

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

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DA  
PROFESSORA: CONTRIBUIÇÕES DO DRAMA NA  
FORMAÇÃO DOCENTE**



**PIRACICABA, SP**

**(2023)**

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DA  
PROFESSORA: CONTRIBUIÇÕES DO DRAMA NA  
FORMAÇÃO DOCENTE**

**ELAINE DA SILVEIRA RIBEIRO FERRARESE  
ORIENTADORA: PROF. DRA. LUCIANA HADDAD FERREIRA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da professora Dra. Luciana Haddad Ferreira.

**PIRACICABA, SP**

**(2023)**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Joyce Rodrigues de Freitas - CRB-8/10115.

F353n	<p>Ferrarese, Elaine da Silveira Ribeiro Narrativas (auto) bibliográficas da professora: Contribuições do drama na formação docente / Elaine da Silveira Ribeiro Ferrarese - 2023. 212f.; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira. Dissertação (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2023.</p> <p>1. Pesquisa narrativa. 2. ( Auto) bibliografia. 3. Drama. I. Ferrarese, Elaine da Silveira Ribeiro . II. Título.</p> <p>CDD – 801.953</p>
-------	--

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira (Orientadora)**  
**Universidade São Francisco (USF)**

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

**Profa. Dra. Gisele Toassa (Titular)**  
**Universidade Federal de Goiás (UFG)**

**Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (Titular)**  
**Universidade Estadual de Campinas (FE – UNICAMP)**

**Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar (Titular)**  
**Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)**

**Prof. Dr. Pedro Bordini Faleiros (Suplente)**  
**Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)**

## **DEDICATÓRIA**

Às professoras da Educação Básica do nosso país pela  
persistência e coragem diante da complexidade  
do cotidiano escolar!

Aos alunos da EMEF Dr. Edson Luis Chaves.  
Vocês me acolheram com amor e dividem comigo os seus  
sonhos. Juntos rimos, criamos, aprendemos e partilhamos!  
Sou uma professora melhor graças a cada um de vocês!

## AGRADECIMENTOS

A escrita de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica só é possível quando realizada por muitas vozes, mãos, olhares e histórias. Dentre tantas que me constituem, deixo aqui alguns agradecimentos.

Às mulheres de minha família, que vieram antes de mim e foram abrindo caminhos, passagens, atalhos, vielas e trilhas para que eu, um dia, os percorresse com meus passos: minha mãe Arlete (em memória), minhas irmãs Elisete, Noemia, Dulcinéa, Vera Lúcia, Elisabeth e Rosania, minha cunhada Fátima (em memória). Vocês foram e são exemplos de amor, fé e resistência.

Às minhas filhas Heloísa e Isabela, que me fizeram mãe e me ensinam dia a dia sobre amor, paciência, diversidade e aceitação. Vocês são a razão da minha persistência, (trans)formação e (re)existência.

Ao meu companheiro Felipe, por seu amor, paciência, escuta atenta, cumplicidade. Como é bom ter seu apoio, cuidado e encorajamento!

Aos irmãos Júnior e Paulo (em memória), aos sobrinhos e sobrinhas, aos cunhados... Sou grata por ter uma família grande e diversa como a nossa.

Às amigas e amigos de profissão: Cristiane, Josiane, Marina, Paulo César, Renan, Samara e Tamires pelas parcerias, trocas, risadas, partilhas de tristezas e alegrias no chão da escola. Vocês deixavam/deixam meu cotidiano mais leve.

Ao coletivo Cria pelas trocas, partilhas e risadas. Minha enorme gratidão por cada encontro virtual, indicação de leitura, ouvidos atentos, sensibilidade e sugestões no direcionamento da pesquisa.

Aos colegas de trabalho, alunos e alunas de todas as escolas por onde passei, aprendendo a ser o que sou-serei.

À minha banca de qualificação e defesa, professores: Gisele, Guilherme, Natália e Thiago pela leitura atenta e cada apontamento. A contribuição de vocês foi fundamental nos resultados dessa pesquisa.

Às minhas orientadoras, Luciana e Renata, por me acolherem na UNIMEP e acreditarem no meu trabalho com amorosidade, paciência, criticidade, disponibilidade e escuta atenta.

Ao CNPq pelo financiamento dessa pesquisa nos períodos de março de 2020 a maio de 2021.

À Capes pelo financiamento dessa pesquisa nos períodos de agosto de 2019 a fevereiro de 2020 e de junho de 2021 a março de 2023.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a formação permanente da professora e o principal objetivo foi compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, os eventos dramáticos vivenciados pela professora no cotidiano escolar e como eles contribuem para o desenvolvimento de sua personalidade consciente. O material empírico utilizado nas investigações foram as narrativas tecidas no cotidiano escolar entre os meses de outubro de 2019 a março de 2020, a partir das experiências vividas como professora do Ensino Fundamental I em uma rede pública municipal de ensino. Assim, a pesquisa narrativa foi condutora de toda a investigação e é utilizada como fonte de dados, como registro do texto da pesquisa e como produção de conhecimento. A investigação parte da Teoria Histórico-Cultural que teve lugar central na produção e compreensão das narrativas, oferecendo noções fundamentais como drama, aprendizado, desenvolvimento, *perejivanie*, situação social de desenvolvimento e personalidade consciente tal como apresentado por Vigotski. A partir da teoria histórico-cultural foi possível observar como os eventos dramáticos vivenciados pela professora contribuem para o desenvolvimento de sua personalidade consciente. Além da teoria histórico-cultural, o paradigma indiciário desenvolvido por Carlo Ginzburg contribuiu na organização do material empírico a fim de buscar os sinais e indícios que se revelaram nas narrativas. A pesquisa aponta que, ao desempenhar o papel da docência, a professora vivencia situações contraditórias e (in)tensas no espaço escolar, situações que caracterizamos como eventos dramáticos em que ocorre o choque entre afetos contraditórios, desencadeando processos de conflitos cognitivos e afetivos, e todo esse processo dialético entre o individual e social, racional e emocional, biológico e cultural contribui para o desenvolvimento da personalidade consciente da professora, que é marcado por possibilidade e limitações (tanto de fatores externos como internos). Desenvolvimento que parte do social, das condições que lhe são dadas e (res)significadas por meio das interações dramáticas. Nesse sentido, a professora vai tensionando para além das condições sociais e culturais em busca de superação, adaptação e possibilidades outras em seu permanente processo de formação.

**Palavras-chave:** pesquisa narrativa (auto)biográfica; drama; cotidiano; formação docente; desenvolvimento.

## ABSTRACT

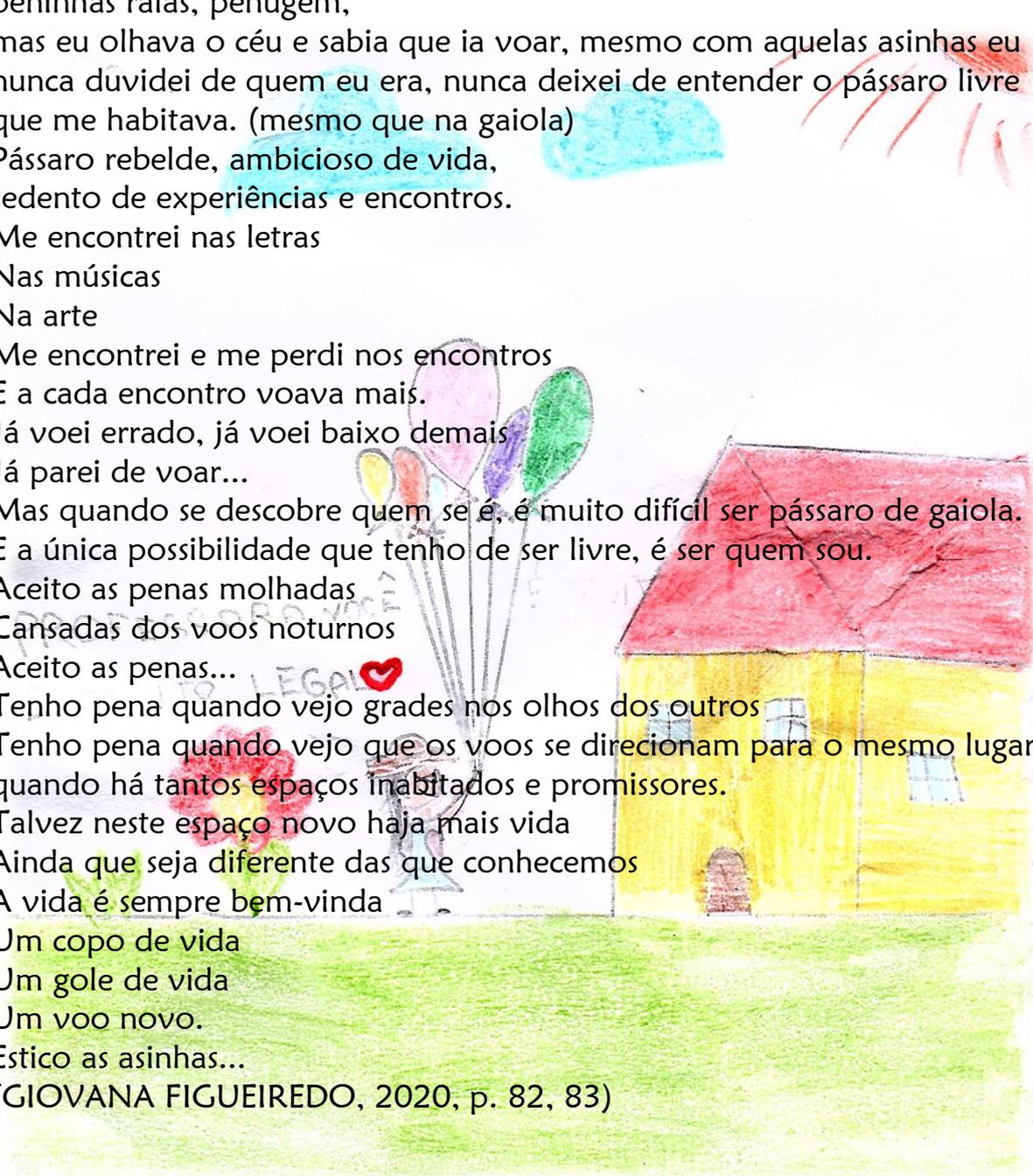
The theme of the study is teacher's permanent education, and the main objective was to understand, through (auto)biographical narratives, the dramatic events experienced by a teacher in everyday school life and how they contribute to the development of her conscious personality. The empirical material used in the investigations were the narratives written in the school daily life between October 2019 to March 2020, based on the experiences lived as a teacher at Elementary School in a municipal public school. Thus, the narrative research conducted the entire investigation, and it is used as a source of data, as a record of the research text and as knowledge production. The research is based on the Cultural-Historical Theory that had a fundamental place in the production and understanding of the narratives, offering essential notions such as drama, learning, development, *perejivanie*, development social situation, and conscious personality as presented by Vygotsky. From the Cultural-Historical Theory it was possible to observe how the dramatic events experienced by the teacher contribute to the development of the conscious personality. In addition to the Cultural-Historical Theory, the evidential paradigm developed by Carlo Ginzburg contributed to the organization of the empirical material to search for the signs and clues that were revealed in the narratives. The study points out that, when performing the role of teaching, the teacher experiences contradictory and (in)tense situations in the school, situations that we characterize as dramatic events in which the clash between contradictory affections occurs, triggering processes of cognitive and affective conflicts, and this whole dialectical process between the individual and the social, rational and emotional, biological and cultural contributes to the development of the teacher's conscious personality, which is marked by possibilities and limitations (from external and internal factors). Development starting from the social, from the conditions that are given and (re)signified through dramatic interactions. In this sense, the teacher goes beyond the social and cultural conditions in search of overcoming, adapting and other possibilities in her permanent educational process.

**Keywords:** (auto)biographical narrative research; drama; everyday school life; teacher education; development.

## **LISTA DE SIGLAS**

ABHR	Associação Brasileira de História das Religiões
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação à Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
FAM	Faculdade de Americana
GT	Grupo de Trabalho
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
MEC	Ministério da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNISAL	Universidade Salesiana de São Paulo

O ser educador que habita em mim se propõe a voar,  
ainda com certo receio, pois,  
Minhas asas nasceram pequeninas,  
peninhas ralas, penugem,  
mas eu olhava o céu e sabia que ia voar, mesmo com aquelas asinhas eu  
nunca duvidei de quem eu era, nunca deixei de entender o pássaro livre  
que me habitava. (mesmo que na gaiola)  
Pássaro rebelde, ambicioso de vida,  
sedento de experiências e encontros.  
Me encontrei nas letras  
Nas músicas  
Na arte  
Me encontrei e me perdi nos encontros  
E a cada encontro voava mais.  
Já voei errado, já voei baixo demais  
Já parei de voar...  
Mas quando se descobre quem se é, é muito difícil ser pássaro de gaiola.  
E a única possibilidade que tenho de ser livre, é ser quem sou.  
Aceito as penas molhadas  
Cansadas dos voos noturnos  
Aceito as penas...  
Tenho pena quando vejo grades nos olhos dos outros  
Tenho pena quando vejo que os voos se direcionam para o mesmo lugar  
quando há tantos espaços inabitados e promissores.  
Talvez neste espaço novo haja mais vida  
Ainda que seja diferente das que conhecemos  
A vida é sempre bem-vinda  
Um copo de vida  
Um gole de vida  
Um voo novo.  
Estico as asinhas...  
(GIOVANA FIGUEIREDO, 2020, p. 82, 83)



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. MEMORIAL DE FORMAÇÃO: ENTRE VOOS E POUSOS .....</b>	<b>23</b>
1.1. Saindo do ninho - Família .....	25
1.2. Da vida institucional para um chamado pessoal - Igreja .....	27
1.3. Preparando-se para o voo – Escola e Universidade .....	30
1.4. Voo inicial – Professora categoria “O” .....	39
1.5. Voo de formação – Estudante de Pedagogia .....	42
1.6. Arriscando um voo mais alto – Mestrado em Educação .....	43
1.7. Voo de reconhecimento – Anos iniciais do Ensino Fundamental .....	46
1.8. Voo de reconciliação – Doutorado em Educação e o retorno para sala de aula .....	49
<b>2. DIÁLOGOS COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>56</b>
2.1. Revisão sistemática de literatura .....	57
2.2. L. S. Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural .....	64
2.3. O drama em Vigotski: Da arte para a psicologia.....	74
2.4. A constituição social do sujeito: Personalidade consciente .....	76
<b>3. “DEIXA EU QUERER VOAR, ENFRENTAR MEUS PROBLEMAS!” DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>88</b>
3.1. “Eu não sei o que fazer!” – O voo incerto em direção à formação inicial .....	95
3.2. “E agora, eu sei o que fazer?” – Voando pela formação permanente .....	101
<b>4. “FALTA MUITO PRO FIM DE SEMANA?” AS (IN)TENSAS RELAÇÕES SOCIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR .....</b>	<b>113</b>
4.1. O cotidiano do espaço escolar e sua potencialidade formativa .....	120
4.2. De uma crise a outra: O drama e a sala de aula.....	133
<b>5. VOO POR AUTONOMIA E LIBERDADE: CONFRONTOS E LIMITES NO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE CONSCIENTE .....</b>	<b>144</b>
5.1. O drama e o desenvolvimento da personalidade consciente .....	151
5.2. Possibilidades e limites da professora: O fazer e o refazer de caminhos .....	158
<b>6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: O QUE APRENDI COM A PESQUISA? .....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>192</b>

## APRESENTAÇÃO

“Visitante bem-querida,  
 Pode entrar, a casa é sua...  
 Ah! É tão bom, nesta vida,  
 Abrir a porta da rua  
 Como quem abre um abraço  
 Dizendo assim como o faço:  
 - Entre a gosto, a casa é sua”.  
 (Rachel de Queiroz, 1930)

Iniciar a escrita de uma pesquisa acadêmica é sempre desafiador e quando se trata de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica o processo me parece ainda mais complexo, pois demanda da pesquisadora pensar e escrever narrativamente, além de fazer as análises a partir de sua história e experiência. Essa escrita não ocorre apenas com a etapa final da pesquisa desenvolvida, mas é uma escrita realizada durante todo o processo, narrando as dificuldades e limites de todo o percurso.

É o que me proponho a fazer: explicitar todo o processo, dialogar com as teorias em cada etapa colocando-me o mais honesta e verdadeiramente possível, deixando registrado todo o desenvolvimento da pesquisa, na qual busco compreender as contribuições da noção do drama no desenvolvimento da professora a partir do cotidiano escolar, por meio das narrativas (auto)biográficas, em que me coloco como narradora de minhas experiências e, como tal, também pesquisadora que reflete sobre o vivido, ao mesmo tempo em que narra.

Essa é uma escolha acadêmica, social, ética e política, em que, ao contar-me, dou também voz a muitas outras professoras da educação básica que são silenciadas. Como Nóvoa (2009) já afirmou: “Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colonistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público” (NÓVOA, 2009, p. 23).

As narrativas foram tecidas durante minha atuação como professora em uma escola pública municipal, no período de outubro de 2019 a março de 2020. Foi naquela escola, lecionando para o Ensino Fundamental – anos iniciais, que experimentei as alegrias e as mazelas de ser/estar professora no Brasil. Um trabalho carregado de tensões, com atividades que vão para além da sala de aula ou do local de trabalho, que demanda um grande envolvimento emocional decorrente de situações complexas e incertas, seja no âmbito da sala de aula, das relações interpessoais, seja das condições impostas pelas políticas educacionais, tais como a perda de autonomia, baixos salários, as pressões resultantes do modelo econômico neoliberal, entre outros.

Diante de um quadro marcado por angústias, contradições e situações que considero dramáticas (VIGOTSKI, 1929/2000) vivenciadas no “chão da escola” nasce o **tema** da pesquisa: **Formação permanente da professora**<sup>1</sup>, bem como o **problema** que a direciona: **Quais as contribuições dos eventos dramáticos que se anunciam nas narrativas (auto)biográficas da professora para o desenvolvimento de sua personalidade consciente?**

O **objetivo** é compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, os eventos dramáticos vivenciados pela professora no cotidiano escolar e o desenvolvimento de sua personalidade consciente.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, propus-me aos seguintes **objetivos específicos**:

- Descrever, por meio do memorial de formação, como a escrita de si na formação docente gera conhecimento científico e (trans)formação do sujeito narrador por meio da compreensão de si e de seu processo de conscientização;
- Produzir uma revisão bibliográfica e conceitual sobre o drama vigotskiano a fim de pontuar como o drama, em diálogo com conceitos da teoria estudada, como consciência, personalidade, memória, *perejivanie*<sup>2</sup> e situação social de desenvolvimento, nos auxilia a compreender o desenvolvimento da personalidade consciente da professora;
- Identificar os eventos dramáticos que se revelam nas narrativas e que mobilizam compreensões acerca dos processos de formação permanente, tendo o paradigma indiciário como metodologia auxiliar de análise;
- Estabelecer o diálogo entre drama e desenvolvimento da personalidade consciente da professora com seu processo de formação permanente.

Para **justificar** essa pesquisa, no âmbito das experiências individuais e da sociedade, volto-me para quando iniciei como professora em 2011, na rede pública do Estado de São Paulo, onde lecionei por três anos, quando fiz uma pausa ao ingressar no Mestrado em Educação e dediquei-me à pesquisa em período integral. Retomei o ofício docente em agosto de 2016 como

<sup>1</sup> Durante toda a escrita da tese adotei professora (feminino) como marcação política de gênero da classe.

<sup>2</sup> Nesta pesquisa faço a opção de usar o conceito de *perejivanie* (переживание) a partir do termo no original russo, sem uma tentativa de tradução literal. O termo apresenta traduções muito variadas como vivências, emoções ou experiências (PRESTES, 2010; TOASSA, 2011); no entanto, o termo *perejivanie* indica uma experiência intensa, seja ela positiva ou negativa, marcada pela unidade entre o individual e social (VERESOV, 2015 apud NASCIUTTI, 2017). Assim sua tradução não aponta para a profundidade do termo russo. Termo bastante utilizado por Vigotski que, por meio deste conceito descreve como a experiência é percebida e vivenciada pela pessoa nas relações sociais (CAPUCCI, 2017, p. 100). Aponto, ainda, que ao usar o termo no plural a escrita da palavra fica *perejivania*.

professora do Ensino Fundamental nos anos iniciais. A minha constituição como professora nos anos iniciais foi de conflitos, inquietações e crises. O discurso de democracia, autonomia, de fazer ouvir e dar voz aos alunos, que levei para aquele espaço, foi perdendo forças dia a dia com as urgências e demandas de meu campo de trabalho que eram outras, como o excesso de burocracia e preparar avaliações mensais e bimestrais para os alunos que ainda estavam no início da alfabetização. Sentia-me impossibilitada de transformar muitos dos meus anseios em ações e, em muitos momentos, vi-me usando exatamente o que já estava posto e fazendo aquilo que não queria. Em contrapartida, foi naquele período que experimentei muitas alegrias, conquistas, realizações profissionais e fiz novas e grandes amizades.

Portanto, é desse emaranhado de contradições e eventos dramáticos que nasce a pesquisa e se constitui por meio de uma escrita narrativa (auto)biográfica fortemente marcada pelo contexto social e histórico em que estou inserida, no entendimento de que vou gerar um conhecimento profundo sobre mim mesma e, como ser social que sou, envolvida em uma história maior, ao narrar minhas experiências no cotidiano da escola talvez seja possível que outras professoras se reconheçam nelas, percebam que não estão sós, que é possível trilhar novos caminhos e buscar por transformações em tempo útil. Talvez seja possível que, por meio das experiências sensíveis compartilhadas, as docentes tenham uma inserção mais tranquila na educação básica e percebam que é possível estreitar as relações entre a teoria e a prática. Corazza (2006, p. 22) nos afirma que “Uma escrita que cria um mundo incerto e perigoso é a única força que faz o professor diferenciar-se, isto é, *tornar-se o que ele é*, para além *do que dele foi feito*” (grifos meus).

Como justificativa acadêmica, penso em minha trajetória nos embates na e pela escola pública e entendo que essas experiências foram potencialmente transformadoras e podem me dar condições de pesquisar minha prática e contribuir com pesquisas no campo de formação de professoras a partir daquele lugar. Nóvoa (2009, p. 19) diz que uma construção sobre formação de professoras que ocorra dentro da profissão, partindo da reflexão das professoras, não pode ser considerada como anti-intelectual, pois deve ser assegurada que a riqueza e a complexidade do ensino sejam visíveis, tanto do ponto de vista intelectual como científico e tenham um estatuto de outros campos de trabalho acadêmico. Assim, trago em minha bagagem reflexões e problematizações de dentro da escola, de um cotidiano que está em constante movimento. Hooks (2017, p. 23) nos afirma que: “A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia”.

Essa discussão está ancorada na teoria histórico-cultural, trazendo consigo noções da teoria como drama, *perejivanie*, memória, situação social de desenvolvimento, consciência,

personalidade, entre outras, que nos ajudarão a pensar a formação permanente da professora e serão as lentes pelas quais olharei ao realizar as análises das narrativas.

Como referencial epistêmico-metodológico de pesquisa, assumo as narrativas (auto)biográficas, em que as narrativas só são individuais porque são coletivas, ou seja, ocorrem nas relações entre os seres humanos. Vigotski (2000, p. 33) entendia o ser humano como a personalidade social, ou seja, o conjunto de relações do âmbito social, encarnado no indivíduo. Assim, somos parte do meio e o constituímos, cada narrativa é mais que uma leitura particular, é um fragmento de realidade entendido a partir do que foi vivido. Narrativas (auto)biográficas são constituídas por alguém, que é constituído pelo meio e pelas suas relações. Assim, cada narrativa não é apenas singular, mas é plural, pois cada evento narrado ocorre em um contexto compartilhado, marcado por uma cultura social e educacional que também serão analisadas e problematizadas (MARQUESIN; NACARATO, 2018).

Na tentativa de maior compreensão sobre a pesquisa narrativa, encontro-me com Clandinin e Connelly (2011), autores que apresentam que esse tipo de pesquisa se organiza a fim de compreender e interpretar as dimensões humanas e pessoais para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis. Nesse caminho, Mosquera e Stobaus (2004, p. 77), ao defenderem as narrativas de vida como uma proposta metodológica, nos advertem que a dimensão narrativa não tem como ambição resolver os problemas de compreensão científica, mas existe como possibilidade epistemológica e metodológica que deve ser reconhecida como legítima por seus princípios sérios, refletidos e científicos.

Nesse processo de leituras e reflexões, entendo que o ato de narrar, de trazer relatos pessoais, problematizando-os, é um movimento de produção de conhecimento, de compreensão de como se dá a formação do sujeito e suas ações no contexto social em que está inserido. Esse ato, principalmente no contexto de formação de professoras, é um fator fundamental, pois é a professora uma das grandes responsáveis pelas mudanças necessárias no contexto da educação básica, sua voz precisa ser ouvida.

Nessa direção, Ferreira (2020) nos aponta que:

Por isso, narrar é modo de romper com as formas convencionais de produzir conhecimento, numa constante tensão entre forma e conteúdo, tradição e inovação. Narrar pressupõe sair de si, deixar de lado o discurso monológico centrado em si e na vivência imediata, nas impressões, para orientar sua fala ao coletivo, àquilo que pode servir de reflexão e encontrar sentido no/para o outro. É artesanal não apenas o ato de narrar, mas o próprio pensamento narrativo, na medida em que exige certa ordenação de pensamento que considera o todo, que faz submeter aquilo que foi vivido ao próprio julgamento, às representações, memórias e emoções (FERREIRA, 2020, p. 63).

É nesse enfrentamento que opto também pela (auto)biografia, como metodologia possível de produção de conhecimentos científico (NÓVOA, 1992; ABRAHÃO, CUNHA, BÔAS, 2018; ABRAHÃO, 2020; GOODSON, 2019), no entendimento de que, ao assumir a escrita de si, estou reconhecendo a indissociabilidade entre o pessoal e o profissional, ampliando os estudos sobre o desenvolvimento profissional docente.

Moura (2004), em suas pesquisas sobre o método (auto)biográfico, observa como é possível conhecer o social a partir do estudo do indivíduo, visto que a história social e individual está interligada. Isso não significa que trabalhar com (auto)biografia seja simples. Há riscos. Aquele que narra é quem decide o que dizer e o que calar e ambas as coisas são determinantes, pois é uma produção do sujeito. E esse decidir o que dizer está relacionado a inúmeras marcas que o sujeito carrega.

Para os autores Frauendorf et al. (2016), o educador/pesquisador vai construindo uma consciência ao escrever o que se passa com ele, fazendo escolhas sobre o que incluir ou não na narrativa e, esse processo de narrar, aliado à explicitação do porquê escolheu determinado tema ou experiência, torna o texto um precioso material para ser analisado e compreendido, seja por si ou por outros. Nesse sentido, as narrativas contribuem para o processo de autoformação, permitindo ao narrador compreender seus limites em determinado contexto, tempo ou relação.

Assim, no entendimento da pesquisa narrativa como um processo de autoformação, de reflexão, de conscientização, seja para o narrador como também para os seus leitores, seja para uma maior autonomia intelectual ou para atuarem de forma mais reflexiva em seus cotidianos, é que defendo a pesquisa narrativa como condutora de todo o processo, em que a narrativa é utilizada como fonte de dados, como registro do texto da pesquisa, que ocorre durante toda a pesquisa e como forma de produção de conhecimento (PRADO; SOLIGO e SIMAS, 2022).

Ainda para essa introdução, apresento a composição do inventário e uma breve reflexão sobre o *Paradigma Indiciário* (GINZBURG, 1989, 2001, 2007) que me auxiliará ao longo das análises. A produção do inventário é composta por fontes primárias e secundárias. Dentre as fontes primárias, foram tecidas 8 narrativas (auto)biográficas como o eixo estruturador central das análises e escritas entre os meses de outubro de 2019 a março de 2020. No entanto, Carlo Ginzburg nos ensina, por meio do Paradigma Indiciário, que é preciso olhar para um panorama mais amplo a fim de compor a cena a ser investigada. Assim, além das fontes primárias, as análises partem, também, de fontes secundárias que foram produzidas no mesmo período, que são: 5 livros didáticos utilizados com a turma do 1º ano, 3 semanários (cadernos pessoais da professora com o planejamento diário das aulas e autoavaliação das mesmas), um caderno com os informes do HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), 59 cartas, desenhos e bilhetes

recebidos dos alunos entre os meses de outubro de 2019 a março de 2020, 45 fotos tiradas da turma do 1º ano entre os meses de outubro a dezembro de 2019, 15 fotos tiradas no mês de março de 2020, 30 e-mails trocados com professoras e gestoras entre os meses de outubro de 2019 a fevereiro de 2020, 30 relatórios individuais de alunos do 1º ano referente ao último bimestre de 2019, 5 sondagens de hipótese de escrita dos alunos. Destaco ainda que as fontes secundárias nem sempre estarão presente nas análises, no entanto, me ajudaram na compreensão das narrativas.

Para análise das narrativas e demais fontes, como fotos, cadernos de planejamento e reuniões pedagógicas, atividades desenvolvidas com os alunos, cartas e bilhetes, tomo emprestado o Paradigma Indiciário do historiador italiano Carlo Ginzburg (1989, 2001, 2006, 2007). A partir de sua proposta metodológica, sou levada a olhar para os detalhes, para os sinais, signos, pistas, indícios ou sintomas. Ao trabalhar com o Paradigma Indiciário, entendo que se faz necessário um rigor flexível (GINZBURG, 2006), não há regras preexistentes, cada pesquisa é única. Como nos afirma o autor, “nesse tipo de conhecimento, entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG 1989, p. 179).

No processo de pesquisa será necessário manter o teor da dúvida, é ela quem me impulsionará a avançar. No entanto, manter o caráter da dúvida não me exime de fazer uma pesquisa séria, coerente, verossímil, pois acessar a realidade é possível. Para Ginzburg (2007, p. 334), o pesquisador é livre para escolher a forma de narrar, com quais documentos trabalhar e como irá contornar as lacunas deixadas, porém, em hipótese alguma, ele pode “inventar” suas conclusões. A rigorosidade é fator fundamental para o pesquisador que trabalha com o Paradigma Indiciário. Há um compromisso ético com a verdade.

Ainda a partir do Paradigma Indiciário utilizarei os conceitos de **distanciamento** e **estranhamento**, isto é, para além de professora-pesquisadora-narradora, sou uma estrangeira, aquela que observa com estranhamento. É um duvidar de si mesmo. “Parece-me que o estranhamento é um antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos)” (GINZBURG, 2001, p. 41). Nessa concepção, a pesquisadora é uma exilada, um ser sem pátria em relação às suas fontes, que busca compreendê-las, mas como exilada é marcada pela dúvida e insegurança (AGUIAR, FERREIRA, 2022). Ao escolher a pesquisa ela perde sua pátria (o chão da escola) e caminha por terras desconhecidas (a academia) e apenas mergulhando no conhecimento teórico é possível apreender e compreender o interior do seu objeto. Nesse processo entendo, assim como pontuado por Aguiar e Ferreira (2021, p. 10) que, “[...] os textos, as palavras, as ideias, as

imagens, os sons, o que quer que tenhamos capturado, só possuem sentido se colocados em uma narrativa. Este é o ato de decifrar. É o momento do estado exilado do estranhamento em relação as nossas certezas, dúvidas ou intuições”.

Como referencial teórico, busquei na teoria histórico-cultural a possibilidade de ampliar minha compreensão do tema em diálogo com a pesquisa narrativa (auto)biográfica. Fui me encontrando nessa teoria, principalmente me identificando com um dos seus interlocutores, Vigotski<sup>3</sup> - professor e pesquisador em diferentes áreas como psicologia, pedologia, pedagogia, filosofia, literatura, arte, estética, deficiência física e mental. Ele era ativo, inquieto, questionador e deixou uma produção textual extensa, densa, rica em ideias e reflexões. Nessa abordagem a base é compreender e explicar a formação das características tipicamente humanas e como elas se desenvolvem em cada indivíduo. Para Vigotski, “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido” (VIGOTSKI, 2007, p. 62). Mesmo não encontrando no autor propostas educativas formais, suas pesquisas trazem contribuições significativas para compreender a formação de professores de modo mais integrador, pois “[...] abrange amplas possibilidades de relação entre as experiências vividas e os saberes que os docentes elaboram” (FERREIRA; PREZZOTTO, ARAGÃO, 2015, p. 23). Assim, apresento abaixo algumas reflexões já levantadas para a composição da pesquisa a partir de alguns conceitos do teórico.

Vigotski inicia suas pesquisas na Psicologia em um período em que essa vivia uma profunda crise<sup>4</sup> que estava também em análise por outros estudiosos da época, como Politzer (1903-1942). No início do século XX, o autor propõe as bases para uma nova psicologia científica a partir do materialismo histórico-dialético (LORDELO, 2011). O autor via no materialismo a base de suas pesquisas, mas não tinha como propósito criar uma psicologia diretamente a partir desse pressuposto, para ele era impossível buscar uma fórmula pronta da psiquê no marxismo, “[...] A psicologia precisa de seu O Capital – seus conceitos de classe,

---

<sup>3</sup> Entendo que os estudos de Vigotski não foram construídos apenas por ele, mas havia uma comunidade acadêmica que produzia conhecimento junto e trabalhava em um princípio de diálogo e horizontalidade, portanto seria injusto centrar todo o crédito da contribuição da THC apenas a Vigotski e não ao coletivo. Assim evitando o personalismo, pontuo que, ao longo do texto, ao fazer referência ao teórico entendo que ele referenda esse grupo.

<sup>4</sup> Vigotski argumentava que em sua época não havia uma Psicologia unificada, eram muitas correntes em Psicologia e cada uma seguia uma categoria definida como seu objeto de estudo, por exemplo a psicologia subjetivista, a reflexologia e a psicanálise e cada uma delas tinha diferentes objetos de estudo: o fenômeno psíquico, o comportamento e o inconsciente. Outro problema apresentado pelo autor era que, como a Psicologia não se ajustava ao método das ciências naturais, ela era vista como “pseudociência”, com diferentes correntes de pensamentos, sem um método de investigação próprio, haja vista que, com o positivismo em alta, a objetividade e a neutralidade eram fundamentais nas ciências e a Psicologia não se enquadrava a esses critérios (VIGOTSKI, 2004).

base, valor, etc. – com as quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto” (VIGOTSKI, 2004, p. 393).

Vigotski desenvolveu muitas construções teóricas na ânsia de compreender o comportamento humano. Dentre esses constructos, o drama aparece em diferentes pesquisas do autor e em diferentes momentos de sua produção científica. Um termo complexo para alcançar e entender, pois é difícil definir se, ao utilizar a palavra drama, o autor se refere às contribuições das artes para a psicologia ou se é uma leitura psicológica sobre algo próprio da arte. Isso faz com que o drama fique em uma “região de fronteira”, ou seja, entre a psicologia e a arte e entre “psicologia atual” e a “futura psicologia” (DELARI JR, 2011, p. 184).

Além da noção de drama, utilizarei conceitos da teoria histórico-cultural a partir de Vigotski e, para isso, me propus a uma reflexão sobre alguns deles que possibilitarão as análises das narrativas. Uma construção de idas e vindas aos textos do próprio autor e de alguns pesquisadores (as) tais como Pino (2000, 2005), Delari Jr. (2011, 2013, 2020), Tuleski (2008, 2016), Prestes (2010), Prestes e Tunes (2012), Ferreira (2014, 2016, 2020), Toassa (2011), Fontana (2003), Martins (2015), Magiolino (2011), entre outros. Não houve intencionalidade de compreender as construções teóricas do autor de maneira linear, mas pensá-las a partir de suas contribuições para refletir sobre o desenvolvimento da professora no cotidiano escolar.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos, além deste texto introdutório e das considerações finais.

