimento iminente, fazendo referência a um nível potencial de desenvolvimento, uma vez que “as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 174). Esse processo acompanha toda a história do desenvolvimento humano.

Para a autora,

O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia. A ideia de nível potencial de desenvolvimento parece-nos estranha ao seu pensamento, principalmente, se levarmos em consideração os conceitos *perejivanie* e situação social de desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 174 -175).

Para o entendimento do processo de desenvolvimento, é imprescindível, ainda, compreender o papel do meio no desenvolvimento da pessoa. Um dos textos que mais nos ajuda a compreender o que e como Vigotski trata sobre o meio é a “Quarta aula: A questão do meio na Pedologia”. No texto, o pensador mostra que o meio não pode ser considerado como uma coisa que se encerra em si, mas que é fundamental abordá-lo, a partir da relação que a criança estabelece com o meio e como isso acontece em cada etapa do desenvolvimento com as diferentes faixas etárias. Por isso, ele escreveu:

além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1933/2010, p. 682).

Nesta obra, ele apresentou exemplos, para explicar a respeito da importância do meio no processo de desenvolvimento, fazendo questão de destacar que não se trata do meio em si, mas que é, na relação que o sujeito estabelece com o meio, que o mesmo passa a ter significados diferentes em cada etapa etária.

Por exemplo: a fala das pessoas ao redor pode perfeitamente ser sempre a mesma tanto quando a criança tem seis meses, como um ano e seis meses e também três anos e seis meses, isto é, a quantidade de palavras que a criança percebe, o caráter da linguagem, no que se refere a seu nível cultural, ao vocabulário, à correção, à erudição de estilo podem permanecer sempre os mesmos, mas

qualquer um entende que esse fator, inalterado ao longo do crescimento, possui um significado diferente quando a criança entende a fala, quando ela não a entende em absoluto e quando ela se situa entre ambos os estágios e está apenas começando a entendê-la (VIGOTSKI, 1933/2010, p. 682).

Nesse caso, em cada etapa de desenvolvimento, as crianças ampliam seu meio, ou melhor, a forma como ele se apresenta para elas. Ou ainda, poderíamos compreender que o meio se modifica e se amplia a partir de cada nova relação do indivíduo com o mesmo, em cada degrau etário e de acordo como ele o internaliza e o interpreta.

Para Vigotski (1933/2010), quando a criança está no útero materno, esta possui uma compreensão distante do mundo. Nos primeiros anos de vida, tem uma visão restrita do espaço de seu quarto e dos vínculos familiares ao seu redor. Aos poucos, esse espaço vai se ampliando, mediante as relações da criança com outros espaços, conceitos, contextos e sujeitos. Por exemplo, o mundo da criança aumenta com os passeios, com as “novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam” [...]. Depois, o meio se modifica por força da educação” (VIGOTSKI, 1933/2010, p. 683); (VIGOTSKI, 1933/2018, p. 75).

É importante dizer que Vigotski está tratando do **meio** como o meio humano, numa perspectiva ontológica (PINO, 2010). Refere-se à fonte inicial e primeira de todo e qualquer desenvolvimento. O termo **meio** “utilizado por Vigotski, tanto pode designar as condições naturais preexistentes ao advento da espécie humana quanto às condições culturais criadas pelo próprio homem” (PINO, 2010, p. 742).

Ao conceituar sobre o meio, na Quarta Aula, Vigotski (1933/2018) escreveu:

o meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, de ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas (VIGOTSKI, 1933/2018, p. 90).

O meio tem uma importância central “no desenvolvimento da personalidade consciente”, porém, o que determina sua influência no desenvolvimento não é o meio em si, mas o elemento interpretado pela criança em cada faixa etária, pois “não é esse ou aquele elemento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança” (VIGOTSKI, 1933/2018, p. 75).

Esse último aspecto, articulado ao conjunto dito até aqui, é essencial neste meu estudo, tanto por inserir o papel do meio como fonte de todo desenvolvimento e base para as *perejivanie*, quanto por nos ajudar a pensar sobre a importância que a *perejivanie* terá em determinar a relevância do meio no desenvolvimento da personalidade consciente, uma vez que ela é a própria unidade meio, pois sintetiza a particularidade do meio e da pessoa. O meio é a própria base da situação social de desenvolvimento, das situações da vida e da existência em geral. É o lugar onde residem as características, qualidades e peculiaridades, humanas, historicamente desenvolvidas e as hereditárias (VIGOTSKI, 1933/2018). Já a *perejivanie* se manifesta como “principal característica da situação social de desenvolvimento” (JEREBTSOV, 2014, p. 16), compreendida como o meio interpretado pelo sujeito.

Em Vigotski, é somente nessa dinâmica que o ser humano se desenvolve, que as funções superiores se formam, as características especificamente humanas surgem e as funções individuais do sujeito podem se constituir, haja vista que “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais” se desenvolverá (VIGOTSKI, 2018, p. 90). Todo esse processo não acontece de maneira simples ou automática, mas mediante a participação de diversos nexos complexos de processos intrapsíquicos e funções psíquicas. Dentre elas, queremos destacar a percepção, o drama e a tomada de consciência. O destaque nessas três funções psicológicas se deve à importância para compreender o conceito de *perejivanie*, que trataremos no tópico 2.2.

Para Ferreira (2014), é por conta da percepção que somos capazes de receber constantemente sinais e informações das coisas e pessoas, mas não só, somos capazes de nos relacionar com essas percepções ou a partir delas. Segundo a autora, Vigotski,

define **percepção** como a significação tipicamente humana da apreensão sensorial: tudo aquilo que somos capazes de identificar a partir dos sentidos, é então perceptível. Considerando que só conhecemos o mundo através de nossas capacidades sensíveis, a via perceptiva seria a porta de entrada para todas as informações, pela qual conseguimos manter contato com o entorno: sabemos do outro e dos objetos porque os vemos em cores, contrastes e profundidade; ouvimos em tons graves e agudos; percebemos com o tato suas texturas, pressão e temperaturas; seus odores e paladares (FERREIRA, 2014, p. 36).

Entretanto, para Vigotski, a percepção humana não se restringe aos estímulos sensoriais de forma isolada, mas progressivamente avança de formas perceptivas

imediatas para formas mais complexas, a partir da relação com os outros e com o meio, mediada pelos símbolos, por instrumentos e pela palavra. Sua evolução e desenvolvimento, portanto, acontece pela relação do meio social. Desse modo,

pelos conceitos e significados culturalmente desenvolvidos perceptualmente, deixamos de ter uma apreensão direta do entorno para ter um reconhecimento mediado: a percepção passa a não mais se dar pelos atributos físicos isolados das coisas, mas sim pelos termos guiados pelas experiências e signos histórica e culturalmente estabelecidos (FERREIRA, 2014, p. 38).

Assim, é possível compreender que, de forma progressiva, a percepção tem uma função integradora das diversas funções psíquicas humanas superiores que promovem a vinculação entre elas e nos possibilita uma compreensão mais ampliada das coisas e suas especificidades. Nesse caso, a percepção, desde a infância, nos conecta com o meio social e, de maneira progressiva, vai auxiliar na orientação de nosso comportamento e no desenvolvimento.

Contudo, o comportamento é orientado pela refração da pessoa, frente a uma situação própria do drama da vida e que, por sua vez, tem como fonte uma situação social de desenvolvimento. Tal processo faz com que o sujeito tome consciência de si e do que lhe envolve, promovendo tomada de decisão. Nesse processo, a consciência humana se revela como possibilidade “de compreender o mundo social e o mundo dos objetos como passíveis de análise e de posicionamento do indivíduo frente ao observado” (FERREIRA, 2014, p. 35). Essa autora diz que,

Na perspectiva Histórico-Cultural, a consciência é concepção determinante para o entendimento do que é próprio da humanidade: não é algo dado a partir do interior do sujeito, de um modo transcendental. É um entendimento de si, da própria condição e das interações culturais às quais está inserido que emerge das relações historicamente vinculadas à constituição do signo (FERREIRA, 2014, p. 35).

De acordo Jerebtsov e Prestes (2019), em Vigotski, a consciência “é um sistema semântico dinâmico”. Por meio dela, “o mundo circundante da criança se transforma no mundo vivenciado do adolescente, no mundo pessoal da pessoa adulta. O meio torna-se situação de vida” (JEREBTSOV; PRESTES, 2019, p. 681), isto é, a vida ganha sentido. O indivíduo se torna sujeito concreto. Segundo Clot (2014), a consciência, em Vigotski, também aparece como “um trabalho de conexão sempre sujeito à desconexão” (p. 137). É o que assegura a passagem de uma ação a outra, de uma atividade a outra. Ela é um mecanismo de transmissão que se coloca à

disposição da pessoa como um objeto para outras situações e momentos que serão vividos no futuro pelos indivíduos.

No entanto, cabe destacar que a consciência se constitui dentro de uma dimensão dramática, própria dos conflitos, contradições e condições das relações humanas, e dada situação social de desenvolvimento, representada por cada sujeito. Segundo Capucci e Silva (2018), a consciência, para Vigotski, “é a síntese formada pela dialética entre externo e interno, entre realidade objetiva e subjetiva, noção que será explicitada em seus estudos sobre a *perejivanie*” (CAPUCCI; SILVA, 2018, p. 354).

Kravtsov (2014) nos ajuda a entender que, toda vez que Vigotski se referia à expressão “tomar consciência”, estava a tratar da capacidade do indivíduo de dominar a si e de orientar suas ações. Contudo, não é qualquer relação que promove a formação de funções superiores e que promove desenvolvimento. São as relações dramáticas, que, como escreveu Delari Jr. (2011), exigem decisões por parte do sujeito e, portanto, aparecem na cena no palco da vida como categoria, ligadas pela vivência. Para o autor, é nessa dinâmica que acontece o desenvolvimento humano e da personalidade nas lutas internas, próprias do palco da vida e que exige tomadas de decisões. Esse processo tem como unidade a *perejivanie* do sujeito, que permite que cada sujeito se conecte com o meio, consigo e com os outros, a partir da relação do sujeito-meio e afeto-intelecto.

O tópico a seguir versa mais especificamente acerca do conceito de *perejivanie*, termo complexo que, segundo Veresov (2016), é usado por Vigotski para expressar o modo ou o prisma pelo qual os sujeitos refratam as situações sociais, ou seja, as situações vividas que impactaram no seu processo de desenvolvimento. A *perejivanie* do indivíduo é um conceito que envolve emoções, sentimentos e um conjunto de relações dialéticas que contempla o social e o individual de forma unitária.

2.2. O conceito de *Perejivanie* na Teoria Histórico-Cultural

Perejivanie é um conceito usado na língua russa e ainda pouco trabalhado na obra de Vigotski, mas que vem ganhando forte atenção pelos pesquisadores do campo da Teoria Histórico-Cultural, nas últimas duas décadas. Segundo Prestes (2010) e Prestes e Tunes (2012), esse conceito não era discutido na obra de Vigotski, mas começou a aparecer com muita força, por ocasião da revisão e tradução de algumas de suas obras, bem como das publicações de textos que, até pouco tempo, eram considerados perdidos. Tal fato levou à revelação de aspectos desconhecidos de seu pensamento. O termo aparece como um conceito importantíssimo para pensar as necessidades de desenvolvimento individual do ser humano e tem um significado importante para pensar toda teoria de Vigotski.

Etimologicamente, a palavra vem do russo e é a junção de duas outras palavras, o prefixo *pere* – que quer dizer “através” – e *jit* – que significa “viver”. O termo também representa “viver através” de algo, ou, em outras palavras, “trans-viver”. Segundo Ferreira (2019), a tradução etimológica da palavra em português não reflete, necessariamente, a totalidade do conceito, exatamente no sentido particular usado por Vigotski. Para essa autora, apesar de o termo remeter à ideia de viver através ou trans-viver, em russo, quando as pessoas usavam a palavra *perejivanie*, elas estavam falando de algo vivido com forte carga emocional, um acontecimento que remete a algo impactante, ou seja, à vivência de algo que provocava dificuldade ou conflito. Há registros na literatura russa que, no início do século XX, essa palavra era usada para expressar algo que remetia, especificamente, ao sofrimento ou a uma vivência catastrófica, destruidora. Contudo, cabe destacar que essa não era uma palavra do senso comum. Era encontrada muito mais no campo da Arte, da Literatura e do Teatro.

A *perejivanie* foi traduzida para o português como vivência, mas foi traduzida no inglês e no espanhol, como experiência emocional, por não haver uma correspondência exata nessas línguas. No russo, entretanto, a palavra que corresponde à experiência (*opit*) e esta tem outro significado. Tem outro significado, também, na teoria de Vigotski. Para Vigotski, por exemplo, experiência é algo que pode ser acumulado. Ele apresenta a importância da experiência (*opit*), em sua obra *Imaginação e Criação na Infância*, para tratar da quantidade de situações apropriadas, testemunhadas ou realizadas por um sujeito, que tem uma dimensão histórica,

cumulativa, de tradição e conservação. A experiência anterior de uma pessoa tem um enorme significado, pois “facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais” (VIGOTSKI, 1933/2018, p. 14). Por isso, fica claro, na literatura vigotskiana, que existem dois conceitos distintos, relevantes para o desenvolvimento humano e não necessariamente opostos.

Por isso, Prestes (2010) vai dizer que *perejivanie* tem um significado bastante particular para Vigotski [...] e, “nesse sentido, é inconcebível que a mesma tradução apresente o termo *perejivanie* ora como emoção, ora como vivência, ora como sentimento” (PRESTES, 2010, p. 118). Sabendo que a tradução da palavra para vivência também traz dificuldades na compreensão do leitor brasileiro, que, especificamente, no campo da formação docente já dialoga com diversos outros autores que usam o mesmo termo para designar algo bastante diferente do que é tratado na Teoria Histórico-Cultural, optei pela escolha de preservar e utilizar neste estudo a palavra transliterada em russo *perejivanie*, marcando assim a singularidade e a diferenciação desse conceito, tanto para o uso comum dado à experiência – já bastante discutido na comunidade acadêmica –, quanto em relação aos possíveis significados já apropriados da palavra “vivência”.

De acordo com pesquisadoras, como Prestes (2010) e Capucci (2017), o conceito, provavelmente, foi tomado emprestado por Vigotski do campo da arte. Esse aspecto é evidenciado por Capucci (2017), ao dizer que Vigotski sempre esteve conectado ao campo da arte, seja emocional, seja intelectualmente. Ele buscou e bebeu do repertório dos artistas e não da Psicologia, e, provavelmente, o termo foi tomado emprestado de Stanislavski, para quem, a *perejivanie* é a forma ou processo pelo qual o ator envolvido, nas circunstâncias dadas e na sua criação, dá vida ao personagem.

Vale mencionar que, de acordo Jerebtsov (2014), o tema da *perejivanie* já foi abordado por outros pesquisadores antes e depois de Vigotski. Dentre eles, W. Dilthey, E. Husserl, C. Rogers, M. Heidegger, M. Boss, L. Binswanger, V. Frankl, A.F. Losev, e outros. Também Delari Jr. e Bobrova Passos (2009) destacaram outros psicólogos russos que trabalharam com o tema, entre eles, S.L. Rubinshtein (1889-1960), L.I. Bozhovich (1908-1981) e F.E. Vasiliuk (1953-). Todavia, Jerebtsov (2014) destaca que, ao pensar sobre as concepções de *perejivanie* do psicólogo russo, é importante “considerar a dinâmica das visões de Vigotski acerca das manifestações

superiores do psiquismo, inclusive, na consciência da personalidade” (JEREBTISOV, 2014, p. 16).

Não por acaso, a primeira vez que o tema aparece é em sua primeira obra, *Psicologia da Arte*, escrita em 1925, na qual ele trabalha com a *perejivanie* estética. Como lembrado por Prestes e Tunes (2012),

as duas outras obras citadas (*Fundamentos da Pedologia* e *A crise dos sete anos*) pertencem à fase final da vida de Vigotski, 1929 e 1933, respectivamente. E é em *A crise dos sete anos* que ele desenvolve detalhadamente o conceito e o significado que atribui a ele, em função de sua maior preocupação relacionados aos problemas do desenvolvimento infantil. (PRESTES; TUNES, 2012, p. 334)

Segundo Pergamenschik (2017), em toda sua trajetória de atividade científica, Vigotski se preocupou “com o conceito ‘vivência’”. Ele dimensiona e conferia a possibilidade da ‘vivência’ se apresentar como categoria básica da psicologia que estava criando” (PERGAMENSCHIK, 2017, p. 35). O autor segue explanando:

Em suas aulas (*Crise dos três anos* e *Crise dos sete anos*), proferidas em 1933 e 1934, no Instituto de Pedagogia de Leningrado A. Guertsen, Vigotski ressaltou que a categoria “vivência” ocupava um lugar especial de ponta na psicologia e definiu esse lugar. Vivência é a unidade fundamental e de ponta (conceito básico) para o estudo da personalidade e do meio em sua unidade, pois “é a unidade personalidade e meio, tal como se apresenta no desenvolvimento” [4, p. 382]. Antes disso, ele jamais indicou seu ponto de vista para o lugar da “vivência” na psicologia de forma tão definitiva e evidente, de maneira tão demonstrativa (PERGAMENSCHIK, 2017, p. 36).

Entretanto, afinal, o que Vigotski poderia querer dizer com *perejivanie*? A *perejivanie* parece ser melhor definida como uma unidade da personalidade e do meio, que culmina no desenvolvimento. Ou seja, é como cada pessoa vivencia os acontecimentos, sintetizando e articulando aspectos presentes no meio e em sua personalidade. Como nos lembra Vigotski (1933/2018), quando tratamos de *perejivanie* “sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência”. Ou seja,

é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia - a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento (VIGOTSKI, 1933/2018, p. 78).

A *perejivanie* é, então, resultado da relação entre o sujeito e o meio. Entre a situação, considerando toda a sua complexidade, e como esta é representada, compreendida e elaborada pelo sujeito. Nesses termos, a *perejivanie* pode ser considerada como uma unidade da personalidade que traduz como cada indivíduo refrata uma situação. Cada um de nós, ao passar por uma situação, não nos apropriamos objetivamente do que acontece (como se qualquer indivíduo fosse agir, reagir e sentir exatamente a mesma coisa quando submetido a determinado contexto), nem tampouco criamos uma representação inteiramente pessoal do que é vivido (como se nossas elaborações acontecessem independente das características, situações e relações sociais). Aquilo que é produzido, do ponto de vista do nosso desenvolvimento psicológico, representa a unidade destas duas possibilidades, o que só se produz por ser este o meio e por ser este o sujeito, concretamente localizados em sua cultura, num dado momento e espaço, portadores de histórias, memórias e perspectivas.

É o “entre”, a unidade externo e interno representada pelo sujeito e que passa a fazer parte do desenvolvimento de sua personalidade. Na refração, estão representadas as especificidades selecionadas do meio e da personalidade que perpassa a pessoa para formar uma especificidade da mesma (VIGOTSKI, 1933/2018). Essa dimensão de unidade é coerente com seu método de investigação e com sua perspectiva teórica, que não fragmenta o sujeito nem o separa do meio.

Por isso, Vigotski (1933/2010), ao falar para professoras e tratar do desenvolvimento infantil, fez questão de trazer a potência desta compreensão ao esclarecer que a pedologia não estuda “o meio enquanto tal, sem referência à criança”. Ela estuda “o papel e a influência do meio ao longo do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 1933/2010, p. 686). Para ele,

Ela deverá sempre saber encontrar aquele prisma que reflete a influência do meio na criança, isto é, *a pedologia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança*, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. Esse é o *prisma* que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do – digamos – caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante (VIGOTSKI, 1933/2010, p. 686).

Ou seja, o meio não deve ser estudado isoladamente, mas na relação do ser humano com o meio, pois o meio muda, para a pessoa, a cada nova relação e se altera a cada etapa etária. Em cada degrau etário, o ser humano cria uma situação

social de desenvolvimento intrapsíquico, que pode alterar sua posição em relação à realidade.

Desse modo, Vigotski (1933/2010) afirma que “cada idade possui seu próprio meio”. Ele vai mais além ao dizer que, mesmo que o meio permaneça quase inalterado, modifica-se no processo de desenvolvimento e o significado dos elementos do meio se modificam. Um “elemento que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança” (VIGOTSKI, 1933/2010, p. 663). No entanto é a *perejivanie* que determina qual influência o meio poderá exercer no desenvolvimento da personalidade consciente do sujeito, pois “não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (VIGOTSKI, 1933/2010, p. 684).

Por isso, Prestes (2010) nos lembra que o termo,

[...] está fortemente ligado também a outro conceito que é situação social de desenvolvimento. Vigotski diz que é muito diferente a percepção das vivências de um bebê e de uma criança de sete anos, pois existe uma enorme diferença entre sentir fome e saber que se está com fome. O bebê não sabe de suas próprias vivências, ou seja, não tem consciência delas. O que muda numa criança de sete anos é que surge a estrutura de vivências quando a criança começa a entender o que significa “estou feliz”, “estou triste”, “estou zangada”, ou seja, surge uma orientação consciente em suas próprias vivências. Assim como a criança de três anos descobre suas relações com as pessoas, da mesma forma uma criança de sete anos descobre o próprio fato de suas vivências [...]. (PRESTES, 2010, p. 120).

Vigotski mostra que, apesar de já existir uma situação social de desenvolvimento no bebê, ele ainda não tem consciência de seus acontecimentos vividos, ainda não surgiu a estrutura de *perejivanie*, pelo fato de o bebê ser incapaz de se satisfazer de toda e qualquer necessidade e, portanto, de tudo ser feito “através de outros, através de adultos é a via principal de atividade da criança nesta idade”. Portanto, seus estímulos e suas necessidades estão entrelaçados um ao outro e são “socialmente mediados”. Praticamente tudo na conduta da criança está entrelaçado e entretido no social. Tal é a situação objetiva de seu desenvolvimento, “[...] são relações que se realizam por mediação de outros, refratam-se através do prisma das relações com outra pessoa” (VYGOTSKI, 19-- /2017, p. 3-4).

Assim, como já citado por Prestes (2010), “o que muda numa criança de sete anos é que surge a estrutura de vivências” [...], pois “surge uma orientação consciente

em suas próprias vivências”. Nesse caso, o meio muda por força de sua refração. Isso quer dizer que a situação social de desenvolvimento é o meio refratado pela criança, e a *perejivanie* é o que transforma qualquer situação social em uma situação social de desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 119).

Por isso, Nasciutti (2017, p. 75), reforçou que “as relações sociais são, portanto, a natureza e a fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores” e que a “situação social de desenvolvimento é o conceito que nos ajuda a compreender esse aspecto”. Segundo ela, Vigotski (1934/1918) destacou que a situação social de desenvolvimento é o momento inicial de onde acontecem todas as mudanças dinâmicas do desenvolvimento da pessoa em um dado período etário. Ela é que “determina toda e completamente as formas e o percurso ao longo do qual a criança vai adquirir novas características de personalidade, extraindo-as da realidade social como a fonte básica de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1934/1998, p. 22, *apud*, NASCIUTTI, 2017, p. 75). De acordo com Kravtsov, Vigotski a define como “o meio social e o interno, o núcleo do sentido da personalidade”. (KRAVTSOV, 2014, p. 41-42).

Desse modo, parece que não é possível estudar *perejivanie* indissociada de situação social de desenvolvimento, pois não há *perejivanie* sem relação sujeito - meio, nem sem o meio criado e representado pela refração do sujeito. Trata-se de um processo que não acontece de forma determinista ou automática, pois é como o sujeito representa o meio de modo consciente e dá sentido ao vivido. Trata-se também de um processo que envolve suas particularidades, traços de suas personalidades e complexos movimentos intrapsíquicos.

Talvez por isso, segundo Veresov (2016), Vigotski define *perejivanie* como o processo pelo qual o ser humano “se torna consciente, interpreta e se relaciona emocionalmente com um certo evento”. Não apenas como “uma atitude emocional em relação ao meio ambiente, mas sim um nexos complexo de processos psicológicos que inclui emoções, processos cognitivos, memória e até mesmo vontade” (VERESOV, 2016, p. 340-341)⁷.

Nesse sentido, a *perejivanie* vigotskiana envolve, necessariamente, a dramaticidade da vida, o constante fluxo das relações com os sujeitos e colisões emocionais sociais. É na relação social marcada por contradições entre indivíduos e

⁷ Tradução livre do idioma inglês.

necessidade de tomada de decisões que o desenvolvimento da personalidade acontece. Liberali e Fuga (2018) afirmam que Vigotski considera que os eventos dramáticos são base para o desenvolvimento intrapessoal.

Pergamenschik (2017) ajuda a entender esse aspecto ao dizer que não foi apenas para embelezar seus estudos que Vigotski diz que as funções psíquicas superiores surgem em cena do desenvolvimento em dois planos, extra e intrapsíquico, mas esses aspectos expressam a essência do processo, pois “não é qualquer relação social [...] que pode transformar-se em função psíquica superior, mas aquelas que surgem como unidade do drama” (PERGAMENSCHIK, 2017, p. 40) nas cenas da vida humana, conectadas entre si por meio de *perejivanie*. Somente as relações dramáticas que aparecem nas cenas no palco da vida como categoria, ligadas pela *perejivanie*, possibilitem com que o sujeito se transforme.

Segundo Delari Jr. (2011), o conceito de “drama”, na Teoria Histórico-Cultural, varia entre duas acepções principais:

(1) uma mais coloquial, por exemplo: “o desenvolvimento humano como drama (peça teatral) em vários atos”; e (2) outro mais específico, destacando numa ação “dramática” dois aspectos: 2.1 um ato de decisão humana sobre a condução de seu destino histórico; 2.2 o choque entre diferentes papéis que cada pessoa vivencia [*perejivaeť*]. Estas peculiaridades constituem o caráter (in)tenso e dialeticamente conflituoso de se decidir socialmente por um caminho vital ou outro num dado contexto histórico-cultural – desde o mais corriqueiro até aquele no qual pode estar envolvida uma situação de vida ou morte – “ser ou não ser” (DELARI JR., 2011, p. 181).

Desse modo, é possível dizer que há uma relação também indissociável entre o **drama** e a **perejivanie** enquanto unidade de desenvolvimento. Segundo Ferreira e Silva (2019), compreender *perejivanie* não é algo simples, requer “o entendimento de que uma situação, vivida intensamente, modifica o indivíduo e suas formas de pensar, agir e sentir, o que necessariamente acarreta em transformações nas relações que este estabelece com sua realidade e nela interfere”. Por isso, é preciso considerar e compreender a representação que o indivíduo faz dos acontecimentos, como se relaciona com eles e como tudo isso “orienta e re-orienta os sentidos que são produzidos sobre o mundo e sobre si mesmo” (FERREIRA; SILVA, 2019, p. 11).

Para Ferreira e Silva (2019), Vigotski sinaliza o potencial dos processos vividos por cada sujeito em cada situação ou contexto e que mobiliza afetos, corporeidade, emoções e relações, provocando e possibilitando ampliação da consciência, permitindo a apreensão sensível da realidade e de si mesmo, e também promovendo

uma situação de desenvolvimento e mudança de si e de sua relação com o meio e com os outros. “Portanto, o conceito de *perejivanie* pode estar conectado ao modo como os sujeitos se transformam em agentes no processo de constituição de si”. (LIBERALI; FUGA, 2018, p. 366).

Por isso, Vigotski, ao se referir à expressão “tomar consciência”, possivelmente tinha o intuito de se referir à capacidade de domínio do ser humano em dominar a si e orientar suas ações. De acordo com Kravtsov (2014, p. 34), “A consciência mostra-se o próximo conceito e o próximo passo para alcançar a liberdade”. Por essa razão, Vigotski a considera como objetivo do trabalho da Psicologia, enquanto ciência.

Assim como em Marx, para Vigotski, a consciência é social, pois nasce das condições objetivas do ser humano, num movimento histórico e no plano social e cultural das relações. Contudo, Vigotski avança ao dizer que a consciência não é determinada pelo social, mas pela *perejivanie* do sujeito. Ela é essa possibilidade e capacidade do sujeito de dominar suas ações, a partir da *perejivanie*, e criar outros sentidos às condições objetivas.