O **capítulo um**, “*Memorial de formação: entre voos e pousos*”, é marcado pela escrita narrativa do meu memorial de formação. São memórias que se cruzarão em muitos momentos com as narrativas construídas para a pesquisa e possibilitarão, assim, a entrada de outros episódios relevantes para marcar minha trajetória como professora e pesquisadora. Os autores Frauendorf et al. (2016), ao abordarem sobre narrativa como autoformação, apontam como sugestão que os autores iniciantes na pesquisa narrativa partam de sua autobiografia, ou seja, narrando sua própria experiência como pesquisador, descrevendo o que viu, vivenciou e foi protagonista. Assim, me coloco como narradora do vivido, olhando, nesse primeiro momento para uma história linear, mas que ao se encontrar com as demais narrativas e o referencial teórico, me possibilitará as análises propostas.

No **capítulo dois**, “*Diálogos com a teoria histórico-cultural*”, apresento uma breve reflexão sobre o possível diálogo entre teoria histórico-cultural e pesquisa narrativa, em seguida apresento a revisão sistemática de literatura, com um levantamento das pesquisas realizadas nos últimos dez anos a fim de buscar o que outros estudiosos já se perguntaram sobre a relação entre formação de professoras, cotidiano e drama. Em seguida, trago as contribuições

da teoria histórico-cultural em diálogo com um dos seus principais interlocutores L. S. Vigotski para pensar o desenvolvimento do ser humano, apontando para os principais conceitos da teoria que serão utilizados ao longo da pesquisa. Enfatizo a noção de drama a partir da ligação de Vigotski com a arte, principalmente com o teatro, e de como o teórico constrói seu entendimento da psicologia a partir, também, da arte. Em seguida apresento o caminho que realizei para pensar a constituição social do sujeito, personalidade consciente e desenvolvimento.

No **capítulo três**, *“Deixa eu querer voar, enfrentar meus problemas!” Desafios da docência no Ensino Fundamental*, trago narrativas da sala de aula em diálogo com minha constituição docente, abordando a formação inicial e permanente da professora. Trago algumas reflexões sobre a formação EaD no curso de pedagogia no Brasil e apresento alguns dados sobre formação inicial e permanente que dialogam com as narrativas construídas.

Já no **capítulo quatro**, *“Falta muito pro fim de semana?” As (in)tensas relações sociais no cotidiano escolar*, apresento reflexões sobre os estudos do cotidiano, sua relevância para a educação e formação docente, bem como a possibilidade de estabelecer relações entre os estudos do cotidiano, a pesquisa narrativa e a teoria histórico-cultural. Em seguida, aponto os desafios e dilemas do cotidiano da escola por meio das narrativas, refletindo sobre os encontros que ocorrem no espaço escolar com os estudantes, seus familiares e colegas de profissão, bem como a alegria e complexidade desses encontros que possibilitam à professora aprender e se desenvolver por meio dessas relações.

No **capítulo cinco**, *“Voo por autonomia e liberdade: Confrontos e limites no desenvolvimento da personalidade consciente”*, procuro pensar o desenvolvimento da personalidade consciente da professora por meio das narrativas (auto)biográficas tecidas. Para isso, trago reflexões sobre a constituição do sujeito como um processo não harmônico e que está relacionado aos muitos papéis sociais que ele assume. Retomo com a noção de drama como fonte de desenvolvimento e que, ao assumir diferentes papéis, o ser humano tem diante de si inúmeras possibilidades, mas também limites que são marcados por seu próprio contexto social, histórico e econômico.

Finalizo a pesquisa com *“Algumas considerações – O que aprendi com a pesquisa?”*, onde proponho alguns apontamentos e reflexões sobre meu processo de aprendizado com a pesquisa, as transformações que essa investigação provocou em mim como ser humano e como professora, como compreendo o processo de desenvolvimento docente e, por fim, como a escrita desta tese pode contribuir com outras professoras que, assim como eu, vivenciam inúmeros eventos dramáticos no cotidiano escolar.

RETRATOS DA TURMA – 1º B/2019<sup>5</sup>

Desenho para professora Elaine – realizado pela aluna Ana, 2019  
**Imagem:** arquivo pessoal da autora. Ano: 2019.

<sup>5</sup> Durante toda a escrita da tese, substituí os nomes dos alunos que cito nas narrativas e na autoria de cada desenho a fim de preservar suas identidades.



## 1. MEMORIAL DE FORMAÇÃO: ENTRE VOOS E POUSOS

*“O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referenciais pessoais.”*  
(NÓVOA, 2009, p. 40).

Assumo a escrita deste memorial como um espaço formativo de reflexão. Compreendo que uma escrita (auto)biográfica não é apenas sobre mim ou sobre minha história. Minha voz, nesse espaço, tem potencial para representar muitas outras vozes, muitas outras histórias. O desafio, no entanto, é: por onde começar um memorial de formação? De onde partir minha escrita? São tantas lembranças, tantas memórias. Algumas querem sair do esconderijo em que se encontram, se apresentar, dizer de si. Outras, no entanto, preferem o anonimato, preferem os esconderijos da memória. Começo, aqui, um trabalho de registrar meu percurso como profissional docente. Percurso que, hoje sei, foi se constituindo de muitas experiências, algumas de longa data, quando ainda era criança. Essas experiências, não as vivi sozinhas, foram tecidas a partir de muitos encontros, de muitos afetos.

Para essa construção busco em minhas memórias do passado como fui me constituindo professora, memórias que, como me lembra Bosi (1979, p. 9), ao vir à tona se misturam com nossas percepções imediatas e ocupam todo o espaço da consciência. Nesse sentido, “A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latentes e penetrante, oculta e invasora”.

Aqui me proponho a organizar, por meio da escrita, as memórias que perduraram em mim, que me marcaram de algum modo e me conduziram para quem sou. Como Vigotski nos afirma em suas análises sobre o desenvolvimento cultural, “(...) passamos a ser nós mesmos através dos outros” (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 149). Entendo, portanto, que todo meu processo de formação como pessoa e como docente está atravessado pelo modo como o outro se relaciona comigo e como eu construo minha autoimagem a partir do que é expresso pelo outro nessas relações. As muitas relações que estabeleci serão aqui registradas narrativamente por meio da escrita, que é um processo complexo, exigente. E que demanda do autor um constante deslocamento de escritor para leitor do próprio texto (SOLIGO, PRADO, 2007).

Talvez, ainda, mais difícil do que escrever, seja escrever de si. Escrever sua história, a história de seu percurso profissional, para que essa fique preservada do esquecimento. Cada

memorial é único, assim, é uma história nunca contada (SOLIGO, PRADO, 2007, p. 54). Narrar sobre como me tornei professora-pesquisadora, sobre como a minha profissão me constitui como ser humano e sobre como o ser humano que sou marca, profundamente, minha atuação profissional é uma experiência que me traz um misto de apreensão e alegria, pois muitas memórias estão latentes e querem sair. Mas é também uma experiência de angústia, pois narrar de si é despir-se e isso me é assustador. Connely e Clandinin (2011, p. 98) nos trazem um alerta de que, ao trabalhar com nossas histórias vividas, nos tornamos visíveis e, às vezes, isso significa que histórias sem nome e talvez secretas venham à luz. Isso nos coloca vulneráveis como pesquisadores, pois histórias, antes secretas, tornam-se públicas.

Meu memorial de formação está relacionado a vivências que me constituíram em três espaços principais: *família, igreja, escola/universidade*. Sou o que sou hoje por causa dos lugares pelos quais passei e pelas experiências ali vividas. Fui marcada de muitas maneiras por esses espaços. Foram nesses espaços socializadores<sup>6</sup> que me constituí Elaine professora e pesquisadora. Família, igreja e escola/universidade foram espaços fundamentais em meu processo e todos eles fazem parte das minhas memórias, portanto transitarei entre eles ao longo dessa escrita. Para melhor orientar o leitor esse memorial está organizado em subtítulos, tomando esses espaços como eixos norteadores. Cada história e cada memória se cruzam e resultam naquilo que sou hoje, como tão bem foi apontado por Nóvoa (2009, p. 38): “Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito do que ensinamos”.

---

<sup>6</sup> Trabalho socialização a partir das análises de Setton. “Pode-se então pensar a socialização como uma dimensão fundamental da formação humana propiciada pelas matrizes de cultura que têm como tarefa a transmissão de ideias e valores que expressam um consenso sobre o mundo” (p. 16). Ainda para Setton, “A **família, a religião e a escola** seriam, então, instituições ou subespaços sociais capazes de projetar entendimento sobre a realidade dos indivíduos ajudando-os a construir o convívio, a ordem e, ou a transformação social. Como matrizes de cultural gerariam em seu interior um sistema simbólico, um *ethos* organizado a partir de preceitos, máximas e prescrições morais e comportamentais. Em outras palavras, para se viver em sociedade é preciso partilhar uma série de códigos comunicativos (uma língua), categorias do julgamento (sagrado, profano; divino, terreno), bem como padrões de conduta (obediência, disciplina, ascetismo) transmitidos por essas instituições que facilitam a vida em comum nos grupos e simultaneamente moldam a identidade individual. O processo de socialização vivido por cada um é compreendido então como processo de transmissão, negociação e incorporação desse imenso universo de símbolos que facilitam o intercâmbio da vida social, no entanto não isento de tensões” (SETTON, 2008, p. 17 grifos meus).

## 1.1 Saindo do ninho - Família

*“Eu sou quem escreve minha própria história, e não quem é descrita.  
Escrever, portanto, emerge como um ato político”.*  
(GRADA KILOMBA, 2019).

Venho de uma família de migrantes, meus pais, Arlete (1939 – 2017) e Rubens (1935 – 2006), saíram do estado do Rio de Janeiro com sete filhos para tentar uma vida melhor em São Paulo no ano de 1972. Meu pai foi tecelão e estudou até a 3ª série do antigo primário. Era um exímio contador de histórias, emocionava profundamente os seus ouvintes. Minha mãe era dona de casa e estudou até a 6ª série do antigo ginásio. Sonhava em ser professora, sonho que foi interrompido ao se casar no ano de 1959. Os filhos vieram um após o outro e meu pai não permitia que ela trabalhasse fora. Os dois tentavam sobreviver em meio às dificuldades e à pobreza na baixada fluminense.

Não sei muito sobre nossas origens. Minha mãe dizia que seu pai era de origem portuguesa e meu pai nada sabia sobre seus antepassados, provavelmente era neto de africanos que foram escravizados. Somos afrodescendentes, a questão racial atravessou nossa família em muitos aspectos e minha vida foi também marcada por ser negra. Marcas que serão pontuadas ao longo desse memorial.

Quando meu pai decidiu sair do Rio de Janeiro não havia perspectiva alguma para ele. Sem casa, sem emprego, empobrecido por conta do sistema. Primeiro, ele chegou na cidade de São Paulo e, logo nos primeiros dias, ao bater na porta de uma tecelagem, foi atendido pelo proprietário da fábrica que lhe ofereceu uma vaga de tecelão na cidade de Americana, interior de São Paulo. Ele prontamente aceitou. Não fazia ideia de onde era Americana, mas também nada conhecia de São Paulo, então era indiferente, me contava ele. O motorista da fábrica recebeu a incumbência do patrão de levá-lo até a cidade de Americana, mostrar onde ficava a tecelagem e deixá-lo em uma pensão “decente”, pois era um homem de família (ouvi os detalhes dessa história muitas e muitas vezes, portanto registro como contada por meu pai).

Minha mãe ficou na cidade de Engenheiro Pedreira, baixada fluminense, com os sete filhos, que até esse momento eram seis moças e um rapaz. Não teve notícias do meu pai por seis meses. Chorou e angustiou-se muito. Não sabia o que poderia ter acontecido ao marido. Quando chegou a primeira carta foi para avisar que ele estava a caminho para buscá-la. Tinha conseguido emprego e alugado uma casinha para a família em uma cidade chamada Americana.

Foi nessa cidade que nasci, a oitava filha de uma família composta majoritariamente por mulheres. Éramos em sete irmãs e dois irmãos: Elisete, Noêmia, Dulcinéa, Vera Lúcia, Paulo César (em memória), Elisabete, Rosania, eu e o Rubens Jr. O caçula nasceu em Santa Bárbara d'Oeste, cidade vizinha de Americana, onde meus pais conseguiram comprar um terreno e construir nossa casa, com ajuda financeira das minhas irmãs. Nascida em 1980 e, com uma diferença de idade da minha irmã mais velha de vinte e um anos e da mais nova, até então, de dez anos, basicamente fui criada por minhas irmãs, foram elas que me inseriram no mundo da leitura. Liam gibis diariamente antes de eu dormir.

Cresci observando meu pai dando ordens, estabelecendo regras e horários, utilizando o dinheiro das minhas irmãs para ajudar com o custeio da casa e da construção e elas resistindo a seu autoritarismo de diferentes formas. Minha mãe silenciava na maior parte das vezes. O patriarcado imperava em nossa família. Minhas irmãs deixaram de estudar antes de terminar o antigo ginásio. Apenas uma delas prosseguiu e concluiu o Ensino Médio. De acordo com meu pai, mulheres não precisavam de estudos. São poucas as lembranças que tenho de quando minhas irmãs eram solteiras e moravam conosco. Lembro-me apenas de que elas me contavam histórias e liam gibis. Hoje, compreendo que elas foram essenciais em meu processo de crescimento e desenvolvimento. Uma a uma, foram se casando e constituindo suas próprias famílias. Meu irmão Paulo, mesmo não tendo se casado, também foi embora, fez sua vida longe de nós.

Ficaram em casa apenas meus pais, eu e o Júnior. Meu pai era menos severo conosco do que foi com minhas irmãs, guardo desse período boas lembranças. Íamos juntos para a igreja e participávamos de algumas viagens de cunho religioso. Com meus pais tive a oportunidade de Conhecer Camboriú (SC), Cubatão (SP), Cuiabá (MT), Campo Grande (MS) e Brasília (DF). Com exceção de Brasília (DF), todas foram em excursões oferecidas pela igreja, espaço que contribuiu para que eu desenvolvesse amizades que afetaram profundamente minhas escolhas, inclusive escolhas que me levaram para a docência. Foi também na igreja que conheci o Felipe, meu marido e companheiro de caminhada.

Com o Felipe construí minha nova família. Na esperança de que o casamento nos traria maior liberdade, nos casamos muito jovens. Eu com 21 anos e o Felipe com apenas 18 anos. Olhando para trás, para a decisão que tomamos, apesar das ressalvas dos nossos pais, tenho por mim que foi uma das decisões mais acertadas que já tomei. Tem sido com o Felipe que desfruto de toda a liberdade que sonhava. Ele é calmo e de pouco falar, o oposto de mim que sou falante e impulsiva. Mesmo com sua calma e às vezes relutância, tem sido meu parceiro em muitas aventuras: construção, filhas, faculdade, mestrado, doutorado, mudanças de

empregos, de casas, cidades, igrejas. Nós nos aventuramos juntos em muitas empreitadas e a mais importante delas foi a decisão de sermos pais. Em 2005 nasceu a Heloísa e em 2009 a Isabela. Nossas filhas foram o principal motivo que me levaram à escolha pela docência, depois de muitos anos evitando a profissão. História que narrarei mais adiante.

## 1.2 Da vida institucional para um chamado pessoal - Igreja

*“Então, seriam as paredes de uma igreja que fazem um cristão?”  
(AGOSTINHO, Confissões)*

Fui criada e ensinada sob o ensinamento religioso dos meus pais, que eram pentecostais<sup>7</sup>. Criaram todos os filhos em uma instituição religiosa com costumes rígidos, principalmente para as mulheres. O ensinamento relacionado a gênero se resumia que, “o marido é o cabeça da mulher, como Cristo é o cabeça da igreja...” (Efésios 5:23), ou seja, a responsabilidade e direito das decisões do lar cabiam unicamente ao sexo masculino. Muitos ensinamentos que tinham na igreja não vi meu pai seguir, mas esse, com certeza, ele seguia à risca.

Eu gostava da igreja. Frequentava a Escola bíblica dominical, participava dos eventos de Natal, apresentava jograis e poesias. Cantava com o conjunto das crianças e, conforme fui crescendo, cantava com os adolescentes e depois com os jovens. Com uns 16 anos comecei a dar aulas na Escola bíblica dominical para crianças de 9 a 11 anos. Levei aquele compromisso muito a sério: preparava aulas e levava diferentes recursos visuais para atrair meus alunos. Era muito comunicativa e fiz muitas amizades naquele espaço. Algumas perduram até os dias atuais. Em pouco tempo já ajudava os líderes de jovens com visitas, pregações nos cultos, ensino na sala de jovens.

Nesse período, minhas irmãs, que tinham se afastado da fé cristã na juventude, estavam retornando; no entanto, optaram por igrejas da vertente deuteropentecostal, neopentecostal e protestantismo histórico, ou seja, cada uma delas frequentava igrejas diferentes, com ensinamentos e costumes também diferentes. Isso para mim era riquíssimo. Gostava de visitar essas igrejas, ouvir os ensinamentos e comparar com aqueles que eu recebia em minha igreja de origem. Via meu pai reclamando e criticando minhas irmãs, que se diziam crentes, mas cortavam o cabelo, passavam batom e usavam calça comprida. Queria compreender onde estava a verdade. Elas

---

<sup>7</sup> Ricardo Mariano (2005), em sua obra *Neopentecostais: Sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*, inicia suas pesquisas com uma classificação do pentecostalismo em três vertentes: pentecostalismo clássico, deuteropentecostalismo e neopentecostalismo. Essa é uma classificação mais utilizada a partir das datas das fundações das igrejas de cada vertente e as características de cada uma delas.

estavam erradas? Ele estava errado? Mergulhei em leituras de cunho religioso, autores em sua maioria norte-americanos, que tinham concepções bem diferentes dos autores pentecostais brasileiros.

Minha formação religiosa não estava concentrada apenas naquilo que ouvia na igreja que frequentava. Posso dizer que minha formação era mais relacionada com as leituras que fazia e com as ideias presentes nas outras igrejas que, também, frequentava. Elas me mobilizavam a ser comprometida com minha religiosidade e mais crítica diante do que ouvia e aprendia. Recordo-me aqui de Paulo Freire (1996, p. 25) quando, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, escreve sobre o fato de que, mesmo subordinado a uma prática de “educação bancária”, é possível manter vivo em si o gosto pela rebeldia, aguçando a curiosidade, arriscando-se, aventurando-se contra o poder desta educação. Aquele foi um período intenso e transformador em minha vida, aprendi sobre persistência, insubmissão, perseverança e, principalmente, a questionar diferentes formas de machismo e autoritarismo.

Quando terminei o Ensino Médio, não havia me decidido por cursar uma faculdade, mas depois de ouvir uma profecia em uma viagem que fiz com minha família para Brasília, que dizia que Deus tinha planos para mim em uma universidade e que seria ainda naquele ano, acreditei naquelas palavras. Isso foi em janeiro de 1998. Chegamos da viagem e fui procurar minha melhor amiga Maisa e me aconselhar sobre que curso escolher, pois já tinha pesquisado que o UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, na cidade de Americana, estava com inscrições abertas para o vestibular de vagas remanescentes. As opções eram: Pedagogia, Serviço Social, Administração de Empresas e dois cursos novos: Comunicação Social e Turismo. Minha mãe tinha dado a opinião dela, Serviço Social ou Pedagogia. Meu pai não fazia ideia de minhas buscas..., mas a Maisa, assim que ouviu as opções, não teve dúvidas, ela me disse: “Elaine, escolha Turismo, pense, você ama viajar, vai poder viajar o quanto quiser!”. Que loucura foi aquela? Mas sim, minha primeira graduação é consequência de uma profecia e a escolha do curso baseada no conselho da melhor amiga.

Meu processo formativo nessa graduação ficará para o próximo tópico, preciso antes registrar que, após me casar, mudamos de igreja. Eu queria ir para uma igreja mais moderna, me incomodava tantos usos e costumes. Queria usar uma calça, pôr um brinco. Não achava justo seguir regras que sequer tinham embasamento bíblico. Na nova igreja, logo conhecemos muitas pessoas, fizemos amizades e em pouco tempo assumimos a liderança do grupo de jovens e o ensino na Escola bíblica. Eu e o Felipe revezámos com outro casal as responsabilidades. Organizávamos eventos, cultos, acampamentos, viagens, pregações, ensinos e visitas. Nossa casa estava sempre cheia de adolescentes e jovens que buscavam em nós alguma referência.

Eu estava tão mergulhada nessa nova experiência que decidi sair do emprego de Técnica de Turismo, na cidade de Santa Bárbara d'Oeste, para me dedicar à minha vocação. Me sentia uma pastora de jovens. O cuidado com aqueles jovens tomava todo o meu tempo, principalmente com aqueles que eram mais carentes financeiramente. Acompanhava-os com dedicação e zelo. Mas a opção de sair do trabalho, foi uma má escolha. Em pouco tempo percebemos que o salário do Felipe não seria suficiente para o nosso sustento; nos endividamos e eu já não conseguia acompanhar os jovens com a mesma dedicação, pois em nossa casa faltava até o básico.

Nesse período engravidei da Heloísa e optamos por sair da liderança do grupo de jovens. Recebemos o cuidado de alguns casais da igreja e por intermédio de um amigo, também da igreja, consegui um emprego assim que a Heloísa completou 5 meses. Fui trabalhar como auxiliar de secretaria na Faculdade de Americana (FAM). Outra experiência que, de alguma forma, conduziu-me para a docência. No tempo que trabalhei na FAM, o Felipe iniciou um curso de Ciência Contábeis e, na necessidade de ter alguém de confiança para cuidar da Heloísa, nos mudamos para Santa Bárbara d'Oeste, próximos da minha irmã Vera, minha amiga e companheira nos cuidados com as meninas.

Por conta dessa mudança de casa e cidade, mudamos também de igreja. Fomos para uma igreja neopentecostal. Foi naquele espaço que, em pouco tempo, retomei minhas atividades de liderança. Ali fui responsável pelo Ministério Infantil, inicialmente dava aulas para as crianças, mas depois assumi a coordenação do grupo. Fazia as escalas das professoras, comprava os materiais necessários, organizava as reuniões de equipe e treinamentos. Me sentia útil e amava o que fazia. Em paralelo com essa função, também nos tornamos, eu e o Felipe, líderes de células. Tínhamos a responsabilidade de ganhar e cuidar de novas pessoas que chegavam na igreja. Essa experiência, diferente do trabalho com o Ministério Infantil, foi nos desgastando e gerando incômodos. Tínhamos metas para bater, tanto de pessoas como financeiramente. Éramos compelidos a participar de inúmeros eventos e treinamentos. Não tínhamos mais liberdade de ensinar aquilo que queríamos, havia um manual de estudos a ser seguido.

No entanto, foi nesta igreja onde mais ouvi sobre a importância dos estudos. Havia inclusive muitos ensinamentos sobre o cristão estabelecer metas de melhoria em sua vida financeira e profissional. Estudar, trabalhar com dedicação, vencer na vida eram temas frequentes nas pregações, cursos, palestras e congressos que participava. A ênfase na dedicação ao trabalho e estudos me instigava, eram temas que ainda não tinha observado nas outras igrejas que havia

frequentado. Temas que haviam, inclusive, despertado em mim o interesse em retomar os estudos e buscar por melhores condições de vida.

Nesse período a Isa já havia nascido, e eu estava lecionando no Estado como professora contratada. Foi quando decidi me inscrever no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) com o objetivo de pensar as práticas educativas na instituição religiosa que frequentava. Pesquisa que foi ganhando outros desdobramentos, que apresentarei posteriormente. O que posso dizer é que, com meu ingresso no Mestrado em Educação, muitas práticas que via na igreja como educativas compreendi que estavam mais voltadas a práticas socializadoras. Práticas que me causavam admiração, de repente ficaram às avessas, como se o encantamento tivesse se tornado desencantamento. E, como consequência passei por um rompimento brusco com a instituição religiosa. Aprendi muito naqueles espaços. Foram vivências que geraram em mim desenvolvimento. As leituras, reuniões, preparações para conduzir grupos de pessoas, discordâncias e rompimentos me fizeram uma mulher mais forte e questionadora.

Em cada igreja que frequentei, fiz amizades com pessoas incríveis. Conheci o Felipe, meu parceiro de vida e grande incentivador de minhas escolhas pessoais e profissionais. Inclusive, a facilidade em conduzir as turmas, quando comecei a dar aulas na Rede Estadual, veio das experiências que tive na igreja, como líder de jovens, adolescentes e crianças.

### **1.3 Preparando-se para o voo - Escola e Universidade**

*“Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado”.*  
(PAULO FREIRE, 1996)

Como disse anteriormente, meu gosto pelas leituras teve início na minha infância, com minhas irmãs contando histórias e lendo gibis. Também via meus pais lendo a Bíblia e revistas da igreja. Quando cheguei na educação formal tinha contato com a leitura escrita, mas ainda não era alfabetizada. Fui matriculada na escola estadual Alcheste de Godoy Andia, que ficava apenas um quarteirão de minha casa. Lá estudei da pré-escola ao 3º Colegial (ou 3º ano do Ensino Médio, como conhecemos nos dias de hoje). Foi um espaço de muitas experiências e aprendizagens e vou me alongar um pouco, a seguir, em algumas experiências.

São poucas às lembranças que tenho dos primeiros anos na escola, no entanto algumas são muito pontuais. Na pré-escola em 1986, a lembrança da minha professora ser negra me marcou profundamente. Como criança negra, fiquei confusa ao ver que minha professora era também negra. Foi um misto de decepção e expectativa. A decepção era que não conseguia achá-la bonita, pelo simples fato dela ser negra, e eu queria muito que minha professora fosse bonita e para mim, por muitos anos, ser bonita era ser branca e de cabelos lisos. A expectativa é que queria ver como ela seria como professora. Será que ela seria boa comigo, me receberia bem, pelo fato de eu ser negra, assim como ela? Recordo-me que nos sentávamos em mesas com quatro crianças cada e eu era muito falante. Gostava de conversar e conversava sem pausas. Num dia, ela me chamou na mesa dela. Quando me aproximei da mesa, ela ficou bem próxima do meu rosto e me deu um doído puxão de orelha, pois eu estava conversando demais, segundo ela. Aquela foi minha primeira experiência negativa com a escola. Um sentimento de tristeza, vergonha, humilhação, desorientação, mas principalmente de injustiça. Por que ela puxou minha orelha se outras crianças também estavam conversando? E, por que ela, sendo negra, puxou a minha orelha, de uma aluna também negra? Não éramos iguais? Será que o problema era justamente por eu ser negra e não ser bonita?

Olhando para trás, percebo que esse sentimento estava relacionado, em parte, a minha criação. Uma criação onde aprendi que os negros eram inferiores, não conseguiam fazer as coisas corretamente. Meu pai, a partir de suas histórias de vida, nos ensinava que pessoas negras sempre iriam errar, em um momento ou em outro, por isso trabalhos difíceis deveriam ser evitados. Também aprendi que não havia beleza alguma nas mulheres negras com os cabelos crespos, ouvia, em minha própria casa inúmeras piadas racistas e minha mãe não dizia muito sobre isso. O incômodo dela era com os nossos cabelos crespos. Não nos era permitido roupas ou acessórios que chamassem a atenção de outros. Os cabelos deviam estar sempre presos, escondidos e, assim que chegava a uma certa idade, alisá-los era a opção. Eu me considerava uma criança terrivelmente feia simplesmente por ser negra e ter cabelo crespo.

Atualmente compreendo melhor o trauma para a pessoa negra viver em uma sociedade em que ela é apenas *a outra* em relação a pessoa branca. Grada Kilomba (2019, p. 40) em sua obra *Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano* pontua: “Parece, portanto, que o trauma das pessoas negras provém não apenas de eventos de base familiar, como a psicanálise argumenta, mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo branco, que é a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como a/o ‘Outra/o’”. Se eu, durante a educação básica nas décadas de 80 e 90, enfrentei tantos risos e apelidos por conta de minha

cor, minhas características físicas e meu cabelo, como foi para os meus pais, nas décadas de 40 e 50, na periferia do Rio de Janeiro?

E, ao me deparar com minha primeira professora, como gostar dela? Como achá-la bonita? É como se em minha concepção o corpo dela não pertencesse àquele espaço “No racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão ‘fora do lugar’ e, por essa razão, corpos não podem pertencer” (KILOMBA, 2019, p. 56). Naquele momento, mal sabia eu que um dia estaria refletindo e escrevendo sobre aqueles episódios. Meu ser ainda em formação não conseguia fazer as associações, só depois de leituras e estudos sobre o racismo estrutural<sup>8</sup> em nosso país, que consigo enxergar com maior compreensão que, quando ela me corrigiu, associei em minha mente tão infantil que estava relacionado a cor da minha pele, ao meu corpo negro. Um corpo que merecia ser castigado.

Vigotski (2018, p. 74), em sua *Quarta aula. O problema do meio na pedologia*, me lembra sobre o papel do meio no desenvolvimento da criança, desenvolvimento que não está dado, mas se faz necessário a compreensão de como é a relação dessa criança com o meio em determinada etapa de desenvolvimento. Percebo hoje que, a forma como aprendi em meu ambiente familiar foi refratado de forma intensa no ambiente escolar. O sentido que atribuí à relação com minha primeira professora estava diretamente ligado às aprendizagens que adquiri no ambiente familiar, que estavam diretamente relacionados ao contexto em que vivíamos de racismo estrutural.

Já a primeira série cursei com a professora Vânia<sup>9</sup>. Ela era brava, tinha um olhar duro e me amedrontava de muitas maneiras. Desse primeiro ano, minhas lembranças são de um caderno sempre riscado de caneta vermelha marcando meus erros, que minha letra era feia, que não entendia a lição, que era burra. Ela gritava comigo porque eu não conseguia acompanhar a classe. Estava com sete anos e ainda não lia e não escrevia com autonomia. Era uma copista e, ainda assim, muito mal. Uma letra ruim e não conseguia escrever nas linhas. Às vezes a folha inteira era riscada de caneta vermelha, lembrando o quanto estava ruim a tarefa realizada. O meu caderno era a minha vergonha. Além das marcas de vermelho ele era também sujo e tinha as famosas orelhas. Hoje, olhando para trás, ponho-me a pensar, “Será que essa professora percebia que eu tinha apenas 7 anos e cuidar daquele caderno era algo difícil para mim?” Não consigo compreender ao certo o que foi aquela experiência. Talvez para outras

---

<sup>8</sup> O racismo estrutural está relacionado ao fato de as pessoas negras serem excluídas da maioria das estruturas sociais e política. As estruturas sociais operam de forma a privilegiar os sujeitos brancos, enquanto membros de outros grupos racializados ficam em desvantagens (KILOMBA, 2019, p. 77).

<sup>9</sup> O nome da professora é fictício, assim como os demais nomes das professoras que cito nessa narrativa.

crianças fosse mais fácil, mas não para mim, não naquele momento. Confesso que não tenho lembrança de um único colega da sala. Era como se aquela sala, que me vem a memória perfeitamente, incluindo o local onde eu sentava e onde ficava a mesa da professora, abrigasse apenas nós duas. Que ano longo foi aquele!

Quando faltavam poucas semanas para o término das aulas minha mãe foi chamada. A professora disse sobre minhas dificuldades e que eu não conseguia acompanhar os demais, sugeriu que o melhor seria me reprovar. Minha mãe não aceitou. Acho que naquele momento da história ela também não gostava da professora, pois as reclamações eram constantes e talvez percebesse o meu sofrimento diário. Insistiu com a professora que eu devia ser promovida, pois tinha certeza de que no ano seguinte eu conseguiria, iria ler e escrever. Minha mãe ficou ao meu lado, lutou por mim e graças ao seu esforço e insistência passei para a 2ª série. Naquele momento era criança demais para perceber o valor daquele posicionamento, da coragem dela em insistir com a professora para que me aprovasse, apesar das minhas limitações. No ano de 1987, a reprovação era uma das grandes marcas do ensino nacional, era uma prática naturalizada, mas, graças a uma pequena mulher e seus argumentos, eu prossegui.

Minha mãe acertou sobre minha aprendizagem. No ano seguinte, na 2ª série com a amorosa professora Flávia, fui alfabetizada e os anos seguintes foram melhores. A partir da 3ª série aprendi a organizar meus cadernos. Me lembro que minha irmã Rosania ajudou-me com essa tarefa. Ela encapou cada caderno de vermelho e plastificou e tive minha primeira caixa de lápis de cor com 24 cores e o primeiro estojo de madeira. Que ano incrível! Me lembro inclusive dos colegas de classe e que, juntos, fizemos uma festa de aniversário para a professora.

Na 4ª série, com uma mudança nas políticas educacionais, foi implementado na escola que tínhamos quatro professores, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia. Daí meu rendimento voltou a cair e me perdi novamente. Eram muitos cadernos, livros e diferentes estilos de professores. A aluna mediana ressurgiu e esteve comigo nos próximos anos, mas já não importava, pois as amigas me eram mais importantes. Eu continuava muito falante, gostava de uma bagunça e dava muitas risadas em sala. Com muita frequência as professoras precisavam me trocar de lugar a fim de diminuir a conversa. Como isto era cruel: depois de já ter estabelecido amizades, conhecer os colegas para empréstimos de materiais e até troca das famosas *colas* durante as provas, eu era conduzida para um outro canto da sala e tinha que começar tudo de novo. Essas trocas me marcaram tanto que, quando adulta, já professora, pensava muito para trocar um aluno de lugar e, se optasse pela troca, me sentia extremamente culpada. São memórias de uma infância distante, que refletiram e ainda refletem quando estou

em sala de aula como professora. Meu desejo é fazer diferente daquilo que vivi na escola em meus primeiros anos.

Foi apenas a partir da 7ª série, por conta de um círculo de amigas que gostavam de estudar e competiam entre si sobre quem tirava as melhores notas, que me interessei mais pela escola e comecei a ter um novo olhar para a educação formal. Foi nesse período também que me interessei pelos livros. Tinha uma biblioteca muito linda (aos meus olhos era perfeita) na escola Alcheste. Aconchegante, com prateleiras organizadas, mesas e cadeiras, um espaço de silêncio. Fiz minha carteirinha e desfrutei de boas leituras naquele espaço por muitos anos. Lia ficção, romance, aventura, literatura brasileira, literatura estrangeira, crônicas, poesias. Não importava o gênero. Queria ler. Queria viajar para novos mundos.

Quando estava no 1º colegial (hoje 1º ano do ensino médio), a professora de Língua Portuguesa passou como leitura obrigatória o livro *Senhora*<sup>10</sup> de José de Alencar. Uma leitura que me marcou profundamente. Que personagem misteriosa era aquela? Mulher forte, corajosa, independente. E que livro era aquele? A forma como seu escritor organizou a escrita, dividindo-a como uma transação comercial (o romance é dividido em quatro partes: preço, quitação, posse e resgate), me causava estranheza e admiração. Era um romance, o romance entre Aurélia e Fernando, mas era também uma transação comercial. Uma noiva que compra seu noivo e faz dele sua propriedade privada.

Recordo-me de que a professora perguntou se alguém gostaria de contar a história do livro para a classe, mais que depressa fui e narrei a história de Aurélia como se fosse minha história, falei com paixão sobre o romance e a forma como o livro foi organizado, a classe se encantou com o romance e muitos, depois de minha explanação, quiseram ler a obra. Eu tinha 15 anos nessa época. Fui movida com cada leitura que fiz em minha adolescência. Hoje, olhando para trás acredito que essa mulher questionadora e resistente que tenho sido está relacionada, também, às leituras que fazia.

O Colegial foi de compromisso com os estudos e com o trabalho, estava trabalhando como secretária em uma escola de idiomas, mas já tinha tido outros empregos, como recepcionista em uma clínica de ultrassonografias e como atendente em um brechó. Gostava de ter meu próprio dinheiro. Nessa época meus pais já tinham uma condição um pouco melhor e eu podia ficar com o dinheiro que ganhava, diferente de minhas irmãs, que deixavam a metade com meu pai.

---

<sup>10</sup> Romance de José de Alencar publicado em 1875, período intitulado pela literatura de Romantismo. O livro trata da compra de um noivo., abordando de forma crítica a sociedade da época, que valorizava mais as riquezas do que o caráter ou sentimento de uma pessoa.

Após concluído o Colegial, fiz a escolha do curso, como relatei anteriormente, prestei o vestibular e, após o resultado, chegou o dia da matrícula. Como já era fevereiro, tinha que pagar a matrícula e a primeira mensalidade. Um valor absurdamente alto para as posses de minha família. O que fazer? Recorri ao meu pai que, apesar de ser um homem autoritário e em muitos momentos grosseiro, tinha o seu lado bom. A maneira como nos relacionávamos era bem diferente da relação que ele tivera com minhas irmãs. Mais leve, mas não perfeita. Arrisquei, falei com ele e nada. Eu sabia que ele não teria esse dinheiro, mas em minha mente ele poderia dar um jeito. No entanto, ele considerou um absurdo uma mulher fazer uma faculdade. “Para que?” ele perguntou. “Você quer que eu te ajude e depois você se casa e vai trabalhar para ajudar o seu marido? Que retorno eu terei?”. Chorei, insisti, implorei, mas não foi suficiente. Me recordo que era uma sexta-feira, o último dia de matrícula para vagas remanescentes. Já estávamos em fevereiro e as aulas começariam em poucos dias. Estava transtornada e, neste dia vi, mais uma vez, minha mãe se posicionar em minha defesa. Eu estava em minha cama, chorando. Meu pai tinha saído de casa. Ela me disse, “Pare de chorar! Limpe esse rosto e vamos no Luís, vamos pegar um cheque emprestado para a matrícula”. Luís é um cunhado querido e muito cauteloso. Assim, conversamos com ele que emprestou o cheque o nos levou até o UNISAL, chegamos às 22h e a tesouraria estava fechando. Implorei que me atendessem, depois chorei para que eles aceitassem um cheque pré-datado, que não fazia ideia, naquele momento, de como pagar pois o valor do cheque era 3 vezes o salário que eu recebia na época e minha mãe, que teve a ideia, não trabalhava. Assinei depois de muita insistência o contrato de matrícula.

Por fim, entrei em uma instituição de ensino superior. Mal imaginava eu que os desafios estavam apenas começando. Era uma sala com 77 alunos, mais da metade deles estava ali em busca da 2ª graduação. Recordo-me que eu era a mais nova da turma. Uma nova fase se iniciou. Queria estar naquele espaço, mas a sensação era de que não pertencia a ele. Consegui uma bolsa de estudos com 50% de desconto e a proprietária da escola onde eu trabalhava me ofereceu a faxina da escola, assim meu salário aumentaria um pouco e poderia pagar a faculdade e gastos com o material. Aceitei. Trabalhava das 8h às 19h e ia direto para a faculdade. Isso durou apenas no 1º ano do curso, depois fui trabalhar em uma tecelagem como faturista, com um salário um pouco melhor e a carga horária das 7h às 17h. Era, como muitas outras estudantes universitárias de classes populares, uma estudante que trabalhava e estudava. Tentando conciliar as duas funções a cada dia.

Leituras diferentes, textos complexos, autores desconhecidos, mas meu repertório de outras leituras e minha facilidade de escrita me ajudariam nessa nova empreitada. Em pouco

tempo o professor Luís notou minha escrita. Disse que eu escrevia bem. Um reforço positivo que fez com que eu quisesse escrever cada vez melhor. Foi ali, junto a um querido professor de História da Arte que descobri meu potencial para a escrita. Cada vez que ele me entregava um texto ou uma avaliação corrigida, me lembrava o quanto eu tinha potencial para a escrita. No começo não entendia o que aquilo significava ou o que ele queria dizer. Eu gostava de escrever, não economizava palavras em minhas análises das obras de artes que estudávamos. E, quanto mais ele me incentivava na escrita, mais eu queria escrever e foi lá, assistindo suas aulas, vendo o quanto se empenhava para ministrá-las, como estudava, que brotou em mim o sonho de ser professora universitária. Sim! Era aquela profissão que eu queria. Eu queria dar aulas em uma faculdade. Ser uma pesquisadora. Falar para e com jovens e adultos, prepará-los para suas novas profissões. Este para mim era apenas um sonho distante. Não sabia como direcionar minha vida para alcançá-lo.

No último ano do curso, a sala estava com apenas 35 alunos. Eu tinha permanecido. Ainda que com poucas perspectivas profissionais na área, pois até mesmo os estágios foram escassos e, como outros colegas de turma, cumpríamos as horas de estágio em eventos na cidade de Americana e região. Chegou o momento da escolha do tema para a monografia. Não tinha dúvidas, queria falar sobre os cursos de Turismo no Brasil. Quando iniciei, em 1998, foi um ano em que muitos outros cursos abriram, não tínhamos sequer onde estagiar e aquilo me causava angústia e indignação. Para onde iriam tantos profissionais formados? Para onde eu iria? Onde iríamos atuar com uma matriz curricular tão genérica? Por que o Bacharel em Turismo não tinha sua profissão regulamentada?

Portanto, o tema escolhido foi, *A implementação dos cursos de turismo no Brasil: o caso do UNISAL/ Americana*. A coordenadora do curso se indignou, queria saber por que este tipo de pesquisa. Em contrapartida, mais uma vez o professor Luiz esteve ao meu lado, apoiou minha escolha e foi meu orientador. Lá estava eu, com 21 anos, estudando minha própria prática. Sofrendo porque, depois de tudo o que tinha lido e investigado, as previsões eram que a fase de crescimento dos cursos de Turismo no Brasil seria breve, poucas universidades manteriam seus cursos. Defendi com alegria meu TCC. Fui parabenizada pela pesquisa e pela organização do texto. Tirei 10 com louvor e recebi o convite de continuar a pesquisa, quem sabe fazer um mestrado a partir do tema. Ouvi atentamente, mas acho que naquele momento não me via em condições de continuar o estudo. Eu queria apenas terminar e seguir com minha vida de recém-casada. E assim o fiz.

O tempo passou. Em 2005, após o nascimento da Heloisa, comecei a trabalhar na secretaria da FAM, Faculdade de Americana. Era um trabalho de atendimento aos professores

e alunos do curso de Administração e como era meio período, das 18 às 23 horas, pude acompanhar o crescimento e desenvolvimento da Heloísa, que era minha prioridade. Atendia professores e alunos, lançava no sistema faltas, atestados, compensações. Fiz matrículas e rematrículas por quatro anos. Observava os professores, admirava-os, queria estar naquele lugar, mas me sentia incapaz de avançar.

Hoje, olhando para aquele período, percebo o quanto foi difícil e doído movimentar minha vida e minhas decisões para aquilo que eu sonhava e ansiava em minha vida profissional. É como se a voz do meu pai, as vozes que ouvia na igreja sobre o papel de submissão da mulher ecoasse e ainda tivessem um forte domínio sobre mim. Eu vivia aquilo que Paulo Freire (1968/2021, p. 147) nos aponta como uma “dualidade existencial dos oprimidos”, pois, ao introjetar a voz do “opressor”, achava que era minha própria voz. Me achava capaz de avançar profissional e educacionalmente, mas desacreditava que pertencia a esse lugar, pois como mulher minha missão estava relacionada a ser dependente financeira e emocionalmente de uma figura masculina.

Eu tinha me casado, terminado a faculdade, tinha uma linda filha e morava em uma casa própria, construída com sacrifícios meu e do Felipe. Sentia-me feliz pela conquista da família e principalmente por ser mãe. A vinda da Helô encheu meus dias de esperança e sonhos, no entanto havia o vazio e a angústia por me sentir presa em relação a minha vida profissional. Sobre aquele período e outros que se seguiram em minha vida o texto que a cantora Elza Soares<sup>11</sup> postou sobre seu álbum Planeta Fome diz muito sobre mim:

Naquela época eu achava que se tivesse alimentos pros meus filhos, não teria mais fome. O tempo passou e eu continuei com fome, fome de cultura, de dignidade, de educação, de igualdade e muito mais, percebo que a fome só muda de cara mas não tem fim. Há sempre um vazio que a gente não consegue preencher e talvez seja essa mesma a razão da nossa existência (SOARES, 2019).

Eu tinha fome, as conquistas realizadas até aquele instante não eram suficientes. Foi em 2009, com o nascimento da Isabela e o convite da FAM para trabalhar em período integral, que tomei coragem para assumir outras possibilidades profissionais. Pensei que precisava de um emprego em que tivesse um horário mais flexível para cuidar das meninas. É curioso, mas o desejo da mudança ainda estava relacionado ao meu papel de mãe e esposa.

---

<sup>11</sup> SOARES, Elza. Álbum Planeta Fome. 2019

Em agosto de 2009, após me desligar da FAM, algo surpreendente aconteceu. Depois de ler um livro cristão *O espírito de liderança* de Myles Munroe (2006), fui provocada de uma maneira especial. O escritor falava sobre retomar de onde paramos e, profissionalmente, eu tinha parado no término da graduação. Procurei o professor Luís<sup>12</sup> para conversar, para dizer que a minha vida profissional estava travada e, apesar de me achar inteligente e com potencial, não conseguia avançar. Trabalhava por salários baixos e tinha uma vida difícil. Queria sair daquela situação. Queria me realizar profissionalmente, ter um salário digno, ser uma professora universitária e trabalhar com pesquisa. Ele me ouviu com atenção, empatia e, após uma conversa longa e agradável, me convidou para fazer uma disciplina como aluna especial no programa de mestrado do UNISAL. Era uma disciplina sobre Projeto de Pesquisa. Me inscrevi e, no processo das aulas, o professor nos apresentou o livro *Introdução à pesquisa em educação*, escrito por Luís Antonio Groppo e Marcos Francisco Martins, livro que norteou a disciplina. Trabalhamos sobre a escolha de um tema de pesquisa, a elaboração do projeto incluindo cada etapa, tema, delimitação do problema, hipótese, objetivo, justificativa, técnicas de coleta de dados, referencial teórico, bibliografia. É quase impossível descrever o significado que aquela disciplina teve para mim. Absorvia cada orientação, cada conversa, escutava as colegas falando dos seus projetos de pesquisa. Naquele instante de minha vida associei a fome que eu sentia ao espaço acadêmico, é como se aquela fome só pudesse ser suprida na academia. Crença que tive a oportunidade de ressignificar posteriormente, como apresentarei mais adiante.

Escolhi o tema que eu queria estudar, o crescimento das igrejas neopentecostais no país, mais especificamente a igreja Sara Nossa Terra, olhando para essa igreja como um espaço educativo. Eu frequentava aquela igreja com minha família há pouco mais de um ano e admirava os ensinamentos. Era diferente daquilo que ouvia nas igrejas pentecostais e deuteropentecostais que eu já tinha frequentado. Falava sobre a pessoa ser líder, estabelecer metas, estudar com dedicação, trabalhar. De acordo com aqueles ensinamentos só era possível fazer a diferença no mundo se cada fiel alcançasse espaços de poder. Naquele momento acreditava naquelas teorias e foi o que eu tentei fazer. Terminado o projeto, o professor me aconselhou a apresentá-lo na UNIMEP, pois tinha uma linha de pesquisa sobre protestantismo

---

<sup>12</sup> Agradeço ao professor Dr. Luis Antonio Groppo (Universidade de Alfenas). Tive a oportunidade de conhecê-lo no ano de 1998 no UNISAL/Americana, quando iniciei minha primeira graduação (Bacharel em Turismo). Fui sua aluna de 1998 até 2001 e, posteriormente, em 2009 cursei sua disciplina junto ao Programa de Mestrado no UNISAL. Compreendo que seu incentivo e exemplo na docência foi um dos principais fatores que me levaram a dar voos na pesquisa em Educação.

e havia a possibilidade de conseguir bolsas de estudo. Não foi o que eu fiz. Engavetei a pesquisa e fui dar aulas na Rede Estadual como professora contratada.

Mas, antes de falar sobre essa experiência, preciso pontuar que esse memorial não é o primeiro que escrevo. Assim que iniciei o doutorado, em um dos encontros com a Nana, minha orientadora, ao perceber como eu estava confusa em relação à pesquisa, aconselhou-me a escrever o memorial, fazer um texto narrativo sobre meu processo formativo. Fiz a escrita e, antes de enviar para ela, quis enviar para duas amigas e professoras, que conheci na escola que estava lecionando em 2019. Ambas me deram retorno e sugestões. As da Marina<sup>13</sup> foram enviadas através de um áudio via WhatsApp e me fizeram pensar sobre como eu tenho compreendido os meus processos. Ela pontuou que, em meu memorial, eu falava sobre uns voos e pousos e esses voos estavam sempre relacionados a minha vida acadêmica, a minha busca por conhecimento, enquanto o pouso estava relacionado a minha vida familiar – filhas e marido - e meu trabalho junto à Educação Básica, como se nesses espaços não houvesse produção de conhecimento. Um apontamento que me inquietou e me levou a refletir e compreender que minha família e meu espaço de trabalho são importantes voos e espaços de produção de conhecimento.

Por meio da mensagem da Marina, de suas palavras, passei a elaborar o mundo de um outro modo. Como nos aponta Bakhtin (2011), houve em mim uma reelaboração das ‘palavras alheias’ que se transformaram em minhas próprias. Assim, faço abaixo um exercício de pensar nos voos que dei até minha chegada ao doutorado.

#### **1.4 Voo inicial - Professora categoria ‘O’**

*“Muitas vezes me perguntei por que os estudantes eram tão tolerantes, apesar dos meus tropeços (...). Acho que meu entusiasmo lhes mostrava minhas boas intenções, mesmo que eu não soubesse o que estava fazendo. Eles toleravam minha confusão de forma muito generosa! Eu me sentia agradecido por eles me permitirem aprender a suas custas”. (IRA SHOR, 1986)*

Para marcar esse primeiro voo rumo a ser professora, tomei emprestado as palavras de Ira Shor em diálogo com Paulo Freire sobre os primeiros passos que deram em direção à docência. Pois, como apresento abaixo, apesar das minhas boas intenções e entusiasmo, eu não sabia o que estava fazendo. Foram anos de confusão e sou grata por cada aluno e aluna que

---

<sup>13</sup> Seu nome verdadeiro, pois me autorizou a usá-lo.

conheci naquele período, pelo modo como me acolheram e foram tolerantes comigo e minha inexperiência.

Meu primeiro emprego como professora foi na rede pública de ensino do estado de São Paulo. Soube por intermédio de uma amiga que muitos dos nossos colegas do curso de Turismo estavam lecionando em escolas estaduais nas disciplinas de Artes e Geografia. Recordo-me de que achei impossível, não tínhamos formação para a docência. Ainda assim arrisquei e liguei na Diretoria de Ensino de Americana, recebi orientações para levar meus documentos e histórico do curso. Foi autorizado que poderia lecionar as disciplinas de Artes, Geografia e Filosofia, mas deveria fazer uma prova e haveria uma lista de classificações. Como eu era bacharel, ficava abaixo dos licenciados e alunos de licenciatura. Após o resultado, acabei não indo na atribuição, mas em junho de 2011 recebi uma ligação de uma escola oferecendo aulas de Geografia. Aceitei.

Fui contratada como professora categoria ‘O’, um novo tipo de contratação que estava ocorrendo no estado de São Paulo. Essas contratações não eram realizadas por concursos públicos e sim um processo simplificado de contratações, de forma temporária e flexível. Como me recordam Fernandes, Barbosa e Venco (2019, p. 29) sobre esse período: “A flexibilização das formas de contratação acarretou, por um lado, restrições de direitos trabalhistas e, por outro, permitiu que a educação escolar fosse regida por profissionais não submetidos às provas praticadas em concurso público, que asseguram condições mínimas de seleção e qualificação profissional”.

Lembro-me de que minhas condições salariais e direitos trabalhistas eram diferentes das professoras concursadas, mas aquilo não me afetou. Até porque compreendia que só estava ali pois faltavam professores. Minhas primeiras turmas foram um 1º e 3º ano do Ensino Médio. Recebi da diretora os Cadernos do Aluno e do Professor e os diários de classe. Não me perguntaram se já havia lecionado. Assumi aquela profissão como minha, passei a estudar aqueles cadernos, pesquisar na internet, ler livros didáticos. O manejo com a sala de aula e com os alunos tive graças as minhas experiências pelas muitas igrejas que havia passado, liderando grupos de jovens e dando aulas na Escola bíblica.

No ano seguinte, 2012, peguei uma carga de 40h semanais em duas escolas. Dessa vez alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Preparava aulas, provas, reuniões de pais, conversava com os alunos. Tentava novas estratégias, levava filmes, artigos e entrevistas, no entanto era sempre um trabalho solitário. Falava pouco ou quase nada nas reuniões pedagógicas; por não ter licenciatura, não me sentia pertencente àquele espaço, não me sentia

professora como as demais. Evitava dizer o que e como ensinava para os alunos, tinha medo de estar fazendo ou dizendo algo errado. Ninguém perguntou.

Esse período foi de grande crescimento e o início de um encontro com minhas origens afrodescendentes. Ser uma professora jovem e negra em escolas periféricas, despertou a curiosidade e carinho de muitas alunas. Eu estava sempre em crise por conta do meu cabelo crespo e oscilava entre tentar assumi-los ou alisar, mas me recorro que eram tantas as alunas que me elogiavam e diziam querer um cabelo como o meu, quando eu os usava cacheados, que aquilo foi me despertando para a potência de assumir o meu lugar como exemplo para aquelas adolescentes. Foi na escola, junta a muitas adolescentes, em conversas extraclasse que teve início a minha reconciliação com uma das dores de minha infância.

Depois de alguns anos dessa experiência transformadora, aprendi que, historicamente, o cabelo das pessoas negras foi desvalorizado e usado para justificar a subordinação de africanas e africanos, ele era a marca da servidão e, enquanto a cor da pele era tolerada, o cabelo não. Ele era símbolo de desordem, inferioridade e não civilização. Desse período vem a classificação como “cabelo ruim”, que deveria ser alisado com produtos químicos. Eram formas de apagamento e justamente por isso, o cabelo tornou-se um instrumento da consciência política e fortalecimento racial (KILOMBA, 2019, p. 126, 127).

Fiquei na rede estadual de 2011 a 2014. Além de Geografia, lecionei Artes e Filosofia por um semestre, mas me arrependi logo nas primeiras aulas, foi um semestre longo e difícil. Com Geografia me sentia mais segura no preparo das aulas, nas buscas que fazia, no meu preparo como docente, enfim, havia uma identificação com o conteúdo. Além dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, pude lecionar para o EJA, uma experiência enriquecedora.

Foi na solidão da rede estadual paulista, entre a alegria e a paixão pela sala de aula e, ao mesmo tempo, a sensação de ser uma fraude ao lecionar uma disciplina mesmo não tendo cursado licenciatura, que dei meu primeiro voo rumo à docência. Posso afirmar que me identifiquei com a profissão docente desde o início e, em alguns momentos, me perguntava por que havia demorado tanto para chegar ali. Preparar aulas, ensinar, corrigir provas, socializar com adolescentes, ouvi-los. Amava cada instante, cada sala de aula e cada escola que passava. Cada ano lecionava em, pelo menos, duas escolas diferentes. Não tive vínculos com outros professores ou gestores. Entrava na escola, dava minhas aulas, enviava as notas. Um dos diretores uma vez me disse que gostaria de ter mais professores como eu, perguntei por que, sua resposta ecoa ainda hoje: “Você não me dá trabalho, dá suas aulas, resolve os conflitos com os alunos, não manda ninguém para a diretoria”. Hoje, refletindo sobre ela, sei o quanto

seu significado é triste. Passei tranquilamente pelo estado, pois dava conta de resolver os conflitos em sala de aula e isso, para muitos gestores, era suficiente.

Finalizei aquele ciclo tentando dar o meu melhor. Meu esforço realmente era para oferecer aos alunos um espaço de acolhida, segurança e aprendizado. Incentivava a participação deles e, como era uma professora que “não dava trabalho”, tinha liberdade na escolha dos materiais que usava em sala, mesmo o material sendo apostilado sempre encontrava um jeito de burlar as regras, inserindo novos conteúdos e estratégias de ensino que eu entendia como mais relevantes para alcançar os alunos. Não havia na rede estadual a vigilância constante sobre o conteúdo trabalhado como vivi posteriormente na rede municipal de ensino em que trabalhei.

### 1.5 Voo da formação - Estudante de Pedagogia

*“Antes de mais nada, devo dizer que ser professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-la. (...) Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito”.*  
(PAULO FREIRE, 1986)

Iniciei o curso de Pedagogia em agosto de 2010. Fiquei em dúvida entre Geografia, História e Pedagogia. Pensei racionalmente qual delas me possibilitaria um emprego estável na área da educação em um curto espaço de tempo, por isso decidi pela Pedagogia. Neste período a Heloísa e a Isabela estavam com 5 e 1 anos respectivamente. Optei por um curso EaD, teria aulas no polo 1 vez por semana e o restante seria em casa. Foram quatro anos de licenciatura, concluí em agosto de 2014. Éramos uma turma de 12 mulheres, 11 de nós tínhamos mais de 30 anos e, com exceção de mim, todas as outras já lecionavam, 10 delas na educação infantil e uma no ensino fundamental anos finais como professora de História. Um ano depois, em 2011 já estava dando aulas como professora de Geografia no estado.

Minha licenciatura, como tantas outras em nosso país, foi baseada em uma formação generalizante e superficial, oferecendo-me uma formação rasa, seja como pedagoga seja como docente. Minha formação ocorre logo após o grande *boom* das matrículas na Pedagogia, com um aumento de 164% de estudantes matriculados. O número de cursos de Pedagogia e das licenciaturas cresceu e, de 659 mil estudantes em 2001 houve um salto para 1,5 milhão de

alunos em 2016. Cerca de 70% dessas vagas foram preenchidas por professores que já estavam em exercício na educação básica (GATTI et. al., 2019, p. 111).

É válido registrar que a expansão das matrículas ocorre principalmente em faculdades privadas e em cursos EaD, que receberam do MEC, a partir de 2006 a equiparação com os cursos presenciais. De acordo com Gatti et al (2019, p. 114), “Na Pedagogia a expansão – predominantemente feita por meio da iniciativa privada – valeu-se largamente da EaD desde a primeira década do século (42%). Em 2016, mais da metade dos alunos da Pedagogia frequentavam cursos com essa modalidade de ensino nas instituições privadas (52%)”.

Minha formação, como de grande parte das professoras da educação básica formados no início do século XXI, se dá em uma instituição privada e pelo ensino a distância. Marcas que me acompanham e, às vezes, ainda me incomodam. Cursar uma licenciatura à distância é o que me foi possível naquele momento. Um voo que, aparentemente, foi baixo demais para os meus sonhos, no entanto, fui feliz naquele polo, com aquelas doze colegas de estudo e as duas tutoras que tivemos. Aproveitei muito os livros didáticos de Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação, Didática I, II e III, Matemática nos anos iniciais, Artes e Música na Educação infantil e tantos outros que estudei nos oito semestres que por ali estive. Trocamos experiências das escolas que trabalhávamos e até trabalhos em grupo realizamos. Então, sim, foi um voo significativo em meu processo formativo.

Hoje compreende que, independentemente do curso que tivesse feito, a formação inicial é insuficiente para atender às necessidades de uma sala de aula. O processo é complexo e a formação permanente é necessária.

## **1.6 Arriscando um voo mais alto - Mestrado em Educação**

*“Os motivos que me levaram então a fazer essa opção não me são totalmente claros. Desconfio dos que me vêm a mente hoje (e são naturalmente muitos) porque não gostaria de projetar no passado as intenções amadurecidas no decorrer de todos esses anos.”*  
(CARLO GINZBURG, 2007)

Num dia qualquer de 2013 veio em minha mente que era hora de tirar o projeto da gaveta. Tinham se passado mais 4 anos que aquele sonho estava aterrissado, sentia que estava na hora. Entrei no site da UNIMEP e vi que as inscrições estavam abertas e se encerrariam em poucos dias. Decidi enviá-lo. Preenchi as fichas necessárias, optei pelo núcleo de História da Educação pois, naquela época, havia nessa linha de pesquisa um tópico sobre História do Protestantismo no Brasil. Passei na 1ª fase. Veio a chamada para a 2ª fase, me debrucei nos

textos de Walter Benjamin, autor que me saltou aos olhos e até então não o conhecia. No entanto, seus textos eram para leitura dos alunos que iriam prestar Filosofia da Educação e não História. Não me atentei para isso. Ao ler sobre Experiência e pobreza e as 6 teses sobre história fui tocada profundamente. Fiz a prova escrita, utilizando-me das leituras de Benjamin, passei na 2ª fase. Hoje sei, que o professor Thiago, meu orientador do mestrado e professor que se interessou por meu projeto assustou-se ao se deparar com minha prova escrita ao ver que ela tinha sido realizada a partir dos textos da Filosofia e não da História, mas, em conversa com outra professora, decidiram que eu iria para a entrevista. Ali fui questionada sobre o tema, o porquê do interesse e, naquele momento, eu havia mudado, já não via o tema que iria pesquisar com os mesmos olhos. A entrevista foi difícil.

O resultado saiu e eu havia passado. Em 2014 lá estava eu, na UNIMEP, como mestranda do programa de pós-graduação, sendo orientada pelo professor Dr. Thiago Borges de Aguiar. Após a primeira reunião com meu orientador, conversamos sobre as disciplinas que eu iria cursar, Educação e Pesquisa, Seminários de Pesquisa, História e Historiografia da Educação Brasileira. Falei que queria cursar Estética e Educação, uma disciplina que iria trabalhar especificamente com Walter Benjamin. O professor Thiago me orientou sobre a quantidade de leituras e perguntou se eu daria conta; não tive dúvidas, iria cursar as quatro disciplinas no primeiro semestre. Foi um processo novo em minha vida. É difícil descrever o significado dessa experiência. Pela minha condição social, era impossível. O Felipe me apoiou de maneira incondicional, trabalhamos juntos para equilibrar nossos compromissos e responsabilidades como pais, a fim de estarmos presentes em todo o processo de crescimento e desenvolvimento da Heloisa e Isabela.

No primeiro semestre do mestrado dividia o meu tempo entre as quatro disciplinas escolhidas e as aulas na rede estadual. Quando, no 2º semestre, saiu a Bolsa do CNPq para dedicação exclusiva, pude me dedicar integralmente. Participava das reuniões do GEHER (Grupo de estudos da História da Educação e Religião) que acontecia na USP/SP junto com o professor Thiago e outros colegas. Era nessas viagens que levava muitas das minhas angústias e temores e conseguia expressá-las em palavras. Por mais que estivesse feliz em conquistar aquele espaço, a academia me amedrontada, como se houvesse uma força me puxando para trás e me lembrando que eu não pertencia àquele local. A escuta do professor Thiago, o não julgamento e o respeito diante das minhas limitações e escolhas me davam ânimo para perseverar.

Estava sempre atenta aos congressos relacionados ao tema da minha pesquisa e pude participar de alguns. Acho que o principal deles foi o da ABHR (Associação Brasileira de

História das Religiões), ali pude conhecer quantas pesquisas havia sobre religião em nosso país e que o tema que eu tinha escolhido não era tão estranho quanto me parecia.

Ah, meu tema! O que fazer com aquele tema? Durante os seis meses iniciais do mestrado, pude ler, conhecer pesquisas em andamento. Tive a oportunidade de mudar o tema. “Mas, ainda assim, o tema me perseguia (ou eu o perseguia)” (FERRARESE, 2016, p. 14). Me fazia sentido continuar nele. As experiências que tinha vivenciado naqueles espaços, meu envolvimento em diferentes práticas socializadoras e como me constituíram. Em meu imaginário havia uma ligação direta entre minhas vivências como professora minhas experiências naqueles espaços religiosos. Eu queria pesquisá-los, entendê-los. Escrever sobre eles.

Eu havia vivido intensamente importantes experiências nas igrejas pelas quais passei e não conseguia enxergar nada para pesquisar que não estivesse vinculado àquilo que vivenciei. O grande problema era: como pesquisar minha própria prática? Como ter rigor metodológico impregnada pelo objeto de pesquisa? Onde buscar embasamento teórico para olhar o objeto mantendo a distância necessária? (FERRARESE, 2016, p. 14).

O período no programa de mestrado e o tema escolhido, justamente por estar relacionado a minha própria prática foi um processo de dor e libertação. Como ouvi de uma querida professora em uma conversa informal, “pesquisar sua prática é cortar a própria carne”. Era assim que me sentia. Precisava de um referencial teórico que me ajudasse no processo. Graças à persistência do professor Thiago, optei pelo sociólogo Max Weber que, a partir de suas categorias de análises, me lembrava a todo instante que o objeto precisava falar por si. Fechei a pesquisa com o seguinte tema: *Práticas Socializadoras na igreja Sara Nossa Terra: Afinidades Eletivas entre neopentecostalismo e sociedade escolarizada*. Ao pesquisar sobre o contexto social, econômico e político em que as igrejas neopentecostais estavam inseridas, percebi que o trabalho delas estava relacionado, também, a responder determinados anseios sociais e que havia mais da sociedade escolarizada na igreja do que o contrário. Foi possível concluir que a Igreja Sara Nossa Terra, “é uma religião cujas práticas socializadoras se dão a partir do modelo escolar de socialização” (FERRARESE, 2016, p.18).

Coloquei todo meu ser na pesquisa, envolvi-me por inteiro. No entanto, ao término do mestrado, engavetei minha dissertação. De novo. Não publiquei artigo. Não divulguei os resultados. É difícil explicar o porquê, encerrei um ciclo com alegria, mas com a sensação que estava incompleto. Trago aqui a frase que usei no memorial do ano passado sobre esse período:

“Minha sensação é de que saio da jaula, faço alguns voos, experimento um pouco do novo, mas volto”.

É sobre isso que a Marina me disse no áudio: me desligar da academia era entendido por mim como um pouso. Entendimento que trabalho diariamente para tentar ressignificar. Até porque defendi em fevereiro e em julho estava em Florianópolis/SC participando do II Simpósio Internacional da ABHR e apresentando os resultados parciais de minha pesquisa no GT “Educação e religião: práticas, tensões e hibridações”, intitulada “Práticas socializadoras nos pequenos grupos da Igreja Sara Nossa Terra: socialização e obediência”.

Foi durante minha estadia em Florianópolis que recebi o seguinte e-mail:

Date: Tue, 26 Jul 2016 11:09:42 -0300  
 Subject: Contratação Professor de Ensino Fundamental  
 Elaine, bom dia, por favor entre em contato conosco do Recursos Humanos, o mais rápido possível referente à sua contratação para a vaga efetiva de Professor de Ensino Fundamental!  
 Obrigada!  
 PS: tentei contato através do telefone fixo deixado por você, mas não obtive sucesso!

E foi assim que, pensando estar pousando, na verdade dei um dos mais importantes voos, ser professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **1.7 Voo de reconhecimento - Anos iniciais do Ensino Fundamental**

*“Entretanto, para além dos ganhos individuais que a escrita reflexiva favorece há um aspecto político de igual ou maior relevância: a publicação de textos produzidos pelos que fazem a educação deste país – narrando suas experiências, revelando suas ideias, refletindo sobre o que fazem – é, na verdade, uma conquista de toda a categoria profissional. Quando os educadores tornam públicos os seus textos, todos ganhamos”.*  
 (PRADO; SOLIGO, 2007)

O início da docência, para a maior parte das professoras, é desafiador. Huberman, ao realizar sua pesquisa sobre as fases da carreira docente na Suíça, em 1989, com 160 professores secundários, identifica como primeira etapa o “choque com a realidade”, que caracteriza como a preocupação consigo mesmo, as diferenças entre os ideais e a realidade (HUBERMAN, 2000). Apesar de minhas vivências como professora na rede estadual, aquela realidade me era nova e estranha. Havia sido contratada por meio de um concurso público, teria uma sala sob minha responsabilidade. Sentia uma mistura de alegria, expectativas e temores.

Após todo o trâmite burocrático para a contratação, iniciei em sala no dia 02 de agosto de 2016 com uma turma do 2º ano. Ao chegar, a diretora me chamou e disse que aquela turma era a mais difícil da escola, que a professora anterior havia exonerado pois havia tido inúmeros problemas com a sala. Aquela fala me deixou apreensiva, mas entrei com muita coragem acompanhada pela diretora, que fez inúmeras ameaças para a sala, alegando que eu já era a terceira professora aquele ano e que, se não me respeitassem, eles ficariam sem professora.

Consola-me saber que nem todas as professoras começam assim, mas essa foi a minha realidade. Envolvi-me com a causa rapidamente. Percebi que minha graduação era insuficiente para ser a professora que desejava. Busquei por novas leituras, conversei com colegas professoras e fui me reinventando mais uma vez. O domínio da turma exigiu tempo e a adaptação às demandas do dia a dia (relacionados ao planejamento diário, relatórios, avaliações etc.) foi também um processo lento. Precisava ficar atenta a cada segundo, pois, como nos lembra Barbosa (2011, p. 26): “A docência ainda exige grande envolvimento emocional do professor, que tem que lidar todos os dias com a complexidade, a imprevisibilidade, a incerteza e a instabilidade que o trabalho com uma sala de aula requer, já que, a qualquer momento, um episódio de briga pode trazer o caos para a sala de aula”.

Foram cinco meses naquela escola, vivendo e aprendendo dia a dia. Com a possibilidade de remoção, no ano seguinte estava em uma outra escola em área periférica do município e me foi atribuído um 1º ano. Um novo sentimento de impotência me envolveu. Meus alunos tinham entre 5 e 6 anos e, vindos da creche, não conheciam a realidade da escola no ensino fundamental. Eles chamavam de “escolona”. Nos primeiros 15 dias não conseguia controlar os alunos, eram 30 alunos que, inquietos, alguns corriam pela sala, gritavam e outros choravam, pediam para ir embora, queriam a mãe, queriam voltar para a creche. Eu tentava controlar a sala no grito e pensei seriamente em desistir.

Passados alguns dias, procurei a coordenadora, falei que minha situação estava difícil e não sabia como lidar com a sala, precisava de ajuda. O resultado foi que ela levou meu caso para a direção. Assim, com 15 dias na escola assinei uma advertência sobre minha postura em sala e um lembrete de que a realidade era bem diferente da teoria e que o fato de ter **mestrado** não significava que seria uma boa professora, pelo contrário, ali teria que renunciar a muitas teorias que tinha aprendido.

Nada fazia sentido. Que espaço era aquele? Por que tinha assinado uma advertência sem antes ter sido orientada oralmente sobre o que e como fazer? Eu queria ser uma boa professora, mas não sabia como. Me dei conta que o título de mestre e a experiência na rede estadual eram um problema para as gestoras, foi reforçado não apenas na reunião inicial, mas

também em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) que ali as coisas eram diferentes e que títulos não ajudariam em nada na sala de aula. De fato, não ajudou no quesito prático de sala de aula, haja vista que minha pesquisa não tinha relação com alfabetização. No entanto, foi justamente por conta da bagagem teórica e das minhas vivências na rede estadual que me senti fortalecida para trilhar meu próprio caminho.