Por isso, escreveu Toassa (2006):

A consciência não é sistema estático, mecanicista: relaciona-se ao desenvolvimento da conduta voluntária. [...] Em Vigotski, na vida concreta o indivíduo pode modificar as condições que determinam sua conduta, criando uma nova solução; o processo de criação de um sentido, de uma interpretação para o mundo e suas relações já seria uma forma de criação de novas combinações: não é a realidade que simplesmente “se reflete” na consciência, mas também o indivíduo que a reconstitui ativamente e nela interfere, produzindo uma nova versão da realidade externa e das próprias vivências representadas na palavra. Diferentemente de outras teorias da Psicologia, o sistema da consciência para o autor não equivale à percepção, e se desdobra em duas acepções principais (TOASSA, 2006, p. 8-9).

Desse modo, ao tratar da consciência em Vigotski, aceno a essa possibilidade humana de compreensão do mundo como passível de análise e de posicionamento frente a ele. A consciência é resultado do movimento dialético entre inter e intra e se constitui, a partir das dimensões dramáticas da vida, mediante a uma dada situação social de desenvolvimento, refratadas pela *perejivanie* do indivíduo.

Então, é possível entender que, *perejivanie* é como cada sujeito, em uma dada situação, refrata um evento dramático que lhe provoca mudança. Ao pensar no conceito, é preciso distingui-lo primeiro como um ato e segundo como um conteúdo. Primeiro, ele se expressa como uma atividade, ou situação vivenciada e, segundo, como um conteúdo dessa situação - como a situação é compreendida, internalizada

e vivenciada pelo sujeito. Ou seja, *perejivanie* é “como estou experimentando alguma coisa” e “o que estou experimentando” (VERESOV, 2016, p. 130)⁸.

Para concluir este tópico, trago alguns aspectos apresentados por Jerebtsov (2014), ao sintetizar o conceito e estruturar as considerações de Vigotski sobre as *perejivanie*. Para ele, *perejivanie* “são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela” (JEREBTISOV, 2014, p.19). Trata-se de um processo de “formação do campo semântico” de cada pessoa “por meio do sistema de significados”, que orientam os sentidos que damos ao vivido (JEREBTISOV; PRESTES, 2019, p. 680).

Jerebtsov (2014) estruturou as considerações de Vigotski sobre *perejivanie* em quatro pontos-chave: primeiro, se manifestam como a “principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do ‘interno’ e do ‘externo’ no desenvolvimento”; segundo, “as vivências são a unidade afeto-intelecto”; terceiro, “as vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade”; e quarto, as vivências levam “ao desenvolvimento da personalidade; é o fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação” (JEREBTISOV, 2014, p. 16-17).

O primeiro aspecto destacado por Jerebtsov (2014) evidencia que a *perejivanie* é processo e produto da relação indivíduo e meio. É o “entre”, a unidade interno-externo. O segundo aspecto é que a *perejivanie* também se revela como processo e produto que permite superar razão e emoção, uma vez que, através dela, cada sujeito refrata uma situação emocional na relação com uma reflexão racional, pois “na vivência, há espaço para o entrelaçamento das linhas de desenvolvimento natural (necessidade, afeto) e cultural (reflexão fundamentada em conceitos)” (JEREBTISOV, 2014, p. 17).

Referente ao terceiro aspecto, o autor destaca que o conceito vigotskiano de *perejivanie* nos ajuda a compreender as alterações que acontecem na personalidade, como uma unidade completa que dá sentido, significado, e orienta a atividade da vida.

Nela estão apresentados todos os seus componentes. E nela acontece a participação de diversos processos intrapsíquicos [...] toda a trupe de funções psíquicas geralmente atua nos “espetáculos” da vivência, mas cada vez uma delas pode desempenhar o papel principal, tomando para si a maior parte do trabalho de vivenciar. Este papel,

⁸ Tradução livre do idioma inglês.

muitas vezes, é desempenhado por processos emocionais, a percepção, o pensamento, a atenção e outras funções psíquicas (JEREBTSOV, 2014, p.17).

No quarto e último aspecto, a *perejivanie* é apresentada como unidade de desenvolvimento da personalidade, uma vez que, por meio dela, é possibilitado o processo de transformação, neoformação. Veja o que Jerebtsov apresenta:

Vigotski diz que o desenvolvimento etário pode ser representado como história de vivências da personalidade em formação. As vivências são indicadores de diversas etapas da história da formação da personalidade. Quanto mais nova for a criança observada, mais indiferenciadas e menos conscientes serão as suas vivências. Uma pessoa adulta é capaz de tomar consciência de uma ampla parte do seu mundo interno, mas o alto nível de diferenciação das vivências torna essa tarefa complexa. É necessário um esforço pessoal para que possa se apoiar nos recursos existentes (formações antigas - antônimo de neoformação) e, ao mesmo tempo, negá-los, o que leva à neoformações (JEREBTSOV, 2014, p. 17).

A *perejivanie* sempre “transforma o que existe, ou gera um novo sentido” (JEREBTSOV; PRESTES, 2019, p. 680). Ela é responsável por gerar um sentimento de pertencimento, de consciência ou de concretude da parte da vida do sujeito. Esse sentimento refletido integra o sujeito como parte dele e, portanto, de sua personalidade, promovendo sentimento de pertencimento a si mesmo, de liberdade e de autodeterminação. É essa “autodeterminação por meio da vivência [...] eleva a atividade vital para um nível completamente novo, ao nível da trajetória de vida” (JEREBTSOV; PRESTES, 2019, p. 680).

A *perejivanie* é uma categoria e um conceito central nos estudos científicos de Vigotski. Assim, sua concepção de consciência reafirma a metodologia da Teoria Histórico-Cultural e “sua postura monista, materialista e dialética, proporciona uma alternativa à dicotomia entre objetivo e subjetivo na atividade” (TOASSA, 2006, p. 72), uma vez que ela sempre representa como unidade, como síntese e processo e como expressão da dialética do movimento de desenvolvimento da personalidade.

Por fim, toda a produção da Teoria Histórico-Cultural apresenta elementos conceituais ricos para pensar a formação docente e sua atuação. Na obra *Psicologia Pedagógica* (escrita entre 1921 e 1924, sendo publicada em 1926), Vigotski (2001) já evidenciava sua preocupação com a educação e com a formação da professora (lembramos que o pensador soviético escreve a partir de sua atuação como professor e ainda no início de seus estudos). Segundo Toassa (2013), nesta obra, Vigotski defendia que a professora “pode informar-se sobre os mais diversos assuntos, em

uma viva relação da teoria com a prática [...] nunca defender a simplificação da cultura escolar ou conceitos vazios sobre os destinos do processo ensino-aprendizagem” (TOASSA, 2013, p. 67). Todos esses aspectos são importantes para pensar a formação inicial docente, objetivo deste estudo. Entretanto, sobre isso, conversaremos no tópico a seguir.

2.3. A formação inicial docente

Esta pesquisa está vinculada ao campo da formação docente, particularmente, com foco na formação inicial de professoras. Parto da compreensão de que é no contexto da atuação docente e nas relações estabelecidas com os demais atores do fazer educativo no chão da escola ou mesmo em espaços não escolares que os processos formativos acontecem. Desse modo, compreendo que a formação docente deve ser pensada como processo fluido e dinâmico, de forma que, percebamos que os sujeitos, ao ingressarem nos cursos de formação inicial, também vivenciam momentos e situações em espaços educativos diversos e com sujeitos distintos.

No entanto, para desenvolver esse tópico, primeiro gostaria de dizer que a formação docente é um tema amplo, desafiador e um campo complexo, que sofre influência das reformas e alterações econômicas, políticas e sociais, que abriga uma categoria profissional muito diversa, extensa, representativa e, por vezes, articulada, mas que, há muito, tem sofrido com a falta de investimento e com os severos ataques, sobretudo, a partir da disseminação de projetos e ideologias que descaracterizam o trabalho docente, sucateiam as instituições e delegam ao empresariado o gerenciamento de iniciativas que tiram a autonomia, a liberdade e a autoria da professora sobre o próprio ofício. Por mais que este não seja o foco central da investigação, é imprescindível registrar o entendimento de que o contexto político e as iniciativas públicas que envolvem a educação são determinantes para a compreensão de qualquer projeto de formação, inicial ou continuada.

Um segundo aspecto importante a respeito disso é que a formação profissional não pode ser desvinculada das condições objetivas do desenvolvimento do trabalho docente. Por isso, compreendo que ser professora é uma atividade profissional muito distinta das demais profissões, que implica compreender as especificidades do ser professora e as transformações que a profissão tem passado ao longo dos anos (BARBOSA, 2011). Além disso, ao ensino, tarefa compreendida como central e

estruturadora do ofício, são somadas muitas outras atividades que também exigem formação específica, atenção e tempo, como: participar da gestão da escola, realizar atividades de planejamento, elaborar projetos interdisciplinares e discutir as escolhas relacionadas ao currículo e à avaliação.

Segundo Barbosa (2011), essa complexa especificidade do trabalho docente acontece por vários fatores, seja pelo grau de subjetividade implicado, seja pelo fato do processo de ensino aprendizagem ser atravessado por influências de múltiplos aspectos (políticos, econômicos, sociais, culturais, psicológicos, éticos, institucionais, técnicos, afetivos, estéticos, entre outros). Pelo fato de a docente trabalhar com seres humanos heterogêneos dotados de histórias, ritmos, interesses e necessidades diferentes, tal característica torna o trabalho docente repleto de momentos imprevisíveis. Todos esses aspectos exigem alto nível de envolvimento emocional e disposição psíquica.

Outro aspecto importante a ser considerado quando o tema é formação, é que não se dissocia a professora de sua humanidade, com suas características e especificidades, valores e anseios pessoais que se fazem presentes na relação com o meio, em seu trabalho cotidiano de sala de aula. Ainda, do ponto de vista da formação e atuação da profissional docente, devem ser considerados os diferentes tempos de trabalho, pois, na docência, as tarefas e afazeres se estendem para além da sala de aula. Numa perspectiva mais ampliada de tempo, é evidente também que cada professora passa por diferentes etapas pessoais, coletivas e profissionais, organizacionais, contextuais e específicas. Já do ponto de vista da carreira profissional, há certa linearidade que vai, desde o curso de formação inicial, passando pelo início na carreira, por certa estabilidade profissional, até o período de sua aposentadoria (NONO; MIZUKAMI, 2006).

Por tudo isso, posso afirmar que estudar formação docente requer ter noção da complexidade e das particularidades que envolvem a constituição da docência e o meio em que ela se desenvolve, como também as questões que tocam as particularidades de cada professora. Assim, a profissão exige grande envolvimento emocional do docente para lidar com o cotidiano educativo, com incertezas e instabilidades, bem como requer formação, conhecimentos e saberes diversos, competências e habilidades específicas, como também condições de trabalho e salário justos.

A professora é, portanto, um ser humano histórico e a sua constituição se dá por meio de uma teia de relações estabelecidas com o meio, com os sujeitos do fazer educacional e com as significações e reflexões oriundas dessas situações. Essas relações são essencialmente formativas para a docente (PREZOTTO; FERREIRA; ARAGÃO, 2015). É, nesse contexto e nessa direção, que desejo falar em formação.

Cabe destacar que, no contexto da formação profissional docente, os estudos, em geral, se destacam em duas direções: aqueles ligados ou que focalizam a formação chamada inicial, desenvolvida nos cursos de graduação específicos em licenciatura, e aqueles chamados de formação continuada de professoras, que envolve um misto de iniciativas, modalidades, formatos, tempos e espaços diversos. Em geral, são distinguidos por ocorrerem durante toda a trajetória profissional.

Segundo Reis (2013, p. 90), “não há como mensurar a duração da formação do professor iniciante, visto que esta etapa inicial não tem um início e um fim estabelecidos *a priori*”. A partir de vários autores que iniciaram os debates sobre o tema, ela aponta a dificuldade de mensurar essa etapa dentro da trajetória do desenvolvimento profissional docente, haja vista que há autores que defendem que são os três primeiros anos da vida profissional, outros os quatro primeiros, ou seis primeiros. Há ainda os que defendem ser uma etapa em aberto, pois consideram como um processo contínuo e que o “desenvolvimento do professor se dá ao longo de seu aprendizado e desenvolvimento diário na escola” (REIS, 2013, p. 90).

Já para Diniz-Pereira (2015), o termo formação inicial já não dá mais conta do que seria a iniciação da formação docente. Segundo esse autor, basta observar que, historicamente, existe um elevado número de professoras que atuam e/ou atuaram na educação escolar básica, mas que não passaram pelo banco das universidades. Isso pode ser observado por meio do Censo da educação básica de 2018, no qual 79% das 2.226.423 professoras tinham o nível superior, os outros 21% exercem a profissão tendo apenas o ensino fundamental, médio ou normal superior. Em 2018, 37,8% das professoras da educação básica, que atuavam no ensino fundamental, não possuíam titulação compatível com as disciplinas que lecionavam. No ensino médio, esse percentual foi de 29,2% (BRASIL, 2019).

De acordo com Diniz-Pereira (2015), o termo “formação inicial”,

[...] é criticado, mesmo em países onde as condições do trabalho docente são significativamente melhores, pelo fato de essa formação iniciar-se muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior. É por isso que

propus, em 2008, durante o XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Porto Alegre, o termo “formação acadêmico-profissional” em substituição à insuficiente e desgastada expressão “formação inicial” [...]. Como se sabe, a profissão docente é *sui generis*, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com “o professor” durante o seu percurso escolar (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 145).

Para Diniz-Pereira (2015), a literatura da área indica que há um impacto dos acontecimentos anteriores vividos por cada indivíduo desde a condição de alunos na educação básica “na construção de modelos e concepções do que seja ‘o professor’, ‘a aula’, ou do que seja ‘ensinar’” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 146). Sendo assim, o autor defende que a formação inicial para docência acontece muito antes do indivíduo adentrar na universidade.

Nesse sentido, sinalizo a concepção de formação inicial que acompanha minha compreensão de formação docente. Concordo com Diniz-Pereira (2015) de que o processo de iniciação e constituição do saber e do fazer docente não começa no curso acadêmico universitário de formação inicial docente, nem se restringe a esse espaço, uma vez que muitas professoras na história não cursaram uma universidade.

No entanto, opto por usar o termo formação inicial por três aspectos. Primeiro, na contemporaneidade, a formação inicial na maioria das profissões, exige conhecimentos sistematizados, e acontece em contextos acadêmicos institucionais. Nesse sentido, considerando a complexidade da docência na atualidade, já apontada neste capítulo, não posso defender que a formação docente aconteça sem que sejam intencionalmente assegurados os conhecimentos historicamente acumulados e apropriados da profissão. Além disso, é importante compreender também que o fato de milhares de alunos terem aproximadamente 12.000 horas de contato com atividades de ensinar e aprender, não quer dizer que vão aprender o ofício da docência, que podem, ou que serão docentes.

Segundo, a formação inicial docente, no Brasil em geral, apesar das limitações, possui condições para não se restringir à promoção de uma formação meramente técnica e restrita ao espaço acadêmico.

Terceiro, neste estudo e pesquisa, estou tratando de uma parte da formação inicial de professoras, a partir de um fragmento específico do ciclo de formação docente. Trata-se, da participação em um programa de iniciação à docência que, pela sua amplitude, especificidades e objetivos, só seria possível ser desenvolvido num

processo formativo institucionalizado. Além disso, mesmo sabendo que não é, de fato, o momento inicial da formação, numa perspectiva acadêmica, ainda é o momento ritualístico de ingresso na preparação para a carreira.

Nesse sentido, cabe dizer que estou tratando de formação inicial docente, não considerando, como formação acadêmico-profissional, um recorte estático, espacial e temporal que a formação acadêmica sugere, mas entendendo a possibilidade que esse espaço e tempo formativo tem de proporcionar relações e colisões emocionais potentes para colaborar para que a professora em formação se aproprie da cultura docente, ressignifique e caminhe para sua formação.

Assim, não posso separar minha compreensão de formação inicial da noção de formação de professoras que adoto neste trabalho. Entendo a formação como processo contínuo e não como um produto. Pensar a formação como processo nos permite direcionar o olhar para o que aconteceu, como aconteceu e como os sujeitos envolvidos nas situações formativas deram sentido aos momentos vividos. Sobretudo, pensar a formação docente nessa direção é pensar na professora como um ser histórico e que se constitui mediante as relações.

Desse modo, compreendo, então, que a formação docente deve ser tomada como processo fluido e diverso, livre de etapas ou categorias fechadas entre si. Na medida em que um sujeito ingressa na universidade, também vivencia a realidade em espaços educativos diversos e conflita com os saberes que circulam em diferentes realidades. Trata-se de uma formação que só pode ser compreendida como fruto de relações (que ocorrem na universidade, na escola, com os diversos atores do processo educacional) e também como processo que acontece, a partir da relação indissociável entre o cultural e o individual (LIBÂNEO, 2004; 2013); (FERREIRA; PRADO; ARAGÃO, 2015).

Esse modo de pensar a formação de professoras encontra consonância com o pensamento de Nóvoa (1995; 2009), ao defender que a formação do docente deve considerar o caráter formativo do cotidiano do trabalho desenvolvido nas escolas. Para ele,

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. (NÓVOA, 2009, p. 31).

Para Nóvoa (2009), a conjuntura atual de “incertezas e perplexidades”, em que vive toda a sociedade, a educação escolar pública e, de forma semelhante, o próprio processo de formação docente, é desafiadora, mas ele nos propõe uma forma simples de enfrentamento: “uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 28). Trata-se de uma formação de professoras baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora as próprias professoras, sobretudo as professoras mais experientes e reconhecidas. Nesse sentido, a escola também deve ser compreendida como um espaço que propicia a todas as docentes elementos de formação que são provenientes, tanto da coletividade, existente na própria escola, como de outros espaços de convívio social. Isso significa, por exemplo, que o corpo docente entra em contato com crenças, conhecimentos e diversos valores constitutivos do espaço escolar, que passaram a fazer parte do conhecimento do coletivo e podem ser usados em novas ações (LIBÂNEO, 2004).

Esse entendimento sobre formação docente exige compreender um conhecimento que vai além da dicotomia entre teoria e prática, que reflete os processos históricos, as escolhas e o papel de certos indivíduos e contextos no próprio conhecimento requerido pela escola. Uma formação “que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração” (NÓVOA, 2009, p. 35).



Figura 01: Primeira atividade realizada por mim na Escola (arquivo pessoal)

A imagem acima remete a um dos muitos momentos de inserção no contexto da educação básica no decorrer do curso de graduação, possibilitado pelo Pibid, que dialoga com a argumentação aqui construída. Estar em meio às atividades e dilemas do cotidiano me possibilitou dar sentidos, ou novos sentidos, à minha trajetória formativa. Ao tomar decisões e fazer escolhas, eu percebia a profissão de modo mais articulado com a realidade, menos romantizada, mais encarnada em mim. Pude, a partir do vivido, tomar consciência da própria formação em movimento. Além disso, fez-me pensar sobre a educação e sobre as pessoas que fazem o ato educativo escolar.

Essa imagem me leva a compreender a defesa de Nóvoa (2009) por uma docência que se constitua do conhecimento que é próprio da profissão, pois a formação não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, especialmente quando estes se mostram pouco articulados e destituem o saber da própria professora, mas se concebe através de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas e de nova construção permanente de uma identidade pessoal. Assim, é fundamental “(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p. 13). É no contexto da atuação docente e na relação com outros docentes e atores da prática educativa, seja na escola ou em espaços não escolares, que a formação de professoras acontece.

Assim, o contato da professora na universidade (com os textos, com os colegas, na apresentação de trabalho e participação em eventos) e também o contato com a escola (com alunos, com professoras, processos metodológicos e burocráticos da vida escolar) são imprescindíveis para a formação docente. Nesse processo, ela produz saberes e conhecimentos por meio dessas relações e, sobretudo, pela análise e significação que faz do próprio processo de formação.

Trago um excerto da narrativa que escrevi sobre o processo de construção do meu trabalho de conclusão de curso, que foi um primeiro ensaio reflexivo sobre o programa em questão:

Durante os estudos e a pesquisa do TCC, identifiquei que quase todas as egressas bolsistas estavam atuando em sala de aula, muitas tinham sido aprovadas em concurso público na área de educação e algumas estavam cursando o mestrado na área. Nesse contexto, uma questão passou a me provocar, a saber, a necessidade de investigar as influências ou contribuições da experiência do Pibid para a aprendizagem do ser professora e para o desenvolvimento profissional dessas professoras iniciantes e egressas do Pibid/Pedagogia. Como a pesquisa do trabalho de conclusão de curso não seria suficientemente ampla a ponto de aprofundar tal problemática, decidi que, após concluir o curso, dedicaria-me a estudar mais sobre o campo da formação de professoras e sobre as contribuições do programa para docentes iniciantes e egressas do programa. Por isso, o melhor caminho seria o mestrado.

Contudo, aquilo que me parecia certo ganharia novos significados, a partir da aprovação do PPGE-UNIMEP, dos estudos e leituras das disciplinas cursadas no primeiro semestre e do contato direto com o professor Nikolai Veresov, que esteve no Brasil. Senti-me provocada e desafiada a revisitar os meus registros de participação no programa (com um olhar sensível e reflexivo) e passei a me indagar se minhas memórias poderiam servir para pensar a formação inicial docente, bem como se poderiam contribuir para compreender quais alterações ocorreram na minha percepção do ser professora, a partir de minha imersão no contexto escolar pelo Pibid.

(Narrativa extraída do meu memorial. Capítulo 3 desta dissertação).

Ao rememorar esse processo, lembrei-me de alguns momentos das entrevistas que fiz com as participantes egressas do programa. Retomei os relatos de acontecimentos marcantes e que fizeram com que elas alterassem os rumos de seu caminho formativo. Elas diziam que a iniciativa do Pibid, de certo modo, as conduziu a prestar concurso, atuar na área de educação, aprimorar seus conhecimentos na pós-graduação e, principalmente, descreviam que se consideravam muito mais preparadas para os enfrentamentos das novas situações em contextos educativos. Lembrar, escrever sobre isso e refletir, também me permite reafirmar que as situações e momentos proporcionados por esse programa foram potentes em colocar as egressas no palco da docência, permitindo a criação de situações de desenvolvimento e formação. Tal constatação me faz entender que aquilo que se evidencia nas minhas próprias memórias e histórias pode ser um fragmento que refrata a experiência comum a outras professoras iniciantes: partilhamos histórias, sentimentos e memórias de uma iniciação constituída pelo diálogo, pela parceria respeitosa e horizontal entre escola e universidade, instituída como política pública e democrática. Por isso, minha escrita é

urgente. Não trago apenas impressões pessoais, pois seleciono aquilo que há de social na vivência individual.

Nesse movimento de ampliação de consciência dos meus próprios processos, já nos primeiros textos construídos, fica evidente que a narrativa é instrumento formativo e dispositivo de investigação, uma vez que, ao narrar (na escrita de si), a professora comunica parte de vivido com o conjunto de suas inter-relações, reflexões e percepções, como também com suas marcas e posições. Assim, como defendido por Prezotto, Ferreira e Aragão (2015, p. 22),

Narrar, neste contexto, é modo de exprimir o que é vivido com intensidade, deixando transparecer os conflitos, as ambivalências e as percepções sensíveis que se desencadeiam. São registros que convocam o professor a se incluir na escrita, marcando posição diante do vivido. Por ter compromisso com atitudes propositivas e com o cotidiano, sem abrir mão da complexidade e dos contextos densos, a narrativa traz o encantamento para o campo das possibilidades e mobiliza os professores a repensarem suas práticas. Ainda, possibilita ao professor identificar e compreender o caráter formador de suas vivências.

Compreendo, assim, que a professora é uma pessoa que realiza um ofício desafiador, pois envolve relações de tensões e negociações dos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, para esses autores, a atuação docente é desafiadora, formativa e geradora de sentidos. Ferreira, Prado e Aragão (2015, p. 2) explicam:

a profissão docente pode ser lugar de atrevimento. O professor, por sua vez, pode cultivar relações que incitam, ousam e fazem da escola palco de grandes criações, apropriações e circulação de saberes. O grande desafio da docência pode ser formar sujeitos que desafiam o que está prescrito, na busca de alternativas para as dificuldades observadas no cotidiano escolar (FERREIRA; PRADO; ARAGÃO, 2015, p. 2).

Dessa forma, esses autores assinalam que “a formação ocorre com/na/pela atuação docente, nos momentos em que este se percebe diante de conflitos e da necessidade de diálogo com os sistemas teóricos” (FERREIRA; PRADO; ARAGÃO; 2015, p. 3). No espaço coletivo do fazer educativo, os sujeitos envolvidos produzem, cotidianamente, uma riqueza de conhecimentos e saberes que podem ser assumidos como ponto de partida de todo processo de formação. Frente aos acontecimentos do dia a dia de sua profissão, cada professora pode refletir sobre seu próprio trabalho, tomar decisões e desenvolver novos conhecimentos.

Nesse contexto, o processo de pensar sobre o seu trabalho e voltar-se às teorias na busca pela apropriação e produção de novos saberes é o princípio que se alia à prática coletiva, uma atitude crítica sobre os demais atores do espaço escolar e suas práticas (TARDIF; MOSCOSO, 2018). Ou seja, funda-se na ação coletiva, na qual a formação ocorre, considerando os próprios espaços educativos, onde as relações são produzidas e produtoras de saberes. Assim, percebemos a potência do conhecimento produzido na escola e da apropriação de saberes entre pares, quando Tardif e Moscoso (2018) argumentam que a professora “não só deve refletir sobre sua prática, mas também sobre a reflexão dos outros, sobre as práticas dos outros, sobre o modo como os outros percebem sua prática e refletem a partir dela” (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 403).

Essa dimensão da reflexão é importante para pensar os momentos tecidos na ação docente, uma vez que ela promove a formação e aperfeiçoamento da professora no mesmo momento em que seu trabalho ocorre.

Assim, compreendo que a professora se forma e constrói sua identidade por meio de “uma teia” de complexas situações e relações estabelecidas entre os atores do processo educacional, seja em espaços escolares ou não escolares, bem como das reflexões oriundas destas encadeadas vivências. É, nessa teia de relação e significados, que a cultura se manifesta como constitutiva de relações e do desenvolvimento docente. E é também nessa teia, constituída de processos mediados pelo outro, em dado contexto e tempo, que a professora se forma e se desenvolve. Ela constrói sua singularidade na coletividade do fazer da profissão em todas suas complexidades, como destacado por Fontana (2000), ao dizer “somos muitas a um só tempo. E essas muitas se multiplicam, já que, sendo o que somos, somos também a negação do que não somos e, [...]. Ser e também não ser: aí radica e é produzida a singularidade” (FONTANA, 2000, p. 105).

Fontana (2000) destacou, ainda, que não somos meras professoras, “mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos”. Nossa “singularidade e significação não se oferecem como comportamentos à observação à direta”, mas se inscrevem nos gestos, posturas e marcas dos indivíduos deixadas em seus corpos (FONTANA, 2000, p. 105). Entendo assim, que, “não há uma relação com o trabalho docente que se possa apreender de uma perspectiva estritamente individual. A relação com o trabalho instaura-se e materializa-se em um contexto intersubjetivo: é mediatizada pelo outro” (CRUZ, 2013, p. 30).

Para Vigotski, o ser humano é um ser social e seu desenvolvimento e formação “são resultados do desenvolvimento metódico de toda humanidade”. As funções psicológicas, características especificamente humanas, surgem inicialmente no coletivo e somente depois elas se tornam funções internas. Para o pensador, “o meio é fonte do desenvolvimento” e, nas relações próprias do drama, tornam-se situações sociais de desenvolvimento ao encontrar sentido pela *perejivanie* da pessoa (VIGOTSKI, 1933/2018, p. 90-91).

Essa compreensão é coerente com a epistemologia e a metodologia vigotskiana, que nos conduz a estudar o processo. Nessa teoria, “estudar alguma coisa historicamente é estudá-la no seu processo de mudança” (VIGOTSKI, 1931/2007, p. 46). Os processos vividos por mim revelam muito mais do que aquilo que foi vivido, pois remetem à minha história e formação, bem como são imprescindíveis para o entendimento e a pesquisa sobre a própria formação e atuação. É na história e, portanto, no processo de formação da pessoa, que estão as marcas e os indícios para pensar suas singularidades e, ao mesmo tempo, entender a singularidade de uma professora é olhar para a coletividade e ações estabelecidas, às quais fez parte e das quais é parte.