Após esse início me fechei completamente, nada contava sobre o andamento da sala de aula. A porta da sala mantinha sempre fechada e jurei para mim mesma que seria uma ótima professora. A lembrança que tinha da minha primeira série me era muito cara e desejava fazer diferente em minha sala de aula. E foi assim, no exercício do trabalho, no dia a dia com meus alunos que aprendi (e estou aprendendo) a ser professora. Li, estudei, errei, tentei de novo, busquei ajuda com professoras mais experientes. Nas aulas de educação física dos meus alunos, me colocava à espreita para ouvir a aula de uma das professoras que já estava na escola como alfabetizadora há quase dez anos. Foi ouvindo suas aulas e conversando com ela e outras professoras que juntas, naquele ano fizemos, um trabalho de excelência. Mais do que aprender a ser professora, aprendi que o trabalho em equipe, compartilhado, nos faz melhores profissionais.

A organização da sala, a confiança dos alunos e pais demorou alguns meses. No entanto, além da sala de aula, me deparei com o sistema e as cobranças para que esse fosse seguido. Precisava trabalhar com minha turma 3 livros didáticos e duas apostilas. Os alunos deveriam fazer uma sondagem de hipótese de escrita mensalmente. As avaliações eram mensais e bimestrais. Para um primeiro ano, obrigatoriamente, eu deveria aplicar avaliações de língua portuguesa, matemática, história, geografia (que poderiam ser juntas) e ciências, ou seja, eram quatro avaliações mensais, pois tinham as provas mensais e bimestrais.

Meu sentimento era de orgulho e vergonha do meu trabalho. Vivia uma contradição. Cumprir as metas estabelecidas, utilizar o material proposto, seguir os cronogramas, preencher planilhas de rendimentos, preparar e aplicar avaliações mensais e bimestrais me deixavam exaustas, mas eu cumpria pontualmente como proposto nos calendários. A questão era os meus alunos, eles tinham 5 e 6 anos, me perguntavam sobre a hora do brincar, de dormir e de comer. Alguns chegavam sem almoço, tinham fome, não só de comida, mas de abraços, de atenção, de risadas, de carinho. Havia em mim uma seriedade em relação ao trabalho e um compromisso social com minha prática pedagógica; no entanto, achava que o conteúdo e o ritmo eram muito pesados para um primeiro ano. Irritava-me com as metas e com o fato de que, para alcançá-las, tinha que ser firme, dura e, em muitos momentos, inflexível. Mas também me sentia

compromissada com aqueles alunos e queria sinceramente que fossem alfabetizados por mim. Trabalhava duro para isso, me reinventando dia a dia, mudando estratégias e métodos.

Depois desse primeiro ano vieram mais dois. Três anos seguidos lecionando para o 1º ano. Ocupar aquele espaço de ensino foi muito significativo em minha trajetória docente. Quanta alegria ao ver meus alunos se apropriando do sistema de escrita. No entanto, para além da alegria, meu sentimento é que o preço que eu e meus alunos pagamos foi alto demais. Vivia uma contradição sem igual. Ver meus alunos sentados em suas cadeiras com as perninhas penduradas, pois elas eram altas demais. Explicar para eles que o parque e os brinquedos eram apenas às sextas-feiras. Dizer que as avaliações eram necessárias, pois eu precisava verificar aquilo que eles já sabiam, quando na verdade elas eram muito mais para cumprir uma obrigatoriedade da rede municipal, que exigia avaliações escritas para todos os anos.

Todas essas questões me levaram a viver inúmeras contradições nesse espaço, contradições que me impulsionaram a dar novos voos.

## 1.8 Voo de reconciliação – Doutorado em Educação e o retorno para a sala de aula

*Despencados de voos cansativos  
Complicados e pensativos  
Machucados após tantos crivos  
Blindados com nossos motivos  
Amuados, reflexivos  
E dá-lhes antidepressivos  
Acanhados entre discos e livros  
Inofensivos  
Será que o sol sai pra um voo melhor?  
Eu vou esperar, talvez na primavera  
O céu clareia e vem calor vê só  
O que sobrou de nós e o que já era.  
Em colapso o planeta gira, tanta mentira  
Aumenta a ira de quem sofre mudo  
A página vira, o são delira, então a gente pira  
E no meio disso tudo tamo tipo  
Passarinhos  
Soltos a voar dispostos  
A achar um ninho  
Nem que seja no peito um do outro  
(EMICIDA, Passarinhos, 2015).*

Cheguei ao doutorado em agosto de 2019. A opção em me inscrever e voltar a pesquisa se deu porque, com apenas 3 anos de prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, me sentia frustrada, desanimada diante dos desafios da profissão e não via saída possível para tentar algo novo. Ouvi de uma professora querida que eu cheguei no doutorado brava, que queria respostas na teoria para aquilo que vivenciava no cotidiano escolar. Penso que ela tinha

razão, cheguei brava e cansada. Um cansaço que não conseguia explicar por meio de palavras. Lutei tanto para ocupar aquele espaço, estava como professora concursada em uma rede municipal de ensino. Amava intensamente meu trabalho, ser professora trouxe um novo sentido em minha jornada, mas às vezes saía da escola tão sugada que não queria voltar. Não compreendia muitas cobranças que me eram impostas e como queriam que eu fosse apenas um instrumento diante da sala e ensinasse de acordo com as propostas vindas da rede. Eram planilhas que diziam quais dias trabalhar cada apostila proposta. Quando as crianças poderiam brincar ou ir ao parque. Controle de todos os lados. Reconheço a importância da rotina e do estabelecimento de horários, mas a minha questão era que, como professora da classe, não sentia que tinha autonomia diante do meu trabalho e das necessidades dos meus alunos.

Acho que o mais difícil de reconhecer é que, olhando para trás, percebo que receber tudo pronto da coordenação era cômodo, bastava seguir o planejado. E eu seguia, como seguia... E, escrevendo esse memorial acho que minha frustração em muitos sentidos é comigo mesma. Achava aquilo errado e violento, mas ao mesmo tempo eu os cumpria com rigor.

No primeiro semestre do doutorado levei minhas questões do cotidiano escolar e um projeto bastante confuso, ainda não havia decidido se queria trabalhar com alfabetização, gestão escolar ou o papel da coordenadora pedagógica. Foi em minha primeira reunião de orientação individual, em uma conversa com a Nana que, depois de ouvir minhas queixas em relação à escola, sugeriu que eu trabalhasse com narrativas (auto)biográficas, explicando-me do potencial das narrativas para compreender meu trabalho como professora e refletir sobre ele por meio das teorias.

Assim, em pouco tempo nasceu meu primeiro projeto de pesquisa, que apresentei em novembro de 2019 para o núcleo de Formação de Professores na UNIMEP e recebi as primeiras contribuições dos colegas e professoras do Programa. O título era: “A formação da professora centrada no cotidiano”, projeto que foi marcado por meu encontro com a escritora norte-americana bell hooks, mulher negra, acadêmica, estudiosa de Paulo Freire, que me afirma: “[...] o prazer em ensinar é um ato de resistência que se contrapõem ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula” (HOOKS, 2017, p. 21). Apresentei o projeto para o núcleo com muitas inseguranças, mas aquele espaço foi de acolhimento e o diálogo com as professoras e pesquisadoras do núcleo me proporcionou organizar não apenas o meu projeto, mas também os meus pensamentos e escolher novos caminhos.

No primeiro semestre do doutorado, cursei duas disciplinas optativas: “*Tópicos especiais em formação docente: A pesquisa com professores na abordagem histórico-cultural e na perspectiva discursiva*”, com a professora Dra. Renata Helena Pin Pucci e “*Tópicos especiais em História da Educação: Paradigma Indiciário*” com o professor Dr. Thiago Borges de Aguiar.

À disciplina da professora Renata, cheguei bastante apreensiva e preocupada, iríamos estudar conceitos desenvolvidos por Vigotski, como linguagem, semiótica e as funções psíquicas superiores e os conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin como linguagem social, dialogia e ideologia na constituição discursiva do sujeito. Temas que me eram totalmente estranhos e me deixavam insegura. No entanto, uma característica daquele grupo foi marcante para o início de minha trajetória no doutorado, éramos um grupo formado por mulheres negras, com exceção de uma aluna (que se tornou grande amiga) e da professora Renata. Isso nos proporcionava momentos de reflexão para além do conteúdo proposto, questões raciais e de gênero marcaram nossos encontros, foi um espaço em que compartilhei muitas das minhas angústias em sala de aula e sobre como me era difícil ocupar o espaço da universidade e me sentir pertencente a ele. Questões que foram acolhidas e legitimadas pelo grupo e, assim, me senti fortalecida e encorajada para me assumir como professora e pesquisadora e moldar meu projeto de pesquisa a partir de minhas narrativas.

Já na disciplina com o professor Thiago, iniciei menos apreensiva, pois já tinha lido alguns textos de Ginzburg. Além disso, sua proposta de avaliação, que consistia em realizar os apontamentos dos textos lidos, entregando-os antes da discussão dos mesmos em cada aula, me levou a realizar leituras mais apuradas e refletir de modo mais intenso sobre a relevância do Paradigma Indiciário para as pesquisas em educação, mais especificamente para pesquisas (auto)biográficas em educação.

No início de 2020, um pouco antes do início da pandemia de Covid 19<sup>14</sup>, assumi uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Novos desafios! Iria assumir pela primeira vez na rede uma turma de crianças maiores. Lecionei por um mês e tomei a decisão de exonerar e me dedicar exclusivamente ao doutorado. Deixar a sala de aula foi muito difícil, no entanto, depois de muitos embates precisava de um distanciamento. Fiquei de março de 2020 a maio de 2021

---

<sup>14</sup> A pandemia de Covid 19 teve início mundial em janeiro de 2020 e chega ao Brasil em março de 2020, doença que faz parte de uma família viral, conhecida desde meados de 1960 como coronavírus. Alguns coronavírus podem causar doenças graves com impacto em termos de saúde pública, como a Sars (Síndrome Respiratória Aguda Grave), identificada em 2002 e a Mers (Síndrome Respiratória do Oriente Médio) descoberta em 2012. A COVID-19 é a doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, descoberta em dezembro de 2019 na China e espalhou-se por todo o mundo com rapidez.

fora da sala de aula. Foi um período que pude me dedicar as disciplinas oferecidas pelo programa e as minhas investigações para essa pesquisa.

No primeiro semestre de 2020 cursei três disciplinas. “*Tópicos especiais em práticas educativas. Formação de professores: Fundamentos teóricos da abordagem histórica*” com as professoras Dra. Luciana Haddad Ferreira e Dra. Karina Garcia Mollo, disciplina em que pude me aproximar mais da teoria histórico-cultural, compreendendo suas implicações para as práticas educativas e para a formação de professores. Cursei ainda “*Epistemologia da Educação I*” com os professores Dr. Belarmino César Guimarães da Costa e Dr. Danilo Pimenta, onde estudamos autores clássicos e pude ampliar minhas leituras principalmente sobre Karl Marx e o Materialismo Histórico e Dialético, uma das bases da teoria histórico-cultural. Também cursei “*Seminário de Pesquisa II*”, um espaço onde o “Núcleo de Estudo e Pesquisa de Trabalho docente, formação de professores e políticas educacionais” reúne professores e alunos e temos a oportunidade de discutir nossas pesquisas, ampliando o olhar para as fragilidades e quais caminhos seguir, ouvir os amigos, conhecer o que cada estudante tem pesquisado. Posso afirmar que esse espaço trouxe novos entendimentos para minha pesquisa, que é marcada pelas contribuições das professoras do Núcleo, bem como pelas dos colegas.

No segundo semestre cursei mais quatro disciplinas. A primeira delas foi “*Epistemologia da Educação II*” com os professores Dra. Karina Garcia Mollo, Dra. Luciana Haddad Ferreira e Dr. Thiago Borges de Aguiar, onde ampliei minhas leituras para educadores modernos e contemporâneos. Foi por meio dessa disciplina que me dediquei ainda mais às leituras de Paulo Freire e à educação permanente defendida pelo autor. Na disciplina “*Escritas (auto)biográficas, memórias e história*” com os professores Dra. Luciana Haddad Ferreira e Dr. Thiago Borges de Aguiar”, foi um período de leitura dedicada sobre pesquisa narrativa e (auto)biográfica, além de temas como memória, cotidiano e histórias de vida, uma disciplina que veio para consolidar minhas investigações, me encorajando a enfrentar o tema que havia proposto a mim mesma e, principalmente, o desafio de estudar a própria prática. Na disciplina “*Seminário de Pesquisa III*”, tive a oportunidade de apresentar uma vez mais meu projeto de pesquisa e ouvir dos colegas e professores os pontos positivos e sugestões de novas leituras. Ainda nesse semestre cursei “*Metodologia do Ensino Superior*” com as professoras Dra. Renata Helena Pin Pucci e Dra. Rita de Cássia Antônia Nespoli Ramos, uma disciplina muito importante para mim, pois as professoras conduziram as aulas de modo que os alunos realizassem o fichamento semanal dos textos lidos e em cada aula uma dupla de alunos apresentava o tema proposto, ou seja, além de ampliarmos nossos estudos para a docência, pesquisa e extensão na Universidade, nos foi possível trazer para os colegas e professoras

nossas compreensões das leituras realizadas e, ao final do semestre, foi da responsabilidade de cada dupla de alunos o planejamento e execução de uma aula, explicitando as contribuições da disciplina para a organização, curadoria e avaliação do conteúdo proposto. Vivenciamos, mesmo naquele espaço virtual, um ambiente de cooperação e de criação.

Enfim, foi um semestre de muita leitura e dedicação diante dos desafios que me foram propostos, lembrando que todos os nossos encontros ao longo de 2020 foram virtuais, devido à pandemia que o mundo todo enfrentou. Foi um ano difícil, de incertezas e medo, mas também um ano de muitos encontros via plataformas digitais, muitas conversas por telefone e chamadas de vídeos. Fiz amizades com colegas de outros núcleos de estudo, algo que talvez não tivesse sido possível se estivéssemos no presencial.

Já no ano de 2021, no primeiro semestre, cursei a disciplina *“Tópicos especiais em formação de professores: Experiências e vivência em Vigotski, Benjamin e Dewey”* com a professora Dra. Luciana Haddad Ferreira, na qual foi possível pensar as aproximações e os distanciamentos entre os teóricos estudados e realizar novas leituras de Vigotski. Cursei ainda *“Estudos avançados em pesquisa educacional”*, com a professora Dra. Renata Helena Pin Pucci, em que refletimos sobre a pós-graduação em Educação no Brasil e *“Seminário de pesquisa IV”* em que apresentei pela quarta vez o projeto de pesquisa, dessa vez mais estruturado e com a revisão de literatura em andamento e pude também acompanhar as pesquisas e apresentações dos colegas. Foram momentos de trocas e parcerias.

Em paralelo com as disciplinas, tínhamos os encontros virtuais de orientação coletiva no **Coletivo Cria**, um espaço em que todos os orientandos da Nana se reuniam (e se reúnem) para conversar sobre o andamento das investigações, leituras realizadas, dificuldades encontradas, além de compartilharmos sobre nossas vidas, trabalho, família. Um espaço totalmente novo para mim onde aprendi a ouvir os colegas e a compreendê-lo como um espaço de trocas, através do qual minha pesquisa foi se construindo com muitos outros olhares.

Foi um ano riquíssimo de trocas, novos conhecimentos, novas leituras. Fiz estágio docente com a Nana na disciplina Políticas Educacionais, junto a uma turma do 2º semestre de Pedagogia, uma experiência maravilhosa e desafiadora ao mesmo tempo, lembrando que, como estávamos no sistema remoto, era difícil ampliar as trocas com os alunos. Também pude apresentar minha pesquisa no IX CIPA – Congresso Internacional de pesquisa (auto)biográfica (1 a 4 de junho de 2021), espaço em que pude conhecer outras investigações científicas que se utilizam da (auto)biografia.

No início de 2021 fui convocada em um concurso público que prestei na cidade de Campinas/SP no ano de 2019. Depois de realizar todos os trâmites legais como envio de

documentos, exames médicos etc., pude assumir uma turma de 1º ano do ensino fundamental em uma escola que não conhecia, localizada em um bairro que também não conhecia, mas que escolhi pelo fato de que naquela escola tinha uma professora querida com quem havia trabalhado em 2019 e isso me deu uma certa segurança. Estava ansiosa e preocupada, mas, ao mesmo tempo, radiante por voltar à sala de aula. Sentia-me uma nova pessoa, uma nova professora, as reflexões e aprendizagens adquiridas nos dois primeiros anos do doutorado me garantiam certa tranquilidade. A vivência acadêmica e o diálogo que tive oportunidade de estabelecer com as professoras da universidade ampliaram minha percepção sobre a escola, seu cotidiano e, principalmente, sobre minha prática pedagógica.

Viver o ambiente acadêmico como professora, ter sido respeitada como tal e, principalmente, as angústias que levei para a academia relacionadas a minha atuação como professora da Educação Básica foram acolhidas, legitimadas e, o mais importante, por meio de trocas com os colegas de pesquisa e as professoras, pude visualizar novos caminhos.

Atualmente vivo o cotidiano escolar como professora do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Campinas, trajetória que se iniciou em maio de 2021 e, após 7 meses com uma turma de 1º ano, lecionando via sistema remoto de ensino e de modo presencial, no início de 2022, recebi um novo desafio: lecionar para uma turma do 2º ano. Uma turma numerosa e desafiadora, juntos temos aprendido e partilhado nossas vivências. Afeto e sou afetada por cada um dos meus alunos e alunas, além dos momentos de trocas e parcerias com as colegas docentes, coordenadoras, diretoras. Tenho aprendido que ser/estar professora e pesquisadora é um processo exigente, que demanda um compromisso com a formação permanente.

Ser/estar professora tem me constituído. Cada dia a sala de aula é marcada por novos desafios, cada dia é único, cada aluno e aluna são únicos, as trocas, os afetos, as imprevisibilidades, o modo como nos constituímos sujeitos nesse espaço tão complexo que é a escola me impulsiona a dar o meu melhor como pesquisadora para que a teoria e o pensamento crítico que tento marcar nessa tese esteja presente em meu cotidiano escolar e, mais do que isso, alcance os alunos e as professoras que ali estão.

O estudante com sua professora: Sala de aula – espaço de afetos



Desenho realizado pelo aluno Samuel (03/2020).  
Imagem: arquivo pessoal da autora, ano 2020

## 2. DIÁLOGOS COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos (KARL MARX, O 18 de Brumário de Luís Bonaparte).*

Quando iniciei o doutorado meu objetivo maior era estudar a formação docente e logo percebi que havia muitos caminhos e possibilidades para realizar esse estudo e, dependendo do caminho que escolhesse, os resultados seriam diferentes. Precisava pensar muito em qual caminho escolher. Recordo-me de que um dos convites que recebi foi traçar um caminho investigativo a partir da pesquisa narrativa (auto)biográfica em diálogo com a teoria histórico-cultural. Logo percebi que não seria um caminho fácil, primeiro porque a pesquisa narrativa, por si só, é suficiente para sustentar uma investigação teórica (ABRAHÃO; CUNHA; BÔAS, 2018), depois porque ainda são poucas as pesquisas que reflitam sobre as articulações teóricas entre pesquisa narrativa (auto)biográfica e teoria histórico-cultural. Ainda assim, esse foi o caminho que me propus.

Quando Bragança (2018) escreveu *Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas*, a autora retratou brevemente o crescimento da produção científica que se fundamenta nos estudos narrativos (auto)biográficos, lembrando-nos dos muitos avanços como a consolidação dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPAs), a fundação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAPH), além da pluralidade de disciplinas que os fundamentam e dos inúmeros autores que têm produzido uma grande diversidade teórico-metodológica. Dentre suas reflexões, a pesquisadora nos lembra que o **(auto)biográfico** traz os parênteses para, “[...] o limiar de uma narrativa de um ‘auto’ que se constitui e se expressa com os outros, como expressão da poíesis vital que envolve necessariamente as relações socioculturais que nos atravessam e habitam” (idem, 2017, p. 69).

Josso (2020) aponta para o crescimento do paradigma biográfico em ciências humanas ao longo dos anos, fato que revela como as histórias de vida e sua formatação múltipla ganharam valor em ciência humanas como um novo território de reflexão. Assim, o paradigma biográfico, as histórias de vida, as memórias, entre outros, emergem como fontes de produção de conhecimento, como possibilidade de transformar a memória dos excluídos em história.

Assim, partindo da compreensão de que a pesquisa (auto)biográfica diz respeito a um sujeito histórico tecido a partir de suas redes de interdependência, de um movimento singular-

plural (DELORY-MOMBERGER, 2008) é que busquei a aproximação com a teoria histórico-cultural, principalmente a partir das contribuições de L. S. Vigotski para refletir sobre o tema de formação docente. Um teórico que compreendia o ser humano como um ser histórico e que acreditava que as relações do âmbito social encarnam no indivíduo que, assim, constitui-se e transforma-se na relação com o outro.

Ler Vigotski foi um constante ir e vir em seus textos e nos textos de muitos autores estudiosos de sua teoria. Reconheço que ainda há um longo caminho a percorrer. Ainda assim, propus-me, nesse capítulo, a organizar o caminho que trilhei no processo de construção teórica. Primeiro, foi-me necessário compreender que a teoria histórico-cultural nos oferece elementos que caracterizam o processo de formação social do indivíduo, contribuindo, assim, para a produção de novos saberes sobre a educação escolar e, no caso desta pesquisa, sobre a formação de professoras. Depois, compreender ainda que o principal pressuposto da teoria consiste em que o ser humano é um ser histórico e social e, ao produzir sua vida socialmente, produz história e tem condições de transformar sua natureza e seu psiquismo. Assim, cada indivíduo se relaciona de maneira única na trama social, que é plural e contraditória. Nesse sentido, Vigotski buscou compreender o desenvolvimento do psiquismo humano a partir de sua gênese social, entendendo que a história do psiquismo humano está diretamente relacionada com a história social de sua constituição. Uma compreensão que parte de suas bases materialistas, histórico e dialética, e avança para além delas, como o próprio autor afirma: “Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psiquê, o que desejo é compreender na *globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psiquê” (VIGOTSKI, 1927/2004, p. 395 grifos do autor).

Meu processo de investigação ocorreu em dois momentos concomitantes: a) fiz um levantamento de pesquisas realizadas nos últimos 10 anos que me ajudaram a pensar formação de professores, cotidiano e drama a partir da teoria histórico-cultural; b) organizei em um texto teórico uma breve reflexão sobre a teoria histórico-cultural e os principais conceitos desenvolvidos por Vigotski que tenho por objetivo trabalhar nessa tese a fim de subsidiar as análises das narrativas. Assim, organizei a segunda parte do meu texto em quatro momentos: Revisão sistemática de literatura; L. S. Vigotski e a teoria histórico-cultural; O drama em Vigotski: Da arte para a psicologia; A constituição social do sujeito: Personalidade consciente.

## **2.1. Revisão Sistemática da Literatura**

A revisão sistemática de literatura teve início no 2º semestre de 2020 e estendeu-se até setembro de 2021. Minha intenção com a revisão de literatura foi buscar o que outros estudiosos

já se perguntaram sobre a relação entre **formação de professoras, cotidiano e drama**. Partindo dessas três palavras-chave os resultados não foram satisfatórios, o que me levou a organizar a revisão em três eixos distintos: **Eixo 1** – drama AND teoria histórico-cultural OR Vigotski; **Eixo 2** – formação de professores AND teoria histórico-cultural AND cotidiano; **Eixo 3** – narrativas (auto)biográficas OR narrativas autobiográficas AND formação de professores.

A revisão de literatura por meio de busca e mapeamento de pesquisas ocorreu nas seguintes bases de dados nacionais: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. As palavras-chave foram definidas durante uma de minhas apresentações do projeto de pesquisa no Núcleo de Formação da UNIMEP em diálogo com colegas, professoras e orientadora. Um processo desafiador, pois a internet nos possibilita o acesso a diferentes portais e repositórios, levando-nos a uma eleição de critérios que não deixa de ser subjetiva. O filtro de tempo foi de levantar pesquisas dos últimos 10 anos e os resultados para a leitura integral das pesquisas foram:

**Quadro 1** – Resultados da revisão sistemática de literatura (ago./2020 – mai./2021)

<b>Eixo</b>	<b>Artigos</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Outros</b>	<b>Total</b>
<b>Eixo 1</b> – drama AND Teoria histórico-cultural OR Vigotski	11	1	2	3	17
<b>Eixo 2</b> – formação de professores AND teoria histórico-cultural AND cotidiano	4	5	6	0	15
<b>Eixo 3</b> – narrativas (auto)biográficas OR narrativas autobiográficas AND formação de professores	2	8	3	0	13
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>45</b>

**Fonte:** Produção da autora

Para melhor organização, optei por apresentar abaixo uma breve sistematização das pesquisas e autores com quem dialogarei. Essa apresentação se encontra por eixos e em cada um deles apresento de modo mais detalhado todo o processo de busca e seleção das leituras. Maiores informações sobre o processo de seleção estão detalhadas nos **anexos 1, 2 e 3**.

### **Eixo 1 – “drama” AND “teoria histórico-cultural” OR “Vigotski”**

Das 17 pesquisas lidas<sup>15</sup>, apresento abaixo a dissertação de Capucci (2017) e a tese de Martins (2020), pesquisadoras com quem dialogarei mais intensamente ao longo da pesquisa.

<sup>15</sup> Vide tabela do anexo 1.

A pesquisa de Martins (2020, p. 20) transita nos campos da arte e da educação e constitui um estudo teórico que investiga um sentido pedagógico para a vivência com o teatro na infância em seu meio histórico e cultural escolar da atualidade, mediante a discussão teórica e metodológica produzida por Vigotski. As contribuições da autora estão relacionadas a suas buscas sobre como Vigotski, a partir de suas leituras de literatura, principalmente da obra *Hamlet* de Shakespeare, é tocado de forma a analisar a vida e o desenvolvimento do ser humano. Ela dialoga com Del Rio e Álvarez (2007) e como os autores analisam as percepções de Vigotski para a tragédia de Hamlet. As quatro teses propostas pelos autores são:

- Vigotski **abordou o drama e a arte no início do seu trabalho**, entendendo-os como algo que afeta o essencial e mais determinante do ser humano. E, ao fazer isso, ele viu-se obrigado a aprofundar-se na Psicologia para adensar sua análise;
- Vigotski **manteve essa conexão dupla, psicologia e drama, em toda a sua vida** e, no final de seu trabalho, propõe umnexo entre as duas abordagens: **o drama como modelo de organização da psique**;
- Sem a necessidade de dar significado dramático para sua vida, é empurrado teoricamente à psicologia. **Sua teoria sobre a mediação dramática da consciência lhe permitiu abordar praticamente sua própria vida**: elaborou um plano teórico – a lógica dramática da consciência articulada com a visão histórica da psicologia – e viveu no nível pessoal, permitindo que seu modelo inscrevesse sua própria biografia de psicólogo no processo histórico;
- O sentimento trágico da vida, que Vigotski demonstra tanto em sua visão pessoal do drama quanto na orientação de sua vida concebida como uma missão histórica de caráter trágico, pertence, porém, **ao sentimento construtivo trágico, isto é, inspira uma visão utópica e otimista da psicologia**. (DEL RIO; ÁLVAREZ, 2007, p.304-305, tradução livre apud MARTINS, 2020 - grifos da pesquisadora).

Seu olhar para a pesquisa dos autores é no sentido de compreender as ideias de Vigotski e os argumentos por ele construídos sobre o desenvolvimento e constituição da subjetividade (e da materialidade corpórea) humana na relação com a arte (MARTINS, 2020, p. 59).

Na dissertação de Capucci (2017), a autora promove uma análise conceitual e um diálogo entre as obras de Vigotski e Stanislavski, explorando a *perejivanie* e os processos criadores na arte e na vida, a partir de uma interlocução entre a psicologia e a arte. Dentre os objetivos da autora e do modo como organiza sua pesquisa, ela traz contribuições relevantes para compreensão do contexto histórico dos autores, ou seja, a Rússia nos séculos XIX e XX e dedica um capítulo para pensar o conceito de drama na obra de Vigotski. Nesse capítulo a autora investiga as opções de Vigotski na construção de uma nova psicologia, cujo objetivo é entender o homem concreto, ou seja, o ser humano inserido em sua realidade histórica objetiva (idem p. 78). A autora aponta que Vigotski adota a consciência, a personalidade e a constituição humana como objetos de estudo e tem sua metodologia de pesquisa orientada pelo materialismo

histórico-dialético. Capucci vai para a obra de Vigotski *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1999) e como o autor entende que a tragédia decorre dos fundamentos da existência humana, tais como: o nascimento e a condição solitária do homem no cosmos.

Por meio das leituras realizadas foi possível observar que a noção de drama em Vigotski está bastante presente nas pesquisas na área da Psicologia e Arte. A autora Martins (2020) procurou trazer esse diálogo para a Educação, no sentido de pensar as contribuições do teatro na infância. Já Capucci (2017) procurou pensar as relações entre a *perejivanie* e os processos criadores na arte e na vida, em que um dos seus objetivos buscou compreender os processos criadores na formação dramática da pessoa na obra de Vigotski.

As duas pesquisas me levaram a ampliar meu entendimento sobre a noção do drama e como os eventos dramáticos vividos contribuem para pensar o desenvolvimento humano. Ao longo dessa investigação ampliei meu diálogo com as autoras.

## **Eixo 2 – “teoria histórico-cultural” AND “formação de professores” AND “cotidiano”**

No eixo 2, das 15 pesquisas selecionadas para a leitura<sup>16</sup>, apresento abaixo algumas reflexões realizadas a partir das leituras e que serão ampliadas ao longo do texto.

A dissertação de Magalhães (2014) apresenta uma pesquisa realizada junto aos professores da Educação Infantil na cidade de Londrina – PR, participantes de um estudo sobre a teoria histórico-cultural. A autora teve como objetivo compreender como os novos conhecimentos contribuíram para possíveis transformações na prática pedagógica das professoras. Em suas hipóteses ela aponta que a educação é uma objetivação da esfera da atividade não cotidiana e, por isso, exige reflexão, intenção e fundamentação teórica. No entanto, para a autora, o trabalho docente tem sido orientado pela lógica do cotidiano.

São questões que me ajudam a refletir sobre o cotidiano escolar que é uma parte necessária no trabalho docente e, ao mesmo tempo, não se perder nesse cotidiano, deixando de lado as reflexões teóricas que são indispensáveis para o desenvolvimento docente e principalmente dos educandos.

Na pesquisa de Brazier (2017), o autor tem como objetivo pensar em como a formação continuada implica no desenvolvimento humano do professor. Nesse sentido, no texto foi possível encontrar como a temática da continuidade da formação docente assume diferentes concepções ao longo dos anos e como é marcada por questões ideológicas e pela racionalidade técnica. O texto apresenta uma reflexão crítica sobre a formação continuada e contribuiu para

---

<sup>16</sup> Vide tabela do Anexo 2.

pensar sobre minha opção pelo termo formação permanente da professora, na defesa de que a professora é corresponsável por sua formação, não no sentido de isentar as instituições de ensino em suas responsabilidades formativas, até porque, como apresentarei posteriormente, ao olharmos para as políticas públicas voltadas para a formação docente, é direito da professora a formação continuada e dever do Estado. Mas no sentido de uma formação que não seja puramente técnica ou esvaziada dos aspectos teóricos e científicos e sim uma formação, “[...] em favor dos saberes docentes e de autoria do professor em relação ao próprio trabalho [...]” (FERREIRA, 2020, p. 29).

Em 2020, Brazier retoma suas investigações, dessa vez em seu doutoramento, sobre formação continuada de professores e a teoria histórico-cultural. Assim, suas pesquisas contribuem para um levantamento bibliográfico de pesquisas já desenvolvidas a partir da THC. Seu objetivo foi compreender, a partir de um processo de intervenção didático-formativo à luz da THC, possíveis modos de (re)elaboração teórico/conceitual e transformações nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e os modos de envolvimento com sua própria formação continuada, enfatizando questões que envolvem a relação teoria e prática e a formação do pensamento conceitual. É uma pesquisa que estará presente de modo mais abrangente a partir do próximo capítulo, ao refletir sobre a formação permanente da professora e seu processo de desenvolvimento a partir dos aportes teóricos da THC.

Lopretti (2013) teve como objetivo compreender o diálogo entre os saberes docentes e discentes decorrentes do processo reflexivo da professora-pesquisadora e de seus alunos, além das implicações desse processo para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. A pesquisadora trabalha com narrativas (auto)biográficas, tem como base epistemológica a teoria histórico-cultural, além de realizar as análises da pesquisa sob a luz do Paradigma Indiciário, ou seja, uma pesquisa que traz inúmeras contribuições para minhas investigações.

E, por fim, no artigo de Prezotto, Ferreira e Aragão (2015), as autoras têm como objetivo pensar os sentidos da docência numa perspectiva histórico-cultural, olhando para os saberes e fazeres dos professores no entendimento de que as relações que os professores estabelecem com o meio, assim como as reflexões advindas dessas experiências, são formativas. Para pensar as experiências dos professores, as autoras trazem narrativas como instrumentos de percepção da formação continuada que ocorre no cotidiano escolar.

### **Eixo 3 “narrativas (auto)biográficas” OR “narrativas autobiográficas” AND “formação de professores”**

Na revisão de literatura a partir do eixo 3<sup>17</sup>, optei por selecionar pesquisas narrativas (auto)biográficas em que os professores-pesquisadores foram sujeitos diretos em suas próprias investigações, ou seja, sujeitos que estavam analisando sua própria prática docente. Ao longo das leituras realizadas, busquei quais os referenciais teóricos com que esses pesquisadores apoiam suas investigações, como eles percebem a escrita (auto)biográfica no processo formativo de professores e, principalmente quais dessas investigações partem da teoria histórico-cultural.

Com as leituras realizadas, pude refletir sobre a relevância dos professores narrarem suas histórias e como, ao mesmo tempo em que elas são singulares, com histórias únicas e investigações distintas, elas marcam a narrativa (auto)biográfica como auto formativa e como um processo que leva os professores-narradores-pesquisadores a buscarem a origem dos seus saberes profissionais, destacando que grande parte deles são provenientes do cotidiano e das relações estabelecidas com os vários sujeitos que compõem a trajetória profissional dos docentes e, justamente por isso, se faz necessário a reflexão embasada em teorias a fim de que se produza uma reflexão crítica sobre a prática (BRIÃO, 2017; VALARELLI, 2020; FONSECA, 2016; SILVA, 2020; FILHO, 2016).

No artigo de Moraes, Nascimento e Lima (2020), encontrei uma pesquisa teórico-bibliográfica sobre a abordagem narrativa (auto)biográfica a fim de pensar os processos de formação de professores a partir das escritas de si como contribuidoras de construção de saberes, conhecimentos e transformações. Os autores apresentam inicialmente os aspectos históricos-epistemológicos do campo das narrativas (auto)biográficas no Brasil, em seguida refletem sobre a formação docente mediada pelas escritas narrativas de si e, por fim, sobre as contribuições das narrativas (auto)biográficas no processo de formação e desenvolvimento profissional docente.

Já no artigo Ferreira (2017), o autor faz um recorte de sua pesquisa de doutorado<sup>18</sup> (2015) em que utiliza fragmentos narrativos que evocam artefatos de sua infância que subsidiam lembranças. Por meio de artefatos de sua infância, o autor busca ressignificar sua consciência

---

<sup>17</sup> Vide anexo 3.

<sup>18</sup> Tese de doutorado: “Mo(vi)mentos Autobiográficos: historiando fragmentos narrativos de experiências de vida docente e discente em artes visuais”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, na Linha de Pesquisa: Culturas da Imagem e Processos de Mediação, em março de 2015.

de si e sua escolha pela educação no campo das artes. Para isso o autor trabalha com a memória e experiência.

Nas investigações realizadas por Furtado (2019), o objetivo é compreender os saberes e as práticas cotidianas que ocorrem no contexto da organização pedagógica por uma professora iniciante. Uma pesquisa narrativa, partindo de situações do cotidiano escolar, em que suas narrativas são construídas em formatos de cartas escritas ao educador Paulo Freire. A autora dialoga com Passeggi para pensar na construção identitária do educador por meio da escrita de si e amplia suas reflexões a partir de uma concepção freiriana sobre a autoformação da professora. Sua pesquisa me levou a refletir sobre as angústias que vivi como professora iniciante e como, nesse período, a obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (1996) produzia em mim o desejo de ser uma professora melhor ao mesmo tempo em que eu não conseguia compreender plenamente os seus textos e o que, de fato, eles queriam me apontar. Questão que ampliarei no capítulo 3.

Já Figueiredo (2020) assume uma escrita (auto)biográfica em que me deparo com seu anseio de ajudar uma coletividade a também compartilhar suas experiências. A autora trabalha com Ferrarotti (2010) a fim de compreender a importância da valorização da subjetividade do sujeito, pois essa traduz o que o indivíduo é enquanto pessoa e ser social e, assim as narrativas tornam-se conhecimento científico. Ler a pesquisa da autora me leva, uma vez mais, a me olhar no espelho, me identifico com suas histórias, conquistas, lutas e rebeldia - ela fala dela e fala de mim. Mas, ao mesmo tempo, sinto um total estranhamento, nossas jornadas são muito diferentes. Como é possível um sentimento tão dúbio? Uso, aqui, algo que a autora traz em suas investigações por meio do conto *Morangos Mofados* de Caio Fernando de Abreu, “ser tão diferente e tão igual!”

Na pesquisa de Jesus (2017), seu objetivo é compreender seu processo reflexivo como movimento que potencializou seu desenvolvimento pessoal e profissional docente. Nesse sentido seu “objeto” de estudo é seu processo formativo como professora alfabetizadora que está (a pesquisadora usa o verbo “estou” para lembra-se da diferença entre ser professora alfabetizadora e tornar-se, a cada experiência, uma nova professora alfabetizadora) como professora do 1º ano do ensino fundamental durante sua pesquisa e tem como metodologia de pesquisa a narrativa (auto)biográfica, fundamentando-se na abordagem histórico-cultural. Suas reflexões sobre a escrita (auto)biográfica partem de Delory-Momberger (2011). Como ela trabalha a partir da rememoração de um curso realizado no ano de 2013, a autora busca em Vigotski o conceito de memória e como, por meio das relações sociais, a memória natural se

torna uma das funções psicológicas superiores – a memória voluntária, assim, o sujeito é capaz de instrumentalizar-se para rememorar algo.

Ler cada uma das pesquisas do eixo 3 foi voltar às minhas práticas pedagógicas em sala de aula, aprender com cada um dos meus novos colegas de profissão e ampliar minhas compreensões sobre o trabalho docente que é marcado, social e historicamente, por eventos dramáticos. Eu leio cada uma das pesquisas e entendo que o drama que me leva ao doutorado a fim investigar minhas práticas docentes, é um drama social. Eu me reconheci em cada pesquisa lida, assim como entendo que muitas outras professoras, ao lerem minhas narrativas, vão se identificar nelas, refletindo sobre suas histórias de vida e profissão.

Concomitante com minhas leituras e organização da revisão sistemática de literatura, procurei avançar nas leituras do referencial teórico em um constante movimento de ir e vir de leitura, escrita, anotações e releituras. Caminho que apresento abaixo.

## **2.2. L. S. Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural**

A teoria histórico-cultural foi elaborada por Lev S. Vigotski (1896 – 1934), Alexis Leontiev (1903 – 1979) e Alexander Luria (1902 – 1977), além de outros colaboradores. Pensadores soviéticos que se basearam em concepções marxistas, os três autores seguiram caminhos distintos em suas pesquisas: Luria se aprofundou no desenvolvimento da neuropsicologia, Leontiev trabalhou na Teoria da Atividade e Vigotski debruçou-se no estudo do pensamento, linguagem e consciência, dentre tantos outros temas que surgem em seus textos. Para as reflexões dessa pesquisa, minha proposta é trabalhar com as investigações teóricas de L. S. Vigotski.

De acordo com Vigotski e demais pesquisadores da teoria histórico-cultural, no início do século XX foi inscrito uma Crise da Psicologia sobre a incapacidade de, tal como era, estudar cientificamente o que é específico do psiquismo humano, a consciência. Havia uma fragmentação ao estudar o ser humano em muitas correntes da psicologia da época. Assim, Vigotski, partindo da teoria materialista histórica e dialética, propõe uma nova psicologia. O autor via no marxismo a base metodológica de suas pesquisas, mas não tinha por interesse criar uma psicologia diretamente a partir dos pressupostos marxistas, para ele era impossível buscar uma fórmula pronta da psiquê no marxismo. “A ideia era que o método marxista embasasse essa nova ciência psicológica, rompendo com o quadro de fragmentação e crise da época” (LORDELO, 2011, p. 540).

Vigotski tinha compreensão que suas buscas no marxismo não eram por soluções para a questão da psicologia ou mesmo uma hipótese de trabalho. Ele tinha como intencionalidade

aprender “[...] na *globalidade* do Método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psiquê” (VIGOSTKI, 1927/2004, p. 395 grifos do autor). Ele se propôs a avançar em sua erudição, não aceitava aquilo que já estava posto para a psicologia de sua época, ou seja, uma psicologia fragmentada. Mas também não via no materialismo histórico e dialético soluções prontas para essa crise. Seu anseio foi a construção de um método próprio para a compreensão dos processos psíquicos humanos e, a partir desta crise que brota, o que conhecemos hoje como a **teoria histórico-cultural**.

Essa teoria conta com a contribuição não apenas de Vigotski, mas de um grupo de pesquisadores bielorrussos, como apresentei anteriormente. Desses encontros, a teoria foi se consolidando, ultrapassando fronteiras e tempos e chega até os nossos dias, despertando o interesse de pesquisadores no mundo todo. Teoria que chega ao Brasil, primeiramente, no campo educacional a partir de 1980, em pesquisas sobre o psiquismo humano. Foi aceita sem contestações a partir dos anos de 1990, tanto por psicólogos como por pedagogos. No entanto, a obra de Vigotski vêm de um contexto diferente da realidade brasileira.

A chegada dos livros do autor no país foi marcada por situações complexas. Os dois primeiros livros publicados no Brasil foram na década de 1990, *A formação social da mente e Pensamento e Linguagem*, obras que foram traduzidas do inglês para o português. Os tradutores, na época, fizeram uma advertência de que não seria a tradução literal e sim um “resumo” de suas principais ideias. De acordo com os tradutores, a simplificação tinha como objetivo deixar mais palpável ao leitor a obra do autor, que era muito repetitivo. Vale lembrar que os cortes feitos em suas obras atingiram principalmente as reflexões marxistas de Vigotski, como se elas fossem menos importantes para a compreensão de seus conceitos (TULESKI, 2008, p. 30-32). Por conta, também, da “limpeza” que fizeram em suas obras, gerou-se polêmicas sobre Vigotski ser ou não marxista. Prestes e Tunes (2012, p. 328), ao analisar as obras de Vigotski no Brasil, a partir dos originais russos, concluíram que algumas traduções foram pouco cuidadosas ou houve a intenção de apresentar um Vigotski “menos marxista e menos comprometido com o regime socialista” e isso acarretou distorções e interpretações equivocadas do seu pensamento. Para Kravtsov (2014, p. 30), Vigotski era um marxista sincero, pois ele não tinha interesse em reunir um amontoado de citações marxistas, mas queria de fato aprender com o método inteiro de Marx, tanto como se estrutura uma ciência como a abordagem da investigação da psique. Enquanto Marx tinha como objeto de estudo a sociedade burguesa, Vigotski parte para compreender a consciência humana, mantendo um pensamento dialético e histórico. Assim, não têm como tirar o marxismo de Vigotski ou mesmo afastá-lo de sua proposta de uma outra

sociedade. Quem se propõe a lê-lo, deve fazer de maneira integral, compreendendo-o em seu próprio contexto histórico, social e político.

E foi essa a minha proposta: lê-lo na tentativa de compreendê-lo em seu próprio contexto, além de tentar compreender seu processo dialético ao expor suas ideias, pois Vigotski nos apresenta as contradições, as ideias antagônicas e só depois fecha seu raciocínio. Não há em seus textos fórmulas prontas ou um passo a passo. E como isso me é difícil. Suas reflexões vão e vem, não há linearidade em suas ideias. Em muitos momentos me perguntava: “é isso mesmo que o autor quer dizer?”, em muitos outros momentos recorri a estudiosos de sua obra e entendo que muitos dos seus conceitos e textos ainda estão em estudos e análises. Portanto, pretendo aqui contemplar algumas reflexões e conceitos de sua extensa obra. Procuro dialogar com pesquisadores estudiosos do autor na tentativa de alcançar seus pensamentos, compreendendo de antemão que, devido a sua curta vida, muitos de seus conceitos ficaram em aberto, dificultando ainda mais nossas investigações.

Desde criança Vigotski teve acesso à arte, literatura e teatro. Toda sua vida e obra são atravessadas por essas vivências. Em suas pesquisas ele problematiza questões como a cultura, história, arte, drama, teatro, desenvolvimento humano, emoções, infância, consciência, linguagem, método, escola, jogo, trabalho, criação, deficiência etc. Estudá-lo tem sido um processo difícil em uma tentativa de compreensão de sua leitura de mundo e de seu sistema teórico e metodológico. Assim, opto por um recorte, a partir de minha intencionalidade com essa pesquisa, em que busco compreender as contribuições dos eventos dramáticos que se anunciam nas narrativas (auto)biográficas da professora para o desenvolvimento de sua personalidade consciente.

Veresov (FONTES et al., 2019), em entrevista para a revista científica *Educação e Sociedade*, nos lembra que é necessário um “entendimento teórico” dos conceitos desenvolvidos por Vigotski e não é possível sua fragmentação ou leitura parcial dos mesmos, sendo que, a gênese sociocultural da mente humana ou o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, que é o processo em que o social se torna individual, é, para o autor, o principal núcleo da teoria vigotskiana. Ainda assim, cada conceito pode ocupar temporariamente o núcleo principal que auxilia na reconstrução de toda a teoria.

Na teoria histórico-cultural, “[...] as funções especificamente humanas têm origem e natureza social. O psiquismo humano é constituído nas e pelas relações sociais nas condições concretas de vida, emergindo o desenvolvimento cultural do homem” (PADILHA; MOLLO, 2011, p. 15). Assim, o ser humano, superando suas condições biológicas, se desenvolve a partir das relações que estabelece com outros seres humanos em determinado tempo, espaço, contexto

político, histórico e social. Com isso, percebe-se que Vigotski faz o caminho inverso da psicologia de sua época, parte do cultural, ou seja, transforma as relações sociais em funções psicológicas e segue para a individualização. De um ser social o ser humano vai se constituindo indivíduo, conforme participa do mundo. Assim, toda a função psicológica do sujeito foi um dia uma relação social entre seres humanos, ou seja, as relações vivenciadas no **plano intersíquico**, ocorridas no plano social, constituirão o **plano intrapsíquico**, se tornando parte do nosso mundo interior. Com isso, é possível observar que o processo de desenvolvimento individual ocorre a partir de relações sociais.

O autor discute, ainda, as funções psicológicas que são as **funções elementares** (ou orgânicas) e as **funções psíquicas superiores**, que são aquelas especificamente humanas e construídas a partir da relação com o outro, tais como atenção, memória, linguagem, percepção, abstração e emoções. Nesse sentido, todas as funções superiores não são produtos da biologia ou da história da filogênese pura, mas uma cópia do social, ou seja, “[...] **Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas da ordem social, são o fundamento social da estrutura da personalidade.** Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social, incluindo os processos psíquicos...” (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 150 grifo meu. Tradução livre). Sobre isso, Pino (2005, p. 53) nos lembra de que as funções elementares não podem dar origem ou acesso às funções superiores e de que as funções superiores não são simples manifestações das funções elementares. Essas últimas se propagam por meio da herança genética, enquanto as superiores, por meio das práticas sociais.

Vigotski traz uma discussão para a psicologia da época, que entendia as funções psíquicas como metafísicas ou fruto da maturação orgânica. Para o autor as funções psíquicas superiores são primeiro externas para depois serem internalizadas, não nascem prontas e nem são herdadas. Assim, na teoria histórico-cultural, o estudo do ser humano se dá a partir do sujeito concreto, observando contextos políticos, sociais, econômicos, históricos e culturais e cada um constitui-se de modo singular dentro dessas determinações. Percebe-se que o ser se torna humano na medida em que se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados em interação com outros seres humanos.

Em minha busca por maior compreensão de alguns conceitos do autor, foi-me necessário antes entender o que é **o social** e **o cultural** para Vigotski e como o autor vê e entende a história:

A questão da história é fundamental porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje, (...). Podemos, portanto, afirmar que a questão da história, tal como aparece em Vigotski, permite definir os contornos

semânticos, do social e do cultural e é uma questão-chave no debate da relação entre natureza e cultura (PINO, 2000, p. 48).

Pino (2000, p. 48 - 50) amplia suas reflexões afirmando que Vigotski entendia a história de duas maneiras: em termos genéricos, ou seja, uma abordagem dialética geral das coisas e em um sentido mais restrito, que é a história humana. Definida pelo próprio Vigotski como “a primeira história é dialética, a segunda é materialismo histórico”. Nesse sentido, Vigotski parte do significado da história a partir da afirmação de Marx em que “a única ciência é a história”, ou seja, toda ciência é necessariamente histórica. Mediante a observação da história humana é que Vigotski traduz a passagem da ordem da natureza para a ordem cultural, um processo de desenvolvimento cultural e histórico.

Já o termo **social** aparece em diferentes momentos das obras de Vigotski, até porque as origens das funções psicológicas superiores ocorrem no contexto social. No entanto, para Pino (2000), ele não aprofunda sua definição, mas aponta três situações que se aplica o caráter social por meio de três relações: 1) entre o social e o cultural, em que “o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social” (apud. p. 53); 2) entre o social e o simbólico, em que o símbolo é criação humana, como o instrumento, assim tem uma existência independente do organismo (apud. p. 55); 3) entre o social e as funções mentais superiores (por sua natureza social).

Sobre o termo **cultural**, é necessário salientar que Vigotski não tem em seus textos uma discussão sobre o conceito, mas, para Pino (2005), o autor nos deixa algumas pistas para uma aproximação do seu entendimento ao falar de cultura. Pino afirma ainda que Vigotski faz da cultura, “a categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem” (PINO, 2005, p. 35) e que, além de introduzir a cultura em suas análises, Vigotski faz dela a matéria-prima do desenvolvimento humano, que o autor denomina como **desenvolvimento cultural**, em que ocorre um processo de transformação do ser biológico em um ser cultural (apud. p. 52). Nesse sentido, a cultura tem um papel fundamental na teoria histórico-cultural, pois é por meio da cultural que o ser humano supera sua dimensão biológica.

Pino (2005), ao dedicar todo um capítulo de sua obra para refletir sobre natureza e cultura em Vigotski, conclui que todas as produções com características que conferem o sentido de humano são produções culturais e suas características são marcadas pelos componentes material e simbólico, ou seja, um dado pela cultura e outro agregado pelo homem. Nesse sentido, é possível compreender por que as funções psicológicas superiores são funções culturais (PINO, 2005, p. 92).

No sentido de aproximar-se do pensamento de Vigotski sobre o conceito de cultura, Pino (2005) pontua que entender que a cultura é o conjunto de produções humanas é também entender que engloba tanto a materialidade como a significação e combinam entre si. É possível compreender que, apesar da história do ser humano ter início com a “história natural”, ela não é apenas produto dela, mas também e, principalmente, do seu desenvolvimento cultural que ocorre nas tramas das relações sociais. E, nesse processo, ocorre a transposição (ou internalização) do plano social para o plano individual em que a apropriação do plano social é possível pela mediação, que se dá por meio de instrumentos e signos. Enquanto os instrumentos realizam a mediação do humano com a realidade concreta, os signos oferecem mediação no âmbito simbólico, semiótico, como podemos observar nas palavras do autor, “[...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 161).

Nesse entendimento, cada indivíduo se constitui por meio das mediações e condições presentes em sua realidade, não é possível padronizar ou preestabelecer seus rumos. O ser humano tem a sua frente inúmeras possibilidades de desenvolvimento, pois não está pronto, é um constante processo de vir a ser. Não significa, porém, que é possível comparar a constituição de um sujeito com acesso a bens materiais, sociais e culturais diversos com um sujeito que vive em situações precárias, vivendo apenas para garantir sua sobrevivência. Mesmo sendo seres humanos com as mesmas condições biológicas, as diferentes condições de vida possibilitarão diferente desenvolvimento de cada um.

Assim, entramos em um outro conceito caro da teoria vigotskiana para essa pesquisa, que é o **desenvolvimento**. Esse, na teoria histórico-cultural, não pode ser entendido como um processo linear. Vigotski (2018, p. 22), em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, observa que o desenvolvimento é um processo complexo e não coincide com o ritmo do tempo, ou seja, não há uma constante, oscila em períodos de elevações intensas para períodos de desaceleração. O autor observa ainda que o desenvolvimento se dá de maneira desproporcional, em que dependendo da idade algumas funções e órgãos da criança se desenvolvem mais intensamente. Vigotski pontua que “Numa determinada idade, algumas funções se apresentam em primeiro plano e outras, na periferia; na idade seguinte, outras funções, que estavam na periferia, passarão ao primeiro plano e as que estavam no centro, para a periferia” (idem p. 26).

Ainda em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, o autor define desenvolvimento como:

(...) um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 140. Tradução livre).

Nesse sentido, é possível entender que o processo de desenvolvimento ocorre por meio de mudanças evolutivas e revolucionárias, podem ocorrer retrocessos, conflitos, falhas, ou seja, o desenvolvimento é visto para o autor como um processo de luta, de contradições, um encontro do natural com o social, resultando em um só processo. Entre cada período do desenvolvimento humano, ocorrem as crises do desenvolvimento, que se intercalam entre períodos estáveis, com pontos críticos, de mudança no desenvolvimento e são entendidas como partes desse processo. Almeida (2018), ao tratar das crises como parte do processo de desenvolvimento, nos lembra que há uma transição entre dois períodos, “baseada nos ganhos de desenvolvimento da pessoa no período anterior e a partir de que se exige uma mudança em sua **situação social de desenvolvimento**” (ALMEIDA, 2018, p. 154 grifos meus).

Ainda para Vigotski (2018, p. 33-35), esse processo de desenvolvimento tem como o aspecto mais importante o “surgimento do novo”, em que só é possível falar em desenvolvimento se há uma nova qualidade, particularidade ou formação. Nesse sentido é possível compreender que o ser humano em vida pode estar sempre em processo de desenvolvimento. Para o autor todas as qualidades novas e particularidades são preparadas pelo período precedente do desenvolvimento.

Ainda que o olhar de Vigotski seja para o desenvolvimento infantil, suas análises são também válidas para o desenvolvimento adulto, haja vista que as capacidades, ideias, sentimentos têm sua origem primeiro no plano das relações entre pessoas para depois surgirem individualmente, ou seja, o ser humano é capaz de desenvolver-se continuamente. Na quarta aula, *O problema do meio na pedologia*, Vigotski nos lembra que o meio por si só não produz o desenvolvimento, deve-se considerar a relação da criança com o meio. Sobre isso, o autor afirma que:

[...] os momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a **vivência**. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que determina sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 75 grifos do autor).

No parágrafo citado acima, o autor apresenta como cada ser humano refrata de maneira diferente as situações vivenciadas no meio, assim **o desenvolvimento da personalidade consciente** de cada ser humano ocorre de forma única, de acordo com a relação que desenvolve com o meio em que está inserido, por meio de suas *perejivania*, **situação social de desenvolvimento e drama**. Conceitos que apresento abaixo, de modo sintetizado, e que estarão presentes ao longo desta pesquisa.

Em seus estudos sobre a dinâmica das idades, Vigotski apresenta o conceito **de situação social de desenvolvimento** a fim de explicar as mudanças na personalidade das crianças.

No início de cada período etário a relação que se estabelece entra a criança e o meio que a rodeia sobretudo o meio social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos esta relação como *situação social de desenvolvimento*. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro formas e trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade é esclarecer a situação social de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1932-1934/2006, p. 264 grifos do autor. Tradução: Delari Jr.2017).

Na citação acima compreendo que o autor denomina de situação social de desenvolvimento a relação da criança com o meio, ou seja, a relação entre o interno e o externo e é a partir dela que se iniciam as mudanças dinâmicas produzidas no desenvolvimento. Nesse sentido, a criança vai adquirindo novas propriedades de sua personalidade a partir de sua realidade social (meio), que é “a verdadeira **fonte** do desenvolvimento, a possibilidade de que o **social** se transforme em **individual**” (idem, p. 264, grifos meus).

Bozhovich (1976 apud GRASS, 2014, p. 145), em suas investigações sobre a situação social de desenvolvimento compreende que o termo designa a combinação dos processos internos do desenvolvimento e das condições externas típicas de cada etapa, em que condiciona a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o período evolutivo correspondente e as novas formações psicológicas que são peculiares ao final de cada período.

Em diálogo com a situação social de desenvolvimento, o conceito de *perejivanie* na teoria vigotskiana tem sido utilizado a partir das últimas décadas e não há uma tradução direta para outros idiomas. Nas traduções brasileiras, *perejivanie* geralmente é traduzido como experiência emocional, vivência, emoção, sentimento (PRESTES, 2010; TOASSA, 2011). No entanto, o termo *perejivanie* indica uma experiência intensa, seja ela positiva ou negativa; assim, sua tradução não aponta para a profundidade do termo russo. Termo bastante utilizado

por Vigotski que, por meio desse conceito, descreve como a experiência é percebida e vivenciada pela pessoa nas relações sociais (CAPUCCI, 2017, p. 100).

De acordo com Veresov (FONTES et al., 2019), é possível dois entendimentos para o termo: como um fenômeno psicológico que é possível de ser observado, estudado e investigado de alguma forma e como um conceito teórico. Vigotski utiliza a palavra *perejivanie* em alguns momentos como um conceito teórico e em outros momentos como um fenômeno<sup>19</sup>. Ao estudar *perejivanie* como um conceito teórico, este nos permite estudar o papel e a influência do ambiente social no curso do desenvolvimento infantil, por exemplo. Assim, a partir desse conceito é possível entender o papel do ambiente no desenvolvimento de uma criança em relação às leis do desenvolvimento (FONTES et al., 2019, p. 15).

Toassa (2011, p. 194) aponta que o **conceito de vivência (*perejivanie*)**<sup>20</sup> admite que a consciência e personalidade são relações com o meio, em que a tomada de consciência sobre si e sobre o meio ocorre no interior das vivências. Ainda para a autora:

O conceito de vivência, nos textos pedológicos e em outras obras vigotskiana, não reduz o sujeito ao momento da investigação, dando margem a que se compreenda sua ação no meio de forma muito mais profunda e multiforme. Sua lógica é dialética, tomando o homem em permanente movimento: Vigotski defende a investigação observacional e dialógica das várias facetas do meio social e de sua relação com o indivíduo, captando a vivência da criança no interior de um feixe de relações sociais. Não há simplesmente meio em-si, como um sólido que exerce, simplesmente, violenta força externa sobre a criança, mas um meio em que as funções psicológicas se desdobram e são compartilhadas (idem p. 199).

No decorrer desta investigação, a fim de compreender o desenvolvimento da personalidade consciente da professora, os conceitos de *perejivanie*, situação social de desenvolvimento e drama (que será abordado no próximo tópico) estarão presentes ao longo das análises das narrativas e terão suas definições ampliadas.

Outro conceito relevante para essa investigação é o **conceito de memória** na teoria histórico-cultural, em que a memória é compreendida inicialmente “[...] como a capacidade ontologicamente desenvolvida do indivíduo aprender algo, consolidar essa informação e posteriormente conseguir evocá-la, utilizando estas informações para agir e planejar o futuro,

---

<sup>19</sup> Veresov (2019) explica que todo o livro *A Psicologia da Arte* é sobre a *perejivanie* artística, mas somente como fenômeno, como reação estética. Já em seu texto *O problema da idade e A crise dos sete anos*, o autor utiliza como um conceito.

<sup>20</sup> Toassa (2011), em suas investigações, opta por traduzir *perejivanie* por vivência, assim, ao dialogar com a autora e citar sua obra, coloco *perejivanie* entre parênteses.

assim como as possíveis perdas de conteúdos mnêmicos pelo esquecimento” (ALMEIDA 2008, p. 3)

Nessa direção, Ferreira (2020), em suas investigações sobre a memória, para pensar o ato de narrar afirma que:

Constituem-se como memória, na perspectiva aqui defendida, os fragmentos da realidade de outros tempos, que se atualizam e se fazem presentes no modo de compreensão da vida e da humanidade. Assim, a memória remete invariavelmente à relação que estabelecemos com o tempo, mas não se restringe a ela, uma vez que não memorizamos, ou rememoramos, a totalidade dos acontecimentos, assim como nossa memória não se fixa na regularidade do que foi experienciado individualmente. Memória remete a escolhas, intencionais ou não, de fragmentos que representem o todo. Não são fiéis ao real, pois se conectam aos afetos e a outras memórias, mas partem do concretamente vivido ou do que é conhecido por meio da tradição (FERREIRA, 2020, p. 66).

São reflexões mais que necessárias para pensar que todo o processo de construção dessa pesquisa ocorre quando volto às minhas memórias, “aos fragmentos da realidade de outros tempos” (idem) a fim de trazê-los de volta e, assim, voltar a mim mesma, ressignificando aquilo que vivi em família, instituições religiosas, escolas e universidades, todos eles espaços formativos que me conduziram nas escolhas presentes, especificamente minha escolha pela docência. Memórias que, como apontado por Souza (2007), não se fixam apenas no campo subjetivo, situam-se também num contexto histórico e cultural. Nesse sentido, a memória é uma experiência histórica que se associa às experiências de cada indivíduo e de cada cultura.

A partir de suas investigações, Almeida (2008) observa que os pesquisadores da THC apresentam duas abordagens metodológicas para o estudo da memória, em que há dois tipos de memória: uma é elementar, direta e involuntária e a outra superior, mediata e voluntária, desenvolvida historicamente, e ambas estão interrelacionadas, pois a primeira é mediada por estímulos externos e a segunda, por estímulos internos, como resultado da internalização dos processos anteriormente externos. Nesse sentido, compreender os processos mnemônicos é extremamente relevante para ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento do psiquismo e a constituição da consciência e personalidade.

Nesta investigação, procuro compreender a memória como uma função psíquica superior que nos permite criar, recriar e reelaborar nossas *perejivania* e que vai se consolidando mediada por signos internos e externos, dentre eles a escrita que, como apontado por Almeida (2008, p. 77), “[...] pode aumentar a possibilidade de controle da conduta e do livre arbítrio”.

### 2.3. O Drama em Vigotski: da Arte para a Psicologia

*Ao lado do drama externo e real, desenvolve-se outro em profundidade, o drama interno, o que transcorre em silêncio (o externo transcorre em palavras) e para o qual o drama externo é tipo uma moldura. Atrás do diálogo exterior e audível, percebe-se o diálogo interior em silêncio (VIGOTSKI, 1916/1999).*

Para pensar o drama em Vigotski pontuo, primeiramente, que faço a opção de usar noção de drama e não conceito de drama, pois compreendo que o teórico utiliza o termo em suas investigações como uma categoria analítica adicional, principalmente para pensar a personalidade e consciência humana, não é algo que o autor tenha se dedicado em suas investigações, como apresento ao longo deste tópico.

A noção de drama aparece nos textos de Vigotski desde suas primeiras investigações, noção que o autor empresta das artes. Em seu texto *Manuscrito de 1929* [Psicologia concreta do homem] o autor cita Georges Politzer, pensador húngaro, ativista marxista e seu contemporâneo para exemplificar como o teórico apresentava a psicologia como sinônimo de drama: “Digressão! Compare Politzer: psicologia = drama. Coincidência: a psicologia concreta e Dilthey (sobre Shakespeare). Mas o drama realmente está repleto de ligações de tal tipo: o papel da paixão, da avareza, dos ciúmes, em uma dada estrutura da personalidade” (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 34).

O *Manuscrito de 29*<sup>21</sup> é um texto complexo de compreendermos, são anotações do autor que não foram sistematizadas para serem publicadas, mas que nos apontam para a direção de suas reflexões: a psicologia, tal como ele compreendia, é sinônimo de drama. Para Fontana (2003, p. 64), Vigotski tomou emprestado o termo drama de Politzer e o denominou como “a dinâmica da personalidade”. Nesse sentido, ampliei minhas investigações sobre Politzer, que via na psicologia concreta a única capaz de superar a psicologia positivista tão vigente em sua época. Ele se debruçou sobre o drama, deixando à psicologia concreta uma posição divergente da crença de uma vida interior. Assim, para o autor a psicologia concreta “[...] encontrou no drama humano um grupo de fatos que atendem às condições que acabamos de enunciar; apresenta-se, por isso mesmo, como uma verdadeira síntese da psicologia subjetiva e da psicologia objetiva” (POLITZER, 1998, p. 185 apud MARIGUELA, 2007, p. 136).

---

<sup>21</sup> Para Pino (2000), o *Manuscrito de 1929* é um texto em que o autor esboça anotações, configurando-se como pensamentos inacabados, porém trazem aspectos fundamentais para a THC sobre o desenvolvimento do ser humano. São pensamentos e escritos que Vigotski retoma em textos posteriores, como por exemplo em sua última obra *A construção do pensamento e da linguagem* (1934/2009).

Mariguela (2007), em seus estudos sobre Politzer, observa o papel fundamental do drama na implicação do sujeito visto em sua totalidade, colocando-o como centro de determinados acontecimentos dotados de sentidos. A partir da constatação, Mariguela (2007) indica que para Politzer,

Drama possui a característica de fundar um lugar em que o grotesco e o sublime, o terrível e o bufão, a tragédia e a comédia se inter-relacionam e se tornam indissociáveis, como duas faces da mesma moeda. Foi nessa perspectiva que Politzer considerou a vida dos animais falantes como dramática. Considerou ainda que o termo vida designa um fato biológico e, ao mesmo tempo, a vida propriamente humana, a vida dramática do homem. Essa vida dramática apresenta todas as características passíveis de serem estudadas pela psicologia concreta. Mesmo que não existisse psicologia, é em nome dessa possibilidade que ela deveria ser inventada. Isso nos leva à constatação de que, antes de sua aspiração científica, a psicologia estava presente na literatura e no teatro, *locus* onde o tema da dramaticidade da vida se constitui. Os seres humanos vivem suas experiências dramáticas nesse imenso teatro do mundo (MARIGUELA, 2007, p. 138, grifo do autor).

Sobre o termo drama em Politzer, Delari Jr. (2011, p. 184) adverte que esse não é tomado de modo sentimentalista e, para Fontana (2003, p. 64), em Politzer o drama tem duas características fundamentais – a singularidade e a significação. Assim, seus personagens são homens singulares que, em suas relações com os fatos no cerne em que se desenrola a vida, agem de uma ou de outra maneira. Não são processos psicológicos (como memória, vontade, inteligência etc.), mas indivíduos que reconhecemos e que vão se compondo e desenvolvendo funções psicológicas complexas na dinâmica dos acontecimentos reais e que são, também, singulares no espaço/tempo e só podem ser concebíveis ao serem relacionados com indivíduos, ao olharmos para sua unidade singular. Assim, Fontana (2003, p. 65) indica que, para Politzer, “no drama expressam-se as relações interpessoais de indivíduos que vão se constituindo em condições sociais específicas, não genéricas. [...] O drama não é uma simples percepção (de sua encenação material), mas uma percepção associada a uma compreensão”.

Para ampliar minha compreensão do drama em Vigotski, procurei por outros autores lidos pelo teórico e que abordam a questão do drama além de Politzer. Capucci (2017), em suas investigações, afirma que Vigotski empresta o termo drama de Stanislavski<sup>22</sup>, escritor e diretor de artes cênicas que realiza toda a sua obra no entendimento da noção de drama como ação. Para Capucci (2017), o drama utilizado por Vigotski é uma linguagem própria do teatro, pois

---

<sup>22</sup> Constantin Stanislavski (1863 – 1938), ator, autor e diretor russo, propõem um novo olhar sobre o ator, colocando-o em evidência. O ator, para ele, era a matéria-prima do teatro. Foi criador do desenvolvimento de um sistema conhecido mundialmente como Sistema de Stanislavski – que mudou a forma de entender a experiência do ator. Em relação ao drama, Stanislavski em seu livro *O trabalho do ator sobre si*, busca a origem de “drama” em sua raiz grega *dran* (fazer, agir), a fim de reforçar a ideia do drama como ação, afirmando que a ação no palco é regida pelas mesmas leis orgânicas e mesmos elementos que se aplicam à vida real (CAPUCCI, 2017).

a ação dramática no teatro produz traços de reflexão e conflito, assim como Vigotski procura refletir ao estudar a consciência e a personalidade humanas. Para a autora, a arte teve uma profunda influência na trajetória profissional de Vigotski, que transpõe a compreensão da experiência no limiar da arte para a vida, a fim de compreender como os papéis constituídos nas relações sociais são encarnados pelo sujeito em forma de drama, e como eles se posicionam e reposicionam em seu tensionamento com as condições culturais (idem p. 96).

Em minhas leituras, entendo que Vigotski foi às duas fontes, tanto em Politzer, seu contemporâneo que, como ele, parte do materialismo histórico e dialético, como em Stanislavski, fato que pode ser observado em sua monografia *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca* - uma crítica à peça de teatro, sob a direção de Stanislavski e Gordon Craig, em 1911. Assim, Vigotski constrói sua crítica por meio da peça teatral e dos textos construídos por Stanislavski que entendia o drama como ação e que acreditava que cabia ao ator viver intensamente essa ação do palco.

Assim, me debrucei para compreender a noção de drama em Vigotski a partir da leitura dos seguintes teóricos e pesquisadores da teoria histórico-cultural: Álvarez & Del Rio (2007, 2012), Veresov (1999, 2005, 2009, 2016), Delari Jr. (2011, 2013, 2019, 2020), Nasciutti (2017), Magiolino (2010), Capucci (2017) e Fontana (2003) buscando, em diálogo com os textos de Vigotski, a compreensão do tema que será apresentado de modo mais amplo no próximo capítulo.

## 2.4 A constituição social do sujeito: Personalidade consciente

*“Todas as facetas da vida psíquica se desenvolvem em um processo de estreita interação, progridem juntas e se apoiam em todos os sentidos. A personalidade se desenvolve como um todo”*  
(VIGOTSKI, 1931/2000, p. 328).

Neste tópico apresento alguns apontamentos sobre personalidade e consciência a partir de Vigotski e, então, reflito sobre o caminho que percorri para chegar à escolha que faço a fim de pensar o **desenvolvimento da personalidade consciente da professora**. Pontuo que, como esta pesquisa se encontra no campo da educação para pensar a formação docente, não pretendo abordar exaustivamente os conceitos de personalidade e consciência, mas trazer contribuições de autores que, a partir da teoria histórico-cultural, transitam no campo da educação e psicologia e já realizaram investigações pertinentes sobre essas temáticas e se debruçaram sobre elas com maior competência e melhor compreensão. O objetivo em minhas investigações

é pensar, a partir de minhas narrativas (auto) biográficas, as contribuições dos eventos dramáticos para o desenvolvimento da personalidade consciente da professora.