Por isso, em minha investigação, optei por olhar e pensar a formação de professoras, a partir das situações vividas na iniciação à docência, ou seja, do que ocorreu no processo de relação e configuração do fazer docente. Como afirmado por Ferreira, Prado e Aragão (2015, p. 3), “tal concepção marca uma posição ideológica, cultural e epistemológica de educação”. Essa compreensão de formação de professores é, portanto, parte de uma epistemologia que considera o sujeito e seus processos históricos, suas relações sociais e, sobretudo, considera que se deve olhar a transformação do indivíduo nesse processo. Essa transformação se funda na coletividade, nas relações sociais e culturais, nas tensões, conflitos e equilíbrios.

Nesse sentido, tentando ser coerente com essa perspectiva epistemológica e metodológica, para pensar o visível de minha participação no Pibid e compreender minhas *perejivanie* de formação, senti a necessidade de entender minha própria história e trajetória acadêmica. Ou melhor, a história e trajetórias das quais sou parte. Pensando assim, apresento a seguir uma breve narrativa de minha vida, que envolve a trajetória pessoal e acadêmica e já traz a narrativa sobre meu encontro com o Pibid.

3. MEMÓRIAS DE MINHA VIDA E TRAJETÓRIA ACADÊMICA E A IMPORTÂNCIA DE TER O PIBID COMO CENÁRIO DE ESTUDO

Se me contemplo
tantas me vejo,
que não entendo
quem sou, no tempo
do pensamento
(Cecília Meireles)

Antes de narrar sobre momentos de minha iniciação à docência, é preciso tentar entender como cheguei até aqui. Como tudo isso aconteceu, pois antes nem passava pela minha cabeça a possibilidade ou o desejo de ser professora. Talvez um breve passeio pelas lembranças de minha infância e trajetórias de vida possam ajudar nessa compreensão.

3.1. Auto-retrato

Convidados para essa breve viagem em minhas íntimas memórias inicio, aqui, o meu memorial. Confesso que não foi fácil resgatar minha história e escrever sobre elas, mas fiz. Foi necessário e, acreditem, foi formativo e libertador, mesmo os momentos dramáticos. Narro sobre minha singularidade, permeada de uma coletividade. Foi assim que tudo começou: nasci no dia 27 de outubro de 1984, na cidade de Itabuna-Bahia. Filha de Maria da Conceição de Jesus (*in memorian*) e Lourenço Costa dos Santos, que foram forçados a casar por conta de meu nascimento. Semianalfabetos, por vários fatores, não concluíram os estudos. Contudo, sabiam da importância da educação/estudo para a vida de uma pessoa e não mediram esforços para que eu concluísse o ensino médio, pois, na mente deles, concluir aquela etapa era garantia de um emprego digno para sobreviver.

Recordo que iniciei meu processo de alfabetização com um grupo de “professoras” da comunidade zona periférica de Itabuna-BA, sem formação acadêmica e que realizavam suas atividades no improvisado, em espaço inadequado e precário – uma mesa grande e de madeira, um banco e o encosto era a parede – geralmente, em suas próprias casas. Apesar das limitações, tinham a intenção de que as crianças aprendessem (a decodificar/ codificar) as letras do alfabeto, os sons e os números.

Em 1993, conforme registro do meu histórico escolar, aos 7 anos de idade, fui matriculada na escola regular e formal pela primeira vez. Um mundo novo e diferente para mim! A escola era no bairro vizinho e, todos os dias, apesar do sacrifício de deslocamento e da correria do trabalho, minha mãe encontrava uma forma de me levar e buscar na escola.

Tive uma infância aparentemente tranquila, apesar da situação de carência e vulnerabilidade de meus pais, que eram assalariados e não tinham condições de comprar brinquedos e roupas. Aos 9 anos de idade, uma situação bastante dramática marcou minha vida: a separação de meus pais. Foi um momento muito marcante, pois eu tinha que ficar um período com minha mãe e outro período com meu pai. Foi um dilema e demorei a entender que a separação deles era, na verdade, nossa. Apesar do impacto, o tempo passou e segui meus estudos.

Quando estava cursando o ensino médio, assim como muitos jovens da época, precisei estudar e trabalhar, devido à precária situação econômica de minha família. Com isso, sei que parte de meus estudos foram prejudicados, pois tinha pouco tempo para dedicação. Como eu estudava no turno da manhã, fui estagiária e cumpria uma carga de 6hs diárias no shopping da cidade. Eu morava numa zona periférica da cidade, chegava em casa bem exausta e não dava tanta atenção às atividades propostas como antes. Mesmo assim, consegui concluir essa etapa de ensino. Fiz o ensino médio em uma escola de grande porte da rede estadual, localizada em uma área ribeirinha da cidade, que possuía muitas limitações, principalmente, em temporadas de chuva acompanhada por enchentes, pois meu trajeto era feito todo a pé, cerca de 5 km para chegar na escola. Hoje, até parece um percurso curto, mas não era. Lembro-me do peso daqueles livros e do zelo para não os danificar.

Em 2004, outro fato marcou minha vida de forma determinante, a morte prematura de minha mãe. Uma mulher negra, trabalhadora, forte e com astral ímpar, e que era meu porto seguro. O tombo foi e é inexprimível. Tive que reorganizar minha vida, nascer novamente e assumir minha história ou permanecer nas fragilidades da periferia da cidade – na época e, por muito tempo, tinha vergonha disso. Na ocasião, tinha concluído o ensino médio e sonhava em ingressar na universidade, mas tive que me dedicar ao trabalho. Fiquei alguns meses com meu pai depois do falecimento de minha mãe, pois eu era filha única e não tinha com quem ficar. No entanto, meses depois, retornei para casa onde vivia com minha mãe e passei a morar sozinha.

Um mês após o falecimento de minha mãe, eu tentei o vestibular para enfermagem, na Universidade Estadual de Santa Cruz UESC/BA (em fevereiro de 2004), mas não passei. Segui trabalhando. Trabalhei e estudei muito para dois concursos do município, passei nos dois, e escolhi o de agente comunitária de saúde. Nessa ocasião, também trabalhava na Santa Casa de Misericórdia de Itabuna, no período da noite. Assim, com o dia livre, era possível atuar como Agente de Saúde no bairro onde eu residia. Com essa nova função, foi possível estabelecer relação com muitas outras pessoas carentes, idosos e crianças. Acredito que isso me tornou mais sensível com o trato com as outras pessoas e me ajudou a ser uma pessoa menos tímida.

Nesse ofício, tinha que realizar estudos e acompanhamentos das/com as famílias atendidas e ministrar mini palestras junto com a equipe. Na mesma ocasião, passei a fazer parte da pastoral da criança e a ser catequista na igreja da comunidade local e realizava atividades de acompanhamento e formação com as famílias e crianças do bairro onde residia.

É importante dizer que o meu sonho de ingressar na universidade pública seguia, mesmo com a dupla jornada de trabalho. Mesmo com a correria, tentei o vestibular para enfermagem, novamente, na universidade estadual, em 2007, sem sucesso. Nesse momento, o desejo ou sonho de ir para a universidade quase foi apagado ou talvez adiado. Lembro-me que, na época, não havia tantas oportunidades de ingresso ao ensino superior como temos hoje, a exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil-Fies, do Programa Universidade para Todos - Prouni dentre outros programas que asseguram/possibilitam financiamento ou bolsas de estudos.

Percebo que meu desejo nunca tinha sido fazer vestibular para o curso de pedagogia ou mesmo ser professora, apesar do gosto pela atividade de ensinar. Esse desejo talvez foi nascendo e sendo alimentado, a partir da admiração que passei a ter, quando comecei a namorar o cara que depois se tornou meu noivo e hoje é o meu esposo. Apaixonado pela docência, sempre relatava assuntos, experiências e conhecimentos teóricos sobre a pedagogia, curso que então cursava. Digo “talvez”, porque é talvez mesmo. O convívio diário com meu esposo, que tinha um zelo e foco pelo magistério, como também tinha pretensões de seguir na vida acadêmica, talvez tenha me colocado dentro do espírito da docência.

Em 2008, casei e, um ano depois, fui morar em Salvador, pois meu esposo tinha ingressado no mestrado em educação, na Universidade Federal da Bahia. Em

2011, fomos morar em João Pessoa/PB, pois ele também passou para o doutorado, na Universidade Federal da Paraíba. Nesse processo, mudamos para o estado do Tocantins para uma etapa que, talvez, tenha exercido forte influência para o meu encontro com a escola, com os alunos e com a docência. Essa última mudança aconteceu porque meu esposo passou no concurso para docente, da Universidade Federal do Tocantins.

Ao acompanhar e apoiar a trajetória de estudos de meu esposo e envolvimento com a docência (da graduação em Pedagogia até a docência no ensino superior), bem como de participar de atividades com escolas, resolvi fazer o vestibular para Pedagogia, na UFT, e passei em segundo lugar.

A felicidade foi imensa, difícil de explicar, sobretudo considerando as muitas lutas e correria de minha trajetória de vida. Além disso, eu já tinha uma breve noção sobre o que era e qual a importância da Pedagogia e da docência, ainda mais pelo convívio diário com alguém do campo. Sendo assim, não poderia perder essa grande oportunidade. Por isso, decidi me dedicar ao máximo para tentar recuperar o tempo que passei longe dos estudos e, principalmente, para aprender tudo o que fosse possível. Aos poucos, fui entendendo melhor aquele universo acadêmico e me apaixonando e me encantando pela Pedagogia.

Reconheço que, durante os anos de graduação, tive o privilégio de me dedicar exclusiva e integralmente ao curso. Foi minha prioridade, vivi aquele espaço acadêmico, com inúmeros aprendizados diários. Ou seja, ao ingressar na UFT, estabeleci alguns objetivos, entre eles, participar e me envolver em todas as atividades da vida/área acadêmica, que tivesse relação com meu curso e que me fizesse aprender mais sobre minha futura profissão. Desse modo, envolvi-me com atividades de pesquisa, de ensino e de extensão. Participei de muitos eventos e me vinculei a um grupo de estudos e pesquisa com foco nas políticas educacionais. Apreendi muito e, por meio do grupo, tive contato com textos e reflexões importantes sobre a educação no Brasil.

Entretanto, é importante relatar que, logo no segundo semestre do curso, tive o privilégio de concorrer e de ser aprovada para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Essa aprovação acabou por direcionar toda minha trajetória acadêmica. O Pibid passou a ser os óculos ou a lupa pela qual passei a enxergar, conhecer e compreender o espaço universitário, as escolas e seus sujeitos, o curso de pedagogia e, aos poucos, também, o ser professora.

A partir do programa, passei a ter um contato direto e constante com as escolas, seus contextos e seu cotidiano, com os alunos e com as professoras. Pude também refletir sobre de que forma posso contribuir para a aprendizagem dos alunos. Esse programa contribuiu, de forma significativa, no direcionamento de minha formação acadêmica e profissional, fez-me refletir, diante dos inúmeros desafios que a profissão de professora enfrenta diariamente e que tipo de profissional quero ser.

Durante o curso de Pedagogia e no Pibid, estive envolvida em organização de eventos internos na própria universidade, apresentação de seminários do programa e também em outros campi. Tínhamos reuniões e atividades semanais na universidade e na escola-campo. Atividades para trabalhos, estudos, planejamentos e execução. O aprendizado foi maravilhoso ao estar na escola com os alunos e enfrentar os desafios da prática, compartilhando com outras pibidianas, situações vividas.

Ainda durante a graduação, envolvi-me em muitos eventos da área de educação e alguns específicos sobre formação de professoras. Participei, na condição de participante/ouvinte em eventos, por exemplo: o Seminário Internacional de Políticas Públicas e Formação de Professores em Belém-PA e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), em Recife, no ano de 2015. Participei também da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca-2016/2017), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped-2017), dentre outros. Esses eventos aglutinaram muitos conhecimentos formativos. Estar inserida nesse meio acadêmico na presença de vários pesquisadores da área educacional e ter tido a felicidade de participar presencialmente e aprender com alguns autores, como Miguel Arroyo, Nilma Lino Gomes, Dermeval Saviani, José Marcelino Pinto, Daniel Cara, Nelson Amaral, Marli André, dentre outros, foi muito gratificante. Todos esses aspectos produziram e nutriram em mim o forte desejo/meta de ampliar os estudos e de me constituir pesquisadora.

O desejo de seguir nos estudos no campo da formação de professoras se consolidou no momento em que decidi estudar sobre o Pibid e sobre as egressas desse programa, no meu trabalho de conclusão de curso. Ou seja, todos esses momentos vividos, atrelados à participação em eventos, à socialização das aprendizagens e aos estudos no curso de Pedagogia fizeram nascer em mim um desejo de compreender mais sobre o campo da formação de professores e, particularmente, sobre as contribuições do programa para formação do pedagogo.

Desenvolvi uma pesquisa com as egressas do programa para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, que teve como título “A concepção sobre docência das egressas do Pibid Subprojeto/Pedagogia UFT/Campus de Tocantinópolis/TO”, do edital 2010-2014. Além do processo de leitura para conhecer mais especificamente sobre a formação de professoras (algo que, no decorrer da graduação, foi passado de forma muito geral e quase não foi apresentado diretamente), fiz uma pesquisa empírica com as egressas e o processo foi significativo. Convidei as 19 egressas a participarem da pesquisa. A partir de um roteiro de entrevista semiestruturado, deixava as entrevistadas livres para falarem o que quisessem a respeito da pergunta. Ouvir e transcrever tudo para fazer as categorizações foi um momento indescritível para mim. Eu queria colocar tudo, mas, só de transcrição, foram mais de 60 páginas.

Ouvi, de muitas, as seguintes afirmações: “o programa foi o que proporcionou que eu perdesse o medo de falar em público”, “aprendi a fazer planejamento” ou mesmo um “projeto de ensino”. Foi impactante ouvir também que o Pibid proporcionou que “viajassem, pela primeira vez, para apresentar trabalhos”, ou mesmo que “viajassem, pela primeira vez, para fora da cidade”, do norte do Tocantins. E o mais importante era que muitas disseram que estavam “usando o que aprenderam no programa”, como estava sendo os “primeiros anos como professoras iniciantes”, “que tinham passado em concurso” ou “no mestrado”.

Tal situação me colocou diante de relatos de egressas (quase todas) que estão atuando na docência e isso foi mais um incentivo/inspiração na necessidade de continuar e aprofundar os estudos no mestrado em educação. Foi nesse contexto que, no ano de 2018, logo após concluir a graduação em Pedagogia, o meu objetivo passou a ser o de seguir os estudos no programa de Pós-Graduação por mais que eu desejasse ir atuar na docência.

Foram alguns editais das seleções inscritas, muitos referenciais estudados e muitas viagens realizadas. Foi um processo solitário e dramático. Era gratificante ser aprovada nas provas escritas, ter os projetos deferidos em todas as seleções e ver meu nome na lista de aprovados em cada etapa vencida. No entanto, era um drama as entrevistas/defesas dos projetos. Nesse processo, confesso que fui muito corajosa. Não aguentava ver uma seleção aberta para formação de professoras que eu já me inscrevia, mesmo sabendo que tinha apenas uma vaga. Das frustrações do “quase eu consegui”, vivia um drama constante e admito que já estava perdendo a motivação.

Em janeiro de 2019, resolvi participar da seleção da UNIMEP e passei! Mudei para a cidade de Piracicaba e comecei os estudos. Cabe ressaltar que eu estava em outros processos seletivos e já havia sido aprovada em uma das etapas, como foi o caso da Unesp. Entretanto, como a vida é feita de escolhas, decidi ficar na UNIMEP e desisti das outras seleções. Além disso, o fato de já estar criando laços com minha orientadora e demais professoras do PPGE foi decisivo para não mais seguir com os demais processos. Resolvi abraçar o presente recém ganhado e conquistado.

Quando passei, meu objetivo era de investigar as influências ou contribuições da experiência do Pibid para a aprendizagem do ser professora e para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e egressas do programa. Contudo, a partir da aprovação do PPGE-UNIMEP; dos estudos e leituras da disciplina Tópicos Especiais em Formação de Professoras e da disciplina “Seminário de Pesquisa: Reflexividade, Experiência e Educação Estética: contribuições para a Formação de Professores numa perspectiva Histórico-Cultural” (cursada na Faculdade de Educação/UNICAMP), ministrada pelas professoras Dr^a Ana Maria Araújo de Aragão e Dr^a Luciana Haddad Ferreira; da participação na palestra “*Perejivanie* Dramática”; e do Workshop “*Perejivanie in Historical Cultural*” (ministrados por Nikolai Veresov), bem como dos encontros de orientações, fui provocada e desafiada a revisitar os meus registros de momentos vividos no Pibid (com um olhar sensível e reflexivo) e passei a indagar se minha aprendizagem poderia servir para pensar a formação inicial de professoras e contribuir para compreender quais alterações ocorreram na minha percepção do ser professora, a partir de situações de imersão no contexto escolar pelo programa. Cabe lembrar que, durante esse processo de reelaboração, foi que cheguei ao delineamento atual da pesquisa.

Após alguns meses cursando disciplinas, fazendo estudos e diálogos e participando de alguns eventos, pus-me a tecer as narrativas de situações vividas na iniciação à docência, como parte central do meu novo projeto de pesquisa, como estratégia e método de investigação. Nesse processo, aprendi um pouco sobre os conceitos de vivência, experiência e educação estética e suas contribuições para formação de professoras, a partir da Teoria Histórico-Cultural. Em outras disciplinas, discutimos e dialogamos sobre o processo de formação inicial e continuada de docentes, tendo como eixo central as relações teoria e prática, bem como as abordagens na pesquisa em educação com ênfase na pesquisa com professoras na abordagem Histórico-Cultural e na perspectiva discursiva.

Já, no segundo semestre de estudo, cursei outra disciplina importante nesse processo, trata-se da “Tópicos especiais em História da Educação: paradigma indiciário”, ministrada pelo professor Dr Thiago Aguiar, pela contribuição dos saberes sobre o método indiciário. Além disso, tive as disciplinas de “Política Educacional e Trabalho Docente” e as reuniões do Núcleo de Pesquisa Trabalho Docente, Formação de Professoras e Políticas Educacionais. Vale destacar, ainda, os eventos e as atividades promovidas pelo PPGE/UNIMEP, entre eles, a 17^o Mostra Acadêmica, o XIX Simpósio de Dissertações e Teses em Educação e as atividades de Exames de Qualificação e Defesas das pesquisas, pela oportunidade de troca de saberes.

Também foram muito marcantes, neste processo, os aprendizados vivenciados junto aos colegas do Núcleo de Formação Docente e Políticas Educacionais, do qual faço parte, quando apresentamos e debatemos nossos projetos de pesquisas, e também tivemos momentos significativos de troca de saberes e manutenção de vínculo-conexão. O período do mestrado passou bem rápido e logo findou o primeiro ano (2019), créditos das disciplinas cumpridos, texto da pesquisa já bem encaminhado, era hora de planejar quão logo seria meu exame de qualificação de mestrado.

O ano de 2020 chegou! Não seria coerente deixar de narrar aqui sobre o ano de 2020 (ano pandêmico), não era o bastante o caos que nosso Brasil estava a viver devido ao desgoverno, constantes ameaças, censuras e cortes de investimentos para a educação pública (e também em outras áreas sociais), principalmente, sobretudo, pelo descaso nacional com a profissão docente.

Ciente do que os demais países estavam passando devido ao vírus da Covid-19, para alguns parecia que o nosso país ficaria imune ou até pensavam que eram apenas por questão política, mas não foi o que aconteceu. Nosso país não se organizou para o grande caos. Dia após dia, os números de infectados foram aumentando e os números de óbitos também. As manchetes dos jornais só falavam sobre isso e também sobre as barbáries do desgoverno. Aos poucos e com muitas divergências, as políticas de controle foram sendo estabelecidas em cada estado. Em março de 2020, vimos estabelecimentos comerciais sendo fechados e, nesse contexto, também nossas escolas e universidades, como protocolo essencial para diminuir o contágio do vírus da Covid-19 em nossa população. Mesmo assim, nossos hospitais não aguentaram o número de casos e ínfimas estruturas para uma demanda imensa de infectados na tentativa de salvar vidas.

Esse vírus, que assolou o mundo, como já dito, impõe um distanciamento social e nos provocou conflitos, tensões, medo e ansiedade na grande maioria da população. Um contexto de incerteza e drama. Nossos estudos não poderiam parar, assim como outras instituições de ensino que se organizaram, na medida do possível, para manter o vínculo entre professoras e alunos. E esse vínculo só pôde ser realizado por meio remotos e, assim, foi um aprendizado para ambas as partes conectadas via internet em espaços outros (no escritório, no quarto, na sala, na cozinha, em cidades diferentes com um aparelho celular, computador ou *tablet*, sozinhos ou acompanhados). Enfim, foi um constante desafio. O planejar não era mais o mesmo, foi necessário adaptar o tempo todo. Cada um, em sua janela virtual, nem sempre dava para aparecer. Tudo isso foi muito diferente.

Gostaria de fazer um destaque importante sobre o primeiro semestre de 2020, quanto ao conjunto de minhas aprendizagens no PPGE/UNIMEP, que ganhou novos sentidos e significados com a disciplina “Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Teoria Histórico-Cultural”, com as professoras Dra Luciana Haddad e Dra Karina Mollo, na qual estudamos, debatemos e dialogamos sobre a Teoria Histórico-Cultural, dimensão histórica e bases conceituais, particularmente, sobre conceitos de cultura, funções psíquicas superiores (humana), pensamento e linguagem, *perejivanie*, defectologia e compensação, imaginação e criação, e educação estética e arte.

A proposta avaliativa dessa disciplina significou algo novo, desafiador, pois provocou sair de um lugar comum, cômodo e confortável para fazer algo que, até então, era desconhecido para mim. O desconforto, aos poucos, transformou-se em algo prazeroso. Pensar e pesquisar sobre o que seria um *podcast*, como fazer e como seria o nosso *podcast*? Do que tratar, como organizar o texto, e como trabalhar o texto para tornar didático um conteúdo tão complexo? Como ter acesso aos aplicativos e como fazer tudo isso coletivamente, mesmo estando longe? Tudo isso promoveu atribuição de novos sentidos aos conteúdos estudados, de forma que me vi objeto de tudo que estávamos estudando. Muitas coisas passaram a fazer sentido nesse processo de construção, aprendizagem sobre fazer um *podcast* e aprendizagem sobre Vigotski, que tinha como episódio o conceito complexo de *perejivanie*. Por fim, decidi ousadamente convidar a professora Dr^a Zoia Prestes e entrevistá-la, o que teve um sentido muito particular para mim de superação (medo e timidez) e de aprendizagem. Foi um contexto de crescimento e desenvolvimento pessoal e acadêmico, pois o conjunto das atividades, o processo de aprendizagem e a apropriação da Teoria

Histórico-Cultural, atrelado ao processo de rememorar situações, de elaboração, leitura e análises prévias de minhas narrativas têm possibilitado novas leituras e novos sentidos em minhas vivências passadas (*perejivanie*).

Em meio ao caos devido à pandemia, mesmo com os planos ceifados, dramas, dilemas e conflitos outros, conseguimos findar mais uma disciplina. Não só a disciplina, mas também o núcleo de pesquisa e o grupo de terça de orientação. Assim, seguimos firmes na coletividade. Era hora de planejar o próximo semestre e eu só pensava em duas coisas: no texto para o exame de qualificação, que tinha que estar pronto, o quanto antes; e quando essa pandemia iria acabar. É uma tristeza viver isolada. Com a data pré-estabelecida, era hora de convidar os professores que, com os olhares atentos, iriam colaborar com a minha pesquisa. Fiquei feliz por terem aceitado o convite para o dia 21 de agosto 2020 às 14:30h.

O segundo semestre chegou e o desejo de estarmos no mesmo espaço físico não pôde acontecer. Ainda estávamos restritos (continuamos), os espaços físicos das escolas e universidades ficaram fechados para garantir a segurança de todos. Breve, a grande maioria da população será beneficiada pela vacina. Algumas instituições conseguiram ofertar o ensino remotamente, como foi o caso da Unimep.

O grande dia chegou e não poderia deixar de registrar o quão valioso foi o meu exame de qualificação. Uma banca com professoras militantes e engajadas na luta por uma educação libertadora, para todos e de qualidade. Meu grande respeito e admiração às professoras Ana Aragão, Zoia Prestes, Renata Pin e Elaine Ferrarese, e também ao professor Guilherme Prado, e não posso esquecer-me de citar minha orientadora, Nana Haddad, que tem um sorriso e abraço acolhedor, que caminhou e colaborou em todo meu processo formativo de pesquisadora iniciante. É um presente tê-la como orientadora inspiradora. Grata sempre.

Devido ao momento pandêmico, o exame de qualificação foi realizado via online, possibilitando assim, que outras pessoas queridas e as que fizeram parte de minha formação pudessem participar, no conforto de suas casas, desse momento tão importante de minha vida acadêmica. Foi um exame de qualificação bem generoso e harmonioso. Assim, posso refratar os olhares, as sugestões, a escolha das palavras...foi de uma grande humanidade. Qualificada! Saiba que esse processo não foi simples [...].

Mesmo com todos os créditos obrigatórios das disciplinas, aceitei participar de mais uma disciplina (assim como as outras, penso que foi feita para mim) e tinha tudo

a ver com a minha pesquisa. Sorte a minha findar meu percurso de estudos formativos no mestrado com essa última disciplina “Escritas (auto)biográficas, Memórias e Histórias”, que fora pensada intencionalmente e ministrada pelos professores Luciana Haddad e Thiago Aguiar. Pense numa explosão de conhecimentos! É realmente inspirador ter aulas compartilhadas. As provocações estéticas são capazes de abalar a mente e o coração. Sim, é “algo que vale ouro⁹”. Foi realmente uma felicidade ter sido convidada a participar desse coletivo, estar mais “perto” e não me sentir tão sozinha, principalmente, neste período de isolamento/distanciamento social. Foi menos triste.

Uma disciplina com tantos colegas/atores de diversas áreas (pedagogia, fonoaudiologia, psicologia, direito, professoras, entre outros) aprendendo juntos, coletivamente, compartilhando saberes, vivências e experiências de vida/acadêmica/profissional, sobre a importância da história, da memória e da narrativa (auto)biográfica nos processos de autoformação da/na pesquisa, profissão e vida de cada pessoa.

Durante o movimento de escrita da dissertação, participei, com escrita e apresentação de trabalhos, em eventos importantes, como, por exemplo, do XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-Endipe e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-Anped Sudeste. Encontrei espaço para participar de *lives* de eventos acadêmicos, cursos, roda de conversa, escrita de artigos, apresentação de trabalhos, entre outras formas de aprendizado. Vale registrar a dificuldade, a resistência e o trabalho coletivo de professores/formadores de universidades e da educação básica que encontraram forças, no meio de uma crise política, econômica, social, pandêmica e de grandes ataques a nossa classe, para promover ainda mais espaços críticos/formativos virtuais de lutas e resistências frente às dificuldades e desafios.

Esse processo também não foi diferente aqui na Unimep, onde foi realizado, via online, o “XX Simpósio de dissertações e teses”, “Internúcleos”, eventos outros, como a “Semana da pedagogia” (graduação), e encontros temáticos com pesquisadores queridos conhecidos dos textos referências (Corinta Geraldi, Inês Bragança, Guilherme Prado), que tive o prazer de participar e aprender. Ver o

⁹ Parafrazeando Mem Fox (1995) em "Guilherme Augusto Araújo Fernandes."

engajamento e o compromisso das comissões (alunos, professores e colaboradores) entrelaçados com o ato de educar é realmente “algo que vale ouro” e inspirador.

Permeada pela leitura da Bosi (1979, p. 28), que nos mostra que “A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória”, tenho aprendido que, no processo de narrar, nem sempre se narra algo engraçado ou feliz. Muitas vezes, as narrações são de tristezas, frustrações e/ou dores. Nessa direção, o ato de narrar possibilita o conhecer de si, o reinventar e o autoformar.