Em conversas com minha orientadora e nosso coletivo, percebi como seria difícil organizar essa pesquisa pensando no desenvolvimento da personalidade consciente, haja vista que é um termo pouco utilizado por Vigotski e, quando utilizado em seus textos, não vem acompanhado por um desenvolvimento analítico. Ainda assim, compreendo que há indícios em suas obras e que é uma articulação possível e por isso a proponho, como autora e pesquisadora, a partir do caminho investigativo que tenho trilhado e que não se esgota no esboço dessa pesquisa.

Eu poderia pensar apenas no desenvolvimento da personalidade ou no desenvolvimento da consciência, conceitos que foram trabalhados nas obras do teórico e já foram estudados de modo mais amplo por muitos pesquisadores brasileiros. Assim, inicialmente, organizei minhas investigações estudando o desenvolvimento da personalidade e consciência da professora. No entanto, não considero relevante separar os dois conceitos, pois estaria escolhendo um caminho dualista ou dicotômico. O próprio Vigotski, em suas investigações, sempre buscou estudar o ser humano integralmente, fugindo de dualidades e essa é uma tentativa que faço nesta pesquisa.

Minha proposta é justamente pensar personalidade e consciência como conceitos constitutivos. Entendo que eles não são a mesma coisa e nem mesmo indissociáveis, é possível estudá-los separadamente. No entanto, ao assumir que são constitutivos um do outro, o que me interessa, no escopo desta investigação, é a maneira como **a personalidade se constitui no âmbito da consciência e como a consciência se desenvolve por meio da formação da personalidade.**

Compreendo que Vigotski foi um teórico que se dedicou amplamente ao estudo da consciência, mas também encontramos em suas obras estudos da personalidade, em que se preocupa com o ser humano em sua existência social concreta. Nas investigações de Delari Jr. (2013, 2019), o teórico nos lembra que, assim como a consciência “é o ser humano consciente”, a personalidade “é o ser humano pessoalmente implicado em suas relações com a realidade” e que a palavra personalidade na THC é utilizada “[...] para nomear o processo estrutural-dinâmico pelo qual alguém realiza *relações* pessoais com a realidade, não apenas emite um conjunto de *reações* impessoais” (DELARI JR. 2019, p. 5 grifos do autor).

Considero relevante trabalhar os dois conceitos, explicando-os e refletindo sobre as concepções de personalidade e consciência na teoria histórico-cultural. No entanto, não assumirei de modo dicotômico esses conceitos, pois entendo que o desenvolvimento da

personalidade da professora é mediado por sua consciência, resultando em uma personalidade consciente. Portanto, assumo a difícil tarefa de pensar no desenvolvimento da personalidade consciente da professora.

Vigotski (1931/2000), em suas investigações sobre o desenvolvimento da criança, pontua que, ao nascer, os seres humanos estão mais próximos de suas capacidades naturais e, assim, são mais semelhantes entre si. Entretanto, no seu processo de desenvolvimento, na relação com outros seres humanos, ampliam as possibilidades de singularização, por meio de sua situação social de desenvolvimento, de suas *perejivania* e do modo como se apropriam das objetivações culturais.

Ainda em suas investigações, o teórico afirma que recebemos influências hereditárias e do meio e que as influências hereditárias são diferenciadas de acordo com determinados aspectos do desenvolvimento ou com certas idades do desenvolvimento de cada um deles. Já em relação ao meio, seu papel no desenvolvimento do ser humano só pode ser observado a partir da relação entre o ser humano e o meio. Assim, no dinâmico processo de desenvolvimento, essas influências não são constantes ou permanentes, não é algo dado para todo o sempre. É mutável, diferenciado e se constitui de diferentes formas. Portanto, o desenvolvimento não consiste apenas de duas combinações mecânicas, o meio e a hereditariedade (VIGOTSKI, 2018).

Para o autor, a história do desenvolvimento cultural é o condutor da história do desenvolvimento da personalidade, pois passamos a ser nós mesmos através do outro (VIGOTSKI, 1931/2000). Nessa direção, o processo de formação da personalidade está atravessado pelo modo como o outro se relaciona comigo e como eu construo minha autoimagem a partir da imagem revelada pelo outro nessa relação.

[...] a **personalidade** torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo **de constituição da personalidade**. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 24 grifos meus).

Em outro momento, o autor aponta que,

A **personalidade**, assim compreendida, tem um significado mais limitado que na acepção habitual da palavra. Não incluímos aqui todos os aspectos que a diferenciam de outras individualidades, que constituem seus próprios traços peculiares ou a enquadram em um ou outro tipo específico. Nos sentimos inclinados a por um signo de igualdade entre a personalidade da criança e seu desenvolvimento cultural. Portanto, a personalidade que é um conceito social engloba o que se sobrepõe ao natural, o histórico no ser humano. **Não é inata, surge como resultado do**

**desenvolvimento cultural, por isso a ‘personalidade’ é um conceito histórico.**  
(VIGOTSKI, 1931/2000, p. 328 grifos meus).

O autor adverte que a **personalidade** tem um sentido mais limitado da palavra quando está relacionada às características que diferenciam um sujeito de outras individualidades, constituindo assim suas próprias características; assim, ele segue um outro entendimento sobre personalidade, pois coloca um sinal de igualdade entre a personalidade e o desenvolvimento cultural. Nesse sentido, a personalidade, que é um conceito social, abarca o que se sobrepõe ao natural e ao histórico no ser humano e, dessa forma, a personalidade surge como resultado do desenvolvimento cultural. Em vista disso, o processo da constituição da personalidade é um processo histórico e social, ou seja, aquilo que é interno foi primeiramente externo. O desenvolvimento da personalidade humana é produto das relações sociais, resultado do grupo social que o indivíduo faz parte. Como nos afirma o teórico, “[...] a personalidade é o social em nós” (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 337).

Para ampliar minha compreensão sobre personalidade, voltei-me a Martins (2015) em seus estudos sobre a *Formação da personalidade social do professor: Um enfoque vigotskiano*, em que a autora aponta que o conceito de personalidade em seu sentido literal está associado, desde suas origens, à noção de pessoa, em que pessoa é um termo derivado do latim *persona*, que significa máscara caracterizadora do personagem teatral. Para a autora, o termo designa “o homem em suas relações com o mundo” (idem p. 24).

Ainda para a autora, “a personalidade é processo, é desenvolvimento resultante da relação entre dois aspectos da sociedade, sendo um deles de natureza objetiva e o outro, de natureza subjetiva, portanto aspectos em princípio opostos” (idem p. 76,77). Nesse sentido, a personalidade resulta da unidade e luta de contrários, indivíduo e sociedade, onde o indivíduo se constitui a partir de sua unidade com a sociedade, mas sua existência reside na auto diferenciação em relação à sociedade e essa auto diferenciação é que lhe confere papel de sujeito na construção da sociedade.

Para Martins (2015), a personalidade deve ser entendida como atributo do indivíduo ou a expressão máxima da individualidade humana, portanto, para uma compreensão materialista da *personalidade* é necessária uma compreensão materialista da *individualidade*. Para compreender essa diferença, a autora vai a Leontiev que vê o conceito de **indivíduo** como a indivisibilidade, a particularidade de um sujeito concreto, resultado da evolução biológica (desenvolvimento filo e ontogenético). Portanto, a individualidade está relacionada às propriedades individuais que são resultados de elementos dados filogeneticamente que se integram a outros, formados ontogeneticamente na interação com o meio. Assim, a

**individualidade** é a síntese de características congênicas e adquiridas. Já a **personalidade** é criada e se efetiva por meio das relações sociais que o ser humano estabelece por meio de sua atividade, “revelando-se como um produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem” (idem p. 78).

Em sua gênese, a personalidade resulta **de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do indivíduo**. Como fatores extrínsecos, temos as condições materiais de vida, o conjunto de relações sociais que sustentam a superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, que guardam as possibilidades reais da atividade humana. Como fatores intrínsecos, temos todos os processos biológicos e psicológicos desenvolvidos em consequência dessa atividade, que representam as condições internas e subjetivas (MARTINS, 2015, p. 76 grifos meus).

Interessa-nos, pois, que a personalidade é resultado de relações dialéticas entre fatores externos e internos. Desse modo, o desenvolvimento da personalidade consciente está relacionado às condições objetivas da existência, não sendo produzido isoladamente, mas como resultado de sua atividade social que também não depende unicamente da vontade do indivíduo, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles. Assim, convergem processos sociais que são frutos do desenvolvimento histórico, responsáveis por alterar, reorganizar e requalificar as atividades do psiquismo humano (ALMEIDA, 2018, p. 129).

Para pensar sobre o seu desenvolvimento da personalidade, retorno ao teórico, quando o autor aponta que: “O momento decisivo no desenvolvimento da personalidade da criança é a tomada de consciência do seu ‘eu’[...]” (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 336-337). O autor prossegue afirmando que o conceito do “eu” na criança se desenvolve por meio do conceito de outras pessoas, logo o conceito de personalidade é social (idem).

O desenvolvimento da personalidade, que tem início na infância, a partir da tomada da consciência do “eu”, prossegue ao longo da vida do ser humano, pois o desenvolvimento da personalidade está atrelado ao desenvolvimento cultural do indivíduo. Para Martins (2015), a personalidade se estrutura em cada indivíduo de acordo com as condições concretas de sua vida aliados a uma **atividade consciente**. Assim, “Quanto menores forem essas possibilidades, mais gerais e uniformes serão seus resultados, pois o que deveria dar continuidade e coerência internas se convertem em continuidade e coerência para com os determinantes externos” (idem p. 80).

Dessa forma, vemos que a personalidade abarca toda a realidade biológica, psicológica e social do indivíduo, e como dimensão de sua estruturação psíquica faz-se segundo circunstâncias históricas. Seu significado é, portanto, histórico, advindo das funções e realizações do indivíduo em sua vida concreta.

[...]

Desse modo, a personalidade compreende aspectos que dependem de condições naturais e que são comuns a todos os homens, aspectos que dependem das formações sociais, dos povos, dos regimes sociais que lhes conferem características gerais, bem como aspectos da história individual influenciada pela correlação das condições externas e internas que lhes são próprias (MARTINS, 2015, p. 81).

Martins (2015) contribui para minhas reflexões para pensar o desenvolvimento da personalidade consciente da professora, que está relacionado às suas condições objetivas de existência e é resultado de sua atividade condicionada, também, por condições objetivas. Assim, sua formação dramática ocorre de modo não harmônico e tensionada no sentido de sistemas contraditórios (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 35).

Ainda na tentativa de pensar o desenvolvimento da personalidade consciente em diálogo com os conceitos de personalidade apresentados acima, trago algumas reflexões sobre **consciência** a partir das investigações de Vigotski. Conceito que está presente da primeira à última obra do teórico, ou seja, de *A tragédia de Hamlet: Príncipe da Dinamarca* (1915-1916/1999) à sua obra *A construção do pensamento e da linguagem* (1934/2009) e foi problematizado pelo autor de diferentes maneiras ao longo de sua trajetória. Para o teórico a consciência não é algo dado, mas produzido socialmente.

Vigotski toma a consciência como objeto de estudo, em que ela não é vista como uma instância metafísica e não existe apartada da materialidade do ser. Em seu texto, “A consciência como problema da psicologia do comportamento” (1925/2004), o autor inicia com uma crítica à psicologia da época, que deixava de lado a questão da consciência, não se atentando para o fato de que a partir dessa investigação ampliaria a possibilidade de pesquisar problemas ainda mais complexos do comportamento humano, pois não é possível estudar apenas as reações visíveis, pois o comportamento do indivíduo é organizado de modo que são os movimentos internos e pouco conhecidos que o orientam e o dirigem (p. 57). O autor afirma que:

A psicologia científica não deve ignorar os fatos da consciência, mas materializá-los, transcrevê-los para um idioma objetivo que existe na realidade e desmascarar e enterrar para sempre as ficções, fantasmagorias e similares. Sem isso é impossível qualquer trabalho de ensino, de crítica e de investigação.

Não é difícil compreender que não há necessidade de considerar a consciência nem biológica, nem fisiológica, nem psicologicamente como uma segunda categoria de fenômenos. É necessário encontrar para ela, como para todas as outras reações do organismo, uma interpretação e um lugar adequados (VIGOTSKI, 1925/2004, p. 63).

Vigotski pontua ao longo do texto a necessidade de estudar a consciência humana, não de forma dualista, mas de maneira ampla, histórica e cultural, em que a consciência só é possível

no ser humano vivo e real. Para Pino (1990 apud DELARI JR. 2013), os estudos de Vigotski receberam uma forte influência da obra de Marx na própria definição filosófica do conceito de consciência como foi tomado pela THC.

Em contraste direto com a filosofia alemã, descendo do céu à terra, aqui nos elevamos da terra ao céu. Quer isso dizer, não partimos do que os homens dizem, imaginam, concebem, nem dos homens como são descritos, pensados, imaginados, concebidos, a fim de chegar aos homens de carne e osso. Princípios com homens reais, ativos, e baseados em seu verdadeiro processo vital demonstramos a evolução dos reflexos e ecos ideológicos desse processo vital. Os fantasmas formados no cérebro humano são também forçosamente sublimados de seu processo vital, empiricamente verificável e ligado a premissas materiais. Moral, religião, metafísica e todo o restante da ideologia e suas formas correspondentes de consciência, pois, não mais conservam o aspecto de sua independência. Elas não têm história nem evolução; mas os homens, desenvolvem sua produção material e seu intercâmbio material, alteram, a par disso, sua existência real, seu pensamento e os produtos deste. **A vida não é determinada pela consciência, mas esta pela vida.** No primeiro método de abordagem, o ponto de partida é a consciência tomada como o indivíduo vivo, no segundo, são os próprios indivíduos vivos reais, tal como são na vida concreta, e a consciência é considerada unicamente como consciência deles (MARX 1983 apud DELARI JR, 2013 grifos meus).

Ainda que Marx nos aponte que “a vida não é determinada pela consciência, mas esta pela vida”, esse entendimento não deve ser compreendido de maneira simplista, pois a vida humana, por si só, é algo complexo, não tem como ser compartimentalizada, como se, ao ter uma vida proletária, terei também uma consciência proletária. Como nos lembra Delari Jr. (2013, p. 76), “[...] trata-se de dizer que a consciência (de um ser humano), não apenas é condicionada por sua vida, como também compõe o próprio movimento de sua vida”.

Sobre isso, Pino (2005) nos lembra que, para Vigotski (assim como foi anteriormente para Marx), o ser humano é o conjunto e síntese das relações sociais. E essas relações sociais têm estrita ligação com o modo de produção (trabalho social), pois o que produzem e como produzem definem o que os homens são.

[...] a maneira como os homens produzem/reproduzem pelo trabalho social seus meios de existência, física e social, representa o seu *modo de vida* próprio, o qual reflete mais precisamente o *que eles são*. Existe, portanto uma estreita dependência entre o *modo de produção* (trabalho social), o tipo de *relações sociais* que daí decorrem e o modo de ser dos homens (sua essência). Isso quer dizer que se, de um lado, eles entram, por meio do trabalho, em contato com a natureza para transformá-la, de outro, a divisão de trabalho e o tipo de intercâmbio que ela cria geram relações sociais que eles não controlam (PINO, 2005, p. 105, grifos do autor).

Quando Vigotski traz para suas reflexões a ideia de Marx (1976 apud PINO, 2005, p. 106) de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”, é possível compreendermos que os pensamentos, linguagem, consciência, percepção, memória etc. emergem a partir das condições reais, ou seja, é na vida em sociedade

que o ser humano encontra condições e possibilidades reais de se desenvolver. Para o autor, a singularidade do sujeito é mediada pelas condições particulares criadas pela vida em sociedade. No entanto, ele não é um ser passivo, que apenas se adapta ao meio, ele promove transformações no meio em que vive.

Nesse sentido, procurei ampliar minhas investigações sobre consciência a partir dos estudos realizados por Delari Jr. em que o autor trabalha a partir das seguintes considerações:

[...] (1) a de que procuraremos tratar o aspecto cognitivo da consciência, a consciência como conhecimento, sem reduzir o conceito de conhecimento ao de informação ou ao de receber uma notícia, como algo que se opere de modo mecânico ou passivo; (2) a de que na abordagem histórico-cultural será justamente a noção de consciência como conhecimento partilhado que permitirá compreendermos como pode se dar, para cada ser humano, seu conhecimento individual sobre o mundo e sobre si próprio; e (3) a de que a própria noção de distanciamento do humano com relação ao mundo e às suas próprias impressões interiores frente ao mundo, está implícita ao conceito de consciência como conhecimento do mundo e de si mesmo, o qual, por sua vez, numa abordagem histórico-cultural só pode surgir a partir de uma relação social em que se estabelece um conhecimento compartilhado (DELARI JR. 2013, p. 68).

Para o autor, o conhecimento individual parte do conhecimento social de cada ser humano em relação ao mundo e a si mesmo e é justamente por tornar-se consciente que a vida do homem se torna humana. Assim, a consciência compõe o movimento da vida, é por meio dela que o ser humano planeja, antecipa situações, conduz e avalia suas atividades.

Ainda nessa direção, Delari Jr. argumenta que a proposta da abordagem histórico-cultural para o estudo da consciência implica a busca de edificar uma explicação dialética para a condição humana. É uma tensão em que a consciência só pode emergir da vida e não existe fora da vida nem fora do mundo, mas o humano vivo e real só pode reconhecer-se e produzir-se como tal conforme sua vida vai se tornando consciente. Isso não ocorre em um passe de mágica e nem é algo místico: “É um movimento que vai se dando no curso da história das sociedades, mas, também, e indissociavelmente, no curso da história de cada ser humano singular” (idem p. 79). Assim, a consciência, nos termos de Vigotski, é dialética, é processo e acontecimento. É movimento do humano no mundo e passa a também ser mediadora da nossa relação com o mundo e conosco mesmos.

**A consciência constitui-se num distanciamento e discernimento entre o que imaginamos e o que compõe a realidade objetiva - tomamo-nos capazes de diferenciar nossas impressões interiores daquilo que se passa independente delas.** Ou, pelo menos, passamos a ter a possibilidade de fazê-lo. Mediante o desenvolvimento e/ou a complexificação de suas relações sociais, o humano vai saindo de uma relação de indiferenciação com relação ao mundo para uma condição de poder se reconhecer como destacado dele tanto quanto relacionado com ele (DELARI JR., 2013, p. 89 grifos meus).

O autor aponta sobre como, por meio da consciência, nos tornamos capazes de diferenciar nossas impressões interiores daquilo que se passa independente delas, ou seja, conseguimos um afastamento, saindo de uma relação de indiferenciação em relação ao mundo e de se reconhecer tanto destacado dele como relacionado com ele. Um processo que só é possível ao ser humano, “[...] na medida em que ele passa a se relacionar consigo do mesmo modo pelo qual se relaciona com os outros no contexto de uma dada cultura. Ou seja, a consciência que não existe senão como consciência de determinados seres vivos, não pode surgir para eles senão mediante uma relação social” (DELARI JR., 2013, p. 62). Assim, a consciência tem um caráter histórico e cultural, pois é uma relação que se constitui historicamente por meio de lutas sociais e relações de poder bem como culturalmente, por meio de diversas tradições e contradições em diferentes tramas de linguagem e/ou processos de significação.

Ainda em suas investigações, Delari Jr. (2013) reflete sobre o papel cognoscitivo da consciência na vida humana e lembra que esse papel só pode ser parcial, pois o real é inesgotável e está sempre se refazendo, bem como os seres humanos possuem limites históricos de sua própria existência. No entanto, mesmo parcial, o processo da consciência e seu desenvolvimento no ser humano é que lhe garante transformações na medida em que vai criando atitudes e até mesmo distanciamento que lhe permite se aproximar de sua própria condição.

Martins (2015, p. 57), nas investigações sobre consciência, traz Rubinstein<sup>23</sup> (1960) que define três teses para caracterizar a consciência na concepção histórico-cultural. A primeira é que a consciência não é determinada de modo unilateral no contato com o objetivo, mas sim na relação sujeito-objeto, revelando-se como manifestação do sujeito e do objeto. A segunda é que os processos psíquicos, mesmo oferecidos diretamente à consciência, incluem conexões para além do mundo interno da consciência. E a terceira consiste em que a consciência do ser humano não é um mundo interno e isolado, mas é determinada pela sua relação com o mundo objetivo. Não é marcada por uma subjetividade abstrata ou vivências internas, mas sim apreendida como ato psíquico vivenciado pelo indivíduo, ao mesmo tempo que expressa suas relações com os outros seres humanos.

---

<sup>23</sup> “**S. L. Rubinstein** (1889-1960) foi, possivelmente, junto com Vygotsky, o psicólogo que mais influenciou teórica e metodologicamente a Psicologia Soviética. Quando foi convidado para dirigir a Cátedra de psicologia do Instituto Pedagógico Hertzen de Leningrado em 1930, Rubinstein, que tinha feito seu doutorado de filosofia na Alemanha, já tinha publicado importantes trabalhos sobre a teoria do conhecimento, os quais foram a base para muitas de suas contribuições à psicologia” (REY, 2012, p. 268).

Assim, Martins (2015, p 59) define a consciência como um sistema de conhecimento que vai se formando no ser humano à medida que ele vai apreendendo a realidade e os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, em que a partir dessas apreensões ele consegue expressar suas impressões diretas. Nessa direção, a autora dialoga com Delari (2013) que aponta que a consciência é social e condicionada em seus determinantes e conteúdo. Ainda assim, é possível uma distinção entre a dimensão social e individual da consciência.

Foi nas leituras desses autores que me voltei, uma vez mais, ao texto de Vigotski (1925/2004) *O problema da consciência*, em que ele aponta que a fala produz mudanças na consciência, pois é um correlato da consciência e não do pensamento. “A fala é o sinal do contato direto entre consciências. A relação entre fala e consciência é um problema psicofísico <E, ao mesmo tempo, ultrapassa os limites da consciência>” (idem p. 187). Assim, com o aparecimento da fala a consciência vai se modificando, “O que move os significados, o que determina seu desenvolvimento? ‘a cooperação entre consciências’ O processo de alteridade de consciência” (idem p. 187).

Entendo, portanto, que por meio da consciência o ser humano vai tomando conhecimento das realidades ao seu redor, assim como de si mesmo e de sua inserção no mundo, compreendendo as relações em que está inserido, bem como as determinações históricas.

Ainda em suas investigações sobre a consciência, Vygotski (1931/2006, p. 200) observa que no período de transição há uma transformação do **ser humano em si** (criança) como **ser humano para si** (adolescente) com as **formações superiores da personalidade consciente** e sua concepção de mundo. Nesse processo, o desenvolvimento o conduz ao autodomínio, primeiro das funções psicológicas superiores e, por fim, do desenvolvimento da personalidade consciente.

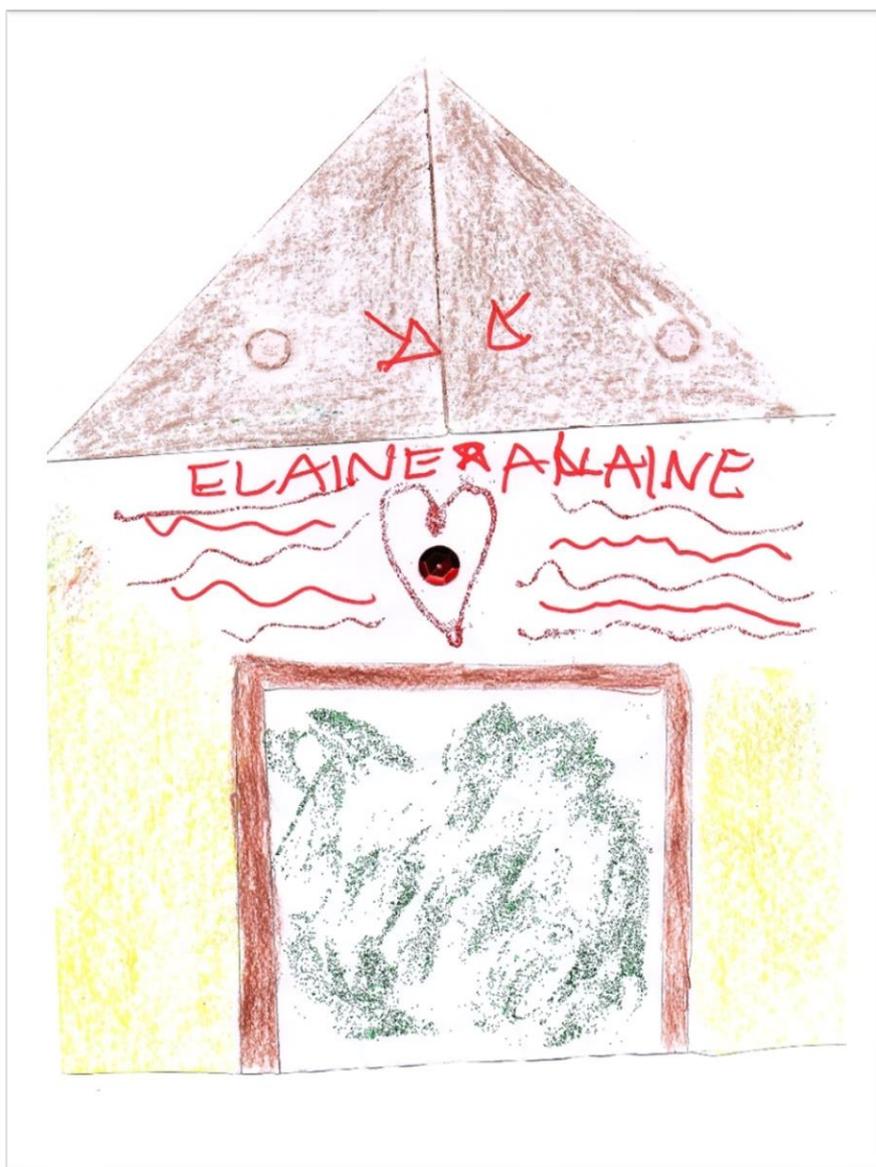
Nessa direção, o teórico aborda a influência do meio no desenvolvimento da personalidade consciente da criança, que ocorre por meio da *perejivanie* de uma situação ou de um componente do meio que define como será a influência dessa situação ou do meio sobre a criança. “Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência [*perejivanie*]<sup>24</sup> da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 75)”.

---

<sup>24</sup> Como a tradução utilizada por Zoia Prestes nesta obra para *perejivanie* foi de vivência e minha escolha foi a não tradução do conceito para a língua portuguesa, ao trazer a citação do autor inclui *perejivanie* entre colchetes – isso ocorrerá em outros momentos ao longo da pesquisa.

Foi por meio de minhas leituras dos textos do autor, refletindo sobre seus escritos a respeito do desenvolvimento da personalidade consciente que fui impelida a olhar para a formação docente que ocorre no cotidiano escolar, um cotidiano que tenho vivenciado desde 2011 ao atuar como professora do ensino fundamental e tendo ali vivido situações sociais dramáticas. Nessa direção olho para a personalidade consciente como um processo de autoconhecimento em que é possível ao ser humano compreender suas ações, explicá-las e pensar em possibilidades de planejamento e controle. Possibilidade que vejo como potente ao pensar na professora em sua atuação no cotidiano escolar, um espaço marcado por tensões, mas que ela não precisa ficar apenas como passiva desse cotidiano, pelo contrário refletir a partir dele, aprender a ter atitudes de distanciamento de sua própria ação, captá-la de modo mais completo possível e conseguir realizar movimentos de mudança, compreendendo, no processo, os seus limites e possibilidades. Questões que ampliaremos nos próximos capítulos em diálogo com as narrativas.

## A casa surpresa



Desenho realizado pela aluna Tainá (03/2020).  
Imagem: arquivo pessoal da autora, ano 2020

### 3. “DEIXA EU QUERER VOAR, ENFRENTAR MEUS PROBLEMAS!”<sup>25</sup>

#### DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa. A compreensão desta complexidade é problema uma vez que na representação do que se chama academia – os envolvidos com a educação superior e com a formação de professores – há uma imagem simplista sobre a formação (GATTI et al., 2019, p. 41).

Após a organização do capítulo teórico, foi-me necessário refletir sobre minha inserção como professora do ensino fundamental – anos iniciais e, nesse olhar para trás, faço uma tentativa, neste capítulo, de estabelecer um diálogo com a constituição da professora da educação básica no Brasil. Em meio à diversidade de faculdades e universidades que formam essas profissionais, de teorias pedagógicas, de diferentes modelos de escola e educação, essa é uma reflexão difícil, mas, ainda assim, entendo como necessário pensar sobre a profissional docente que atua na educação básica. Questões complexas me vem à mente ao organizar essa escrita: Por que escolhi essa profissão? Como se deu minha formação inicial? Como foi meu início na profissão docente? Que eventos dramáticos vivenciei em meu cotidiano e que me levaram a refletir sobre as contribuições do drama na formação docente?

Perguntas e mais perguntas me vêm à mente e percebo que não é possível refletir a principal questão da pesquisa sem antes tentar compreender quais eram (ou quais ainda são) minhas concepções sobre a docência e, para essas reflexões, busco no Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989) e em sua proposta de olhar para um fenômeno a partir das pistas e sinais, muitas vezes sutis, a tentativa de compreender essas concepções.

Ingressar como professora foi um percurso desafiador. Como apontado por Gatti, é um trabalho complexo que nos exige o contato direto com outros seres humanos, intencionalidades pontuais em nossas ações, comprometidas não apenas com a profissão, mas com os sujeitos que estão envolvidos no processo. Um movimento reflexivo que deve estar presente desde a formação inicial da professora e não apenas em sua chegada no chão da escola.

Para organizar esse capítulo e pensar sobre os “*Desafios da docência no ensino fundamental*” trago a história do meu processo formativo em uma tentativa de rememorar o passado. Assim, retomo alguns episódios já apresentados no memorial de formação, mas que

---

<sup>25</sup> “A tal canção pra lua”. Vitor Kley e Samuel Rosa, 2019.

aqui serão aprofundados. Nessa escrita, procurei caminhar com Bosi (1979, p. 16) quando me afirma que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Portanto, uma vez mais volto em um tempo distante e tento trazê-lo para perto por meio de um *refazer, reconstruir, repensar*. Para isso busquei por diversas fontes como e-mails do meu período de formação inicial, livros utilizados durante a licenciatura em Pedagogia, anotações diversas realizadas ao longo do curso, além das leis e resoluções propostas nesse período para a educação e formação de professores. Ancorada ainda no *paradigma indiciário*, busco compreender meu processo formativo e sua relação entre o micro e o macro, compreendendo que, ao olhar para trás, procuro por “um eu” que não existe mais, mas que me fez ser quem eu sou hoje. Nesse sentido, tento manter o teor da dúvida, considerando-a como “[...] parte fundamental do processo de conhecer (por isso, distanciamento e estranhamento)” (FERREIRA, AGUIAR, 2021, p. 9).

Fui resistente a me tornar professora, docência não estava em meus planos de juventude! Quando terminei o Ensino Médio, em 1998, tinha sido promovida para o 3º ano do extinto Magistério, pois cursava os dois concomitantemente e, na certeza de que a profissão docente não era para mim, abandonei o curso de Magistério com o objetivo de trabalhar em período integral para pagar a faculdade que havia escolhido, Bacharel em Turismo. Naquele momento, com apenas 18 anos, não me imaginava professora e afirmava que não queria essa profissão. Hoje me pergunto como teria sido minha vida se tivesse iniciado naquela época minha escolha pela docência.

Na época, não tinha compreensão do contexto político, social ou econômico do nosso país e não concebia que o Brasil passaria a partir dos anos 2000 por transformações tão significativas na economia, sociedade e política, como o aumento do PIB em 30% entre os anos 2000 – 2013, a redução da dívida externa, a diminuição do nível de desemprego, o aumento da esperança de vida e a diminuição da mortalidade infantil (RIVAS, 2015 apud GATTI et al., 2019). Fatores que contribuíram para a ampliação das políticas educacionais, expandindo o acesso de uma grande parte da população a diferentes níveis da educação, com grande destaque para o atendimento educacional na educação básica, exigindo uma grande demanda de professores que, a partir da promulgação da LDB/96 transfere a formação docente para o nível superior, com um grande número de matrículas de estudantes em cursos de licenciaturas, principalmente nos cursos de Pedagogia (GATTI et al., 2019, p. 106).

Lá estava eu, no ano de 1998, fazendo um outro caminho (na verdade, eu pensava que era outro caminho, no entanto, foi no curso de Turismo, olhando para a atuação dos professores, que nasceu a primeira chama pela docência). Não consigo responder por que no ano de 1998

não optei por continuar o Magistério ou cursar Pedagogia, como aconselhado por minha mãe. Mas, quando optei pelo curso de Pedagogia em 2010, foi na busca por uma formação que me colocasse rapidamente no mercado de trabalho (afinal era possível começar com estágio remunerado logo nos primeiros meses do curso), com um salário mais digno do que aquele que recebia naquela época, me trouxesse realização pessoal e me desse a oportunidade de horários mais flexíveis. Não tinha ilusões em relação à profissão e não a escolhi por amor ou posicionamento político. Minhas construções sobre a relevância do papel da professora no processo educativo e para a sociedade tiveram início após minha inserção na educação, mais especificamente no chão da escola, em contato com meus alunos e suas necessidades.

Quando iniciei a licenciatura, não compreendia o papel político da educação e com isso, o meu papel social e político como professora, pois, como já nos afirmou Manacorda (1989), “[...] nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social”. Ao ingressar no curso de Pedagogia eu apenas me via como uma mulher com potencialidades e sonhos, mas que não tinha conseguido uma posição no mercado de trabalho que me trouxesse realização pessoal e fosse compatível, também, com meu compromisso familiar. Tanto a família como o trabalho eram igualmente importantes para mim e me recordo que, em relação ao segundo, havia uma frustração muito grande por não ter “me encontrado” ainda.

Ao ler a respeito do trabalho a partir da teoria histórico-cultural, que tem suas bases no materialismo histórico e dialético, compreendo que este é um elemento fundamental para o ser humano: por meio do trabalho se dão as relações do ser humano com a natureza e com os outros seres humanos e essa é a condição básica de toda a vida humana. Assim, por meio do trabalho o ser humano vai se apropriando dos elementos da cultura, exercitando assim a atenção, percepção, apropriação de linguagens, desenvolvendo imaginação, controle próprio e a própria personalidade. Nessa direção, o trabalho é um conceito importante dentro da proposta teórica de Marx e Engels e pode significar tanto a atividade do trabalhador como o produto dessa atividade e tem dois sentidos: negativo, como alienação, e positivo como atividade vital (CENCI, 2012).

Partindo do entendimento de que vivemos em uma sociedade capitalista, sua organização ocorre a partir da alienação do trabalho e do trabalhador, resultando no esvaziamento do ser humano em suas relações com a natureza e com outros indivíduos. Há também um esvaziamento para consigo mesmo e conseqüentemente o esvaziamento de sua própria personalidade (MARTINS, 2015, p. 4). Nesse sentido, o meu olhar para a constituição da professora e seu processo de formação permanente é olhando-a como uma trabalhadora artesanal diante de uma organização social capitalista que vivencia essas duas situações: o

trabalho como atividade vital, inclusive como aquele que desempenha um papel decisivo na constituição de sua personalidade consciente, mas também como uma atividade alienante e que pode comprometer a qualidade do produto do seu trabalho. Como nos afirma Martins (2015, p. 5), “O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens”.

Quando Martins (2015, p. 49) reflete sobre o trabalho alienado, a autora aponta como uma atividade de trabalho que já não pertence ao ser humano, não diz respeito à sua natureza, deixa de ser a satisfação de uma necessidade para tornar-se um sofrimento e o resultado é a alienação, não apenas em relação ao produto do seu trabalho ou ao processo, mas também ao gênero humano.

Diferentemente, na época, minha busca pela profissão docente era de experimentar o trabalho como atividade vital. Assim, em agosto de 2010 me matriculei em um curso de Pedagogia na modalidade EaD, pois não havia dinheiro ou tempo para cursar na modalidade presencial. Nesse período, eu e o Felipe já tínhamos nossas duas filhas e salários baixos diante das necessidades da família. Iniciei animada e esperançosa, sempre me esforçando para acompanhar as aulas gravadas e realizar as leituras sugeridas. Um ano depois me inscrevi na Diretoria de Ensino de minha cidade para dar aulas na rede pública estadual. Assim, entre os anos de 2011 e 2014, trabalhei como professora contratada, lecionando Geografia. Me recordo que meu primeiro contato com a sala de aula foi assustador, mas ao mesmo tempo me vi realizada diante da nova profissão.

Foi um período de muito estudo e dedicação. Mesmo sem ter me licenciado em Geografia, procurava organizar minhas aulas de modo a atender os meus alunos. Mas foi também um período de angústia, pois não me sentia no direito de ser professora sem um curso de licenciatura. Entendo que o primeiro drama (VIGOTSKI, 1929/2000) que vivenciei como professora ocorre nesse período. Gostava dos desafios da sala de aula, eram alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, do ensino médio, além de alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Em 2012 e 2013 colecionava dez diários de classe, pois eram muitas turmas. Eu me via dividida entre querer estar naquele lugar, achar que era uma boa professora e ao mesmo tempo me sentia uma impostora. Havia em mim o entendimento de que eu não tinha o domínio do conhecimento necessário para minha ação educacional, como aponta Gatti et al. (2019):

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares, e portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, **precisa ser aprendido**, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos. A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas,

para se tornar um campo de ação com base em fundamentos filosóficos-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (GATTI et al. 2019, p. 19 grifos meus).

Via-me em um esforço constante para aprender – aprender sobre didáticas, convivência com alunos, conteúdos de geografia: geografia física, política, geopolítica, leituras de mapas. Por mais que eu tentasse, havia uma voz interior que me lembrava constantemente que eu não tinha a licença para estar ali e, tudo se intensificava quando eu pensava o quanto precisava daquele salário no sustento da minha casa – para além da angústia, aquele era o meu emprego, minha fonte de renda. Sobre esse período, lembro-me dos apontamentos de Fontana (2003, p. 64) sobre a multiplicidade de conflitos que vivenciamos em nossas relações sociais, pois somos uma multiplicidade de papéis e de lugares internalizados que se harmonizam e entram em choque, pois não sou apenas professora, sou mulher, mãe, esposa, irmã, aquela que ajuda com o sustento da casa. Sou muitas em uma.

E, naquele momento, eu era a professora categoria “O”<sup>26</sup>, aquela que estava ali por uma multiplicidade de questões políticas, sociais e econômicas que conduziram o Brasil para uma imensa falta de professores especialistas – baixos salários dos professores, situações precárias de trabalho, políticas educacionais em constante mudanças etc. E, em concordância com Fontana (2003, p. 64): “Desses lugares sociais distintos, que ocupamos simultaneamente, vivemos e valoramos, de modo nem sempre harmônico, os eventos de nossa experiência. ‘Ser e também não ser’, eis nossa questão”.

Senti a necessidade de dar um novo voo, concomitantemente com meu curso em Pedagogia, iniciei na UNIMEP, em fevereiro de 2014, o Mestrado em Educação, um dos voos que me conduziram até essa pesquisa, ampliando o meu caminho para que eu pudesse, no doutorado, estudar sobre formação de professoras no Brasil, especificamente sobre a formação de professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Havia em mim a necessidade de compreender o processo formativo da professora, necessidade que me levou a investigar a expansão da educação básica no Brasil e, com ela, a urgência de uma grande demanda de professoras, resultando no aumento dos cursos de licenciaturas ofertados em diferentes modalidades e durações, ofertas que fizeram parte de políticas sob tendências internacionais, que defendem o aligeiramento nas formações e o baixo investimento, baseados na lógica produtivista em que a quantidade é mais importante do que a

---

<sup>26</sup> Como apontei no capítulo 1, item 1.4, a professora categoria “O” foi um novo tipo de contratação temporária de professores que ocorre no estado de São Paulo.

qualidade. Ainda nessa direção, Oliveira et al. (2008) afirmam que o Brasil vivenciou nos anos de 1990 a verdadeira “massificação” do ensino superior, que tinha como alvo estudantes trabalhadores, fazendo com que crescesse a oferta de cursos noturnos e pagos.

Entre os anos de 2001 e 2006 houve um grande crescimento na oferta de cursos de formação de professores, dentre esses, o curso de Pedagogia teve um aumento de 94%, enquanto as demais licenciaturas tiveram um aumento de 52%. No entanto, as matrículas ficaram em 37% para os cursos de Pedagogia e 40% para as demais licenciaturas, sendo que a maior parte desses alunos estão em instituições privadas (GATTI, 2010). Ainda em suas pesquisas, a autora buscou saber quais as características dos licenciados, como um fator relevante sobre as aprendizagens e seus desdobramentos. O que se verificou entre os estudantes de pedagogia foi que mais da metade querem ser professores (ou seja, eles não veem a formação como uma segunda possibilidade profissional), eles são mais velhos ao ingressarem no curso se comparado com as demais licenciaturas, mais de 70% ainda são mulheres, mais da metade deles tem uma renda familiar com intervalo de três a dez salários-mínimos e ainda os pais e mães de estudantes de pedagogia são menos escolarizados que os dos demais cursos de licenciaturas (idem 2010).

São contextos que me possibilitam compreender que essas alunas e alunos, em sua grande maioria, se matriculam em faculdades privadas e precisam pagar suas próprias mensalidades. É diante dessa realidade que muitas futuras professoras buscam por cursos de Pedagogia à distância. Como nos lembra Fortes e Nacarato (2020, p. 421), “[...] o aluno que se matricula no curso de Pedagogia (tanto na modalidade presencial como a distância) inicia a procura por estágio remunerado logo nos primeiros meses de matriculado, como forma de custear as mensalidades do curso”. Como a EaD tem um valor muito menor que um curso presencial, muitos alunos fazem essa opção, pois conseguem realizar o pagamento da mensalidade com o dinheiro do estágio.

E esse foi o caminho que trilhei, fiz meu curso de Pedagogia à distância. Foram 4 anos assistindo aulas on-line, frequentando o polo uma vez por semana, lendo os livros de cada disciplina, realizando avaliações mensais. O estágio obrigatório junto à Educação Infantil e Ensino Fundamental realizei rapidamente nas escolas que minhas filhas frequentavam, como um estágio de observação. Por um mês acompanhei as aulas de uma professora de creche, que estava com uma turma de Maternal II (alunos com 3 anos), eram poucas horas por semana. No semestre seguinte assisti aulas junto a uma professora alfabetizadora em um primeiro ano. Uma experiência que me marcou profundamente, pois aquela professora demonstrava ter um domínio da sala de aula, da didática e da rotina que me deixava encantada. Como eu já estava

lecionando na rede estadual como professora de Geografia, conclui meu estágio na escola em que dava aula, pois ali também era oferecido os anos iniciais do ensino fundamental.

Mas, ao assumir uma sala de alfabetização em 2016, a sensação era que o que havia aprendido em minha licenciatura estava longe de ser o mínimo necessário para ocupar aquele espaço. Sobre os cursos de licenciatura EaD, Gatti et al. (2019) apontam que:

Por razão de sua natureza e objetivos, a EaD engloba novas perspectivas de formação e metodologias ativas que chegam a ser tratadas nos documentos do MEC e em extensa bibliografia que aborda as características necessárias a esse tipo de formação. No entanto, a oferta de formação de professores a distância, tal como vem sendo implantada por diversas instituições, salvo poucas exceções, está longe de explorar a contento as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino [...]. Essa modalidade tem qualidade importante para um país com as dimensões e condições geográficas do Brasil. A EaD se bem construída e posta em prática, dirigida a grupos e regiões específicos, poderia ter papel importante na ampliação das oportunidades educacionais em países com essas características. Mas, as práticas têm mostrado vários problemas. A maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, com monitoramento precário, por meio de polos poucos equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas. Também como já sinalizamos, não apresenta inovações curriculares adequadas às características necessárias a uma formação à distância, reproduzindo os currículos presenciais cujos formatos e dinâmicas estão igualmente em questão. A despeito das suas limitações, os cursos presenciais oferecem aos jovens que buscam a licenciatura a experiência do contato cotidiano com os formadores, em presença concreta, e a possibilidade de experimentar ambiente acadêmico corroborando com a ampliação de suas vivências relacionais e vida cultural, em coletivo cotidiano, convivência direta com investigações científicas da área e equipes pesquisadoras. Essas são experiências importantes para o trato direto, pessoal, posterior com crianças e adolescentes, e para o percurso profissional dos professores (GATTI et al. 2019, p. 54, 55).

Os autores apresentam as problemáticas existentes nos cursos de licenciaturas EaD como polos pouco equipados, tutores pouco preparados, estágios insatisfatórios, a reprodução dos currículos presenciais etc. São questões que vivenciei ao longo dos quatro anos de curso. Foram trocas de tutores, dificuldade para conversar com a matriz em caso de problemas com avaliações, entre tantos outros que não terminaram quando eu concluí o curso.

Além dessas problemáticas, precisei lidar com questões mais complexas, tais como: será que se eu tivesse feito um curso presencial, teria sido mais fácil lidar com as questões que estava tendo? Os problemas educacionais, de fato, seriam culpa das professoras que estão lecionando e se formaram via EaD, como eu já tinha ouvido em uma das reuniões de formação? Fazer uma licenciatura de 4 anos EaD e pagar cada mensalidade não tinha sido fácil, mais difícil foi lidar com minha formação e o sentimento de achar que havia fracassado uma vez mais em minha escolha profissional.

Para refletir sobre as questões acima e meu processo de constituição docente, organizei esse capítulo em duas partes. Na primeira *“Eu não sei o que fazer”! – O voo incerto em direção*

à *formação inicial*, procuro refletir, a partir de minhas vivências como professora iniciante em diálogo com alguns teóricos que abordam a temática, principalmente sobre a formação EaD, ampliando o diálogo com leis e decretos nacionais sobre a qualificação e valorização da professora iniciante. Já na segunda parte, “*E agora, eu sei o que fazer?*” – *Voando em direção à formação permanente*, reflito sobre como a professora, após sua inserção em sala de aula, percebe rapidamente a necessidade de perseverar em seu processo formativo, uma formação que se torna permanente, mas que, ainda assim, não lhe garante certezas e acertos em todas as decisões.

### 3.1 “Eu não sei o que fazer!” – O voo incerto em direção à formação inicial

Olá, Professor, tudo bem?!

Trabalhando muito?

Estou com saudades suas e de todos do grupo de estudos, ainda não me adaptei à minha nova rotina. [...] Minha experiência está mais difícil do que imaginei. Apesar de ser uma turma com apenas 26 alunos, está sendo extremamente difícil. Quando eu cheguei na escola, no primeiro dia, a diretora me chamou e disse que era a turma mais difícil da escola, a professora anterior pediu exoneração pois tinha apanhado de um aluno várias vezes... E eu quase levei umas varadas no segundo dia desse mesmo aluno que tem apenas 7 anos! Acho que o processo do luto passou, só agora que consigo escrever, mas ainda durmo e acordo pensando nessa turma. **Não sei o que fazer**, tenho alunos que são silábicos sem valor e alunos produtores de textos que leem fluentemente. A sala é extremamente violenta. Eles brigam, xingam, gritam e batem uns nos outros. Se conhecem e estão juntos desde o jardim. A gestão da escola (sinceramente nunca vi nada igual) não tenho o que dizer. Os pais são violentos. Vi aluno meu apanhar da mãe DENTRO da escola...

Tenho conquistado os alunos, recebo cartas de dúzias, pequenas guloseimas, doces que as mães mandam, houve um avanço de quando entrei, tenho tentado ganhá-los com afeto e uma aula diferenciada, mas tem dois casos que têm me desestruturado totalmente. Um aluno chamado Lucas<sup>27</sup> (o da vara), ele é violento, bate nos demais alunos, não se senta em nenhum momento, rasga o próprio caderno, me imita, me xinga... depois do episódio da vara nunca mais tentou erguer a mão pra mim, mas simplesmente eu não avanço com ele, [...]. O outro aluno é o Mateus, [...]. **Não sei como chegar no coração dessas crianças**. me sinto sozinha, não posso contar com a gestão, algumas professoras querem me ajudar, mas a orientação é: "deixa o barco correr e faz de conta... a sala não muda, sempre foi assim, é culpa da direção!" Estou cansada e sem perspectiva. Eles precisam de mim e eu quero ajudá-los, **mas não sei o que fazer**. É a cobrança para que eu cumpra o Ler e Escrever? Essa fica para outro e-mail.

Me desculpe o e-mail tão longo! Você é minha referência de educador. Preciso gritar para alguém, pois estou surtando, uma dor que parece não ter fim. É tanto apartar brigas e tentar conter alunos, que estou perdendo minhas energias.

Abraços, Elaine

<sup>27</sup> Os nomes dos alunos foram trocados para preservar suas identidades. O mesmo ocorre nas narrativas que serão apresentadas posteriormente.

Retomo aqui um dos meus registros de e-mail do ano de 2016 em que retrato meu início como professora concursada em uma turma do 2º ano do ensino fundamental. Marquei em negrito os três momentos em que afirmo: “eu não sei...”. A alegria de assumir um cargo público como professora se transforma, na primeira semana de aula, em incertezas, solidão e a sensação diária de não saber o que fazer. Não era uma professora totalmente inexperiente, pois já tinha lecionado para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio por pouco mais de três anos, mas o meu sentimento era de não saber o que fazer. Diante desse sentimento questionava minha formação inicial. O que eu tinha aprendido não era suficiente?

Ressalto que, ao falar sobre a formação inicial, entendo como aquela que ocorre nos cursos de graduação específicos em licenciaturas, mas não só. De acordo com alguns pesquisadores, os cinco primeiros anos de atuação também entram como formação inicial, pois é um processo complexo de adaptação e novos aprendizados. No entanto, concordo com Anjos e Nacarato (2020) quando apontam que o conceito de professor iniciante merece outros olhares, pois em cada mudança de instituição ou de nível de atuação, há novas tensões e desafios. Nesse sentido, não há uma interrupção entre a formação inicial e a formação permanente, pois, ao abordar a formação da professora, é necessário olhar para todo o seu processo formativo desde antes de sua formação inicial.

Diniz-Pereira (2019), em suas investigações sobre formação docente, nos lembra que a ideia de a formação de professores não terminar após a conclusão do curso inicial, seja em nível superior ou médio, começou a ganhar força a partir da primeira metade dos anos 90, quando passou a ser dividida a formação inicial e continuada. No entanto, a formação continuada era vista como ações isoladas, como cursos de curta duração, atualização, aperfeiçoamento, reciclagem etc. São modelos que estão longe de ser uma continuidade formativa, haja vista que a escola é o principal espaço formativo docente junto aos pares e por meio de uma construção coletiva e individual de saberes e práticas. Realidade que pude vivenciar ao longo dessa pesquisa. Porém, não é porque a escola é um local privilegiado para o desenvolvimento profissional docente, que isso ocorre sem tensões. Como já nos alertava Arroyo (1985 apud Diniz-Pereira, 2019): as condições precárias, a intensificação do trabalho e o maior controle institucional sobre os professores levam à deformação gradativa desses profissionais quando se inserem nas redes de ensino.

Recordo que, ao chegar na escola, fui avisada que aquela era a sala “mais difícil da escola”. Isso foi suficiente para eu ser tomada pelo medo e insegurança. Estava ali não apenas como professora contratada via concurso público, estava também como professora iniciante,

inexperiente com crianças pequenas. Questões que aumentavam meu sentimento de “não sei o que fazer”.

Vigotski (1915-1916/1999, p. 180) aponta que o trágico consiste justamente no choque fatal entre a vontade humana e os obstáculos externos e internos. Era isso que eu vivia naquele momento, uma situação trágica entre querer ocupar aquele lugar, me sentir no direito de estar ali (tinha dois diplomas que foram conquistados com dedicação, Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação), mas os obstáculos externos e internos me consumiam. A estrutura organizacional externa me colocava diante de um grande conteúdo para trabalhar com a sala, uma rotina de livros didáticos, avaliações mensais e bimestrais, além das sondagens diagnósticas das hipóteses de escrita. Junto a essa demanda tinha a falta de orientação direta sobre como fazer, falta de apoio da direção e coordenação diante da complexa situação vivenciada em sala de aula (em muitos momentos, percebia que mesmo a coordenadora e a diretora não sabiam como atuar diante da complexa situação da sala). Internamente, me sentia perdida e impotente, queria alcançar os meus alunos, ser uma boa professora, mas não sabia como, questionava a todo momento minha formação e minha prática profissional.

Hoje, após concluída minha leitura de Hamlet, o herói shakespeariano que não age, que tem como ação a inação, que é conduzido por forças exteriores, olho para aquele período de minha atuação profissional e recordo como me sentia impotente, sendo conduzida de acordo com as forças exteriores. Foi um período difícil, de choro e arrependimento pela escolha profissional, período que durou meses. Em muitos momentos culpei minha formação inicial, achava que ela não foi suficiente para que eu tomasse as rédeas da situação que enfrentava e, em outros momentos, culpava a mim mesma por achar que seria capaz, quando na verdade não era.

Penso que o sentimento de culpa acompanha muitas professoras no início de carreira, questão que pude melhor compreender a partir da leitura de Anjos e Nacarato (2020), *“Uma professora em início de carreira: narrativas sobre as tensões em seu desenvolvimento profissional”*. À medida que as autoras trazem as narrativas de Mara, professora iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental, fui me identificando com sua narrativa, tensão, adoecimento, culpa e ansiedade. Compartilho abaixo um dos excertos de sua narrativa:

Durante esses dois meses de aula, tenho me identificado cada vez mais com uma leitura que costumo fazer aos meus alunos. O livro se chama: Minha professora é um monstro! O livro conta a história de um menino e sua professora, Sra. Kirby. O garoto, Beto, enxerga a professora como um monstro. Mas, ao encontrar a professora fora da escola, Beto vai percebendo

que ela não é exatamente um monstro, mas que as situações do cotidiano da sala de aula fazem com que a professora fique brava às vezes.

Adoro esse livro! Mas não gosto de me parecer tanto com a Sra. Kirby. Saio todos os dias da escola com a sensação de que meus alunos me veem exatamente assim! No início sofri muito com toda essa situação, mas agora, resolvi criar um mantra e é ele que repito todos os dias quando entro na sala e quando saio: “vou fazer o melhor que posso, dentro das minhas condições de trabalho”. É assim que tenho feito e, embora ainda me sinta um tanto “monstro”, tem ajudado. [...] **Não gosto da professora que eu era há um mês atrás. Ainda não gosto muito da que sou agora. Ainda grito e esbravejo, ainda me sinto um “monstro” às vezes, mas meu objetivo mudou [...]** (ANJOS; NACARATO, 2020, p. 12 grifos meus).

Eu, assim como Mara e tantas outras professoras, lido com a constante sensação de não saber o que fazer, de não gostar de mim mesma por conta de atitudes em sala de aula que não condiz com meu ideal de docência: ser uma professora que alcance os objetivos com os estudantes no que diz respeito à aprendizagem e ser, também, uma educadora comprometida com o cuidado e afeto.

Quando me volto para o texto de Vigotski sobre Hamlet, o teórico apresenta que a comunicação de Hamlet com o desconhecido lhe tornou outro, lhe gerou dupla consciência; havia nele, após a aparição do fantasma do pai, um relacionamento com dois mundos. Eu me senti bastante representada em seu texto, pois foi em um outro mundo, no mundo do questionamento, da insatisfação e da leitura, que me abri para um novo entendimento sobre a docência. O não saber o que fazer me levou a questionamentos que me conduziram à leitura. Precisava compreender minha formação inicial e o que eu deveria fazer para ser a professora que queria. Não me permitia a passividade, precisava lutar por minha emancipação e autonomia profissional.

Recordo-me de que, na época, peguei novamente todo o material que havia recebido durante os quatro anos do curso de Pedagogia (eram como livros didáticos, todo mês eu cursava uma disciplina diferente e recebia também um livro diferente, colecionei 32 livros ao longo do curso) e comecei a reler cada um deles. Assumi, também, um compromisso com novas leituras. Além disso, conversava com as professoras que faziam o intervalo comigo, pedia sugestões, conselhos, dicas de como proceder em sala de aula e de que estratégias usar.

Foi o momento de reconhecer o quanto minha formação inicial tinha sido fragilizada e que o que aprendi naqueles quatro anos de estudos não foi suficiente para que eu atuasse de modo consistente com a realidade que observava na escola. Experiência essa que pode ser confirmada por muitos pesquisadores sobre a formação inicial, tais como André (2013), André et al. (2017), Pimenta (2014) entre outros. Nas pesquisas de Pimenta (2014), “*A formação de*

*professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*”, a autora aponta, após a análise de mais de 144 matrizes curriculares, que a formação dos pedagogos no Estado de São Paulo, em sua grande maioria se revela frágil, generalizante, fragmentada e dispersiva, há uma indefinição do campo pedagógico e uma dispersão do objeto da pedagogia.

Foi nesse processo de pensar meu início como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, tentando compreender inclusive as dificuldades que encontrei no percurso, que me deparei com Fernandes (2014, p. 114) que, ao estudar sobre a formação inicial dos professores lembra-nos de que, quando os professores se formam em instituições com grandes fragilidades, eles passam de vítimas a vilões, pois, ao ingressarem no mercado de trabalho, se tornam alvo de culpa e julgamentos sociais, recebendo críticas por seus poucos conhecimentos, refletindo, assim, no processo de aprendizagem dos seus alunos.

Essas são questões complexas e se faz necessário pensar sobre elas. Foi cursando licenciatura EaD que tive a oportunidade de ingressar como professora concursada e compreendo que muitas instituições têm ofertado uma formação mínima aos futuros professores. Gatti et al. (2019, p. 53-55), em suas investigações, apontam que, com o Decreto 9.057/2017 (BRASIL, 2017), tem ocorrido uma ampliação cada vez maior dos cursos de graduação à distância, principalmente dos cursos de licenciatura, e sem uma análise detalhada sobre a qualidade de cada um deles. Isso é um problema, pois, quando as políticas educacionais não se preocupam em ofertar uma formação de qualidade aos futuros profissionais do magistério, o resultado será de carências educacionais, dificuldade para a implementação de currículos inovadores, bem como para a implementação da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi aprovada recentemente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

É possível observar que o poder público está longe de tornar concreta a proposta apresentada pelo PNE 2014-2024 no que diz respeito à formação de professores e à valorização dos profissionais da educação. Nas metas 15/16 e 17/18 encontramos conteúdo sobre a necessidade de qualificar e valorizar os professores da educação básica. O texto aponta sobre a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas e que devem ser integrados às demandas e necessidades das redes de educação básica, permitindo assim aos graduandos a qualificação necessária para conduzirem o processo pedagógico com seus futuros alunos (BRASIL, 2014).

No entanto, compreendo que, apesar de todas as fragilidades que podem ser encontradas nos cursos de Pedagogia, o problema não estava somente em minha formação inicial, são muitas as situações que uma professora em início de carreira enfrenta como a falta de material didático, de políticas públicas de acolhimento às professoras iniciantes, como apoio pedagógico, afetivo e cognitivo por parte dos gestores e coordenadores da escola (ANDRÉ et al., 2017, p. 519).

Anjos e Nacarato (2020), em suas investigações, apontam que:

As dificuldades decorrentes da sua inexperiência são inerentes ao início da carreira de qualquer professor, tanto na rede privada quanto na pública. No entanto, há que se considerar, de modo especial, os impactos que as condições concretas de realização do trabalho na escola pública brasileira têm sobre os professores iniciantes. Alguns estudos sobre o início da carreira focam na inexperiência do professor, que, com o passar dos anos e a aquisição dessa experiência, passaria a ter menos dificuldades (CORSI, 2002; VIEIRA, 2002), o que nem sempre é verdadeiro, pois é comum que as dificuldades vivenciadas pelos professores digam respeito não apenas à sua inexperiência, mas também ao próprio contexto de realização do trabalho (ANJOS, 2006).

As formas de ingresso, a situação de precariedade do ensino em nosso país e a ausência de coletivos de trabalho no interior das escolas, são fatores de dificuldades para todos os professores, não apenas para os iniciantes [...]. (ANJOS; NACARATO, 2020, p. 3).

Nesse contexto, não me é possível responsabilizar apenas a mim mesma ou a minha formação inicial, como eu apontei no e-mail. Todo meu processo de vir a ser professora precisa ser estudado e compreendido a partir da trama social da qual faço parte. E não será um estudo apenas de minha prática como ser humano isolado, pois estou inserida em um contexto histórico da educação brasileira em que cada professora se depara com “[...] a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode fugir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos (MARTINS, 2010, p. 14).

Hoje compreendo que as teorias que nos são apresentadas, seja em relação ao conteúdo específico ou à didática, sejam as políticas públicas educacionais, dificilmente darão conta dos desafios diários da sala de aula. Isso não significa, no entanto, que a formação inicial e a bagagem teórica ali adquirida sejam irrelevantes, pois são elas que darão a condução do trabalho pedagógico no início da atuação da professora. Não significa também que os cursos possam ser oferecidos de modo superficial. Os estudantes dos cursos de Licenciaturas, sejam eles na modalidade presencial ou a distância têm direito a uma formação que passe por controle governamental em relação a qualidade dos cursos que são ofertados, que dialogue com as

questões sociais da atualidade, que ensine os futuros profissionais da educação a serem reflexivos, investigativos e a teorizarem a partir de suas práticas.

### 3.2 “E agora, eu sei o que fazer?” – Voando pela formação permanente

*“A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí”.*  
(PAULO FREIRE, 1997).

Foi em Paulo Freire que li, pela primeira vez sobre **educação permanente**. Um teórico que me provocou de inúmeras maneiras e me levou a pensar que o meu processo de aprender, como ser humano inacabado que sou, jamais terminará. E foi nele também, especificamente em sua obra **Política a Educação** (2001), que li sobre **formação permanente de educadores**. A leitura desse livro ocorreu durante meu estágio docente em 2020, junto a uma turma de Pedagogia no 2º semestre do curso na UNIMEP. A obra foi leitura obrigatória para uma das aulas e, lendo, me perguntava como aquela leitura poderia me provocar tanto e de diferentes maneiras? E foi assim, a partir das leituras de Freire, que fiz essa opção – problematizar a formação permanente da professora que ocorre (também) no cotidiano escolar a partir de minhas narrativas.

Fiz uma opção política, social e acadêmica no entendimento de que o processo de se fazer professora não se encerra, que é complexo e permanente e envolve todo o meu ser, como pessoa, professora, pesquisadora e narradora. Escolha que se solidificou quando, ao ler Fino (2019, p. 227) e suas reflexões sobre formação docente, me deparo com diferentes conceitos como “formação em serviço”, “formação permanente”, “formação contínua”, “desenvolvimento profissional” etc. O autor pontua que, partindo do *Parecer n. 5/90* do Conselho Nacional de Educação de Portugal, cujo relator foi João Formosinho, esses conceitos não podem ser considerados equivalentes, pois, enquanto a formação contínua de professores é, “a formação dos professores profissionalizados visando seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, isto é, o seu desenvolvimento profissional” [...], o conceito de **formação permanente** é equivalente ao de educação permanente e será **“mais amplo que a da formação contínua, pois tem um caráter total, é um sistema total que cobre todas as fases da vida”** (idem, grifos meus).

Partindo dos apontamentos do autor e em diálogo com Freire, faço a opção de olhar para o todo, acreditando que a professora esteja envolvida em um processo de formação ao longo de toda sua vida, não apenas como professora, mas como ser humano que está sempre aprendendo, pois reconhece o seu inacabamento, como nos afirma Paulo Freire: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p. 50). Nesse sentido, olho para a formação da professora como uma prática permanente, como um processo que envolve um comprometimento para toda vida.

Há muitas e diferentes concepções que tratam sobre a formação docente, marcadas inclusive por questões ideológicas, econômicas e políticas. Por exemplo, quando se fala em reciclagem de professores, capacitação, treinamento etc., é possível compreender que os objetivos dessas formações estão mais relacionados a adequar o profissional a uma determinada estrutura do que pensar em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, defendo a professora como corresponsável por sua formação, mas não de modo a centrar nela as possibilidades e responsabilidades pelo aprimoramento do seu trabalho (FERREIRA, 2020, p. 29). Que não seja uma formação puramente técnica e nem esvaziada da teoria e da ciência e que a professora compreenda que o conhecimento se constrói a partir de si mesma e em diálogo com outros sujeitos que, por sua vez, estão situados em um espaço cultural, social e histórico, sendo assim uma formação que parte da prática, mas não fica nela, “[...] **E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática.** É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal alta-mente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida” (FREIRE, 2001, p. 37 grifos meus).

Ponto, entretanto, que, ao assumir a posição da professora como corresponsável por sua formação, não isento o poder público e as políticas públicas da responsabilidade com a formação docente, garantindo com isso um investimento significativo nos cursos de Licenciaturas que possibilitem uma formação inicial de excelência aos estudantes, além de políticas que promovam a articulação entre a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional. Para isso é necessário avançar para além da dimensão técnica, colocando o estudante de licenciatura no centro de sua formação, valorizando sua trajetória pessoal e profissional, apresentando-lhes a complexidade da educação. Justamente por isso se faz tão necessário que os futuros educadores se assumam como corresponsáveis por sua formação, não apenas profissional, mas social, ética e política. E que as formações oferecidas às professoras que já estão atuando sejam aquelas que valorizem as experiências dos sujeitos e se possam se

basear em suas vivências em sala de aula, valorizando a voz da professora nesses espaços formativos.

Essa é uma defesa que faço e que está diretamente ligada ao meu processo de vir a ser professora, pois foi nessa posição, diante de uma sala repleta de crianças pequenas, que me dei conta de que apenas com a formação inicial não seria possível continuar neste caminho, precisava de mais. Era necessário comprometer-me com a formação permanente.

Para Suanno (2019),

A formação permanente segue no sentido de valorizar o questionamento permanente e oportunizar aos professores autoavaliação, autocrítica e reorganização do trabalho docente. Por meio de processos formativos nos quais cada docente possa analisar suas ações, práticas, projetos e bases teóricas, ou seja, possibilitar que professores problematizem sobre: concepções e práticas educativas; teorias e aspectos específicos do cotidiano educacional; valores, atitudes e ética; conhecimentos, competências e habilidades; reflexões, reorientações e práxis (SUANNO, 2019, p. 129).

Entre minhas buscas pela formação, como já relatei no memorial, uma delas foi junto ao programa de pós-graduação em Educação/ UNIMEP, queria compreender teoricamente o que estava vivenciando na escola, em sala de aula. Aquela experiência de sentir-me impotente diante de uma sala repleta de alunos pequenos era difícil demais para mim. E foi na academia, em diálogo com minha orientadora e professoras do programa da pós-graduação que a orientação foi, “olhe para onde você está, olhe para a escola como um espaço formativo”. Compreendi, então, que era necessário um olhar investigativo para o espaço de trabalho em que estava inserida, para o cotidiano escolar.

Nóvoa (1992), em seus estudos sobre formação docente, percebe a escola como lugar de desenvolvimento da professora, pois é um espaço que envolve muitos conhecimentos para além da teoria e da prática, ali ocorre um processo histórico e de concepção educativo-formativo abrangente. Ainda para o autor, “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30).

A formação permanente da professora que ocorre no/com o cotidiano escolar, não é aquela em que ela é obrigada a realizar cursos, treinamentos e reciclagens a fim de aumentar sua pontuação para as atribuições futuras, é aquela que ocorre junto a outras professoras, por meio do diálogo, das trocas, das avaliações e autoavaliações, dos registros reflexivos etc.<sup>28</sup>. Mas será que as escolas oferecem às professoras esses espaços? Olhando para minhas narrativas me

---

<sup>28</sup> Não tenho como intenção aqui desmerecer os cursos de formação ofertados aos professores por meio de políticas públicas, há pesquisas inclusive que mostram que muitas professoras avançam significativamente em suas profissões e se sentem impelidos a estudar mais a partir desses cursos. Sobre esse assunto, indico a pesquisa de Teina Nascimento Lopes (2021).

via sozinha em muitas situações, nem sempre os espaços escolares acolhem as suas professoras, muito pelo contrário, às vezes somos colocadas diante de salas de aulas sem o mínimo de suporte necessário, sem possibilidades de trocas com os pares e qualquer tipo de questionamentos.

Sobre esse aspecto, Nóvoa (1992) afirma que não há como a escola mudar sem o empenho dos professores e esses não podem mudar sem uma transformação nas escolas em que trabalham, deve haver uma articulação entre o desenvolvimento profissional das professoras com as escolas e seus projetos (NÓVOA, 1992, p. 28). O autor defende a formação das professoras associada a um investimento nas escolas e em seus projetos, mas e se isso não ocorrer? E se o espaço oferecido à professora não é um espaço de diálogo, acolhimento, reflexões, parcerias? O que fazer? Penso que uma possibilidade é olhar para o cotidiano escolar, pois, como nos afirma Certeau (2014, p. 38 grifos do autor), “O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizadas*”.

Com o objetivo de olhar para a formação permanente da professora, que ocorre no cotidiano escolar, fui, uma vez mais, às leituras das narrativas tecidas a fim de refletir, por meio delas, os eventos dramáticos vivenciados pela professora e o desenvolvimento de sua personalidade consciente. Dentre tantas narrativas tecidas, trago abaixo um pequeno fragmento.

### Narrativa 8 – O fechamento de um ciclo

#### (Fragmento 1)

04 de março de 2020.

Ontem eu me exonerei das minhas funções de professora do Fundamental anos iniciais. Já estava planejando fazê-lo, queria esperar apenas a abertura do processo de bolsas e sair o resultado. No entanto, não consegui aguardar a bolsa, agi na tensão do momento. **Nesses três anos e sete meses como professora PEB I adoeci emocional e fisicamente. Sou outra pessoa. Sinto que travo uma guerra diária, não apenas das sete ao meio-dia, mas ao longo do dia minha mente está na escola, nos alunos, nos gestores, no conteúdo e à noite ao me deitar cada parte do meu corpo tem calafrios e sinto taquicardia porque a sensação é que a profissão é pesada demais, que não sou tão forte como deveria.**

Mas ontem... Ontem foi muito mais difícil. Fiz o processo de entrada com os alunos, tocando em cada um e desejando bom dia, sorri para eles e me sorriram de volta. Carinhas de sono, de preguiça... não dá para culpá-los, sete horas de fato é

muito cedo. Enquanto estávamos na organização sobre quem vai se sentar onde, meu aluno Paulo com deficiência intelectual, sentou-se em minha mesa e estava sem o acompanhamento da auxiliar (que foi resolver alguma questão dela na secretaria). Ele queria meu notebook, pois no dia anterior eu havia levado e utilizado com ele. Expliquei que havia deixado em casa. Assim começou sua irritação, ele queria o computador e começou a mexer em meu armário, em minha bolsa, empurrar carteiras, riscar a mesa. Eu tentando acalmá-lo, negociar com ele de alguma forma uma outra atividade, quem sabe ser meu ajudante, quem sabe brincar com os blocos... A sala presenciando a situação se agitou e todos começaram a conversar entre si. Cadê a auxiliar dele? Cadê meu controle emocional que tantos me dizem que devo ter... Olhei no relógio 8h10. Eu sentia que todo o planejamento estava ruindo... Quando a auxiliar chegou eu pedi por favor que ela tirasse o Paulo da sala, que desse uma volta com ele. **Eu precisava me recompor, tomar o controle da sala..., mas, assim que eles saíram eu me odiei. Me odiei porque ele não tem culpa da situação, é meu aluno, não dela. Eu deveria ficar com o Paulo na sala, deveria ter o controle. Mas porque, justo naquele ano, o Paulo tinha que ser meu aluno, estar comigo?**

Esse excerto foi tecido no contexto do chão da escola, antes do meu desligamento permanente da rede municipal em que trabalhava e do meu desligamento temporário como professora do ensino fundamental. Pedi minha exoneração no dia 03 de março de 2020 e me desliguei oficialmente das funções no dia 09 de março. Trabalhei nessa escola de fevereiro de 2017 a março de 2020 e apresentarei mais informações sobre ela no próximo capítulo. No entanto, trago aqui esse fragmento para refletir parte das tensões que estava vivenciando quase quatro anos depois da escrita do e-mail que apresentei no tópico anterior ao refletir sobre a formação inicial da professora.