Nesse movimento de narrar o rememorado, aqui estou, logo eu, uma pessoa tímida, que foi convidada e desafiada a buscar, na memória, fatos, momentos e situações do período de professora iniciante. Rememorar, narrar e escrever... confesso, mais uma vez, que não foi um processo fácil. Foi sendo gestado e, aos poucos, foi acontecendo, pois, ao vasculhar minha memória, não tinha como selecionar apenas os fios dos momentos acadêmicos, o que era esperado. Não deu pra desvincular, pois ultrapassou e possibilitou entender outros processos vividos, enquanto aluna ainda dos anos iniciais e me fez refletir sobre o ser professora.

Tive a possibilidade, através da escrita narrativa (auto)biográfica, permeada de uma coletividade e não apenas de uma singularidade, expressar algumas experiências e momentos vividos no contexto escolar, na condição de professora iniciante/aprendente. E, nesse processo de narrar, reflito e aprendo constantemente. Ou seja, o ato de narrar é formativo, possibilitando também não só a autoformação e a transformação de quem escreve, mas poderá promover conhecimento e mudança em quem lê a narração. Todo esse processo tem sido fundamental para minha formação. Entretanto, para continuar este estudo, gostaria de falar com mais detalhes sobre o Pibid e como ele vem sendo desenvolvido na UFT, para situar melhor minhas situações vividas.

3.2. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o subprojeto Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins, campus Tocantinópolis.

Como já apontado na introdução, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é uma iniciativa do Ministério da Educação, que tem como objetivo “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da

formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (DECRETO 7.219/2010; PORTARIA CAPES n.º 096/2013).

O programa tem como finalidade proporcionar aos bolsistas/alunos de licenciaturas um processo de formação, que envolve maior contato com as redes públicas de ensino, por meio do desenvolvimento de atividades inovadoras. Atividades que envolvem planejamento, regência e desenvolvimento de projetos, como meio de incentivar uma formação de professoras com melhor qualidade e capacidade para enfrentar os desafios da educação. Por meio da participação no Pibid, é possibilitado, ao acadêmico, articular ensino, pesquisa e extensão, ampliar e relacionar as teorias e as práticas e ampliar o tempo no cotidiano escolar.

No primeiro edital (2007), o programa foi direcionado às áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio e atendeu cerca de 3.088 bolsistas. Depois, o programa foi expandido de forma significativa, passando a envolver outras licenciaturas e Instituições de Educação Superior (IES).

No edital de 2014, participaram 284 IES, foram aprovados 313 projetos e, ao todo, 90.254 mil bolsistas. Esse processo envolveu alunos de licenciaturas, professoras da Educação Básica, na condição de supervisoras, e professoras das IES, como coordenadoras institucionais. Essas informações podem ser conferidas no relatório de gestão da Capes de 2009/2014, que apontou um crescimento da concessão de bolsas, passando de 3 (três) mil, em 2008, para 90 (noventa) mil bolsas, em 2013. É importante destacar que o Pibid nasce no contexto do segundo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, cenário marcado pela criação de diversas políticas e programas sociais, sobretudo educacionais e de grande investimento em educação.

No último edital de 2018 da Capes, foram aprovadas 285 IES. Contudo, a previsão foi de apenas 45 mil bolsas. Esse retrocesso no quantitativo das bolsas se deve a vários fatores, mas gostaria de destacar que, a partir do segundo semestre de 2016, o Pibid passou a sofrer fortes ataques e ameaças de sua extinção. Já em setembro de 2016, sem aviso prévio, o programa sofreu cortes significativos nas bolsas e reformulações em sua estrutura. Deu-se início a uma tentativa de enfraquecimento do programa. Assim, foi criado (nacionalmente) o movimento chamado “Fica Pibid”, que envolveu alunos das redes, bolsistas pibidianas e professoras na defesa do programa. Depois de muitos embates, o movimento conseguiu que o programa não fosse extinto. No entanto, não impediu que sofresse

alterações no quantitativo das bolsas e na estrutura do mesmo. É preciso frisar que, a partir de 2016, o país sofreu um golpe parlamentar, midiático e jurídico com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Em seu lugar, assumiu o vice Michael Temer e tivemos início a uma política de austeridade fiscal e cortes nos investimentos e nas políticas sociais, sobretudo na saúde e na educação.

A respeito da indagação “no caso do Pibid/Pedagogia da UFT, Campus de Tocantinópolis, como vem acontecendo a implantação e o desenvolvimento desse programa?”, a UFT tem sete campi espalhados por todo o estado e aderiu ao programa desde o primeiro edital da Capes, no ano de 2007. Naquela ocasião, não participaram todos os campi e cursos de licenciatura, pois, conforme já dito, o edital se restringia às áreas de Química, Física, Biologia e Matemática.

O Campus de Tocantinópolis começou a participar do programa a partir do edital 2009/2 e teve o início de suas atividades em 2010. O campus fica localizado no extremo norte do estado, a 531 km da capital, Palmas. Segundo estimativa do censo do IBGE de 2019, o município possui uma população estimada em 24 mil habitantes. Atualmente, detém de duas unidades: a unidade Centro, mais antiga; e a unidade Babaçu, inaugurada em março de 2019. Possui também 4 cursos presenciais: Pedagogia, Ciências Sociais, Educação do Campo e Educação Física. O curso de Pedagogia é o mais antigo.

Na UFT, o programa é desenvolvido em parceria com as escolas públicas de educação básica, estaduais e municipais, por meio de convênios estabelecidos entre a universidade e as secretarias da educação do estado e dos municípios. As atividades acontecem mediante projeto aprovado via edital institucional e por meio de subprojetos que são elaborados e desenvolvidos pelos cursos de licenciaturas nos sete campi.

No caso de Tocantinópolis/TO, o subprojeto Pibid Pedagogia/Tocantinópolis teve seu início em 2010, por meio do edital 02º/2009, e teve aprovação de 20 bolsistas de iniciação à docência, um coordenador de área e duas supervisoras. O trabalho era voltado para o desenvolvimento de bons hábitos de leitura e de auxílio ao processo de alfabetização e letramento. Também teve como objetivo contribuir com a formação docente das bolsistas, promovendo o convívio, conflito e desafios das escolas, de modo a pensarem e promoverem atividades de planejamento e sistematização de ações mediadoras.

De acordo com Locatelli (2011), os objetivos do Subprojeto foram:

Incentivar e desenvolver a formação de professores para a educação básica em especial para a primeira fase do ensino fundamental (com ênfase para alfabetização e o letramento); Promover a melhoria da qualidade da educação nas escolas selecionadas, contribuindo para o sucesso no processo de alfabetização dos alunos; Integrar as escolas do ensino fundamental 1ª fase à universidade no enfrentamento dos desafios atuais da formação de professores; Possibilitar a experimentação e a análise de experiências metodológicas e de uso de equipamentos didáticos e tecnológicos com as escolas (LOCATELLI, 2011, p. 260).

As atividades do Pibid foram desenvolvidas em duas escolas, consideradas maiores e melhores da rede municipal, em relação aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As instituições estavam situadas em bairros periféricos e atendiam alunos de famílias com baixo poder aquisitivo e baixa escolaridade. Segundo Locatelli (2011), as instituições apresentavam problemas de toda ordem, não possuíam biblioteca, espaços de lazer, refeitório adequados e salas de professoras. Tais aspectos representaram desafios para as bolsistas e para a execução do projeto. Nesse sentido, a participação no programa favorecia às alunas envolvidas a oportunidade de enfrentamento e de pensamento crítico sobre os desafios das escolas e do trabalho docente.

Em cada escola, foi escolhida uma professora como supervisora local para acompanhar as alunas que seriam atendidas pelo programa, bem como para acompanhamento das atividades das bolsistas. Cada escola selecionou 30 crianças do matutino para frequentarem as atividades com as bolsistas do Pibid no turno oposto.

As bolsistas tinham que dedicar, no mínimo, 12 horas semanais para as atividades do programa e, dentre as atividades, é possível destacar: as reuniões pedagógicas com o coordenador na Universidade; a realização de diagnósticos na escola para identificar os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, principalmente aquelas de leitura e escrita; a realização de diários de campo e elaboração de relatórios das atividades; o desenvolvimento de oficinas com os alunos e as professoras; a participação de eventos científico-culturais; e a obtenção de bom desempenho acadêmico.

Elas tiveram a oportunidade de ampliar o espaço de aprendizado teórico-prático e metodológico sobre o processo de leitura e escrita, bem como de desafios reais sobre o cotidiano de uma unidade escolar do ensino fundamental.

O meu envolvimento, particularmente, deu-se a partir do edital 061/2013, para o período de 2014 a 2018, que, na ocasião, trouxe mudanças positivas, com a ampliação do quantitativo de bolsas, seja para licenciandas, seja para profissionais das redes participarem como supervisores no programa. Como já dito antes, entrei no primeiro semestre de 2015, durante o segundo período do curso de pedagogia. Na ocasião, o subprojeto deixou de ter 20 bolsistas e passou a ter 30; deixou de ter uma professora supervisora e passou a ter quatro; e deixou de ter um docente coordenador do curso de pedagogia para ter dois.

Assim, o programa possuía 30 alunos que foram subdivididos em dois subgrupos, cada um com 15 alunos. Cada subgrupo tinha um coordenador de área (que era um docente do curso de Pedagogia) e duas professoras supervisoras, que pertenciam às escolas-campo, atendidas pelo programa.

A respeito do meu subgrupo, éramos uma turma com 15 alunas bolsistas que, para organizar melhor as atividades na escola, o coordenador subdividiu em três grupos com 5 alunas. Cada grupo de alunas se reunia três vezes por semana: a primeira reunião tinha como objetivo realizar estudos e planejamentos; a segunda, na escola, enfocava o desenvolvimento das diversas atividades que foram planejadas; e a terceira se tratava de uma reunião que acontecia na universidade, uma vez por semana, na qual todos os grupos de alunas partilhavam o desenvolvimento do planejamento, o contexto escolar da docência, a mediação pedagógica, os conflitos e as dificuldades.

As atividades anuais eram antecedidas de um diagnóstico feito no início do ano ou a cada semestre, eram orientadas, supervisionadas e acompanhadas pelo docente orientador, vinculado à universidade e ao curso de Pedagogia, e por duas professoras supervisoras da própria escola-campo.

Nesse processo, construímos projetos de aprendizagem, sequências didáticas, planos de aulas e diversas outras propostas metodológicas. A expectativa era de realizar tudo o que foi planejado e, em seguida, partilhar os acertos, desafios e possibilidades experimentadas do dia a dia do programa. Além de todos esses eventos, existiam também atividades direcionadas à produção e à socialização dos conhecimentos aprendidos no programa em geral e na escola-campo. Por exemplo, havia atividades de culminância e eventos nas escolas, eventos acadêmicos científicos, resumos e textos.

Foi o conjunto dessas atividades, articulado com os estudos no curso de Pedagogia, que fizeram nascer em mim o desejo de compreender mais sobre o campo da formação de professoras e, particularmente, sobre as contribuições do programa para a formação de pedagogas.

Para Vigotski (1933/2018), o meio é a fonte do desenvolvimento. Nele, estão as características históricas especificamente humanas, as particularidades inerentes do homem e, a partir da relação que estabelecemos, retiramos os elementos essenciais para nosso desenvolvimento. Assim, também encontrei e retirei do Pibid elementos que me constituíram como bolsista e como professora em etapa de iniciação à docência.

Tendo vivido intensamente a proposta do Pibid ao longo da graduação, percebo que, muito além de uma mera justificativa para realizar uma investigação, minhas memórias se constituem como importante fonte para a análise do tema. Por essa razão, escolhi a pesquisa narrativa (auto)biográfica, que requer rememorar situações/momentos coletivos no contexto do programa.

3.3. O Pibid: a importância de tê-lo como cenário de estudo

Nas pesquisas de André (2016; 2018), tem sido destacada a importância do programa Pibid como proposta exitosa na área de formação de professoras, ao apresentar alguns dados e informações sobre o seu alcance no cenário nacional. Por exemplo, em estudos sobre professoras iniciantes, envolvendo 1.237 egressas de programas de iniciação à docência de 18 instituições de ensino superior e envolvendo quatro regiões do Brasil, André (2018) constatou que, 67% das egressas estavam atuando na educação e que quase todas as participantes reafirmaram a opção pela docência, a partir do vínculo com esses programas. Além disso, as licenciadas egressas destacaram, como aspectos importantes a serem valorizados, o “conhecer e atuar na realidade escolar”, a articulação “teoria e prática”, o “desenvolvimento de novas metodologias de ensino”, e o estudo referente “ao processo de reflexão, criação e de trabalho coletivo” (ANDRÉ, 2018, p. 4).

Assis (2017) nos dá uma dimensão da amplitude e da importância desse programa, em estudo apresentado no Grupo de Trabalho 08 da Anped. Ela analisou 104 (cento e quatro) teses e dissertações produzidas no período de 2010 a 2015, que tratam do Pibid. Ao todo, foram analisadas 80 dissertações e 24 teses que estão

disponíveis em bancos de dados de IES e outros órgãos. Os trabalhos envolveram 23 programas de pós-graduação e apenas a região Norte não teve trabalhos nesse período em plataformas pesquisadas. A pesquisa de Assis (2017) permitiu compreender as contribuições do referido programa para a formação de professoras para a Educação Básica.

Além dos estudos de Assis (2017), é importante ressaltar que outros estudos têm evidenciado as contribuições do programa para a formação docente. Falcão, Medeiros e Farias (2014), por exemplo, também fizeram levantamento de pesquisas e trabalhos sobre as contribuições do Pibid para a produção do conhecimento sobre a formação docente no Brasil, considerando os anos de 2008 a 2012. Os resultados evidenciam o importante papel na produção científica acerca do programa e acerca da necessidade de investigação sobre as professoras supervisoras e as coordenadoras de área, como também apresentam diversas contribuições desse programa para os processos formativos de docentes e a existência de inúmeros desafios que, relacionados ao mesmo, precisam ser refletidos.

Silva e Nunes (2016) realizaram estudo da arte, no banco de pesquisa de dados de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e do Instituto e no banco Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, destacando trabalhos sobre o Pibid, com foco na articulação entre teoria e prática e no recorte 2008 a 2013. Entre os resultados do estudo, foi evidenciado um movimento de constituição do programa como política pública de formação docente.

Santos e Sacardo (2018) fizeram uma pesquisa bibliográfica e um mapeamento referente à temática do Pibid, nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste do Brasil, tendo como recorte os anos de 2009 a 2015. Eles evidenciaram que esse Pibid tem contribuído para a formação das licenciandas, mesmo de forma pontual, mas que é necessário um olhar crítico sobre as políticas educacionais de formação de professoras, quando elas procuram apontar soluções fáceis para os problemas complexos da formação docente.

Existem outros levantamentos bibliográficos e estudos de estado da arte, envolvendo outras licenciaturas específicas e apresentando as contribuições e a produção de conhecimento, saberes e pesquisas do programa, em seus respectivos campos de estudo. Os mesmos podem ser acessados nos bancos de teses e dissertações e portais de periódicos qualificados.

No âmbito dos trabalhos de conclusão de curso, quero exemplificar - pontuar mais uma vez - a pesquisa que realizei entre o final de 2017 e início de 2018, por ocasião da conclusão de meu curso. Meu estudo também revelou contribuições desse programa para a formação de professoras, a partir de pesquisa com egressas do Pibid. Nesse estudo, constatei que, das 19 bolsistas/egressas do primeiro edital, que participaram do subprojeto investigado, 10,5% estavam cursando o mestrado; 89% das participantes da pesquisa não atuavam na docência antes de participarem do programa; 78% disseram que já atuaram na docência após terem participado; 53% estavam exercendo a docência no momento da pesquisa e, destas, 50% eram concursadas.

O conjunto desses estudos permite reafirmar a importância desse programa de iniciação à docência, sua abrangência nacional e seu alcance institucional. Além disso, talvez o fato de se tratar de um processo de formação inicial, por meio da ampliação das situações vividas no cotidiano das escolas e com maior relação e articulação entre educação básica e ensino superior, o torne ainda mais relevante. A importância de ter esse programa como cenário de estudo reside, também, no fato de que estou tratando de eventos vividos por licenciadas, em contextos reais do fazer escolar, com seus referenciais, tensões e conflitos.

Assim, pude perceber que o Pibid tem um amplo alcance e apresenta inúmeras possibilidades de contribuições para formação de professoras e tem colaborado de forma significativa para pensar, sobretudo, a formação inicial. Contudo, ainda são poucas as pesquisas sobre esse programa, com um olhar para as singularidades de situações/momentos vividos de cada subprojeto e como ele acontece ou aconteceu em cada escola-campo e, sobretudo, como cada sujeito refrata esses eventos.

Por essa razão, escolhi, neste meu estudo, fazer um levantamento mais específico sobre as produções de dissertações e teses que tratassem da formação de professora com um olhar para os processos vividos no Pibid. Por isso, realizei uma busca no portal de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os seguintes descritores: A) “PIBID Pedagogia + *Perejivanie*”; B) “PIBID Pedagogia + Narrativa autobiográfica”; C) “PIBID Pedagogia + Experiência”; e, D) “PIBID Pedagogia + Vivência”. O recorte temporal da pesquisa compreendeu os anos de 2015 a 2018, período de minha atuação no Programa.

Nessa busca, foram encontrados 42 trabalhos. Desses, descobri 31 pesquisas de mestrado e 11 teses de doutorado. No primeiro descritor, foram 4 teses e 11 dissertações. No segundo, encontrei 7 teses e 20 dissertações. Já no terceiro e no quarto descritor (“PIBID Pedagogia + Experiência” e “PIBID Pedagogia + Vivência”) não foi encontrado nenhum trabalho. Simulei também o descritor “PIBID Pedagogia”, separadamente, e obtive 13 trabalhos, mas, ao ler os títulos, resumos e palavras-chave não encontrei relação com os descritores selecionados para a pesquisa.

Após leitura, foi identificado que os títulos das pesquisas do descritor “A” também se repetiam no descritor “B”, ficando somente 5 pesquisas (3 dissertações e 2 teses) que não se repetiam. Entretanto, após leitura dos resumos, foi possível concluir que não havia pesquisas no banco de teses e dissertações da Capes que abordassem estudos sobre “PIBID Pedagogia + *Perejivanie*”, isso considerando o recorte temporal deste estudo.

Quadro: 01: Levantamento de produções de dissertações e teses que tratassem da formação de professora com um olhar para os processos vividos no Pibid - recorte temporal 2015 - 2018.

Descritores		Teses	Dissertações	Refinamento		Final
A	"PIBID Pedagogia + <i>Perejivanie</i> "	4	11	2 T	3 D	0
B	"PIBID Pedagogia + Narrativa autobiográfica"	7	20	2 T	1 D	3
C	"PIBID Pedagogia + Experiência "	0	0	0	0	0
D	"PIBID Pedagogia + Vivência "	0	0	0	0	0
Total		11	31	4	4	2T 1 D
		42 pesquisas				3

Fonte: Elaboração própria a partir do Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Sobre o descritor B, após leitura atenta, foi possível constatar que apenas duas teses e uma dissertação tratavam especificamente das categorias “PIBID Pedagogia e Narrativas autobiográficas”. Em geral, os estudos versavam separadamente sobre os temas ou sobre Pibid, sobre narrativa ou sobre narrativa (auto)biográfica. Doze dissertações e cinco teses tratavam só sobre narrativa (auto)biográfica e sete dissertações tratavam somente do Programa em questão, com outra abordagem metodológica. A dissertação intitulada “Professores iniciantes egressos do Pibid em ação: aproximações à sua prática profissional”, defendida em 2017, na Universidade Estadual do Ceará, teve como objetivo compreender como professoras iniciantes

egressas do Pibid estão constituindo sua profissionalidade. O foco do estudo foi as professoras iniciantes egressas do Pibid e teve como finalidade compreender como essas professoras identificaram na sua atuação, atitudes e práticas que tinham relação com sua experiência no Pibid da Pedagogia, e sua prática profissional, compreender como professores iniciantes estavam constituindo sua profissionalidade e que relação estabeleciam entre a experiência formativa no Pibid e sua a prática profissional.

O estudo partiu da hipótese de que a participação em programas de iniciação à docência proporciona eventos com o trabalho docente na escola e que contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento da profissionalidade da professora iniciante. O trabalho utilizou uma abordagem qualitativa, grupo focal e narrativas, escritas por sete professoras iniciantes, egressas do Pibid.

As análises conduziram o resultado para quatro categorias pré-definidas: ser uma professora iniciante; a atuação profissional; a relação entre a experiência vivida no programa e a prática profissional; e as experiências significativas para a aprendizagem da docência. A investigação revelou que ser professora iniciante é uma fase difícil, mesmo para aquelas que participaram do programa.

As duas teses encontradas foram defendidas em 2016. Uma na Universidade Federal do Ceará e a outra na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A primeira teve como título “Ser professor supervisor do Pibid: movimentos na constituição identitária” e teve como objeto de estudo o tema da identidade de professoras da educação básica, a partir do programa. O objetivo geral foi compreender o processo de constituição identitária da professora da educação básica participante do programa, a partir dos significados e sentidos produzidos pela professora supervisora. Buscou ainda conhecer as contribuições dessa profissional e compreender os sentidos que a professora da educação básica atribui à sua participação como professora supervisora e como esta repercute no modo de exercer a docência; além de focar conhecer como a professora da educação básica se define em sua trajetória profissional antes e depois do programa.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que teve como aporte teórico metodológico o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica (assim retratado pelo autor), tendo como auxílio às narrativas de história de vida. Os resultados explicitaram que as professoras identificam o Pibid como importante programa formativo, que promove mudanças na significação da profissão, provocando

novos sentidos e indicando processo de transformações no pensar e no agir das professoras envolvidas no programa e na pesquisa.

A segunda tese “A Espiral da Aprendizagem docente: processos formativos de Egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” teve como objetivo geral analisar os impactos ou reflexos dos processos formativos vivenciados por egressas do Pibid Pedagogia na aprendizagem docente. Além disso, visou identificar os processos formativos das egressas, como compreendem as relações entre os saberes acadêmicos, saberes escolares e os saberes experienciais no contexto das práticas de iniciação à docência. Além disso, o estudo também procurou evidenciar as contribuições da relação universidade e escola para a qualidade da formação das bolsistas egressas.

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa com estudo de caso e o paradigma interpretativo. Os instrumentos da investigação foram entrevistas narrativas e documentos oficiais. A pesquisa chegou à conclusão que na medida em que as experiências vivenciadas pelas egressas foram ganhando elaborações e significados novos e próprios, por meio de ações concretas de situações de aprendizagem, ao mesmo tempo também as licenciandas foram construindo seus próprios processos de se tornarem professoras.

Observo que, no conjunto de grande parte dos estudos sobre o programa em análise, existem muitos trabalhos que tratam das contribuições do Pibid para o processo de formação e atuação docente, e isso é muito importante. No entanto, neste estudo, considerando os descritores e o recorte escolhido, é possível verificar que há uma carência de trabalhos e pesquisas que tratem de conceitos como experiência, vivências, ou mesmo de narrativa (auto)biográfica no contexto do programa. Identifiquei a presença do Materialismo Histórico e Dialético e da abordagem Histórico-Cultural como auxílio teórico-metodológico, mas nenhum estudo tratou sobre relação Pibid Pedagogia e *Perejivanie*.

Por isso, quero inscrever aqui a importância do Pibid como campo de estudo, particularmente a partir do conceito de *perejivanie*, pois tal perspectiva epistemológica é de grande relevância para pesquisas que versam sobre as contribuições desse programa e para pensar a formação inicial de professoras, a partir das situações vividas por pibidianas egressas. Ou seja, coloca em evidência a forma de como cada egressa refrata seu fazer docente e como, nesse processo, vai se formando a profissional ou mesmo a identidade docente.

4. PERCURSOS, BAGAGEM E FERRAMENTAS PARA VIAGEM

Posso navegar como uma marinheira, à moda antiga, em busca de mistérios e segredos escondidos no alto mar. Posso navegar como marinheira moderna que conduz um esplêndido cruzeiro e sabe exatamente o percurso e destino onde deve chegar. Em qualquer tempo ou lugar, em qualquer barco ou mar, ambos precisam levar de instrumentos e recursos e até mesmo um kit salva vidas, nas bagagens para viajar (um mapa, roteiro, uma bússola). Ao escrever meu percurso metodológico, sinceramente não sei se sou uma marinheira à moda antiga ou moderna e sofisticada, mas sei que levo na bagagem para viagem os itens necessários para trilhar os embalos das ondas... Sei bem aonde quero ir, mas não sei onde vou chegar... se vou chegar. Nessa viagem não importa se chegarei ao final do destino, mas, como a aproveitei.... Pois, o fim da viagem, no fundo, pode ser apenas o começo de uma nova.

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 02 de maio de 2020)

4.1. Aspectos metodológicos da pesquisa

Para navegar no mar de possibilidades desse estudo e alcançar meus objetivos, além das etapas de levantamento, pesquisas e estudos teóricos, que envolveram as atividades acadêmicas, coletivas e individuais, foram construídas **narrativas (auto)biográficas** sobre a minha participação no Pibid. A produção das narrativas foi subsidiada pela construção e organização de um **inventário de pesquisa** e teve o **paradigma indiciário** como elemento direcionador do olhar estético sobre o vivido. Cabe ressaltar que a tal produção não foi feita de forma linear, mas foi construída e produzida ao longo de todo o processo da pesquisa, cabendo idas e voltas ao texto. Cabe destacar também que o processo de narrativa (auto)biográfica, neste estudo, acabou por ultrapassar a escrita apenas de momentos e situações vividos no programa em questão, mas envolveu todo o trabalho de estudo e pesquisa, desde a escrita de um breve memorial até a própria escrita deste texto dissertativo.

As narrativas foram lidas à luz da Teoria Histórico-Cultural e analisadas a partir do conceito de **perejivanie**, que, por sua vez, tem como suporte os conceitos de **drama e situação social de desenvolvimento**, como trabalhado no segundo capítulo. Nessa perspectiva, reafirmo as premissas já anunciadas de tomar o ser

humano a partir de suas condições e realidade concreta, constituído nas relações sociais e na apropriação da cultura. Por isso, para tentar compreender a minha própria escrita e desvelar as próprias *perejivanie*, foi necessário recordar algumas fases da minha vida pessoal, da minha vida académica e da relação com o Pibid.

Desse modo, vale dizer novamente que, esse estudo se insere numa abordagem qualitativa que tem a **narrativa (auto)biográfica** como estratégia de formação, género textual, como instrumento de produção de material empírico e como método de pesquisa. Considero a narrativa (auto)biográfica aqui como dispositivo de investigação que tem como objetivo de estudar momentos vividos como fonte de transformação e de conhecimento.

4.2. A narrativa (auto)biográfica e sua potencialidade metodológica e formativa

Ao tecer minhas narrativas, encontro diálogo com o pensamento de autores do campo da formação continuada quando ressaltam que, na narrativa, os registros, momentos vividos e elaborações conceituais das professoras ganham maior visibilidade em diferentes círculos. Também, por isso, a narrativa docente tem sido cada vez mais compreendida como um instrumento na formação de professoras, um dispositivo de reflexão e de investigação do processo de constituição docente.

Assim como apontado por Prezotto, Ferreira e Aragão (2015), ao narrar, a professora manifesta o vivido, deixando transparecer parte dos conflitos, emoções, contradições e percepções, pois isso não se trata de algo individual nem neutro, pois o que é narrado pelo indivíduo é permeado pela coletividade e marcado por sua particularidade. Desse modo, registra seu processo, que é coletivo e social, incluindo-se na escrita e marcando sua posição diante do vivido.

Como destacaram Ferreira, Prado e Aragão (2015):

Assim, ao mesmo tempo em que o universo particular é revelado, quando o professor escolhe abrir as portas da sala de seu ser, os textos narrados são carregados de coletividade e existem porque tratam de questões que são humanas, de dilemas que são comuns a tantos outros professores. (FERREIRA; PRADO; ARAGÃO, 2015, p.13).

Em um de seus mais recentes estudos, Gatti (2019) escreveu sobre a importância que a narrativa tem desempenhado na formação de professoras. Ela enfatiza que as narrativas têm sido “tomadas como estratégia de formação, de

práticas de pesquisa e de intervenção e reconhecidas mediante as potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (GATTI, 2019, p. 195).

A autora destaca, por exemplo, que,

Muitos são os estudos (PASSEGI; SILVA, 2010; SOUZA; ABRAHÃO, 2006; GALVÃO, 2005; PRADO; SOLIGO, 2005; MIZUKAMI, 2002; CLANDININ; CONNELLY, 2000; MARCELO, 1999; NÓVOA, 1995; ROLDÃO, 1995; CARR, 1986) que têm reiteradamente destacado que o ato de escrever narrativas, de narrar episódios de aulas revelam aprendizagens da docência muito significativas para os professores. Acredita-se que a narrativa “potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc.” (OLIVEIRA, 2011, p. 290), comportando dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados (PRADO; SOLIGO, 2005). Esse processo possibilita a criação de “novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão [...] potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever” (OLIVEIRA, 2011, p. 290). Os casos de ensino, o portfólio, os memoriais de formação e os diários reflexivos são exemplos de práticas que apresentam como elemento comum a narrativa e são frequentemente utilizados em contextos de formação no Brasil. Já o emprego de recursos audiovisuais e de observação das práticas de ensino ainda são pouco presentes na formação inicial e continuada de professores no país (GATTI, 2019, p. 196).

Nóvoa (2009), defendendo a relevância da narrativa nesse processo de formação das professoras, principalmente da professora iniciante, havia destacado que, “é importante estimular, junto das futuras professoras e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (NÓVOA, 2009, p. 39).

Numa perspectiva vigotskiana, o ser humano se “autodesenvolve na cultura e com os meios da cultura” (JEREBTISOV, 2017, p. 60) por meio das relações sociais e do uso da linguagem. Por meio do contato, conhecimento e a apropriação da cultura cada pessoa descobre e se apropria do mundo e da humanidade, descobre a si mesma e se autodesenvolve. Por meio do conhecimento de narrativas de vida e da construção de narrativas de sua própria história de vida, professoras iniciantes poderão conhecer mais sobre a docência e sobre a coletividade do ser professora, se apropriar de saberes e fazeres do ser professora e se autoformar.

Assim, as narrativas tecidas como recortes de acontecimentos da atuação docente apontam para as escolhas, percepções, crenças e valores de particularidades

do meio social. Elas, ao retratarem eventos do cotidiano educacional, férteis em sentidos e em lições aprendidas, seu uso é uma opção de pesquisa que permite captar o próprio movimento de construção de identidade docente.

Considero a narrativa aqui como portadora de três dimensões, como apresentado por Soligo e Simas (2014):

as pesquisas podem ser narrativas em três “lugares” – nas **fontes de dados**, no **registro do percurso** e no **modo de produção de conhecimento** – e o modo que pesquisamos se caracteriza como experiência narrativa em todos eles, de forma articulada. Isso significa uma ousada aventura de autoria, uma vez que o autor produz narrativamente a pesquisa, de forma progressiva, e produz narrativamente o seu registro por escrito, também ele fonte de dados que se constitui no percurso – em diálogo com as narrativas que são as fontes de dados iniciais. E esta não é uma escolha fácil de administrar ao longo da pesquisa, por várias razões. Se a coerência estética que buscamos entre fontes de dados, registro e modo de produzir conhecimento, sempre narrativos, sugere facilidades óbvias pela suposta ausência de contradições acentuadas, esta é uma conclusão enganosa. Se por um lado é certo que a convergência das escolhas favorece uma articulação orgânica, de modo que a escrita progressiva de uma narrativa do processo é recurso privilegiado para a produção de conhecimento, por outro existe uma tensão permanente entre o registro em uma forma narrativa e o gênero em questão – que, no caso, será sempre dissertação ou tese (ou outro tipo de relatório de pesquisa acadêmica), ainda que registrados narrativamente (SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 4-5).

Essas autoras me ajudam a compreender a importância, os desafios, o rigor e a relevância do trabalho com a narrativa e particularmente com a narrativa (auto)biográfica. Fundamentando o estudo nos pesquisadores canadenses e espanhóis que se ocupam do tema, destacam as características específicas do registro e o papel que as narrativas sempre tiveram na pesquisa científica. Destacam também como esse tipo de pesquisa se situa dentro de uma mudança paradigmática “[...] quando a noção de ciência positivista começou a ser contestada” e os referenciais das ciências naturais passaram a servir como meios importantes para pensar questões das ciências sociais, fazendo com que as “memórias, as narrativas e as biografias e autobiografias ganhassem espaço e reconhecimento como fontes de dados nas pesquisas” (SOUZA, 2007, p. 61-62 *apud* SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 7).

Assim, a narrativa (auto)biográfica está inserida numa perspectiva epistemológica e paradigmática que coloca em questão a superioridade das grandes narrativas oficiais e o tipo de saber produzido pela racionalidade técnica, direcionado a forma de olhar sobre a vida e a prática do sujeito. Por isso, é uma forma de narrar e

de dizer os fatos, a partir da vida de pessoas comuns e não apenas de grandes narrativas das histórias oficiais.

Por isso, segundo Monteiro (2016), essa opção metodológica coloca em confronto algumas de nossas concepções e convicções, pois há uma relação dialética no processo de pesquisa que ultrapassa os acontecimentos individual e coletivo e se constitui a partir de características de um contexto mais amplo. A autora afirma que “focar nas vidas que emergem das narrativas, marcada pelo cotidiano concreto em que vivem os indivíduos nos possibilita compreender outras dimensões de pesquisa, mais especificamente, ‘do poder pela partilha de saberes’”. (MONTEIRO, 2016, p. 120).

A autora segue explicando que “as histórias pessoais e profissionais dos professores funcionam como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida e se constituem, ao mesmo tempo, método e objeto pesquisa” (MONTEIRO, 2016, p.119). Por meio da narrativa, o sujeito poderá revisitar, rememorar, descrever e refratar acontecimentos mais significativos de um dado momento e contexto de sua vida. No caso deste estudo, posso voltar a vários momentos de minha participação no Pibid e, a partir de um olhar estético sobre minhas *perejivanie*, desvelar, por meio da escrita, diversos sentidos e significados que possam emergir do que foi vivido.

Para tal exercício de rememorar, é importante considerar que as situações vivenciadas são sensíveis e estéticas. Por isso, aquilo que é registrado se funda não apenas no racionalizado, mas também no modo como é sentido. Desse modo, ao deparar-me com as experiências escolares como objeto estético, sou mobilizada “por sentimentos e pensamentos que apenas aquela experiência poderia suscitar. Através dela, tomo consciência de características da realidade até então não percebidas”, (FERREIRA, 2011, p. 18) sendo provocada a repensar minha ação no mundo e, por consequência, a própria concepção de docente. A autora segue explanando:

a percepção da sensibilidade (desenvolvida através da experiência estética) ocasiona uma outra forma de reflexão sobre o mundo, que considera o ser e as coisas em sua inteireza. Ao perceber-se como sujeito de suas ações e de seus sentimentos, compreendendo o movimento constante e a unidade entre sentir e pensar, o indivíduo busca refletir cotidianamente sobre sua atividade. (FERREIRA, 2011, p. 44).

Assim, compreendo que narrar possibilita a produção de conhecimentos e também a transformação da própria narradora, pois é um processo artesanal e

dialético que, ao mesmo tempo em que o sujeito comunica o vivido, é tocado pelo o que é narrado, possibilitando um processo de aprendizagem e de alterações recíprocas. O sujeito está impregnado no narrado. Cada narrativa é única, pois, ao narrar pela segunda vez, o narrador não é mais o mesmo, e nem o narrado será feito da mesma forma (BENJAMIN, 1994).

Cabe destacar que, nesse estudo, eu faço uso da narrativa (auto)biográfica, mas nem toda pesquisa narrativa faz uso da (auto)biografia, haja vista que uma pesquisa orientada pela narrativa pode utilizar outras referências teórico-metodológicas, como por exemplo, pesquisa-ação, histórias de vida, história oral.

Essa dimensão biográfica se situa como uma possibilidade de construção de memória, que faz um movimento do singular para o coletivo e do coletivo para o singular, não obrigatoriamente nessa ordem. Esta minha pesquisa é (auto)biográfica, na perspectiva de que, ao mesmo tempo em que escrevo sobre mim, escrevo de/-sobre/-e como muitas mulheres, assim como eu. Também, trago na estrutura metodológica e como elemento estruturante na construção de meu estudo, o meu memorial formativo. A pesquisa começou a se estruturar a partir de minha trajetória de vida e formação, procurando entender e tratar de minha história até chegar ao programa de mestrado. No entanto, é preciso compreender que a dimensão biográfica dessa pesquisa não se confunde com os objetivos investigativos. Ela é, metodologicamente, biográfica, porque parte de uma história de vida e de formação, como testemunho e refrações de acontecimentos vividos por mim. Quanto ao objetivo da pesquisa, não é narrar minha história formativa. É olhar para um determinado problema de pesquisa, subsidiada por um campo epistemológico.

Nesse caso, usando as palavras de Josso (2007, p. 413), “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”. É um exercício “transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas” (JOSSO, 2007, p. 413).

Esse processo de transformação requer reflexão sobre a própria formação, a partir do ponto de vista da aprendente narradora e envolve necessariamente outras subjetividades, pois, ao caminhar para si e ao buscar de si, caminha com o outro. (JOSSO, 2004).

Para Marques e Satriano (2017), na (auto)biografia,

o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura. Mesmo assim, garante-se o aspecto relacional visto que o eu é formado por vários “eus” e o “outro” não se nasce sujeito, se constitui um. O si mesmo é marcado pela fluidez, é marcado por um passado, um presente e um futuro que se entremeiam (MARQUES; SATRIANO, 2017, p. 373).

A temporalidade é um aspecto importante da narrativa (auto)biográfica, pois, ao narrar-se, o sujeito tem o desafio de ultrapassar a linearidade do paradigma da racionalidade técnica para articular vida e historicidade e se colocar numa intensa reflexão que perpassa o passado, o presente e o futuro, dialeticamente (BRAGANÇA, 2011). Nesse sentido, o “movimento ontológico de conhecer” e o de dar sentidos aos acontecimentos vividos se configuram numa aprendizagem experiencial.

Para Bragança (2011), a “aprendizagem experiencial proposta pela abordagem (auto)biográfica implica três dimensões existenciais: o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre seu fazer, sua prática, e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções [...] frente à vida” (BRAGANÇA, 2011, p. 161).

Em contexto de formação de professoras, essa abordagem envolve diferentes dimensões e “coloca-se justamente no sentido ontológico de construção de si, em um movimento de formação que articula” (BRAGANÇA, 2011, p. 163) memória, pensamento crítico, tomada de consciência, autoformação, construção e reconstrução de identidade. Envolve também diferentes recursos e materiais (auto)biográficos como: entrevistas e narrativas orais e escritas, memoriais, cadernos de campo, diários íntimos e temáticos, portfólios, fotografias e documentários, dentre outros.

Narrar exige buscar lembranças e visitar as memórias, sejam alegres ou tristes. É o encontro, da narradora do presente e no momento presente, com sua própria pessoa de outro tempo e com situações de outro momento, ou seja, as memórias se constituem a partir do olhar atual, do momento em que a narrativa acontece. O que é narrado não é uma descrição literal do ocorrido, mas a sua representação. A narradora é um sujeito ativo e a narrativa é um ato reflexivo e formativo, sobretudo por favorecer que a narradora possa se inventar e fazer uma descoberta de si mesma.

Segundo Soligo e Simas (2014), em uma narrativa (auto)biográfica, indiscutivelmente aquele que escreve desempenha três papéis de sujeito a um só tempo: autor, escritor e personagem protagonista. E, ainda que possa sugerir ficção literária, este tipo de registro é uma escrita de si, datada, contextualizada, nascida de uma experiência pessoal sensível. O personagem, neste caso, protagoniza a cena em relação à experiência de pesquisador, à autoria do texto e à escrita que produz para “reter” a narrativa e comunicar um conhecimento que

considera válido. É sujeito em três perspectivas, portanto (SOLIGO; SIMAS, 2014, p. 6).

Em síntese, poderia destacar que, na narrativa (auto)biográfica, eu assumo um papel ativo na investigação e considerei a história e a cultura como constitutivas do meu trabalho. A escrita aconteceu durante a própria pesquisa, ou seja, no processo e nela foram narrados os processos do vivido. Narrei na primeira pessoa do singular numa sequência definida. Narrei a partir das minhas memórias, da escolha de fatos e situações. Além disso, olhei o passado com os olhos do presente e também de investigadora. Por isso, não se trata de uma escrita neutra, ela acontece no diálogo com valores e teorias e está permeada do social. Assim, ao mesmo tempo em que a narradora diz de si, narra e traduz muito mais de uma coletividade presente nela, pois carrega marcas da cultura e da sociedade.

Assim, vale lembrar que, em todo o processo, a memória é seletiva, uma vez que estava voltada tanto para fora, o “coletivo”, como para dentro, o “individual”. Além disso, para registrar seus passos, a narradora sempre fará escolhas sobre o que vai ou o que não vai registrar. Ao analisar ou se debruçar sobre o narrado, o leitor deve considerar importante não só o que aparece, mas também o que não aparece. Por tudo isso, a narrativa é formativa, pois possibilita não só a formação e a transformação de quem escreve, mas também poderá promover informações, formação e mudanças em quem as lê.

No momento em que eu precisava dar início à escrita de minhas narrativas, deparei-me com um grande número de registros que apoiavam o movimento de rememorar. Assim, precisei reunir, organizar, catalogar e revisitar dados e informações, registros, documentos e indícios que pudessem colocar na ativa a memória do vivido. Então, dialoguei com Prado, Frauendorf e Chautz (2018), que me apresentaram o inventário de pesquisa como uma possibilidade de organização de dados da investigação.

Trata-se de “um procedimento metodológico que convida o pesquisador a revisitar a sua prática pedagógica, enquanto delinea a pesquisa no processo de investigação” (PRADO; FRAUDENDORF; CHAUTZ, 2018, p. 532). Isso exige que a pesquisadora reúna e catalogue os arquivos e documentos, achados e (guar)dados¹⁰, de diversas naturezas, que traduzem ou exprimem elementos do vivido e que serviram

¹⁰ Expressão criada por Geraldi (1993).

na produção de dados da pesquisa, como desenvolvido por Geraldí (1993). No entanto, foi preciso ainda encontrar, antes de tudo, o “fio e os rastros” (GINZBURG, 1989) que conduzissem e auxiliassem na identificação e escolha dos pormenores e sinais escondidos nos documentos, nos registros e (guar)dados, como também na escrita do vivido. Para isso, utilizei o **paradigma indiciário**.

4.3. O fio e os rastros para a construção das análises: do inventariar ao analisar

Para iniciar os trabalhos de pesquisa (auto)biográfica, deparei-me com os desafios de encontrar o rigor e a disciplina necessária que me permitissem viajar na memória de momentos vividos e reconstruir um roteiro mental e afetivo sem, contudo, perder-me nos detalhes que, apesar de ricos, seriam desnecessários para identificar e compreender minha *perejivanie* de iniciação à docência. Além disso, deparei-me com a necessidade de imprimir o rigor necessário que desse às minhas narrativas o lugar de estratégia de pesquisa, instrumento de formação e construção docente.

Para construir a narrativa (auto)biográfica sobre os momentos vividos de iniciação à docência no programa, entre os anos de 2015 a 2018, foi preciso encontrar, antes de tudo, o “fio e os rastros” que conduzissem o meu narrar. Foi necessário também rever as documentações e os registros possíveis, que me permitissem acionar a memória sobre o meu próprio processo de formação inicial docente sem, contudo, me perder no devaneio pessoal de fatos meramente subjetivos, ainda que estes tivessem em si seus filtros e deformações, nos termos trabalhados por Ginzburg (2006; 2007).

Para isso, apropriei-me do paradigma, ou seja, de uma forma de raciocinar baseada em indício, que exige que a pesquisadora se concentre ou procure pistas, detalhes e sinais que possam representar ou revelar a verdade ou uma verdade sobre um objeto investigado. Esse método teve sua origem silenciosamente, no âmbito das ciências humanas, ainda no contexto hegemônico do paradigma iluminista do século XIX. Tem sido usado por várias outras ciências e pode ser utilizado em qualquer pesquisa científica, considerando o seu rigor. (GINZBURG, 1989).

Desse modo, numa certa madrugada, sem conseguir dormir, decidi listar e / ou organizar os materiais / documentos / registros de pesquisa que me ajudariam a desenvolver o trabalho com as narrativas (auto)biográficas. Naquela madrugada, decidi construir meu inventário de pesquisa. Não foi fácil assim, mas encontrei o

auxílio necessário em Prado e Moraes (2011) e Prado, Frauendorf e Chautz (2018), que me ensinaram sobre o inventário e a organização dos achados de uma pesquisa.

Um inventário de pesquisa se constitui como “um modo de produção de dados na pesquisa narrativa” (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018, p. 532). Para isso, precisei reunir e catalogar documentos, (guar)dados de diversas naturezas e das diversas experiências ou vivências. Sobre isso, Prado e Moraes (2011) explanam,

A imersão na escola e as redes que formamos com professores, alunos, pais, funcionários vão abrindo possibilidades de inúmeras relações de confiança e afeto. Assim, é comum a “chegada” de inúmeros “presentes”: cartas, bilhetes, desenhos, fotos, escritos de variadas naturezas, caixinhas, objetos... que ampliam e (re)significam aquilo que investigamos (PRADO; MORAIS, 2011, p. 139).

Nesse ato e processo de elaboração e organização dos dados, tomei consciência do saber de acontecimentos vividos, faz inúmeras reflexões sobre os próprios dados e produz sentidos e diálogo com os saberes vivenciados. “Os autores da pesquisa dão contornos únicos à ação investigativa, ao experienciar diferentes memórias produzidas no contato com inúmeros materiais constituintes do tema pesquisado” (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, p. 535). Conforme esses autores,

Essa escolha, entre tantos contornos possíveis neste tipo de pesquisa, sugere dizer que a vida de um investigador narrativo não é tão simples como pode parecer aos olhos daqueles que relutam em validar a investigação narrativa como uma opção metodológica de pesquisa no campo da educação. Paralelamente à trajetória de leituras, fichamentos, escrita de narrativas, é aconselhável que, no início do processo, se organizem informações que poderão converter-se nos dados/achados da pesquisa (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018, p. 534).

Sendo assim, coloquei-me a revisar os meus e-mails e pastas de arquivos no computador. Busquei tudo que tivesse informações referentes sobre minha participação no Pibid. Percebi que muito se perdeu, que muitas coisas não registrei e que muitos registros físicos haviam se perdido, afinal, eram arquivos de três anos passados. No entanto, observei também que, mesmo assim, eu tinha muitos outros documentos: eu tinha deixado alguns rastros.

Comecei a encontrar, desde convocatórias das reuniões a vídeos de atividades com os alunos atendidos do programa. Nos dias seguintes, continuei a garimpar e a encontrar as atas de cada reunião, os relatórios trimestrais, muitas fotos, vídeos e

registros de planejamentos das atividades. Solicitei, ainda, algumas informações para colegas do subgrupo em que eu participava.

Após essa etapa, listei, organizei e fiz uma catalogação de tudo que encontrei. Uma atividade que levou tempo, primeiro porque no contato com cada registro me fez viajar na memória, fotos e vídeos, por exemplo, renderam-me horas entre apreciar, lembrar e rememorar. E olha que ainda era uma etapa de organização e catalogação. Segundo, porque me deparei com mais arquivos do que imaginava. Afinal, minha participação no programa durou desde fevereiro de 2015 (desde o segundo período da graduação) até minha formatura.

Tendo concluído essas etapas, o meu inventário¹¹ ficou composto assim:

✓71 Atas: eram feitas atas de todas as reuniões gerais do Pibid, que aconteciam, geralmente, com frequência semanal. Elas eram escritas alternadamente e rotativamente por cada bolsista;

✓10 Relatórios: toda bolsista deveria escrever um relatório trimestral das atividades e vivências no programa. Os relatórios eram individuais, assinados e enviados, por e-mail, para o coordenador;

✓6 Projetos didático-pedagógicos e atividades: em geral, todas as atividades eram seguidas de um diagnóstico anual e, a partir dele, era possível construir projetos e atividades para melhor trabalhar com as crianças;

✓70 Convocatórias: antes de cada reunião, o coordenador enviava uma convocatória com os pontos de pautas da reunião;

✓61 Listas de frequência: registro de acompanhamento semanal que era assinado pelo coordenador e pela supervisora. Esses registros, além de acompanhar frequência e as atividades de iniciação à docência, serviam como um parâmetro de avaliação;

✓25+ Informes: a maior parte dos informes se concentrava no período em que o Pibid passou a ser ameaçado com corte e possível extinção. A partir desse período, o Forpibid (que a partir de 2018, passou a se chamar de Forpibidrp) desenvolveu, unido a todas as pibidianas, um conjunto de ações e uma agenda de atividades em

¹¹ Ver no anexo o quadro 02 síntese dos arquivos inventariados.

defesa do programa. Tal processo ficou conhecido nacionalmente como “Fica Pibid”. Em virtude disso, toda semana, o Forpibid enviava informes sobre o processo de luta e sobre os caminhos a serem trilhados. Também, periodicamente, a coordenação geral da UFT e/ou a Capes enviavam documentos com algumas informações;

✓Fotos (mais de 1.000) e Vídeos (25): apaixonada por fotografia, sempre levava comigo um dispositivo para registros de práticas. Encontrei fotos e vídeos, talvez alguns dos mais ricos documentos por captarem parte das emoções, dos acontecimentos e dos sentimentos na hora em que aconteciam. Eles não revelam o que cada uma de nós vivia, mas, sem dúvida, comunica parte;

✓5 Eventos / Palestras / Participação e Apresentação com certificados: durante o programa, fomos orientadas, por vez, obrigadas a participarmos de eventos (seminários/palestras) e apresentar trabalhos, pois essas eram uma das ações relacionadas com o eixo 5 do Projeto do Subprojeto do Pibid. Sobre esses registros encontrei os resumos, textos completos, certificados e fotos;

✓ Trabalho de conclusão de curso e o livro que deriva da pesquisa: ao revisitar os arquivos do meu TCC, sobretudo os da pesquisa, e ouvir novamente as entrevistas (seus relatos-narrativas) das egressas, agora com outro olhar, eu disse para mim mesma: “acho que estou entendendo como vim parar aqui”.

Tendo construído essa primeira parte, coloquei-me a ler algumas atas e os relatórios, mas me perdi mesmo foi nas fotos e nos vídeos. Tomar consciência dos momentos vividos a partir dos registros, produzir novos sentidos, sentir novos sentimentos, a partir do olhar sobre as imagens foram me conduzindo por contornos antes não visualizados e me fizeram rememorar situações com um olhar diferente do vivido.

Precisaria começar a tecer minha história como pibidiana e escrever as primeiras palavras, mas me vi diante de muitos documentos e arquivos, pois só as fotos são mais de mil. Nesse caso, de todo inventário, tive que selecionar apenas documentos e arquivos que considerei mais potentes, tendo como referência os objetivos do estudo, que indicassem momentos ou situações, que sinalizam tomada de consciência de meu próprio processo de formação por construção da identidade docente.

Nesse processo, busquei os indícios da construção de minha identidade docente, sem que deixasse revelar apenas a imagem que eu vejo de mim mesma, ou mesmo a imagem que os outros têm de mim. No entanto, o que se desvela no desenvolvimento e participação no programa escondido e em construção: a professora em formação, transformação e construção de si. Esse (auto)narrar foi construído de forma artesanal, sem a intenção de traduzir ou descrever como um relatório, pois não se trata de traduzir o Pibid em si, mas de narrar minha percepção sobre o mesmo. Como me ensinou Benjamin (1994), “assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como mão do oleiro na argila” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Ginzburg (2007), em “O fio e os rastros”, trata do paradigma indiciário e das bases metodológicas da micro história, para quem “é a relação entre o fio – o fio do relato, que ajuda a nos orientarmos no labirinto da realidade – e os rastros” (GINZBURG, 2007, p. 7) que são os diversos documentos que as sociedades deixaram e que contam parte de sua história. O autor tem uma atenção e destaque pela narrativa como forma de representação da realidade. Ele escreveu “contra a tendência do ceticismo pós-moderno de eliminar os limites entre narrações ficcionais e narrações históricas” propondo “considerar a relação entre umas e outras como uma contenda pela representação da realidade” (GINZBURG, 2007, p. 9).

Confesso que, depois de ter organizado o inventário (o fio e os rastros) Carlo Ginzburg (...), percebi o quanto de valioso eu tinha “encontrado” ou estava simplesmente (guardado). Entre eles, as atas, as fotografias, os vídeos, os relatórios, outros achados nos e-mails etc. Não imaginava que, em algum momento da vida, iria usar esses achados para desenvolver uma pesquisa (até fevereiro de 2019, eu tinha guardado em casa, em uma grande caixa com outros produtos, materiais que foram usados para as aulas no programa, outros produzidos pelos alunos. Era início de uma coleção, brinquedos produzidos pelos alunos, livro de pano, cadernos entre outros. Infelizmente tive que desfazer-me, alguns foram arquivados na sala do Pibid na UFT. Eram recordações e memórias que, talvez, se hoje ainda tivera, agregaria em minha pesquisa). Ao (tentar) escrever... Lembro das falas do prof. Thiago Aguiar “a escrita narrativa e o paradigma indiciário não são associações livres [...] Não é escrever qualquer coisa... [...] não é um conjunto de coisas bonitinhas...”. Então, esse escrever e o como escrever narrativamente está me deixando sem palavras. Quando sei o que escrevi não é qualquer coisa? Lembro também das falas da Nana “escreva, escreva, deixe decantar e depois releia o que escreveu”. São tantas informações que sempre me oriento/perco... escrevo – apago– escrevo novamente e apago... é um fazer e um refazer sem fim. Nem sei se o que realmente escrevo faz/ fará sentido.

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 9 de setembro de 2019)

5. PEREJIVANIE DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: UMA PIBIDIANA E O CHÃO DA ESCOLA

Foi assim que, entre o fazer e o refazer sem fim, acabei por aceitar que algumas coisas que escrevia faziam sentido ou serviam para meu estudo, principalmente porque muitas do que comecei a escrever não terminei ou não terminava, pois, na escrita, novas memórias se entrecruzavam e daí eu já começava a escrever sobre outros assuntos. Diante do conjunto dos arquivos que consegui reunir no meu inventário, fiquei parecendo uma marinheira que encontrou uma ilha encantada cheia de tesouros e desejava levar tudo, mas, no barco, não cabia nem um malote. No entanto, com os instrumentos que tinha, coloquei no barco apenas o necessário para seguir a viagem.

Assim, diante dos achados inventariados, de arquivos escolhidos, a partir de um olhar estético e direcionado aos indícios que sugerem sinais de meu encontro com a docência, escrevi alguns fragmentos de minhas memórias sobre situações que foram marcantes para que eu pudesse produzir sentidos sobre meu próprio processo de formação docente. Dei maior e particular atenção para alguns momentos, pois esses, de várias maneiras, marcaram-me profundamente.

5.1. *Perejivanie* de uma pibidiana sobre a construção do ser professora

Para análise das minhas narrativas (auto)biográficas, utilizei os conceitos de *Perejivanie*, Situação Social de Desenvolvimento e Drama, com a finalidade de perceber e destacar aquilo que mais me chamou atenção em relação às aprendizagens para minha formação no Pibid e às *perejivanie* para a formação docente, de maneira mais ampla. Utilizei ainda o paradigma indiciário como elemento direcionador do olhar atento sobre o vivido e o narrado, para a identificação de aspectos singulares a cada conceito, como bússola condutora no caminho da análise.

Cabe destacar que, neste estudo, *Perejivanie* é o conceito central de análise, mas a Situação Social de Desenvolvimento e o Drama são conceitos e categorias igualmente importantes para compreender o desenvolvimento da personalidade consciente, bem como são potentes para pensar e analisar os processos formativos no Pibid.

Após um longo período de distanciamento do material empírico produzido, com uma primeira versão do quadro teórico construído, retornei às minhas narrativas¹². Nos primeiros ensaios de análises, emergiram muitas categorias (como, por exemplo, reflexão, formação continuada, conflito e crise) que foram marcadas com cores (num movimento que denominei arco-íris). Foi a partir das primeiras leituras das narrativas, das leituras teóricas e dos diversos olhares sobre os registros inventariados que foram surgindo reflexões e, por conseguinte, as referidas categorias.

No entanto, após idas e vindas decorrentes do estudo, adotando o necessário distanciamento que permitisse o estranhamento e o olhar de pesquisadora para o material empírico, e com o aprofundamento dos estudos, percebi dois conceitos dentro da Teoria Histórico-Cultural que seriam imprescindíveis para captar o sentido de *perejivanie*. Para isso, a partir do segundo processo de análise, optei por identificar, no texto, trechos que indicassem situação social de desenvolvimento e drama, e marquei com a cor azul para o primeiro e a cor verde para o segundo. As demais marcações anteriores são também relevantes para a compreensão de meus momentos vividos no programa, mas precisariam de mais tempo para análises devidamente aprofundadas.

É importante ressaltar que a situação social de desenvolvimento e drama são centrais e imprescindíveis para compreender e pensar a *perejivanie* como conceito, pois, para Vigotski (1933/2010), não é possível estudar um conceito desvinculado do sistema psicológico, do contexto e das particularidades de quem é este sujeito. Dessa mesma forma, para entender o papel da *perejivanie*, no processo de desenvolvimento, é necessário compreender que o social forma o indivíduo, contudo, não se trata do social em si, mas dos componentes do meio social, refratados pela *perejivanie* do indivíduo, que provocam alteração no sujeito e contribuem para seu desenvolvimento.

Como vimos, a *perejivanie* é, ao mesmo tempo, um processo/atividade psicológica e uma unidade da personalidade (VERESOV, 2016). Pode ser tomada/vista simultaneamente como a atividade psicológica que permite que cada indivíduo refrate, de forma particular, um evento, e também pode ser tomada/vista como conteúdo desse processo. Como uma unidade da personalidade, resultado da relação entre o indivíduo e o meio (PRESTES, 2010). Por isso, para análise e entendimento do conceito de *perejivanie* é necessário compreender a situação social

¹² Ao longo desse processo, foram produzidas 23 narrativas (auto)biográficas.

de desenvolvimento do indivíduo, em que o evento ocorreu e o drama de como cada sujeito social se comporta naquela situação.

Assim, procurando compreender quais situações/momentos vividos no Pibid se revelam, na escrita narrativa (auto)biográfica, como *perejivanie*, apresento, no tópico 5.2, alguns excertos do material produzido que evidenciam aspectos e indícios de situação social de desenvolvimento e do drama. Por meio deles, procuro analisar os nexos que me conectaram com o processo de formar-se no próprio processo de formação. Ou seja, que revelam sinais de consciência de si e do processo de formação, de atitudes de autoconsciência, de tomada de decisões e promoção de mudanças sobre si.

Marquei termos, trechos e palavras da narrativa que indicavam, de maneira mais recorrente, características de situação social de desenvolvimento e drama. Em seguida, agrupei os termos e as palavras, e selecionei os excertos mais potentes. Essa seleção foi realizada apenas como forma didática para o desenvolvimento e apresentação da análise, pois, na prática, as categorias e as reflexões sobre cada trecho narrado perpassam para revelar o vivido. Além disso, as cores destacadas representaram apenas os conceitos que mais se sobressaíram em minha análise, e não os únicos possíveis.

Para orientar a direção da análise e não me perder no conjunto de possibilidades de reflexão, apoiei-me num quadro de perguntas. Foram elas: Quais sinais no narrado revelam situação social de desenvolvimento ou drama? O que do narrado pode se constituir como *perejivanie*? Quais as relações que posso estabelecer entre a *perejivanie* e a constituição do meu processo de (auto) formação no Pibid? O que o narrado me ensina?

Após a escrita das narrativas e do exercício inicial de análise de algumas delas, tive a difícil tarefa de escolher quais comporiam o quadro investigativo desta dissertação, uma vez que havia um número expressivo e todas, de alguma forma, tinham sua importância. Depois da leitura, distanciamento e reflexão sobre o que escrevi, acabei escolhendo três narrativas: “Encontro, olhares: eu, os alunos e a escola-campo”; “O chão da escola: imprevisibilidade como ato formativo”; e “Fim do estágio no ensino fundamental”. Nos subtópicos a seguir (5.2, 5.3, 5.4), apresento os resultados das análises, a partir de excertos dessas narrativas. As narrativas

completas podem ser acessadas no QRcode¹³ - disponibilizado nos referidos subtópicos.

5.2. Encontro, olhares: eu e a escola-campo



A primeira narrativa escolhida tem como título “Encontro, olhares: eu e a escola-campo”. Nessa, escrevo sobre meu primeiro encontro com a escola-campo na condição de pibidiana e trato das impressões e dos sentimentos que marcaram aquele momento e que me acompanharam por toda a trajetória acadêmica. O principal motivo da escolha dessa narrativa foi que, ao olhar o meu inventário, e, particularmente, as atas e relatórios, bem como os registros de fotos, encontrei fortes indícios de que os impactos das representações daquele primeiro encontro atravessaram toda minha trajetória no programa. Para se ter uma ideia, em todos os relatórios semestrais, apareceram indícios que me conectavam e remeteram ao primeiro encontro.

Rememorar e escrever sobre aquele momento foi muito impactante, pois revelou e envolveu um misto de sentimentos, pensamentos e reflexões. Esses sentimentos foram percebidos antes, durante e depois do primeiro encontro. Compartilho alguns excertos a seguir:

[...] Era a primeira vez, depois de muitos anos, que eu voltava a sentir o chão da escola. Agora, não mais como aluna (estudante da educação básica) e, sim, como professora em processo de formação, o que me exigiria um outro olhar e postura [...].

[...] Confesso que eu estava muito ansiosa e preocupada com tudo que iria acontecer, seja em relação ao desenvolvimento das atividades, seja com o processo de desenvolvimento daquelas crianças durante aquele período. Afinal, era uma grande responsabilidade e eu precisava fazer valer a pena aquele momento em que as crianças não estavam na sala com a professora regente.

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 04 de novembro de 2019)

¹³ QR-codes são imagens similares a códigos de barras que podem ser lidas rapidamente a partir de um aplicativo de celular ou computador, trazendo informações complementares que talvez sejam do interesse do interlocutor. Neste texto, os utilizo como modo de oferecer acesso ao conteúdo integral de cada narrativa (auto)biográfica que menciono /cito no texto.

Esses excertos, extraídos da minha narrativa do primeiro encontro, sugerem que o retorno à escola como pibidiana e como estudante de pedagogia, para assumir e realizar uma série de atividades com alunos, teria tido um impacto marcante em minha atuação no programa como um todo, na escola com os alunos e professoras, como também na universidade como aluna. Estar na escola, naquele contexto, como sujeito específico, possibilitou o desenvolvimento de minha consciência, mesmo que de forma sutil, sobre o papel que deveria desempenhar, ou que esperavam que eu desempenhasse. Assim, isso exigia mudanças em mim. Tais aspectos, como lembra Fontana (2005), que, sustentada nos pensamentos de Vigotski e Bakhtin, escreveu: “a consciência de nossa própria individualidade organiza-se nas relações sociais” (p. 63). Somente na e em relação aos outros nos tornamos capazes de perceber nossas características e delinear nossas peculiaridades. Somente a partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros e dos julgamentos dos outros sobre nós, é que nos tornamos conscientes de nossas “especificidades e determinações” (p. 64). Essas relações e processos acontecem antes de forma situada num tempo e num espaço das relações sociais, físicas entre as pessoas e fora do indivíduo nas relações físicas sociais.

As expressões “depois de muitos anos eu voltava a sentir o chão da escola, [...] como professora em processo de formação” e “ansiosa e preocupada com tudo que iria acontecer” sinalizam uma situação social de desenvolvimento e drama, respectivamente. Para mim, a escola narrada possuía características semelhantes a qualquer outra escola, ou mesmo as escolas em que já estudei, mas, naquele momento, passava a ser outra, pois eu já olhava de outro lugar e como outro sujeito social (ou pelo menos deveria olhar).

Ali, eu estava com alunos que seriam meus, com supervisoras e outras pessoas ocupando papéis diferentes. Ao mesmo tempo, trazia comigo um conjunto de características, valores, elementos culturais e sociais e, sobretudo, trazia um saber da academia (mesmo que em processo de formação). Como apontado por Vigotski (1933/2018), o meio é a fonte de todo desenvolvimento, mas não é ele que determina o desenvolvimento da personalidade e, sim, o meio refratado pelo sujeito. Por isso, é importante perceber que o meio muda, por força da refração da pessoa.

O meio, as primeiras relações interpessoais atreladas à ansiedade, às expectativas e aos medos, que provocaram intensidade emocional e colisões internas-intrapessoais, influenciando em possíveis mudanças no modo de pensar e de agir, podem ter provocado reflexões e um conjunto de sentimentos capazes de impactar minha visão ou entendimento sobre tudo o que eu estava vivendo. Talvez, por isso, Pergamenschik (2017), assim como Delari Jr. (2011), com base no pensamento vigotskiano, enfatiza a importância ou o papel da situação dramática no processo de desenvolvimento e de formação das funções superiores. Kravtsov (2014) e Nasciutti (2017) também destacaram o meio e a situação social de desenvolvimento como momento no qual acontece todas as mudanças da pessoa, em uma dada idade. Os autores enfatizam o meio social e o interno como núcleo do desenvolvimento. Como disse Vigotski (1933/2018), o meio é fonte de todo desenvolvimento e, ao mesmo tempo, não é o meio em si, mas o meio refratado pelo sujeito.

Para Veresov (2010), tais colisões “podem ser uma espécie de ato de desenvolvimento das funções – o indivíduo pode se tornar diferente, ele se torna superior e acima do seu próprio comportamento” (VERESOV, 2010, p. 88)¹⁴. A expressão “afinal era uma grande responsabilidade” também pode indicar uma ideia de tomada de consciência, ainda que limitada do próprio processo de formação, o que pode sugerir que esse evento (momento/situação), como um todo, pode se constituir como *pereživanie*, haja vista que parece revelar o instante em que me conectei com meu próprio processo de formação, tornando-me consciente e agente do meu processo de construção de identidade docente. A compreensão da grande responsabilidade poderia ser o oposto, por exemplo, “sou apenas uma licencianda (iniciante) não posso me cobrar muito”, ou “não tenho muito a oferecer”, ou ainda “não devo me preocupar com o desenvolvimento daquelas crianças. Isso é papel da regente da turma”. Ou seja, essas percepções ou refrações podem ser ou assumir diversas possibilidades, quantos forem os diferentes sujeitos.

Como dito neste estudo, o comportamento é orientado pela refração do indivíduo diante de uma situação de drama, ou seja, pelas colisões próprias do cotidiano da vida, que, por sua vez, têm o meio como fonte de desenvolvimento. Esse processo faz com que o sujeito tome consciência de si e dos processos que o envolve, promovendo tomada de decisão. Em outras palavras, permite que cada sujeito possa

¹⁴ Tradução livre do idioma inglês.

compreender o mundo social e cultural “como passíveis de análise e de posicionamento do indivíduo” (FERREIRA, 2014, p. 35).

Bom lembrar o que Fontana (2005, p. 66) escreveu a respeito de que não somos apenas professoras ou professores, somos muitos em um e “a multiplicidade e o conflito, que vivemos nas relações sociais em que nos constituímos, também se produzem dentro de nós. Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados” [...] que estão em harmonia e, às vezes, em conflito. Diante disso, vejamos os excertos seguintes:

[...]os alunos tiveram muita dificuldade de se expressar, talvez por timidez ou vergonha, talvez por um conjunto de outras emoções e traumas, ou mesmo pelo fato de que a escola/sala de aula nem sempre é um lugar que permite que os alunos se expressem. Eles também apresentaram grandes dificuldades na leitura, na escrita, na interpretação de texto, na dicção e até mesmo dificuldade na escrita do próprio nome.

[...] Alunos do 5º ano, com idades de 9 a 13 anos, respectivamente, com histórico de repetência, com deficiência em leitura e escrita, além de terem sido rotulados, pelas próprias professoras, como alunos indisciplinados

[...] O Samuel¹⁵, por exemplo, tinha 13 anos, mas ainda apresentava muitas dificuldades e carências em relação às normas simples da língua portuguesa. Lembro-me que, ao acompanhar a escrita de seu nome, percebi que iniciou com letra “s” minúscula (samuel) e escreveu Silva com todas as letras minúsculas e com “u” (siuva). Além disso, não apresentava uma coordenação motora desenvolvida na escrita em relação à sua faixa etária. Logo, perguntei se estava correta a escrita, e ele informou que sim, e que a professora disse que era assim mesmo.

Já o Anderson, aluno muito agitado e com dificuldades muito semelhantes ao colega, a princípio, disse que não queria participar do Pibid, pois, segundo ele, participar das aulas de educação física seria mais legal. As aulas de educação física aconteciam no mesmo dia e horário dos encontros do Pibid.

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 04 de Novembro de 2019)

Os excertos¹⁶ acima apontam sinais ou indícios que revelam contextos particulares, situações ou momentos específicos e, ao mesmo tempo, desafiadores, interpretados por mim. Não diferente do que eu dizia anteriormente, eles permitem

¹⁵ Os nomes dos alunos em todas as minhas narrativas são fictícios.

¹⁶ Da mesma narrativa, mas não na mesma ordem.

pensar a relação dialética social e individual do chão da escola, de maneira particular na sala de atendimento/desenvolvimento das atividades do Pibid na escola. Eles se configuram em uma situação social de desenvolvimento, na medida em que representam um momento inicial de mudanças, no qual as situações vividas, no contexto das relações sociais, são internalizadas na consciência e se tornam base para o desenvolvimento do indivíduo, o que pode estar representado, por exemplo, na frase “eu precisava fazer valer a pena aquele momento em que as crianças não estavam na sala com a professora regente”. Desse modo, os eventos sociais são captados por cada indivíduo e passam a influenciar seu desenvolvimento, mas não o determinam. (VIGOTSKI, 1933/2018; PRESTES, 2010; VERESOV, 2016; LIBERALI, FUGA, 2018).

Esses eventos citados revelam o contexto e o meio da relação social, nos quais eu precisava atuar, e como as relações do vivido poderiam ter provocado alterações nos rumos de minha vida acadêmica e formativa. Portanto, quando os excertos são analisados, percebo momentos em que tive comportamento ou sentimentos de pertencimento ao vivido (JEREBTSOV; PRESTES, 2019). As análises dos excertos parecem indicar também momentos de *insights* para tornar-me uma agente no processo de constituição de mim (LIBERALI; FUGA, 2018). Ou seja, trata-se de uma tomada de consciência dos processos vividos.

Ao mesmo tempo, nelas, acontecem situações desafiadoras e conflitantes em que tive que tomar decisões e fazer escolhas internas. Por isso mesmo, são provocadoras de mudança. Na época, não me senti confortável com aquele momento, mas acredito que foi uma situação de impacto, pois provocou e requereu de mim outra postura e muito mais esforço pessoal para fazer o melhor, e de forma mais envolvente, as atividades, o que possibilitou mudanças internas, emocionais e cognitivas.

[...] Alunos do 5º ano, com idades de 9 a 13 anos, respectivamente, e com histórico de repetência, com deficiência em leitura e escrita, além de terem sido rotulados pelas próprias professoras como alunos indisciplinados [...].

[...] estava muito ansiosa e preocupada com tudo que iria acontecer”, seja em relação ao desenvolvimento das atividades, seja com o processo de desenvolvimento daquelas crianças durante aquele período. Afinal, era uma grande responsabilidade e eu precisava fazer valer a pena aquele momento em que as crianças não estavam na sala com a professora regente

[...] Deixou-me muito tensa, pois eu precisaria estabelecer uma boa gestão das relações e da realização das atividades [...].

[...] “foi preocupante para mim, pois eram limitações que não poderiam estar acontecendo de forma tão marcada para esse grupo de 5º ano”[...].

[...] Esse aspecto era particularmente muito desafiador e conflituoso para mim, pois, tinha que conseguir sobrepor o estereótipo de aluno indisciplinado e tinha que planejar e realizar atividades que, além de atingir os objetivos do programa, precisavam ser envolventes ao ponto de “competir” com as aulas de educação física [...].

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 04 de Novembro de 2019)

Esses excertos da narrativa revelam situações / momentos permeados de conflitos emocionais, pois envolviam ansiedade, medo, tensão e aflição. Trata-se de um drama que começou antes mesmo da chegada à escola, mas que permaneceu durante as atividades e que teve vários episódios em casa, na reunião seguinte e em outras tantas atividades. No entanto, constituiu-se, muitas vezes, como força motriz, impactando situações de mudança (DELARI, JR.; BOBROVA PASSOS, 2009; CAPUCCI; SILVA, 2018), haja vista que era preciso, de forma responsável, “*fazer valer a pena aquele momento*”. Tal situação também exigiu reflexão, não sobre uma ação que teria sido realizada, mas sobre aquelas que viriam a ser realizadas. Nos excertos a seguir exponho:

[...] mas, quer saber o que fiz naquele contexto? Bom, fui explicar para o Samuel que todo início de qualquer nome de pessoa e sobrenome é escrito com a primeira letra em maiúscula, ou seja, os nomes próprios. Porém, o que fiz na sequência não sabia se foi certo ou errado. No impulso, sem pensar/refletir direito, realizei -reproduzi- uma prática estabelecida no meu tempo- quando alguma do ensino fundamental. Pensando (ao estilo), num caderno de caligrafia, eu escrevi seu nome completo e correto. Apresentei e expliquei para ele e, em seguida, solicitei que ele escrevesse várias vezes. Na verdade, lembrei-me do quanto utilizei os cadernos de caligrafias para melhorar minha coordenação motora e minha escrita e o resultado tinha sido satisfatório.

[...] Tal fato foi um grande desafio, pois, além da preocupação com as questões que envolviam o planejamento e a realização das atividades em geral, tínhamos que tornar nossas aulas também atraentes. Esse aspecto era particularmente muito desafiador e conflituoso para mim, pois tinha que conseguir sobrepor o estereótipo de aluno indisciplinado e tinha que planejar e realizar atividades que, além de atingir os objetivos, fossem envolventes ao ponto de “competir” com as aulas de educação física.

Naquele dia, o que foi planejado não foi possível de ser executado por completo e a angústia da responsabilidade me deixou pensativa, ao tentar compreender tudo aquilo. Fiquei preocupada de como e com poucos encontros eu poderia ajudá-los a melhorar em leitura e escrita. No entanto, precisei lidar com a preocupação de como me relacionar com eles, sem o estereótipo de indisciplinados, mas tive que esperar a reunião geral para compartilhar minha frustração daquele dia. Compartilhei as inquietações e as angústias com as colegas bolsistas e com as supervisoras da escola e procurei entender melhor o contexto dos alunos.

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 04 de Novembro de 2019)

Os excertos acima sugerem que, durante aquela situação de impacto e de ansiedade, meu primeiro pensamento foi idealizar o que fazer e de como ajudar cada aluno no processo. Para isso, foi necessário refletir e buscar conhecimento e saberes existentes como alternativa de ação, mesmo que o meu repertório de saberes docentes fossem extremamente limitados. Talvez, por isso, fui buscar na memória práticas realizadas por minhas professoras (ensino fundamental), que poderiam servir naquele momento, a exemplo do caderno de caligrafia, o qual improvisei e reproduzi com aquele aluno. Jerebtsov (2014, p. 17) afirma que a *perejivanie* nos ajuda a

compreender as alterações que acontecem na personalidade, como uma unidade completa, que nos permite atribuir sentidos e orientar a atividade da vida. Nela, acontece, ao mesmo tempo, a participação de diversos processos intrapsíquicos, como memória, pensamento etc.

Os outros dois últimos excertos revelam, em parte, um pouco do quanto foi tenso para mim aquele primeiro encontro. Talvez, o que escrevi não consiga revelar a insegurança e medo de planejar atividades capazes de motivar os alunos a quererem ficar em nossas aulas, em detrimento da aula de educação física e, ao mesmo tempo, ensinar alunos considerados, pela supervisora, como indisciplinados, com dificuldades outras e atrasos na aprendizagem de leitura e escrita. Esse evento marcou meus primeiros passos e alterou parte de minha trajetória, pois, no decurso do processo, foi possível perceber mudança não só de comportamento, postura e busca pelo saber, pois alterou até mesmo a forma de me vestir e falar. Os saberes produzidos nos encontros, resultados dos limites e conflitos externos e internos articulados com características e valores pessoais, bem como com os saberes acadêmicos internalizados de alguma forma, possibilitaram-me tomar alguma consciência e decisões sobre meu próprio processo de formação. Segundo Jerebtsov e Prestes (2019, p. 681), em Vigotski, pela manifestação da consciência, o “meio torna-se situação de vida”. A vida ganha sentido, o indivíduo se conecta ao vivido e se torna sujeito concreto.

Ao analisar todos os excertos no conjunto da narrativa, percebo que eu não tinha uma noção ampla do que realmente estava acontecendo, mas já nutria um senso de responsabilidade com o processo de ensino e de aprendizagem, algo que é característico ou esperado do ofício e identidade de uma professora. Habitava, ou passou a habitar em mim, um sentimento de pertencimento, de compromisso, e de militância com aquele espaço e, sobretudo, com os sujeitos, até mesmo com minha própria imagem. Como lembra Toassa (2006), por meio do desenvolvimento da consciência, o sujeito “[...] pode modificar as condições que determinam sua conduta, criando uma nova solução; o processo de criação de um sentido” [...] (TOASSA, 2006, p. 8).

A análise desses excertos pode nos apontar, pelo menos, três lições, que a dissertação me proporcionou. Primeira: a compreensão do Pibid enquanto processo de iniciação à docência, que promove maior tempo da licenciada no chão da escola, como o meio, e que, refratado, torna-se situação social de desenvolvimento. O Pibid

é meio, na medida em que favorece características e particularidades como: planejamento, diagnósticos, regências, avaliação, apresentação, culminâncias, reuniões com professores, projetos próprios do fazer da professora e que se operacionalizam no cotidiano da escola. Meio que, na relação com a particularidade de cada sujeito, ganha sentidos diversos, novos e individuais e repletos do coletivo.

Segunda: a importância de compreender e de valorizar o drama como contradição possível de ser vivenciada no chão da escola, como potencialidade para uma formação docente mais rica de sentidos e significados para os sujeitos envolvidos. O drama da docência do cotidiano da escola é, como diz Delari Jr. (2011), constitutivo do desenvolvimento humano. Para Vigotski (1929/2000), o drama é a própria dinâmica do desenvolvimento da personalidade, por isso, escreveu que “o drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 34).

Nesse sentido, é necessário entender a importância e a capacidade que o programa tem de promover constantes relações entre os atores do fazer educativo escolar e as licenciandas em processo de formação inicial de professoras. Percebo que o Pibid, desenvolvido no formato analisado, em todas as suas formas e estrutura, na articulação da relação entre universidade e chão da escola, educação superior e educação básica, proporcionou-me eventos marcantes, episódios repletos de possibilidades e de colisões emocionais.

Essa dimensão da dramaticidade presente no conceito *perejivanie* evidencia que as bolsistas e as egressas são agentes que, a partir do vivido, possibilitam repensar os currículos e programas, os sentidos e os sujeitos da formação inicial docente no Brasil. Ao mesmo tempo, revela a importância a ser dada a esse programa, pois, por meio dele, são promovidas situações sociais potentes para o desenvolvimento de professoras iniciantes.

Terceira: outra lição que posso extrair a partir da análise da minha *perejivanie* de participação no programa é ter compreendido a potencialidade da *perejivanie* como categoria, para a pesquisa em educação, principalmente, para a formação docente, e também para os processos formativos. A busca por compreender que as *perejivanie* provocaram em mim um processo de tomada de consciência fez-me compreender a busca por dar sentido e direções à minha formação, aspectos que pôde ser percebido desde as alterações nos modos de vestir, na postura e na busca por mais conhecimentos.

Esses aspectos e lições foram sendo percebidos progressivamente ao rememorar, escrever e analisar minhas narrativas. A primeira atividade da escola que participei em virtude do Pibid provocou alterações em minha trajetória formativa que, num processo histórico e constante de atribuições de novos sentidos, ver-se, em parte, presente nesta atividade e dissertação de mestrado. Como o fio e os rastros deixados no labirinto de Teseu, vejo indícios do vivido de ontem nas vivências de agora.

5.3. O chão da escola: imprevisibilidade como ato formativo



Minha segunda narrativa (auto)biográfica que separei para análise e compartilhamento nesse estudo foi a narrativa que intitulei “O chão da escola: imprevisibilidade como ato formativo”. Trata-se da escrita sobre um dia de aula/encontro em que tivemos que alterar todo nosso planejamento, devido ao relato de um aluno sobre um adolescente que estava desaparecido e que foi encontrado morto, decapitado. O cruel homicídio foi realizado por outros dois jovens que se diziam “amigos”. O fato marcou os dias daquela pequena cidade e o imaginário das crianças que queriam falar sobre aquele assunto, pois o adolescente assassinado era vizinho de um de meus alunos.

A principal razão dessa escolha foi porque, ao rememorar, narrar e pensar sobre o vivido, percebi o impacto que aquele momento teve para nós, bolsistas, para os alunos/crianças e para mim, de modo particular (algo que não percebi na mesma proporção durante o ocorrido). Assisti aos vídeos com a fala das crianças sobre os episódios e escrever sobre aquela aula me rendeu muitas reflexões e produção de sentidos diversos.

Ao analisar essa narrativa e, particularmente, alguns excertos, seguindo a mesma lógica de nosso quadro de questões orientadoras, pergunto-me: quais sinais no narrado revelam a situação social de desenvolvimento ou drama?

Observo que não é o acontecimento narrado em si, mas a(o) situação/momento interpretada(o) por mim que se constitui o meio social formativo, pois, a sala de aula poderia ser qualquer sala, o acontecimento poderia ser o mesmo ou outro parecido, mas, como o episódio é tocado em minha consciência, mobiliza-me e move-me a

tomar decisões. Compartilho os primeiros excertos dessa narrativa que remetem à situação social de desenvolvimento:

Ao chegar na sala para iniciar a aula, ouvi uma voz bem alta e embaraçada vindo lá do fundo, no cantinho da sala. Direcionei meu olhar para procurar quem era...era o “Davi” (de 9 anos).: Com a mão erguida e olhos espantados, logo indagou: “Professora, professora! Sabe, aquele garoto que estava desaparecido?” Encarou meus olhos, nem esperou eu responder e logo falou... “encontraram ele morto!. Ele era meu vizinho[...]” e relatou parte do ocorrido ... o assunto tomou conta da aula!!! Foi um momento impactante no qual todos os colegas e as bolsistas prestavam bastante atenção no seu relato, enriquecido de detalhes.

[...] Não sei como, de uma hora para outra, decidimos aproveitar o contexto, e tudo que estava acontecendo e principalmente os comentários deles. Decidimos que tínhamos que aproveitar e problematizar a situação. Era, talvez, uma oportunidade para trabalharmos alguns temas [...]. Assim fizemos, realizamos um breve momento no qual todos foram convidados a contar o caso e suas versões. Após os comentários, sugerimos que escrevessem sobre temas como a violência, drogas, jovens etc. [...] Na ocasião, as apresentações foram gravadas por mim em formato de vídeos. Hoje esses vídeos compreendem meu inventário de pesquisa.

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 09 de outubro de 2019)

Ao mesmo tempo, esses excertos revelam, de modo inseparável, como a situação dramática é refratada por mim, mobilizando, em um só movimento, sentimentos, saberes, valores e tensões. Razão e emoção. Conectando-me ao meio e me tornando parte dele, resultando em tomada de decisões. Ver excerto a seguir:

Tínhamos elaborado um planejamento totalmente diferente, e vínhamos empolgadas com a peça e com a ideia do livro de pano, mas fomos atravessadas pelo relato do aluno. No entanto, não só fomos provocadas pelo fato, mas também pelos comentários das demais crianças. O que fazer? Eram crianças falando de um tema tão forte. Que tratamento dar ao tema? Silenciar ou silenciá-los como se nada tivesse acontecido ou como eles não soubessem de nada ou não pudessem saber? Como as crianças, pais e a escola poderiam reagir se nós tratássemos sobre o acontecimento? Será que conseguiríamos abordar corretamente o assunto? Mil coisas passaram pela minha cabeça em pouco tempo e acredito que pelas das colegas também.

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 09 de outubro de 2019)

Os conflitos que evocam e que se instauram em minha cabeça eram sobre o que fazer ou não fazer diante da situação, sobre como as crianças, os pais e mesmo as professoras e a supervisora poderiam reagir se tratássemos do tema. E ainda: será que acertaríamos ou erraríamos em tratar do tema? Ou: não seria melhor seguir o planejado? Como nos ensinou Fontana (2005, p. 65),

dessa perspectiva, o espaço da subjetividade é tenso, porque é mais do que aceitar ou não o que o outro faz de nós, ou o que nós fazemos daquilo que o outro fez de nós, uma vez que se assume que o outro nos constitui e nós também o constituímos. As relações com os outros, nossos modos de agir com/sobre os outros, tornam-se formas de relação e de ação sobre nós mesmos.

O drama, diante da imprevisibilidade em tratar com crianças a respeito de um tema tão complexo, que envolve um assassinato brutal, provocou tensões que, interpretadas pela *perejivanie*, são tocadas pela consciência e provocam tomadas de decisões, como podemos ver no excerto a seguir:

Foi um cruel homicídio que marcou aqueles dias daquela pequena cidade, com menos de 25 mil habitantes. Um “adolescente foi decapitado por outros dois jovens que se diziam ‘amigos’”, marcando o imaginário daquelas crianças de bairros periféricos da cidade. Era o comentário!!! Para nós, bolsistas, foi algo muito complexo e dramático aquele momento, aquele dia, aquela aula.

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 09 de outubro de 2019)

No contexto de minha análise e, a partir da Teoria Histórico-Cultural, a aula se localiza como uma trama e ‘um acontecimento’, como nos ensina Geraldini (2010). A sala de aula é como um palco, onde a trama, o drama do trabalho docente e as relações de ensino e aprendizagens acontecem. Por exemplo, tínhamos um roteiro ensaiado, planejado, mas, na aula, como no palco, quando entramos em cena, tudo pode acontecer, porém, no fazer docente, não há improviso. O improviso é a tomada de decisão que requer articular diversos saberes e fazeres, sentimentos e tensões. Trata-se de diálogos e negociações. Nem sempre sai como queremos, pois, o drama é entrelaçado do outro e é justamente esse confronto e contato com o outro e com situações que não temos controle, que exige de nós uma tomada de decisão, tomada de consciência, reflexão e crítica. Desse modo, nos lembra Fontana (2005, p. 64) que “a abordagem histórico-cultural da auto-consciência supõe uma concepção de sujeito

que considera como elemento primordial de sua definição a contradição inerente à relação de constituição mútua entre eu e o outro”.

O vivido é internalizado, apropriado e externalizado, mediante reflexão. Contudo, o narrado e o interpretado aqui não é o fato nem o acontecimento, mas é parte do acontecimento da aula, como parte de minhas particularidades. Tanto em minhas particularidades quanto nas particularidades do meio estão as particularidades dos alunos em suas refrações. Nesse sentido, a *perejivanie* atua como processo pelo qual o ser humano se torna consciente (VERESOV, 2016).

O acontecimento, a narrativa do aluno sobre o homicídio brutal, que também era de conhecimento dos outros colegas/alunos, colocou-me diante de vários sentimentos e reflexões. Confesso que, na hora, não sabia o que fazer, podíamos conversar sobre o tema e não saber falar. Poderíamos não saber como abordar corretamente. Os pais poderiam não gostar que tratamos daquele tema na escola. As próprias professoras também poderiam não aprovar. Narrando e olhando, hoje, parece que tivemos muito tempo. Na verdade, tudo aconteceu em questão de minutos e segundos. No entanto, decidi propor a situação às minhas colegas e, coletivamente, fomos decidindo como prosseguir (busquei na memória informações e conhecimento que nos ajudassem a decidir), e o mais interessante foi que os alunos se envolveram.

O drama, os conflitos e as impressões que habitavam aqueles alunos os provocaram e influenciaram de forma particular e coletivamente, de um modo que eu nem faço ideia. Como afirma o Veresov (2016), essas impressões podem ser apenas a ponta do *iceberg*. Da mesma forma, nossa intervenção naquela aula pode, de alguma maneira, ter ajudado para que elas articulassem o ocorrido e o vivido em sala de aula, de modo a tecer reflexões sobre o acontecimento. Numa perspectiva vigotskiana, o fato do Davi e seus colegas verbalizarem seus pensamentos foi fundamental para aquele momento, para seus processos de desenvolvimento e também para nós.

Quando me direcionei a pensar sobre o que do narrado poderia se revelar como *perejivanie*, percebi que o projeto geral do Pibid na pedagogia tinha como foco principal a leitura e a escrita, e talvez, por isso, no momento, propus aos alunos que falassem sobre o tema, depois escrevessem e, em seguida, apresentassem. Já a ideia de registro, não sei ao certo, mas, eu, geralmente, gosto de registrar tudo e também íamos tentar registrar o ensaio da peça teatral (“o abacaxi e as cobras”, escrito pelos alunos). Naquela ocasião, o fiz como registro e documentação pessoal.

Compreendi que os processos de ação-reflexão-ação, o diálogo, a partilha, a tomada de decisão e a utilização do contexto da situação cotidiana dão sentido às relações de aprendizagem e constroem conhecimento e saberes sobre linguagem, leitura, escrita e letramento. Esses foram aspectos possíveis, em virtude do maior tempo de contato no chão da escola e com seus atores, proporcionado pelo Pibid, porém não especificamente por isso, mas, sim, em virtude de minhas *perejivanie*.

Ao analisar esses excertos também procurei perceber quais relações eram possíveis de se estabelecer entre a *perejivanie* e a constituição do meu processo de (auto)formação no Pibid, bem como o que o narrado me ensina. Aprendi que a imprevisibilidade, o concreto e as tensões próprias do cotidiano da escola, da sala de aula e do fazer docente são constitutivos e formativos. Vale ressaltar que não se trata de neles e por eles, mas pelo que possibilitam, mediante as relações que estabelecemos e as interpretações que fazemos do que vivemos e de como vivemos nessas situações e contextos.

O narrado me ensina que o aluno é sujeito e autor. Que ele não é neutro, nem ingênuo. As crianças sabem da vida e do mundo, mas precisam da colaboração do adulto para avançar em suas interpretações. Além disso, somos seres sociais e precisamos todos uns dos outros, e não por serem seres menos desenvolvidos ou evoluídos. Suas experiências apenas são limitadas, se comparadas às experiências de um adulto (VIGOTSKI, 1932/2018). Nesse sentido, a professora deve trabalhar com foco na zona de desenvolvimento iminente. (VIGOTSKI, 1933/2008); (PRESTES, 2010).

As análises desses excertos também sugerem que a prática educativa docente no chão da escola é marcada pela imprevisibilidade e pelo envolvimento emocional, uma vez que o trabalho da professora é com os seres humanos heterogêneos dotados de histórias, ritmos, interesses e necessidades diferentes. Nesse sentido, a pibidiana em processo de formação inicial docente vivencia momentos de tensões, lutas, desafios e conquistas, capazes de promover desenvolvimento e formação. Todos esses aspectos exigem um alto nível de envolvimento emocional e reforçam que a professora é uma pessoa, um ser histórico, social e culturalmente situado.

Para Vigotski (1929/2000; 1932/2018; 1933/2018), o meio, as relações que estabelecemos, o modo que refratamos e os conflitos e vivências nos formam ou, pelo menos, podem nos formar. Tudo que desenvolvemos na consciência e na mente,

antes temos contato na maneira externa, ou seja, fora de nós, nas relações sociais e culturais.

Os processos vividos por mim revelam muito mais do que aquilo que foi vivido, pois remetem à minha história e à formação, bem como são imprescindíveis para o entendimento e a pesquisa sobre a minha própria formação e ação, como também para pensar a formação e atuação docente. Eles se revelam *perejivanie*. Nesse sentido, Vigotski nos ajuda a compreender que é na história e, portanto, no processo de formação da pessoa, que estão as marcas e os indícios para pensar suas singularidades. Ao mesmo tempo, entender a singularidade de uma professora é olhar para a coletividade e ações estabelecidas, as quais fez parte e das quais é parte (FONTANA, 2000; 2005; CRUZ, 2013; GÓES, 2000).

Assim, nós, alunas e professoras, podemos nos formar no cotidiano das relações. “Tornamo-nos nós mesmos através dos outros” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 24) e todo esse processo é sintetizado pela *perejivanie* de cada autora/sujeito do fazer educacional.

Assim, percebo que o Pibid, desenvolvido no formato analisado, em todas as suas formas e estrutura, na articulação da relação universidade e chão da escola, educação superior e educação básica, proporcionou-me eventos marcantes, episódios repletos de possibilidades para a formação e a construção da identidade docente. Uma formação que se dá no contato com a imprevisibilidade, com a dinamicidade do fazer docente, das relações de ensino e aprendizado, e no compartilhamento de experiências, sentimentos, saberes, tensões e conflitos, nas lutas internas e externas. Por fim, trata-se de uma formação que se dá no contato direto e indireto com o concreto e o cotidiano, nas trocas da coletividade da sala de aula e do espaço escolar.

5.4. Fim do estágio no ensino fundamental

Intitulei a terceira narrativa como “Fim do estágio no ensino fundamental”. Nela, trato do estágio e do Pibid, e, de modo específico, relato sobre o último dia das atividades de estágio. A escolha dessa narrativa (auto)biográfica se deve a vários fatores, contudo, um motivo foi muito particular quando memorando esse acontecimento, a partir do olhar estético sobre meus (guar)dados (inventário de pesquisa), conectei-me com o movimento formativo da constituição de identidade com a docência, como



também pude me estabelecer em conexão entre o meu processo de (auto)formação docente no Pibid, de uma forma que nunca passou pela minha cabeça. De forma particular, ao olhar as fotos da festa do último dia do estágio, revelaram-se os sentidos, o que me provocou inúmeras reflexões.

Ao voltar para analisar essa narrativa, muitas reflexões tomaram conta de minha mente, mas, para manter a orientação metodológica, procurei me concentrar nos sinais e nos indícios que me ajudassem a manter o foco. Retorno às mesmas questões orientadoras da análise, a fim de seguir na procura de “termos, trechos e palavras”, que me ajudassem na compreensão de situações/momentos vividos no Pibid se revelam, na escrita narrativa (auto)biográfica, como *perejivanie*, que evidenciassem indícios de situação social de desenvolvimento e/ou drama, bem como nexos que me conectassem com meu processo de (auto)formação.

Um primeiro aspecto que quero destacar é que, o estágio em si, já é um momento de expectativa, pelo menos para mim, que já estava aguardando ansiosamente esse momento. Inclusive, consegui fazer minha etapa do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental um semestre antes do previsto. Havia também uma expectativa e compreensão, na universidade, de que as pessoas que participavam do Programa tinham que ser alunas diferenciadas. Além disso, para mim, o estágio era mais um desafio que se colocava para avançar em meus estudos. Desejava “fazer tudo certo e bem feito para que as crianças se sentissem bem, gostassem e se envolvessem”. Esses aspectos por si só tornavam o estágio um meio social de desenvolvimento específico para mim. A escolha da escola, o conhecimento ou o contato prévio com profissionais daquela escola, a informação passada pela professora regente sobre a turma e todo o contexto de planejamento e execução em que o estágio aconteceu se revelam, no narrado, como situação social de desenvolvimento, o meio e eu, enquanto sujeito do processo. Como é possível observar nos excertos a seguir.

Na época de meu estágio na escola de Ensino Fundamental, acreditem: eu nem sei por que eu optei por essa instituição! O fato é que a escolhi porque já conhecia um pouco a escola por conta das atividades do Pibid, pois já havia um ano que estava em atividade naquela instituição. Após realizado contato prévio com a direção da escola e autorizadas a realizar o estágio, agendamos, assim, o dia 02 de maio de 2017. Juntamente com a colega Sol, nos apresentamos na escola na condição de estagiárias e conhecemos a nossa turma e a professora titular.

[...] Quando olho para as fotos das atividades, das aulas e dos alunos, recordo dos encontros para o planejamento para tentar dar conta das 3 ou 4 disciplinas em apenas uma manhã. Foi uma loucura, pois tinha atividade das disciplinas da Pedagogia, as atividades do Pibid, e ainda o desafio de fazer tudo certo e bem feito, para que as crianças se sentissem bem, gostassem e se envolvessem.

[...] o anseio com o compromisso de não deixar a desejar e prejudicar os conteúdos que foram estabelecidos pela escola, o que vinha sendo trabalhado pela professora regente [...].

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 07 de Janeiro de 2020)

Ao analisar os excertos a seguir, percebi que o drama, numa perspectiva vigotskiana, pode ser identificado em algumas expressões para justificar que o “desafio de estagiar nessa turma de 4º ano foi imenso”, como, por exemplo, a tensão em planejar, organizar as atividades num dado contexto (tamanho da turma, outras atividades, não mais o grupo de bolsistas e a proporção de alunos atendidos por bolsistas e o tempo disponível para o estágio) de muitas outras atividades; e a ansiedade e os pensamentos sobre como seria, se teria êxito (a responsabilidade com o aprendizado das crianças e as preocupações com o aprendizado, envolvimento e aceitação por parte dos alunos) nas atividades com os mesmos, com a professora, com a escola e até mesmo com a professora da disciplina de estágio. Vejamos os excertos,

O desafio de estagiar nessa turma de 4º ano foi imenso. O planejar e o pensar em várias alternativas eram o primordial, pois eram 23 crianças, com 3 a 4 disciplinas em cada manhã. Por conta da minha ansiedade, eu acordava às 4h da madrugada para rever o planejamento e os materiais para não faltar nada.

[...] Foram momentos de sentir responsabilidade com o aprendizado de cada criança, de suas limitações, saber seu contexto etc. [...]. Não era o projeto do Pibid, nem eu tinha mais o grupo de 4 colegas bolsistas para ajudar no trabalho com um número selecionado de 15 crianças. Éramos só nós duas, agora, na condição de regentes da turma. Tínhamos pouco tempo de atividade de regência [...]. Muita responsabilidade

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 07 de Janeiro de 2020)

O drama próprio desses conflitos internos antevê conflitos externos, que se materializam em tensões diante dos processos existenciais e nas relações sociais, pois os outros e os contextos diversos se impõem diante de nós como realidade necessária para existirmos e para exercermos a prática docente. Não por acaso, de acordo com Vigotski (1934/2000;1933/2018), nosso processo de desenvolvimento segue sempre o caminho para a individuação de funções sociais, por meio da transformação de funções sociais em funções psicológicas superiores. Por isso, para ele, está nas relações sociais a base genética das funções psicológicas (GÓES, 2000).

A escrita “eu acordava às 4h da madrugada para rever o planejamento, os materiais para não faltar nada”, no fundo, não diz sobre rever o planejamento, diz mais sobre acordar às 4h da madrugada sem despertador e sem querer. Apenas impulsionada pela ansiedade, compromisso e pelo medo. Tensões que podem paralisar, mas que podem também lapidar e impulsionar. Para Vigotski (1929/2000), o drama é fonte e a própria dinâmica do desenvolvimento. Ele escreveu que “o drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 35).

Entretanto, acordar “às 4h” e todas as tensões em torno desse acontecimento também sugerem a ideia de responsabilidade e compromisso, fruto da forma como eu refratei aquele momento e de como ele me mobilizou. Por isso, indica *pereživanie*.

A expressão, “pois, apesar de desenvolver atividades em grupo, lá no fundo, não fiquei satisfeita, pois não saiu exatamente como planejei. Além disso, alimentei a ideia de que eles, de fato, teriam dificuldades para atividades coletivas”, quando

olhada mais atentamente, pode indicar vários aspectos. Por exemplo: as expectativas sobre minhas próprias ações e com os processos e resultados do que foi planejado em relação ao estágio; as tensões entre fazer ou não atividades coletivas com os alunos, como também as dúvidas sobre se conseguiríamos ter uma boa gestão de turma. Esses dois últimos aspectos provocaram ansiedade e medo, talvez por conta da fala da regente de que as crianças não sabiam trabalhar em grupo, e também provocaram reflexão, mas não determinaram minhas decisões e ações.

Outro aspecto que posso destacar é que a própria observação sobre as rotinas da escola tinha como objetivo manter tudo e todos os alunos sob controle. Vejamos,

A forma como todo dia, em fileiras, cada turma era direcionada para a sala me deixava pensativa [...]. No entanto, nunca questioneei o fato. Será que é melhor fazer atividade que mantenha os alunos rigidamente organizados e controlados em suas energias e vontades. Será que, se nós realizarmos atividades diversificadas, vamos alterar o comportamento e os ânimos deles.

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 07 de Janeiro de 2020)

Esse fato também aponta que a cultura organizacional daquela escola, como meio e situação social, como também enquanto promotora de situações sociais de desenvolvimento, pode ter provocado, internamente, alteração e direcionamento nos processos de elaboração e de reelaboração da prática educativa durante o meu estágio. Olhando sob o prisma de Vigotski (1931/1995;1931/2007;1929/2000), tudo isso se expressa e se revela em/um processo histórico e sob a “lei genética geral do desenvolvimento”. Além desse aspecto, a cultura organizacional da escola também poderá influenciar a própria forma das crianças refletirem o mundo e suas visões sobre seus processos educativos. Contudo, numa perspectiva vigotskiana, isso não acontece de forma linear, orgânica e progressiva, como nas teorias psicológicas da época de Vigotski (PRESTES, 2010), pois não se trata de um meio passivo de internalização. O meio e o coletivo apresentam as condições para o desenvolvimento, mas não o determina (VIGOTSKI, 1929/2000). Além disso, o meio não deve ser tomado em si, mas na relação que cada sujeito tem com o meio e como ele o interpreta (VIGOTSKI, 1933/2018).

Entretanto, o aspecto central dessa narrativa, ou pelo menos o que eu queria narrar, é sobre o último dia do estágio. Aquele momento, quando vivido, provocou-me muita emoção e sentimentos diversos, desde a alegria à autocobrança, por ter julgado

ou duvidado da capacidade dos alunos de trabalharem coletivamente. Não obstante, não refleti tanto quanto ao narrar e analisar aquele momento/situação e como foi refratada no momento e, agora, como é refratada no narrado. Por que me emocionei tanto naquele dia? Quais ensinamentos tive na época ou tenho hoje? Vejamos nos excertos que seguem:

Iniciamos normalmente a aula (e não percebemos nada de diferente). Para a nossa surpresa, ao retornar para a sala depois do intervalo (acreditem), eles haviam se organizado e planejaram uma festa de despedida para nós (estagiárias). Uma festa de verdade e que não acreditamos que foram eles que fizeram [...] sozinhos.

Confesso que uma emoção veio à tona... e não fazem ideia em como fiquei emocionada. Eles organizaram sozinhos aquele momento. Quando perguntei, eles comentaram como foi todo o processo de organização, a divisão de tarefas, entre outras coisas. Falaram quem ficou responsável por trazer cada coisa (o bolo, a pipoca, o refri, os balões, os cartazes, as frases de carinho, os copos, a toalha da mesa, os guardanapos, a organização da sala, a comunicação e o pedido de apoio à coordenação e à profa. regente, e ainda, o planejamento do momento exato para voltarmos para a sala, além de tudo ... o sigilo). Como coordenaram as tarefas, falaram com os pais e, o mais importante, se comportaram normalmente de forma que nós, realmente, não fazíamos ideia de que eles estavam tramando alguma coisa.

[...] Eu fui tocada e acredito também que posso ter tocado algumas aquelas crianças, por merecer tanto carinho, sorrisos, abraços, cartilhas, gritos, caras e bocas. Abraços e abraços!!

[...] mesmo sem esperar, fora da escola, na rua, no mercado, na feira, na igreja, onde quer que seja, escuto: oi, tia; oi, profa. Fernanda!! ... e recebo um abraço bem apertado e cheio de carinho[...].

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 07 de Janeiro de 2020)

Aquele momento pode ter significado reconhecimento e certeza de que valeu a pena todo trabalho. No entanto, isso seria suficiente para tanta emoção? Talvez o misto de sentimento pudesse ser remorso por ter duvidado da capacidade dos alunos ou de ter me deixado influenciar pelas sugestões e considerações da professora titular sobre as dificuldades da sala. Talvez, uma sensação de que o que fiz para os alunos, apesar de minhas incertezas, pode ter sido compreendido e aprendido por eles, pois cada um, de sua forma, podem ter se envolvido nas atividades. Ou ainda, talvez outros processos psicológicos tenham se desenvolvido e articulado em minha mente, de forma a desencadear choros, risos e felicidade.

Lembro que destaco, na narrativa, um aspecto que, de certa forma, acompanhou o processo, mas não foi determinante, pois tomamos decisões próprias, não decisões isoladas, mas perpassadas por outras experiências, saberes e fazeres, bem como permeadas por particularidades minhas. Fui orientada por minhas *perejivanie*. Veja o que escrevi:

Um aspecto de destaque que me tocou a memória foi que, quando apresentamos o plano de trabalho e o planejamento, foi que a profa. regente disse que não era para fazermos trabalhos em dupla ou em grupo e que evitássemos atividades coletivas, pois os alunos não sabiam trabalhar em grupo e eram muito agitados. Não seguimos a sugestão. A primeira tentativa não foi muito interessante. Realmente todos muito agitados [...]

[...] Em uma de nossas aulas na qual procurávamos sair da rotina, por conta de algumas confusões/ conflitos durante a realização do trabalho em grupo, logo lembrei: “bem que a profa. me avisou que não era boa essa ideia trabalhar em grupos com os alunos...” [...]. No entanto, mesmo assim, insisti... [...].

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 07 de Janeiro de 2020)

Como já dito neste estudo, Veresov (2016) define *perejivanie* vigotskiana como um processo pelo qual o ser humano se torna consciente, interpreta e se relaciona emocionalmente com um determinado evento. No entanto, não é só uma atitude, mas um nexos complexo de processos psicológicos que incluem emoção, processos cognitivos. Esse aspecto já foi afirmado por Jerebtsov (2014), ao destacar, entre as características da *perejivanie*, o fato de que, nela, estão presentes e apresentados diversos componentes e processos intrapsíquicos. Segundo ele, “toda trupe de funções psíquicas geralmente atua nos ‘espetáculos’ da vivência” (JEREBSOV, 2014, p. 17). Esse autor destaca ainda que ela é unidade razão-emoção, pois, na *perejivanie*, há espaço para o entrelaçamento das necessidades e dos afetos refletidos em conceitos. Vejamos os excertos que seguem,

Eu estava equivocada com essa turminha, pois, apesar de desenvolver atividades em grupo, lá no fundo, não fiquei satisfeita, pois não saiu exatamente como eu queria. Além disso, alimentei a ideia de que eles, de fato, teriam dificuldades para atividades coletivas. No dia, além da emoção, recebi uma lição. Eles sabiam trabalhar em grupo. Hoje, lembrando e escrevendo, creio que foram muitas as lições: eles sabiam planejar, coordenar, administrar, negociar, disfarçar, emocionar e alcançar objetivos coletivamente.

Percebo que, talvez, eles tenham aprendido ou amadurecido a possibilidade do trabalho coletivo e, talvez, nossas aulas que, para mim, não tinham saído tão bem como eu esperava, tenham atingido os objetivos para além do que eu estivesse imaginado. Percebo também que o que planejamos não é para nós, é para eles e, por isso, não precisa sair como desejamos e, sim, é para sair como tiver que sair, pois os alunos, o espaço escolar e o contexto também é sujeito e autor, e podem interferir, na medida em que nos oferecem outras alternativas. Percebo, principalmente, que os alunos são sujeitos [...]

(Narrativa (auto)biográfica, escrita em 07 de Janeiro de 2020)

Essa narrativa, particularmente, esses excertos anteriores, fazem-me refletir sobre emoções que percebo objetivamente por meio da narrativa: sentimentos de alegria, angústia, medo, insatisfação, dúvidas, incertezas e tensões, que são parte de toda e qualquer professora em formação, ou já experiente. Isso toca os alunos-crianças, sujeitos-atores. A profissão da docência é permeada por processo de tensões, escolhas, tomada de decisões, tentativas, observação, reflexão e ação. Essas características tornam o trabalho docente imprevisível e exige alto nível de envolvimento emocional e alto grau de disposição psíquica.

Assim, trata-se de uma profissão marcada por constantes escolhas e reflexões que atua com indivíduos distintos, distintos nos ritmos e nas histórias, de particularidades, valores, anseios e motivações (explícitas e implícitas, escondidas ou ditas). É também marcada por tempos, espaços e por condições diversas de trabalho, e permeada por incertezas, mas que atuam a partir de suas certezas, valores e convicções, mesmo que muitos desses aspectos estejam em processo de formação, transformações, ou mesmo de novas formulações. Lembremos que, para Nóvoa (2009), toda professora é uma pessoa.

Também Prezotto, Ferreira e Aragão (2011) nos apontam que essas relações são essencialmente formativas. Delari jr (2009) e Liberali e Fuga (2018) reforçam essa compreensão, defendida por Vigotski, de que o constante fluxo de relação com os

sujeitos e as colisões emocionais são base de desenvolvimento. Esse aspecto é também reforçado por Pergamenschik (2017), ao dizer que não é qualquer tipo de relação que promove movimento ou passagem do plano extra psíquico para o plano superior, são as relações marcadas por situações dramáticas que promovem transformações.

Essas relações se estabelecem numa dada situação social que, refratadas pela *perejivanie*, se transformam em situação social de desenvolvimento. Como apontam Ferreira e Silva (2019), uma situação vivida intensamente modifica o indivíduo e, por isso, é necessário levar em consideração as representações ou a refração que o indivíduo faz dos acontecimentos, como se relacionam com eles e como cada indivíduo se orienta ou se modifica a partir dessas representações. Como afirma Kravtsov (2014), o meio social e o meio interno são o centro ou núcleo do desenvolvimento.

Desse modo, posso dizer que a docência é uma profissão permeada de *perejivanie*, potente de *perejivanie* ou ainda que o conceito de *perejivanie* é potente para ser observado e analisado nos processos de formação e atuação da professora. A escola e a sala de aula é mais que um lugar, é palco. É meio permeado por particularidades e a imprevisibilidade dos eventos educativos, dramáticos ou não, que, refratado pela *perejivanie* da professora, é marcado por um nexos que a conduz através de uma orientação consciente de sua prática pedagógica e educativa, como também de sua tomada decisão em relação à organização do trabalho educacional e às relações de ensino e aprendizagem.

Apreendi, nesse estudo, que a *perejivanie* é síntese ou resultado da relação sujeito-meio, ou seja, do externo e interno representado por cada sujeito. É uma unidade razão-emoção, isto é, articula e sintetiza sentimentos e emoções refletidos. É uma unidade da consciência, uma vez que a forma como cada pessoa refrata um acontecimento marcante provoca que a mesma se conecte ao momento vivido, possibilitando que passe de uma situação a outra, tome decisão ou simplesmente, oriente e altere o curso de seu desenvolvimento. Por isso, a *perejivanie* é também uma unidade da personalidade. Ela está vinculada ao modo como cada sujeito se conecta ao processo de constituição de se tornar agente de seu desenvolvimento, de se tornar consciente de seus processos e pode tomar decisões. Esses aspectos podem ser retomados e aprofundados em Vigotski, (1933/2018b) Jerebtsov (2014), Pergamenschik, (2017) e Jerebtsov e Prestes (2019).

Como dito neste estudo, não se pode compreender *perejivanie* de forma separada da constelação conceitual da Teoria Histórico-Cultural, principalmente, dos conceitos de drama e de situação social de desenvolvimento, sobretudo porque esses dois últimos estão entrelaçados como numa teia única para compreensão do curso do desenvolvimento humano.

Por força da estrutura da *perejivanie*, o meio muda e qualquer situação social é transformada em situação social de desenvolvimento (PRESTES, 2010). Da mesma forma, não é qualquer situação que promove as transformações psíquicas. São as dramáticas, fruto das relações e colisões sociais e culturais que acontecem em dado contexto que, refratadas e sintetizadas pela *perejivanie* do sujeito, promove transformação (PERGAMENSCHIK, 2017). Por essa razão, para Vigotski, o meio social e o meio interno é a fonte de todo desenvolvimento e o núcleo do sentido da personalidade (KRAVTSOV, 2014).

Assim, o que Vigotski faz é identificar a potência dos processos vividos por cada sujeito, como agente mobilizador de afetos, corporeidade, emoções e relações, que promove orientação consciente e, ao mesmo tempo, amplia a consciência dos sujeitos. Isso permite aos sujeitos uma apreensão sensível de si e da realidade, promovendo uma situação de mudança e de desenvolvimento. O conceito de *perejivanie* está ligado ao modo como os sujeitos se transformam em agentes da constituição de si (LIBERALI; FUGA, 2018). Segundo Kravtsov (2014), quando Vigotski se refere à “tomada de consciência”, possivelmente o autor queria tratar sobre a capacidade do ser humano em dominar a si e orientar suas ações. Nesse caso, como tratado em Vigotski, a consciência não é dada pelo social, mas pela *perejivanie*, pela forma como cada sujeito refrata seus acontecimentos e toma decisão a partir de suas *perejivanie*.

Por fim, grande parte desses excertos evidenciam situações ou momentos em que tomo consciência do meu próprio processo formativo, como me vi dentro do processo de formação inicial docente e quais tomadas de decisões realizei que deram direções ou orientações ao meu caminho e movimento formativo. Narro e descrevo sentimentos, emoções, tensões, impressões, lugares, fatos e acontecimentos. Sobre, com e na escola-campo, sobre e com os alunos atendidos. Sobre atividades, ações, comportamentos, processos e resultados. Digo sobre pessoas, sujeitos, atores e autores. Sendo assim, é importante dizer que, neste estudo, a docência, o ser

professora e mesmo o estágio são vistos, por mim, a partir de minhas *perejivanie* de participação no Pibid.

Por isso, digo e escrevo do meu jeito, como sinto, como compreendo. No entanto, não escrevo sozinha sobre fatos e lugares neutros. Não escrevi do vazio de palavras, mas sobre vozes e palavras pronunciadas pelas minhas *perejivanie* de participação no Pibid. Assim, a escrita é minha, marcada pelas tintas de minhas memórias e traçada do vivido e da revisão do vivido. No entanto, isso revela sentidos e significados de uma coletividade, pois minha escrita é, também, possibilitada e sustentada pelas relações sociais e culturais e, portanto, é uma escrita que emana do coletivo que me insiro.

Assim, compreendo a formação docente como um processo histórico e social constituído e constitutivo de relações, no qual a trama do fazer docente é tecida por cada sujeito-autor, ao mesmo tempo em que nos tecemos imersas nela. Nesse sentido, é preciso compreender que os outros e o meio diante de nós, por vezes diferente, opostos e divergentes são condições necessárias para entender e pensar sobre nossa formação e constituição docente.

Os mesmos fatos narrados por outras pibidianas podem apresentar muito ou pouco do que escrevi, mas não será possível traduzir da mesma forma. A *perejivanie* dessa autora jamais será a *perejivanie* daquela, assim como não será a *perejivanie* de cada leitora. No entanto, é importante dizer que há uma parcela de coletividade na minha singularidade que também é *perejivanie*. O que escrevi não foi apenas sobre mim, mas sobre todas as pibidianas. Minha história contada aqui (ou na versão refratada e contada por mim) é, também, história e *perejivanie* de tantas outras pibidianas, professoras iniciantes e professoras experientes.

Nesse processo, esses excertos revelam minha história em construção. Visitar os acontecimentos com o olhar de hoje, com novos instrumentos e símbolos, permitiu-me elaborar significados e sentidos que antes não existiam ou não foram capazes de serem elaborados. Desse modo, narrar, ler e analisar o narrado me fez pensar sobre o movimento de auto-formar-me, pois, na proporção que penso o vivido por meio da escrita, sou mobilizada a refletir e a investigar sobre o movimento de constituição e singularização de meu ser como professora (FONTANA, 2000).

Todo esse exercício me permite compreender a narrativa (auto)biográfica como potente instrumento para aprender de si, para desconstruir-se e construir-se. Um movimento de formar-se e auto-formar-se, na medida em que escrevemos sobre

nossas histórias, que revisitamos, refletimos e revisamos o que vivemos. (JOSSO, 2004). Trata-se de um exercício “transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas” (JOSSO, 2007, p. 413).

Este estudo, as minhas narrativas e cada excerto analisado neste texto e pesquisa de dissertação ganham um sentido outro na medida em que têm a *perejivanie* como conceito analítico. Nesse sentido, por exemplo, o movimento de (auto) formar não está no fato de narrar sobre minha participação no Programa, pois, ao narrar, volto para minhas *perejivanie* de iniciação à docência no Pibid, para as refrações que de fato provocaram consciência dos processos vividos e transformações no curso da formação. Nesse processo, o narrar é também mais que descrever. É *perejivanie* de *perejivanie*. Em seu conjunto, todo este estudo pode contribuir com as pesquisas e a formulação de processo de formação inicial e continuada de professora, sobretudo, por permitir analisar e pensar a coletividade e singularidade do ser e do fazer docente que sempre será *perejivanie* de cada autora em um dos principais palcos da docência: o chão da escola.

É preciso dizer que tudo que escrevi não é sobre mim, nem sobre a constituição de minha identidade docente. Queria muito poder dizer que tudo que acabei de escrever é meu, que escrevi sozinha ou ainda que estou contando de mim. Entretanto, sou constituída por muitas e múltiplas mulheres. Minha voz e minhas letras são atravessadas por múltiplas vozes, palavras e letras. O que sou e os papéis que ocupo são perpassados por muitos papéis, lugares, sujeitos e significados, ou seja, por muitas *perejivanie*, pois o que aprendi sobre minhas particularidades e características, conheci, aprendi e extrai com as outras (pibidianas, professoras iniciantes, professoras supervisoras e regentes) e por meio delas. Além disso, minhas *perejivanie* são marcadas por *perejivanie* de outras. Por isso, todo esse estudo não teria sentido como pesquisa e produção de conhecimento se fosse apenas sobre mim, pois se trata de uma investigação sobre nós! E é muito mais de nós do que de mim.

6. DESEMBARCAR TESOUROS, COMPARTILHAR AVENTURAS E DESCOBERTAS

Escrever essas palavras finais foi tão desafiador e complexo quanto todo o processo deste estudo. Ao longo da pesquisa, a cada passo dado, quanto mais me sentia perto de compreender meu objeto, mais longe me sentia de abarcar o conjunto de significados que a Teoria Histórico-Cultural apresentava ao meu objeto. É como estar em alto mar, contemplando sua imensidão de beleza e mistério, em um vai e vem infinito das ondas. A vontade é de seguir a viagem, mas é preciso voltar ao porto, desembarcar os tesouros encontrados, compartilhar as aventuras e as descobertas, abastecer o barco e traçar rotas para próximas viagens.

A participação no Pibid, durante três anos da graduação em Pedagogia, colocou-me em contato com uma noção particular de professora, diferente daquela que eu tinha, tanto no sentido conceitual quanto no imaginário. O Programa me inseriu, durante esses três anos, em contato constante e intenso com o chão da escola, com alunos e com professoras, seja na condição de bolsista de um programa de formação inicial docente, seja na condição de graduanda em pedagogia de uma universidade pública federal ou mesmo como uma professora aprendiz/iniciante. Dessa experiência, vi desabrochar meus primeiros sinais de interesse pela docência e pelo estudo sobre a docência. Nesse contexto, a hipótese ou descoberta da potência dos processos ocorridos no Pibid teria mobilizado emoções, reflexões e provocado alterações significativas no meu processo de formação inicial. Esse meu percurso de encantamento com os estudos da formação de professoras, numa pesquisa que considera o cotidiano da escola, teve os seus primeiros passos no TCC da graduação, mas ganhou luz nos primeiros meses do mestrado, quando foi me apresentado o conceito de *perejivanie*.

Assim, a presente viagem que, por ora, finalizo teve como objetivo geral compreender quais situações/momentos vividos no Pibid se revelam, na escrita narrativa (auto)biográfica, como *perejivanie* e, no diálogo com o campo de estudo que subsidia a pesquisa, estabelecer relações possíveis entre o conceito de *perejivanie* e meu processo formativo no Pibid. Para isso, busquei suporte nos fundamentos epistemológicos do campo da Teoria Histórico-Cultural e nos autores e estudiosos do campo da formação de professoras, particularmente, da formação inicial docente, como também tomei a narrativa (auto)biográfica como gênero textual e dispositivo de

investigação, para utilizar minha vivência no Pibid como produtora de sentidos sobre a formação inicial docente e de construção de identidade.

Ao buscar compreender na literatura específica a importância da *perejivanie* para o desenvolvimento profissional docente, encontrei, na Teoria Histórico-Cultural e, particularmente nos estudos de Vigotski, o encantamento e os pressupostos epistemológicos necessários para seguir a pesquisa.

Vigotski morreu novo, aos 37 anos, mas deixou uma constelação de conceitos. Alguns deles, em pleno desenvolvimento, mas que, sem dúvida, oferecem suporte fundamental para ler, pensar e compreender nosso tempo, caminhos alternativos para o enfrentamento dos tempos atuais, e de modo especial para pensar os processos de formação docente (inicial e ou continuada), seja nos aspectos da coletividade, seja no que diz respeito às individualidades.

Apreendi que a compreensão do ser humano como um ser social, histórico e cultural já presente em Marx, ganha novos contornos em Vigotski, ao aplicar os pressupostos do materialismo histórico-dialético ao seu estudo de compreensão da formação e do desenvolvimento do processo psicológico humano e da natureza social das funções psíquicas superiores. Vigotski descobre que, apesar de existir elementos herdados biologicamente na psiquê humana, o desenvolvimento, a origem e a evolução dos processos psíquicos estão nas relações sociais e sob a influência do meio. Um movimento que acontece durante todo ciclo vital e envolve diversos campos da existência, tais como o afetivo, o cognitivo, o social e o físico.

Percebi que tal processo não acontece de forma linear e automática, mas mediante as relações com o entorno e com os outros, necessariamente, a partir da forma como cada ser humano internaliza os elementos do social, apropria-se da cultura e reflete o mundo - simbolizando e atribuindo sentidos ao vivido, além de desenvolver-se e constituir-se num movimento que vai da socialização à individuação. Assim, fazendo com que as peculiaridades dos elementos refletidos pela psique passem a compor as particularidades dos sujeitos e influenciar sua visão de mundo.

Vigotski desenvolveu uma lei geral genética do desenvolvimento das funções psicológicas, aprofundou a compreensão do conceito de cultura e seu papel na formação do ser humano, tratou sobre a importância das relações sociais e sobre o meio e seu papel no desenvolvimento. Além disso, pensou o desenvolvimento a partir de dois níveis e avançou ao apontá-lo como uma possibilidade para todos e em qualquer idade, a partir de sua formulação sobre a zona de desenvolvimento iminente.

Apontou também o conceito de drama, como atividade motriz e a situação social de desenvolvimento como núcleo da formação humana.

Aprendi que é possível que Vigotski não tenha tido tempo suficiente em vida para aprofundar alguns desses conceitos, porém os desenvolveu de forma articulada com a finalidade de superar a dicotomia e o dualismo presente na psicologia tradicional de sua época.

Neste campo epistemológico, encontrei o suporte para pensar a formação de professoras (inicial e continuada) e, particularmente, o caminho para pensar e analisar meu próprio processo de formação, sobretudo por considerar um não determinismo dos processos de desenvolvimento; a participação do sujeito na sua própria evolução e transformação, processo que vai da socialização para individuação e que o desenvolvimento é sempre uma possibilidade.

Compreendi que a construção e formação de minha identidade docente (passagem da socialização para individuação) só pode ser pensada como um processo (evolução e transformação) e articulada como uma coletividade. Uma coletividade que é múltipla e diversa, pois são coletividades e individualidades. Assim, sou com os estudos, as colegas e as professoras que convivi durante o curso de pedagogia. Com as escolas, as professoras regentes e os alunos com os quais tive contato durante os estágios. Com as escolas-campos e os alunos atendidos, as colegas pibidianas, as professoras supervisoras e os docentes coordenadores de áreas que tive contato durante toda minha participação no Pibid. Todos esses, em minha viagem, foram e são companheiros e tripulantes, marinheiras e marinheiros, num barco onde sou marinheira, comandante e capitã.

Descobri ainda que esse mesmo movimento de constituição já existia antes mesmo da minha chegada à cidade de Tocantinópolis e da minha entrada no curso de Pedagogia, pois já trazia comigo marcas e particularidades próprias de minha história de vida. Assim, nessa viagem, meu memorial se tornou âncora, não como aquela que atrasa a viagem, mas como aquela que representa a parada para a reflexão necessária e a estabilidade em meio às tensões. Ao olhar meu memorial enquanto âncora nessa viagem, descobri que a coletividade que me constitui também está na relação com meu esposo que é professor e pedagogo, nas experiências que tive com a educação, com a escola e com minhas professoras, em atividades de ensino e aprendizagem que desempenhei, seja como catequista, seja como agente comunitária de saúde. A coletividade da vida, constituída das relações com as

pessoas e os desafios da vida. As perdas e ganhos, mais perdas que ganhos. A perda de minha mãe e os desafios de ser mulher e de sobre/saber/viver. Todas relações, tensões e negociações. Diálogos, conflitos e sucessos. No bairro, na casa, na rua, na escola. Tudo isso esteve comigo nos processos de formação inicial e, como pibidiana, acompanharam-me nesta viagem como âncora que trouxe firmeza, estabilidade e esperança no desafio complexo de olhar para si mesma, para os movimentos vividos e pensar sobre minha formação e constituição como professora. Meu memorial se tornou âncora de um barco onde sou marinheira, comandante e capitã.

Toda essa compreensão me permite defender a formação docente como um processo e as professoras como pessoas concretas, sujeitas, que se fazem constantemente num processo histórico de evolução e transformação. Nesse exercício e movimento compreendi a narrativa (auto)biográfica como potente instrumento para o exercício de aprender de si, para formar-se e auto-formar-se, para revisitar, refletir e revisar o que vivemos.

Esse estudo me permitiu alargar a compreensão de meio, de meio social e do meio social de desenvolvimento. Escola, universidade, sala de aula, tudo muda por força das minhas *perejivanie*, por força das experiências anteriores. Uma rota de navegação pode ser a mesma, mas a forma de navegar se modifica tantas vezes que o barco passa por aquele trecho e, mesmo assim, a rota se modifica por força da orientação da comandante. A pesquisa permitiu-me descobrir a importância de olhar as situações dramáticas do cotidiano da atividade de docência, as externas e as internas como forças motrizes para a formação e o desenvolvimento. O sono perdido não foi em vão, os choros e risos têm sua atuação ou função, os conflitos e tomadas de decisões foram como ventos na vela que me conduziram até aqui. No entanto, não foram os ventos na vela que determinaram meu destino, mas como, a partir de minhas *perejivanie* sobre o vento, orientei de forma consciente meu estudo e minha trajetória até aqui.

Assim, aos poucos vi, no vai e vem das ondas, a individuação, a apropriação das particularidades, a construção da personalidade consciente e a própria formação da consciência e os processos de tomada de decisão e a existência de um sujeito concreto que sou e que estou sendo. Assim, ao ver e me ver, vejo todas as docentes. Sou parte de um todo, tenho todas em mim, mas não sou todas, sou eu professora iniciante.

Como visto, nas análises, a escola era semelhante a tantas outras. No entanto, a condição de bolsista favoreceu o tempo e a intensidade para que uma pibidiana, graduanda em pedagogia, eu, Fernanda de Jesus Santos Brito, com minhas particularidades e história, na relação com diversas outras particularidades, começasse a construir uma nova etapa de minha história, a partir de *perejivanie* de muitos momentos e situações que tive no programa. A imprevisibilidade do chão da escola, dos sujeitos-atores e das relações nela tecidas, em confrontos com os meus sentidos e significados, conhecimentos, valores, memórias, pensamentos (etc) na condição de bolsista, também foram férteis para que, mesmo que sem os conhecimentos construídos de hoje, eu fosse tomando consciência dos meus processos formativos e fosse tomando decisões que alterassem e atribuissem novos sentidos à minha formação como professora. Revisitar e viver novamente as emoções e os sentimentos germinados, transformados durante o estágio na mesma escola-campo do Pibid, na condição de egressa, professora em formação, pesquisadora-mestranda, fez-me olhar que todos os sentimentos intensos que provocaram, desde a insônia ao choro, também eram e foram como eu refratava minha condição de professora em formação. Trata-se de emoção na pele, revestida de compromisso, de medo e de vontade, que mobilizou ação-reflexão e tomada de decisão.

Dessa forma, meu processo formativo, visto a partir das *perejivanie* narradas sobre minha participação no Pibid, é semelhante a qualquer processo de formação docente formativo em vários aspectos, sejam eles, por exemplo, aspecto didático pedagógico, planejamento, avaliação, relações de ensino e aprendizagem etc. Entretanto, são diversos em outros aspectos e alguns deles podem ser reproduzidos, analisados, aperfeiçoados, por exemplo, no contato maior e intenso com o chão da escola, suas especificidades e particularidades, conflitos, seus sujeitos e atores. Outros não podem ser reproduzidos, mas a forma como foi extraído, sim: são minhas *perejivanie* narradas. Elas me permitiram pensar, acompanhar e refletir mais de perto sobre meu próprio processo de formação, favorecendo revisão e novas formações. Minhas *perejivanie* não podem ser reproduzidas, mas a utilização da *perejivanie*, seja como conceito, seja como método para pensar os processos formativos e de autoformação docente, podem ser usadas não só para pensar a formação de professoras e para tecer novos planos de formação docente, mas também para colaborar na formação e autoformação no contexto da formação inicial e continuada de professoras.

A formação de professoras deve ser pensada como um movimento evolutivo e contínuo de construção-desconstrução-construção de conhecimentos e métodos-saberes-fazer docentes, que vão sendo construídas, desde as primeiras experiências de docência que temos quando estudávamos na escola básica, passando pela formação que acontece nos cursos de graduação e se consolidando na história de vida de cada professora, a partir do constante ir e vir da relação práticas-teorias e ação-reflexão-ação, interpretada por cada sujeito no cotidiano de sua atuação. Assim, é mediante o movimento das relações históricas e sociais estabelecidas e das situações dramáticas vividas, que cada professora se apropria do fazer docente, de si mesma e da própria docência. Ela internaliza e constrói singularidade, individualidade e sua identidade profissional.

Em tudo isso, meu estudo, pesquisa e formação me ensinaram que só é possível por conta de uma estrutura e conceito que Vigotski chamou de *vivência/perejivanie*. A *perejivanie* se situa nesse estudo como unidade da consciência e personalidade, como estrutura e conceito que sintetiza e traduz o sentido que cada sujeito faz das particularidades do meio e das particularidades no seu interior, diante das situações próprias do drama da vida e que estabelecem as situações sociais para o desenvolvimento, como também passa a orientar ações e alterar a personalidade, tornando-se parte do próprio ser humano. A *perejivanie* transforma e gera novos sentidos, promove sentimento de pertencimento, de concretude, de consciência e de autodeterminação, conduzindo cada sujeito para um nível ou atividade e desenvolvimento completamente novo.

A cada nova viagem, um novo campo semântico se forma para a marinheira e capitã e passa a orientar e dar sentido à sua próxima viagem. Assim, a egressa, pedagoga, professora iniciante em formação e mestranda, que começou essa viagem, não é a mesma que agora atraca seu barco no cais. Um novo sistema de significados me orienta os sentidos que dou ao vivido. Eles me ajudarão a abastecer o barco e a traçar rotas para seguir minha viagem na constituição do ser professora que parece estar apenas começando.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli, Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira De Educação**, v. 23, p. 01-20, 2018.

ANDRÉ, Marli, Eliza Dalmazo Afonso de (Org.) **Prática inovadoras na formação de professores**. Editora Papirus: Campina- SP, 2016.

ASSIS, Alessandra Santos de. Contribuições do PIBID para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações? In 38º Reunião Nacional da **ANPED-UFMA- São Luís/MA**. Out. 2017.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BRAGANÇA. Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

CAPUCCI, Raquel Rodrigues. **Perejivanie: Um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre psicologia e arte**. (2017) Dissertação de Mestrado (Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, 2017.

CLOT, Yves. Vygotski: a consciência como relação. **Psicol. Soc**, v. 26, n. spe 2, p. 124-139, 2014.

CRUZ, Maria Nazaré da. Investigando trabalho e formação docente na creche: contribuições de Vigotski e Bakhtin. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 36, 1º sem. de 2013, pp. 29-40.

DELARI JUNIOR, Achilles. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no *limiar* entre arte e psicologia. **Psicol. estud.** [online]. 2011, vol.16, n.2, pp.181-197.

DELARI JUNIOR, Achilles; BOBROVA PASSOS, Julia Iulia Vladimirovna. Alguns sentidos da palavra “*perejivánie*” em L. S. Vigótski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. **Umuarama**: Mimeo. 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores e saberes docentes**. Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, 27 mar. 2015.

FALCAO, Giovana Maria Belém; MEDEIROS, Jeanne Barros Leal de Pontes.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Estudos sobre o PIBID no Endipe: uma contribuição à produção de conhecimento sobre a formação docente no Brasil**. Fortaleza: EdUECE, 2015, v., p. 03084-03095

FERREIRA, Luciana Haddad. (org.). **Arte de olhar: percursos em Educação**. Campinas: Ílion Editora, 2011.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FERREIRA, Luciana Haddad; FRANÇA, Raul Cabral; VIEIRA, Beatriz Vito. Estética do cotidiano: experiência e produção de saberes na formação docente. **Espaço Pedagógico**. v. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 83-98, jan./jun. 2016.

FERREIRA, Luciana Haddad; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAGÃO, Ana Maria Falcão. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n. 4, 2015, p. 204-227.

FERREIRA, Luciana Haddad; SILVA, Sílvia Maria Cintra. **Experiência como possibilidade de resistência: contribuições para a formação profissional docente**. Campinas: no prelo, 2019.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.50, p. 103-119, 2000.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1984

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev 2013-2014.

GATTI, Bernardete Angelina. *et. al* (Orgs) **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **Produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia**, FE/UNICAMP. 1993. 2v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. *In*: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 8, p. 81-101.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. Verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freired'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, (p.7-41; 311-335).

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução Maria Betânia Amoroso; São Paulo: Companhia das Letras, 2006. (Prefácios)

GÓES, Maria Cecília Rafael. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Julho/00.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. *In*. **Veresk**. Cadernos acadêmicos internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: Uniceub, 2014.

JEREBTSOV, Serguei; PRESTES, Zoia. O papel das vivências da na instrução personalidade na instrução (no caso de estudos da psicologia). **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 690-692, Mai/ago 2019.

JEREBTSOV, Serguei. A teoria histórico-cultural e os problemas psicossomáticos da personalidade: estudo sobre o domínio de si mesmo. **VERESK – CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS** Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2017, p. 47 a 62.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a parti da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KRAVTSOV, Guenadi. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. *In* **VERESK**– Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba: n. 24, p.113-147, jul./dez., 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, (Coleção Magistério, série Formação de professor) 2013.

LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira. A importância do conceito de peregrinação na construção de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia**-Campinas, 2018.

LOCATELLI, Cleomar. A implantação do PIBID em Tocantinópolis: enfrentando o desafio da formação docente no Norte do Estado do Tocantins. *in*: ARTIOLI, Carmen Lúcia. *et. al* (Orgs). **Contribuições do PIBID/UFT para Docência**. Ed. Da PUC Goiás: Goiânia: 2011.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017.

MONTEIRO, Filomena de Arruda. Narrativas e desenvolvimento profissional docente: significações experienciadas em contextos situados. In: VINCENTINI, Paula Perini (org.). **Experiências formativas e práticas de iniciação a: docência**. Curitiba: CRV, 2016.

NASCIUTTI, Fabiana Marques Barbosa. **Travessias – o grupo como fonte de desenvolvimento profissional**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes In: 29a **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2006, Caxambu/MG. 29a Reunião Anual da ANPEd, 2006.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERGAMENSCHIK, Leonid. A concepção de vivência em L. S. Vigotski: do conhecimento conjunto à superação da solidão. In. **Veresk**. Cadernos acadêmicos internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: Uniceub, 2017.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 45-78, Julho/2000.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, 21(4), p.741-756, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, p. 532-547, 2018.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Inventário - organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-154, 2011.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional (Tese de Doutorado). Brasília: UNB, 2010.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 2012, p. 29(3), 327-340.

PREZOTTO, Marissol; FERREIRA, Luciana Haddad; ARAGÃO, Ana Maria Falcão;. **Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.1, n.3, 2015, p.20-33.

REIS, Marciene Aparecida Santos. **Tecendo os fios do início da docência: a constituição da professora iniciante**. 2013. 205 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SANTOS, Halisson Keliton Ramos dos; SACARDO, Michele S. **A política de formação de professores: O estado da arte sobre o PIBID na pós-graduação em educação**. Política e Gestão Educacional (Online), v. 22, p. 1168-1181, 2018.

SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa Narrativa em Três Dimensões. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Entre o público e o privado: modos de Viver, Narrar e Guardar, 2014, Rio de Janeiro. Programa e **Anais** Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica.. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. p. 414-425.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. **A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites**. Cad. Pesqui., São Paulo, v.48, n.168, p.388-411, Jun 2018.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2004.

TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicologia USP**, 17(2), 59-83. 2006.

TOASSA, Gisele. A “Psicologia pedagógica” de Vigotski – considerações introdutórias. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v.24, n.1, jan./abr. 2013.

VERESOV, Nikolai. **Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations**. Cultural-Historical Psychology 12(3),p,129-148, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A tragédia de Hamlet: príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes. (texto original de 1916). 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente** (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes. 2007. (texto original de 1931).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A questão do meio em Pedologia**. Rev. Psicologia. v.21, n.4, p.681-701, 2010 (texto original de 1933).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones. 1995. (texto original de 1931).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Exp. Popular, 2018 (texto original de 1928-1932). (Org. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. (texto original de 1929).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (texto original de 1926).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. (Org. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes). Rio de Janeiro: Papers, 2018. (texto original russo, 2001).

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. El primer año. In: Vygotski, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. 2. ed. Madrid: Visor y Machado Libros. (s.data/2006). (Trad. Achilles Delari Junior, 2017).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução: Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. ISSN: 1808- 6535 publicada em Junho de 2008. p. 23-36 (texto original russo, 1933).

ANEXOS

Anexo I: Quadro 02 – síntese dos arquivos inventariados

Documentos Arquivos	Quant	Descrições e observações
ATAS	71	As atas eram feitas alternadamente por bolsista a cada reunião Geral semanal. (Fev 2015 a 02/2018).
Relatórios trimestrais individuais	10	A cada 3 meses cada bolsista tinha que fazer e enviar para o Coordenador de Área um relatório das atividades e vivências contendo avanços e dificuldades.
Projetos Atividades	6 10	Periodicamente realização projetos: Brincadeiras Antigas, Artistas regionais, etc.
Convocatórios	70	Antes de cada reunião o coordenador enviava uma convocatória com os pontos de pautas da reunião.
Registro de acompanhamento semanal	60	Era assinado pelo Coordenador e pela professora supervisora. Frequências, acompanhamento e avaliação
Informes	25+	A maior parte dos informes se concentram no período de tentativa de finalização do programa. ; Periodicamente a coordenação geral da UFT, ou a Capes ou o Forpibid enviavam documentos com algumas informações
Fotos	1.000+	De diversas atividades, momentos dos eventos.
Vídeos	25	De atividades com os alunos
Eventos participação e apresentação)	5	Seminários do PIBID Enalic - Outros eventos da área.
Produções/ Resumos/ Artigos completos	4 Resumos 2 Artigos	Seminários do PIBID Enalic
TCC/pesquisa/Livro	1 livro	Livro sobre o trabalho de conclusão de curso.

Fonte: Arquivos da proponente do estudo.