Um fragmento que traz indícios de que o meu sentimento era que eu ainda não sabia o que fazer, que ainda me faltavam convicções teóricas, didáticas e sociais sobre minha atuação docente. Estava diante de um evento dramático no contexto da sala de aula e me recordo como se fosse hoje as tensões que vivi naquele espaço ao longo do dia. Relendo o excerto vejo que eu comecei com uma afirmação: “Hoje eu me exonerei das minhas funções como professora...”. Decisão que tomei no calor do momento, na angústia que tomou conta do meu ser ante a sensação de fracasso. Saí da escola, fui até a secretaria de educação e pedi minha exoneração. Foi uma reação diante do vivido no chão da escola. Não estava plenamente consciente do meu

ato, não sabia explicar o porquê dele, não estava no meu planejamento do dia ou da semana até porque ainda não tinha saído o resultado de bolsas na UNIMEP e eu não tinha certeza se teria um salário no mês seguinte. Minha consciência, naquele instante, era parcial. No meu entendimento, eu precisava tomar alguma atitude diante da dor psíquico e sentimento de frustração que me assolava naquela manhã. Não consegui me distanciar da situação, pensar melhor para então decidir.

Em seguida eu afirmo que **havia adoecido emocional e fisicamente**. Eu não tinha passado naqueles dias em consulta médica, não havia um laudo que confirmasse minha afirmativa, eu a fiz a partir da dor que eu sentia – eu me sentia adoecida diante do que vivi na escola, espaço onde eu me dedicava integralmente com o intuito de desempenhar bem meu papel de professora, porém naquele momento **não me via boa o suficiente para o papel**.

Outro ponto que me chama a atenção na narrativa é o fato de ter começado bem o dia, havia entre mim e os alunos uma cumplicidade – risos, cumprimentos, demonstração de afeto. Sentimentos que se esvaem rapidamente diante de um fato novo: **o desejo frustrado do Paulo com o qual eu não soube como lidar naquele contexto, provocando em mim um descontrole emocional, irritação e uma atitude que gerou sentimento de culpa** – primeiro, queria que a professora auxiliar tirasse o Paulo da sala e, depois, revelo, por meio de um questionamento, que não queria que ele fosse o meu aluno.

Sobre esse aspecto, Anjos e Nacarato (2020) me lembram que:

Quando voltamos nosso olhar para a atividade docente, vemos poucos espaços efetivos de discussão coletiva do trabalho. Muitas vezes os professores, sobretudo os iniciantes, se veem sozinhos para lidar com os desafios da profissão e acabam assumindo, como seus, problemas que na verdade são coletivos. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional pode ser impedido, e até levar ao adoecimento (ANJOS; NACARATO, 2020, p. 6).

As autoras apontam, com propriedade, alguns aspectos da realidade que eu vivia naquele espaço, havia buscado diferentes possibilidades para me apropriar dos conteúdos teóricos e didáticos que me auxiliassem em sala de aula; no entanto, me sentia só para lidar com os desafios diários que surgiam. Vivia um drama na escola, marcado a todo momento pela luta interna, justamente por conta das condições concretas de trabalho: ficava subentendido que as tensões e conflitos de sala de aula, fossem eles de ordem pedagógica ou comportamental, eram responsabilidades única da professora.<sup>29</sup> Via-me sem condições de agir (CLOT, 2010) e em

---

<sup>29</sup> Retomo essa questão posteriormente, no capítulo 5 com o fragmento 2 da narrativa 8.

um processo de adoecimento a tal ponto que não consegui permanecer naquela rede de ensino com meus alunos. Espaço que me tinha sido tão caro para conquistar.

A questão que me coloco é: neste capítulo, como fazer o diálogo entre minha formação inicial, marcada por crises e contradições, e minha formação permanente, mesmo diante da minha saída da escola? Para pensar essas questões trago dois constructos teórico de Vigotski: drama e desenvolvimento.

Entendo que o drama é um constructo teórico utilizado por Vigotski para compreender a personalidade humana e que, “[...] as interações dramáticas vivenciados são a *força motriz do desenvolvimento* [...]” (NASCIUTTI, 2017, p. 77, grifos da autora), ou seja, por meio de colisões de experiência emocional, é possível haver mudanças radicais na mente de um indivíduo, contribuindo para o seu desenvolvimento, possibilitando que ele se torne diferente e até mesmo superior e acima do seu próprio comportamento (VERESOV, 2010 apud NASCIUTTI, 2017, p. 77).

Para essa compreensão atentei-me para a maneira como o autor dialoga com a arte e como se relaciona com ela em sua vida cotidiana. Como apresentei anteriormente, Vigotski, desde muito jovem, tinha uma relação pessoal com as artes e principalmente com o teatro. Cresceu em meio à efervescência da revolução russa, período em que o desejo por liberdade era expresso por meio das artes, literatura, poesia e teatro. Sua família, de formação intelectual privilegiada, contribuiu para essa íntima relação. Ao longo de suas obras, o autor cita textos literários como exemplos ou aprofundamentos de questões teóricas. Participou ativamente da vida cultural de Gomel, sua cidade natal. Foi diretor teatral, crítico de arte e literatura, participava ativamente de decisões técnicas sobre as peças apresentadas na cidade e era também escritor de resenhas teatrais em revistas e jornais especializados.

Esses são exemplos para a compreensão de como a arte e o drama aparecem desde o início na sua vida pessoal e profissional. O autor entendia que a arte e o drama afetam de maneira profunda e determinante o ser humano e, para Del Rio & Álvarez (2007, p. 304), foi justamente a partir dessa compreensão que Vigotski aprofunda suas pesquisas na Psicologia, a fim de ampliar suas análises. Assim, é a partir do seu encontro com a arte que o autor chega na Psicologia e deixa um importante legado.

Partindo do materialismo histórico e dialético, o autor desenvolveu muitas construções teóricas na ânsia de compreender o comportamento humano. Dentre esses constructos a noção de **drama** aparece em diferentes pesquisas e em diferentes momentos de sua produção científica. É difícil definir se, ao utilizar a palavra drama, o autor se refere às contribuições das

artes para a psicologia ou se é uma leitura psicológica sobre algo próprio da arte. Isso faz que a noção de drama fique no limiar<sup>30</sup> entre a psicologia e a arte (DELARI JR., 2011, p. 184).

Delari Jr (2011), em seu artigo *Os Sentidos do 'drama' na perspectiva de Vigotski: Um diálogo no limiar entre arte e psicologia*, a partir de uma leitura detalhada das obras do autor, observou que a noção de drama em suas obras aparece de três formas, que apresento abaixo.

Em algumas de suas obras o drama aparece como sinônimo de “peça teatral”, quando ele afirma que, “no drama do desenvolvimento aparece um personagem novo, um fator distinto e qualitativamente peculiar: a própria e complexa personalidade do adolescente de estrutura tão complicada” (VYGOTSKI, 1930-1931/2006, p. 242). Assim, compara o desenvolvimento ontogenético ao “drama” ou “peça teatral”. Para Vigotski, algumas características do desenvolvimento como dentição, andar, falar, entre outros, podem ser consideradas atores principais e secundários do drama do desenvolvimento. Assim, drama como peça teatral está relacionado ao desenvolvimento humano como transformação que ocorre ao longo do tempo. Fato que pode ser comparado a um enredo encenado em vários atos.

O autor também via a história da ciência como um drama, em sua crítica metodológica à Psicologia da época o autor afirma que o que se presenciava naquele momento era, “o ato final na resolução de todo o drama científico que se iniciou em 1884-1885” (VYGOTSKI, 1931-33/1999, p. 73).

E, por fim, o drama também é visto por Vigotski como conflito e luta interior, que não pode ser caracterizado apenas como “luta por sobrevivência” ou “conflito cognitivo”, pois o drama é “algo que somente o ser humano concreto pode viver, por conta dos diferentes impasses que ele vivencia somente como ser social” (DELARI JR., 2011, p. 185). Assim, o drama deve ser compreendido tanto em sua conotação literária como teatral, não em um sentido de sofrimento, com um significado exclusivamente emotivo, pois as emoções perpassam o drama, mas não o definem (idem). Não significa, no entanto, que o conflito, propriamente humano, seja idêntico à ação dramática teatral pois, no primeiro caso, “a pessoa deve decidir entre modos excludentes de agir para suprir suas demandas distintas, mas igualmente necessárias” (DELARI JR., 2020, p. 59).

A noção de drama em Vigotski é algo que engloba emoção e pensamento, indivíduo e meio, o conflito entre e por diferentes motivos, a organização complexa das funções psicológicas. Exemplo que pode ser observado quando o autor se utiliza de personagens da literatura, em que o personagem deve decidir entre realizar um ato ou outro. Por exemplo,

---

<sup>30</sup> Expressão que encontramos nos textos de Vigotski, que pode ser compreendido como “região de fronteira”

quando Agamêmnon precisa decidir sacrificar ou não sua filha, pois sem esse sacrifício não haveria ventos para a saída das embarcações. De um lado, o pai queria poupar a vida da filha, do outro, tinha o dever como líder. Essa tensão e suspensão até a tomada de decisão é o núcleo da situação dramática. E por quê? Justamente porque a personagem é a única que tem o poder na decisão, ela é intransferível para outro e suas consequências devem ser assumidas. Há uma luta interior que deve ser assumida e ela acontece tanto em relação às pessoas como consigo mesma (DELARI JR., 2020, p. 60, 61). Nesse contexto, o drama não é só um choque de vivências, é um processo de suspensão por haver sistemas afetivo-intelectuais em choque, os quais se busca tratar como referentes a papéis sociais distintos passíveis de serem assumidos pela mesma pessoa, e de modo não conciliável.

Assim, retomo a questão a que me propus anteriormente, o possível diálogo entre minha formação inicial e formação permanente se, diante das complexidades vivenciadas na escola, a opção que encontrei, naquele momento, foi a exoneração. É, portanto, possível pensar nas contribuições do drama para a formação docente? Como os eventos dramáticos vivenciados na escola me proporcionaram o desenvolvimento de uma personalidade consciente?

Como apontei no capítulo teórico o desenvolvimento na teoria histórico-cultural não pode ser marcado por um processo linear, ele é complexo, oscila entre avanços e retrocessos, ganhos e perdas. Assim, houve tempo hábil de me reconhecer naquele espaço? Eu pude, de fato, experimentar um período de desenvolvimento?

No entendimento de que esse desenvolvimento se dá como um processo e vai ocorrendo ao longo de minha trajetória, em meio a minhas relações com os demais atores da escola, como os alunos, os pares, a gestão e a comunidade (ANJOS; NACARATO, 2020, p. 4), propus-me a retomar todas as narrativas, lendo, relendo, organizando-as de diferentes maneiras para pensar as próximas etapas da escrita. Processo que se dá de modo lento, difícil, marcado agora por novas crises, pois hoje, ao ler minhas narrativas de 2019/2020, estou em outro espaço, me sinto outra professora (sou?), enfrento novos desafios... No entanto, ainda me vejo assumindo práticas e posturas de três anos atrás e, assim, me angustio ao ler algumas narrativas. Uma confusão entre passado e presente marcam esse processo de escrita; quisera afirmar, assim como Magda Soares (1991), “Procuro-me no passado e ‘outrem me vejo’, não encontro a que fui, encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora”.

Diante da dificuldade de ampliar minhas investigações, de reconhecer que a realidade não é conhecida em sua totalidade, que o real é intangível (AGUIAR, FERREIRA, 2021), como

avançar para além de percepções e assumir que há uma realidade a ser conhecida, que é possível sua interpretação, possibilitando, assim, maior compreensão do tema investigado?

Por isso, compreendemos que fazer pesquisa educacional exige o desenvolvimento de certa intencionalidade ao olhar para o real, que faça com que o pesquisador ou a pesquisadora não aceite ingenuamente o que vê, ouve e percebe, que permita **buscar** significados e **conhecer** contextos da realidade investigada que extrapole o que parece já ser conhecido. Por não conseguirmos fazer uma leitura “direta” do real, entendemos que a tarefa de pesquisa é a de **reconstruir a realidade**, narrativamente, por meio de elementos que reunimos a partir de nossa investigação.

Num olhar histórico para o fenômeno educativo, estamos sempre tateando no escuro numa gigantesca sala lotada de objetos com pouca chance de iluminação. Diante de nossos recortes, de nossas escolhas de observação, enxergamos alguns detalhes e buscamos construir uma narrativa coerente sobre o que a reunião daqueles detalhes nos permite compreender (AGUIAR; FERREIRA, 2022, 296).

Desenvolver a intencionalidade no olhar: saber para onde e o que olhar em minhas narrativas, buscar significados, conhecer o contexto da realidade investigada, reconstruir a realidade, reconhecer que estou tateando no escuro e que só é possível enxergar alguns detalhes a partir dos recortes de minhas escolhas e observações. Eis aí grandes desafios...

Assim, a partir das reflexões teóricas até aqui desenvolvidas, realizo o seguinte caminho: 1) **localizar** em minhas narrativas os **eventos dramáticos** que se anunciam; 2) **buscar** sinais e indícios do **aprendizado** diante desses eventos; 3) **refletir** sobre o **desenvolvimento da personalidade consciente** da professora.

Ferreira (2020, p. 52) afirma que dentro do contexto da teoria histórico-cultural, o aprendizado faz referência “[...] aos processos de apropriação de saberes culturais e sociais, produzidos pelas relações dos indivíduos em seu meio, que gera mudança e desenvolvimento”. Portanto, essa apropriação dos conhecimentos socialmente construídos a partir das experiências vividas e processos reflexivos instaurados, aumenta nossa compreensão sobre trabalho, papéis sociais e nossas ações.

Para Vigotski (1934/2009), o aprendizado desperta no ser humano vários processos internos de desenvolvimento e, quando internalizados, eles se tornam parte das aquisições do desenvolvimento independente e, ainda que aprendizado não seja desenvolvimento, é possível que ele resulte neste último. Nesse sentido, não há desenvolvimento sem aprendizado.

Como já apontado anteriormente, na teoria histórico-cultural o desenvolvimento humano parte do social e segue do meio para o individual; assim, compreendo que o

desenvolvimento da personalidade consciente ocorre nas relações que se estabelecem com o meio e com os outros e como essas relações são refratadas pelo indivíduo.

Nesse sentido, é o meio que possibilita o **desenvolvimento**, ou seja, a formação do sujeito é dada sobretudo pela vida vivida em certas condições, articulada com a vida coletiva e com toda historicidade que ela comporta. Por isso, é bastante diferente aceitar que a sociedade e a cultura influenciam o desenvolvimento humano e conceber que o desenvolvimento humano é constituído socialmente, pois os processos formativos são constituídos coletivamente e na esfera cultural (FERREIRA, 2020, p. 47 grifos da autora).

No que tange ao desenvolvimento da professora, esse ocorre por meio do aprendizado que se dá junto aos seus pares, alunos, famílias e demais profissionais que trabalham na escola, ou seja, em um contexto social maior que é marcado, em muitos momentos, por embates e crises, lembrando-nos que não são todas as relações sociais que provocam desenvolvimento, apenas aquelas que apresentam um caráter dramático, por meio de colisões que agem como força motriz do desenvolvimento (NASCIUTTI, 2017, 142).

Assim, nos próximos dois capítulos apresento outras narrativas tecidas junto ao cotidiano escolar com o objetivo de compreender as contribuições do drama para a formação docente.

## Dia de Festa!



Desenho realizado pelo aluno Bryan (03/2020).  
Imagem: arquivo pessoal da autora, ano 2020

#### 4. “FALTA MUITO PRO FIM DE SEMANA?” AS (IN)TENSAS RELAÇÕES SOCIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

*Quando eu chego em casa nada me consola,  
 Você está sempre aflita.  
 Lágrimas nos olhos, de cortar cebola,  
 Você é tão bonita.  
 Você traz a Coca-Cola, eu tomo.  
 Você bota a mesa, eu como, eu como,  
 Eu como, eu como, eu como.  
 Você não está entendendo  
 Quase nada do que eu digo.  
 Eu quero ir-me embora,  
 Eu quero é dar o fora.  
 E quero que você venha comigo.  
 [...]  
 Você tem que saber que eu quero correr  
 Mundo  
 Correr perigo  
 Eu quero é ir-me embora  
 Eu quero dar o fora  
 E quero que você venha comigo  
 [...]  
 (Caetano Veloso, 1972. *Você não entende nada*)*

*Todo dia eu só penso em poder parar  
 Meio-dia eu só penso em dizer não  
 Depois penso na vida pra levar  
 E me calo com a boca de feijão.  
 [...]  
 Todo dia ela faz tudo sempre igual  
 Me sacode às seis horas da manhã  
 Me sorri um sorriso pontual  
 E me beija com a boca de hortelã.  
 [...]  
 (Chico Buarque, 1972. *Cotidiano*)*

Para compreender os eventos dramáticos vivenciados pela professora no cotidiano escolar, volto minha reflexão no sentido de apreender: o que é o cotidiano? Por que trazê-lo para essa discussão? Fiz dois movimentos simples nessa busca, primeiro fui ao dicionário Houaiss (2011, p. 242): “cotidiano - **1.** que é comum a todos os dias, diário. **2.** que é comum, banal. **3.** conjunto de ações realizadas por alguém todos os dias. **4.** dia a dia”. Não satisfeita com a definição do dicionário, busquei nas artes, mergulhei na música de Chico Buarque (Cotidiano) e Caetano Veloso (Você não entende nada)<sup>31</sup>, ouvi inúmeras vezes as versões gravadas pelos artistas em 1972 e, também, na voz de diferentes artistas e em variadas gravações, enquanto trabalhava nesse capítulo. Músicas que retratam o olhar dos artistas para

<sup>31</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zXJo0dsmkKk> Acesso em 24/08/2022.

o cotidiano com suas características tão dúbias: ao mesmo tempo que ele pode ser angustiante e opressor, é também segurança.

Falcão (1987, p. 14), a partir de Heller, em seus estudos sobre o cotidiano, afirma que a vida cotidiana é a vida de todos os dias e de todos os homens, composta por atividades rotineiras e alienantes, um espaço banal da rotina e mediocridade, o espaço particular de cada um onde os seres humanos vivem seus sonhos e ilusões, o micromundo social que representa ameaças e por isso precisa de controle e programação política e econômica, mas é também um espaço de resistência e possibilidades transformadoras.

Ainda para a autora,

A vida cotidiana é também vista como um espaço onde **o acaso, o inesperado, o prazer profundo de repente descoberto** num dia qualquer, eleva os homens dessa cotidianidade, **retornando a ela de forma modificada.**

É **um palco possível de insurreição**, já que nela atravessam informações, buscas, trocas que fermentam sua transformação.

Todos os estudos sobre a vida cotidiana indicam a **complexidade, contrariedade e ambiguidade de seu conteúdo.** E o que é mais importante, a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social (FALCÃO, 1987, p. 14 grifos meus).

A autora procura compreender o que é o cotidiano para pensar os grupos sociais oprimidos. Partindo de autores do materialismo histórico-dialético, ela visualiza na vida cotidiana um espaço para o “acaso, o inesperado, o prazer profundo” que pode ser ali descoberto provocando transformações em quem vivencia esses prazeres. Ela também o vê como um “palco de insurreição”, ou seja, de rebelião, de revolta, de inquietação, assim como a música que apresento na epígrafe: quando ele chega em casa nada o consola, ali está a mulher que ama, a mesa posta com o que gosta de comer, mas ele não está satisfeito, quer ir embora, correr o mundo, correr perigo; no entanto, ao olhar dentro de si, se cala “com a boca de feijão”. Essa pode ser a “complexidade, contrariedade e ambiguidade” que a autora nos apresenta sobre a vida cotidiana, pois, “mesmo os sonhos e desejos construídos dia a dia, no silêncio e no devaneio, não representam um **ato de consciência. O jogo dos sonhos e atividades rotineiras, produz insatisfação, angústia, opressão, mas também segurança**” (idem p. 22 grifos meus).

Heller (2000), em suas investigações sobre o cotidiano, aponta que, para que o ser humano vivencie sua máxima humanização é necessário apropriar-se de formas em que se esteja acima da vida cotidiana, pois no cotidiano nossa capacidade é dividida em várias direções, não se concentrando em algo específico, onde é necessário suspender a atenção para outras situações.

E, nesse contexto de complexidade, contrariedade, angústia, opressão, sonhos e desejos, o Estado moderno entra como aquele que administra esse cotidiano, seja direta ou indiretamente, garantindo que a vida cotidiana seja regida conforme suas leis e conforme o interesse das forças capitalistas, haja vista que a vida cotidiana é uma fonte inesgotável de exploração.

O que é que escapa ao Estado? O insignificante, as minúsculas decisões nas quais se encontra e experimenta a liberdade [...]. Se é verdadeiro que o Estado deixa de fora apenas o insignificante, é igualmente verdadeiro que o edifício político-burocrático sempre tem fissuras, vãos e intervalos. De um lado, a atividade administrativa se dedica a tapar esses buracos, deixando cada vez menos esperança e possibilidades ao que podemos chamar de liberdade intersticial. Do outro lado, o indivíduo procura alargar as fissuras e passar pelos vãos (LEFEBVRE, 1981, III apud FALCÃO, 1987, p. 17).

Para Lefebvre, o Estado precisa garantir o total controle sobre a vida cotidiana dos indivíduos que tentam encontrar as “fissuras, vãos e intervalos” que possibilitam liberdade, consciência e transformação social. É o que Certeau (2014) nos coloca como *táticas de praticantes*, onde os praticantes da vida cotidiana se utilizam de *táticas*, ou seja, da arte do fraco para agir no campo de ação do inimigo, assim, aproveita a ocasião que as circunstâncias oferecem e agem a partir desta. Nesse sentido, a vida cotidiana não é regida apenas por normas e regras instituídas pelo Estado ou pela ordem capitalista, mas pelo que os praticantes do cotidiano fazem dele e a partir dele.

Assim, partindo dos autores acima, é possível compreender o cotidiano não apenas como o espaço do ordinário, da rotina ou do senso comum, mas também como o espaço de transformação social e de produção de conhecimento. O cotidiano como um importante espaço de entrecruzamentos do senso comum e produção de conhecimento, da complexidade da vida social (OLIVEIRA, 2008). Para a autora, faz-se necessário modos complexos de compreendê-lo, pesquisá-lo e de dialogar com ele, “[...] considerando, portanto, o cotidiano como realização do *complexus*, onde tudo se entrecruza e entrelaça, sem perda da variedade e da diversidade das complexidades que o tecem” (idem, p. 170 grifos da autora). O entrecruzamento do micro e do macro em que, ao olhar para o micro, é possível captar as características amplas e gerais do seu funcionamento, sua estrutura de poder, mecanismos de dominação, tentativas de superação dela, bem como as grandes relações internacionais e interculturais (ibidem, p. 170).

Na complexidade de investigar o cotidiano a partir da voz da professora em um contexto de desenvolvimento, Goodson (2019) defende que as histórias de vida possibilitam construção de conhecimento, representando potencialidades por meio de micropolíticas cotidianas que possibilitam mudanças possíveis no desenvolvimento pessoal e profissional da professora.

Moraes (2020), ao realizar a resenha da obra de Goodson (2019) “*Currículo, narrativa pessoal e futuro social*”, aponta que,

As histórias narrativas de vida representam um dispositivo metodológico em que os professores revelam os contextos micropolíticos de suas experiências e itinerários e geram inúmeras outras questões em um plano mais amplo, situando os aspectos políticos, pedagógicos e sociais dos quais fazem parte e atravessam o seu cotidiano e sua subjetividade (MORAES, 2020, p. 4).

No entendimento de que as narrativas (auto)biográficas na formação de professoras revelam os contextos micropolíticos das experiências e itinerários da docência e nos permitem compreender os aspectos políticos, pedagógicos e sociais da formação docente, busco, por meio das narrativas, olhar para o cotidiano a fim de compreender a realidade do espaço escolar, uma realidade que não se dá a conhecer, pois “[...] a multiplicidade de redes de conhecimentos e valores dos sujeitos sociais torna cada realidade um conjunto de possibilidades tão amplo quanto as leituras que delas podem ser feitas” (OLIVEIRA, 2008, p. 173).

É ainda Oliveira (2010), ao registrar suas pesquisas do cotidiano escolar a partir de narrativas imagéticas, quem afirma que não é possível fazer pesquisas *no/do/com* o cotidiano com hipóteses fixadas e elaboradas, pois é necessário sair dos campos das certezas sobre o que vai encontrar. Utilizando-se de Carlo Ginzburg, a autora nos lembra de que apenas por meio dos indícios podemos chegar aos muitos cotidianos escolares e que é preciso desvencilhar das nossas “cegueiras”, pois a realidade em si é opaca. Nesse sentido, é perigoso fixar fundamentos, objetivos e metodologias com muita rigorosidade, pois essas ações podem contribuir para nos cegar para a possibilidade do inesperado, do diferente. É assumir riscos, ir para o lugar das incertezas, mas é também onde encontraremos as possíveis fissuras e brechas onde podemos ter acesso às complexidades existentes no *espaçotempo* da escola, além de captar os saberes, valores e crenças que ali são tecidas.

A pesquisa do cotidiano nos desafia à imperiosa busca de outras formas de pesquisar/escrever a escola, em sua realidade vivida, que, longe de ser linear e de poder ser captada por categorias, produz discontinuidades, sinuosidades e espaços de fuga, exige a agudez dos sentidos, da sensibilidade, da intuição, e a fruição dos *insights*, das sínteses. Exige, também, e principalmente, conhecimentos teóricos múltiplos e complexos. É ilusão considerar o que possa captar o cotidiano desprovido de sólidos ferramentais teóricos. Sua complexidade não se oferece gratuitamente à apreensão nem à compreensão (AZEVEDO, 2003, p. 119).

Partindo das reflexões de Oliveira (2010) e em diálogo com Azevedo (2003), entendo que para trilhar pelo caminho de olhar para as narrativas que foram tecidas no cotidiano escolar é necessário o “rigor flexível” proposto por Ginzburg diante da complexidade da realidade e

da nossa limitada e fragmentada leitura de mundo. Nesse sentido, tenho por finalidade olhar para as narrativas como uma caçadora que sai à caça. Há de antemão uma intencionalidade – olhar para o que a professora aprende no cotidiano escolar, no entanto, sem saber ao certo o que encontrar.

As narrativas apresentadas têm como intencionalidade estabelecer um diálogo entre micro e macro, apontando para alguns “elementos marginais”. Um processo bastante difícil, pois, como nos lembra Oliveira (2010, p. 4), “[...] é preciso aceitar, como condição das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, que o já sabido pode prejudicar as aprendizagens, que o óbvio pode esconder o inédito, o impensável, o singular.”

Concordo com Azevedo (2003) que as narrativas parecem ser a melhor maneira de apreender o cotidiano. Dessa forma, como já pontuei na introdução da tese, a escolha pela pesquisa narrativa ocorre como uma possibilidade de olhar para os *saberesfazeres* tecidos no cotidiano da escola. Uma ação marcada pela disposição de partilhar com o outro a própria histórica, em um processo de escolher fatos, palavras e ordenação.

Sobre isso, Ferreira (2020, p. 64) nos lembra que a professora, quando narra, se baseia nos dizeres, práticas e saberes intergeracionais, que são atualizados em sua fala. Desse modo, a narrativa é muito mais do que contar um fato ou suas impressões pessoais sobre as coisas, onde, “[...] Seu compromisso é com a atitude predominantemente interpretativa, que se preocupa em marcar posição e apontar para uma possibilidade de explicação encontrada, convidando os demais a também ampliarem seus campos de compreensão e refletirem acerca do tema” (idem.).

Compreendo que a escrita de narrativas requer primeiramente a disposição da partilha com o outro, de assumir responsabilidades com as palavras e fatos que se revelam bem como assumir o compromisso em suas análises e interpretações. Assim, antes de trazer as narrativas tecidas, apresento uma breve caracterização da escola em que atuei.

Cheguei na escola em que as narrativas foram tecidas em fevereiro de 2017, após um pedido de remoção. Nesse ano assumi minha primeira turma de 1º ano. A escola, localizada em uma região periférica do município, é grande e atendia, na época, aproximadamente 680 alunos e alunas nos dois turnos – manhã e tarde. A maioria dos estudantes eram não brancos com famílias de diferentes composições, em grande parte migrantes, vindas principalmente dos estados de Minas Gerais e Bahia. Sua estrutura física era composta por 13 salas de aula, uma sala de vídeo e leitura, quadra coberta, sala dos professores, sala da coordenação, direção, pátio, parque, sala da educação física, escritório, cozinha, refeitório, almoxarifado, banheiros feminino e masculino para os alunos e banheiros destinados aos professores e funcionários.

Uma escola arejada e bonita, mas sem grandes recursos tecnológicos (FERRARESE; OLIVEIRA, 2020).

Quando cheguei, encontrei um grupo de professoras já consolidado, algumas que estavam há muitos anos naquela escola, professoras com quem muito aprendi. A atribuição de turmas na rede era realizada pela direção da escola, assim a diretora avaliava o perfil das professoras e realizava a atribuição. Geralmente as professoras novatas iniciavam com o 1º ano ou 2º ano, assim quando cheguei ela já havia designado para mim uma turma de 1º ano.

A escola não tinha um projeto político-pedagógico. De acordo com a coordenadora, quando ela chegou não encontrou um projeto em andamento e dizia que ainda não tinha encontrado tempo para realizá-lo, pois, de acordo com ela, por ser uma escola de grande porte, eram muitas as demandas e sua sensação era que estava sempre “secando gelo”, com isso, não tinha tempo para o projeto. De fato, era bem difícil ver a demanda de trabalho da coordenadora. Ela era responsável por coordenar todo o trabalho pedagógico, além de questões burocráticas, que era uma exigência da rede, como dar visto no caderno das professoras quinzenalmente, além de pedir junto com o caderno da professora, o do aluno e os livros do aluno do Ler e Escrever e EMAI (Educação Matemática dos Anos Iniciais do ensino fundamental) para dar o visto. De acordo com a coordenadora, era necessário ter certeza que as professoras estavam seguindo com o planejamento. Cabia a nós, professoras, organizar apenas em que dia da semana iríamos realizar cada atividade. Pude confirmar que essa era uma exigência da Secretaria de Educação, que em muitos momentos também exigia os cadernos de planejamento das professoras e apostilas de alunos.

Um pouco desse cotidiano pode ser observado na narrativa abaixo.

### **Narrativa 1 – De que me servirão as narrativas?**

17 de outubro de 2019.

Aula de quinta-feira. Cheguei em sala e, após introdução inicial e orientações da rotina, corrigi os cadernos de tarefa com um aluno marcando nome na lousa com o objetivo de manter o controle da sala enquanto eu fazia as correções. Depois da correção, registrei a rotina na lousa e conversamos sobre o registro que tinha feito. Teríamos reescrita, Emai, caderno, educação física e leitura. Adverti os alunos que estavam mais agitados que, se não tivesse cooperação, eles ficariam sem aula de educação física. O início da aula foi com a leitura do conto “Os três porquinhos”, pois haveria reescrita do texto para os alunos que já eram alfabéticos. A classe ficou

organizada em três grupos. Aqueles que iriam fazer a reescrita. Aqueles que não iriam fazer, pois ainda não eram alfabéticos e os alunos de outra professora que havia faltado. Depois de ler o texto duas vezes (já havia lido na terça e quarta-feira e feito o processo necessário) entreguei as folhas e os alunos começaram a reescrita. Uns falavam, outros reclamavam, outros diziam que tinham esquecido a história e queriam apenas desenhar. Eu fiquei irritada com as perguntas, o barulho, a agitação. Existe uma professora que não suporta barulho de criança? Que se irrita com o calor e o bafo da sala?

**O que eu vou transmitir com minhas narrativas? Para que elas me servirão?**  
**Não sei...Saí cansada hoje**, diferente da segunda-feira em que saí feliz. A pergunta da Lê foi excelente, “professora porque algumas crianças são pobres e quando crescem continuam pobres?”. A discussão a partir de sua questão foi muito boa e me senti feliz pelo fato de conversar com aqueles alunos sobre o ciclo da pobreza a partir da opinião e pensamento delas, **mas nem todos os dias são bons, nem todos os dias são interessantes. Aliás, acho que a maioria deles é rotineiro, desgastante para mim e para os alunos.**

Essa é uma narrativa em que retrato um dia “normal” em sala de aula, que não me parece marcada por eventos dramáticos, mas apresenta minha desconfiança sobre a relevância da escrita de narrativas para o meu percurso como pesquisadora.

Quando leio a narrativa entendo que refletir sobre os estudos do cotidiano e sua relevância para a educação se dá justamente no sentido de pensar como o cotidiano é parte fundamental do trabalho docente e, ao mesmo tempo, é um desafio para a professora, pois nos é mais fácil entender o cotidiano apenas como o local da rotina e do senso comum e, assim, se perder nele, vivenciando o dia a dia na escola sem reflexão diante da grande demanda de trabalho que nos é imposta.

Marco na narrativa meu cotidiano como professora – chego em sala com meu planejamento pronto, compartilho com os alunos, busco meios em que possa concluir esse planejamento, que se revela extenso e cansativo, seja para mim ou para meus alunos. Um dia quente de muita agitação e conversas paralelas. Na tentativa de manter a ordem, utilizo da aula de Educação Física como moeda de troca – só iria para a aula de Educação Física os alunos que cumprissem os combinados. Ameaça que raramente se cumpria, pois era nesses espaços que organizava meu caderno de planejamento e registrava nele as avaliações diárias.

A narrativa foi tecida justamente no momento da saída dos meus alunos para a aula de Educação Física e é marcada por um sentimento de frustração e cansaço diante da rotina diária. Sentia-me como os compositores da música que apresentei na introdução deste capítulo, “vontade de ir embora!” Ainda assim, me permito uma pequena reflexão, nem todos os dias são iguais, alguns são bons, são tão bons que quero ficar. E é nesse querer ir e ao mesmo tempo ficar que tenho me constituído professora e pesquisadora. Um processo marcado por contradições, complexidades, angústias e insatisfação, mas também um espaço de criação, de sentidos, de reinvenção permanente de saberes/fazeresses/valores e emoções como tão bem nos coloca Oliveira (2010). E, por estar e fazer parte desse espaço, é que me percebo como alguém que precisa voltar a estudar, se inscrever num programa de doutorado, (res)significar sua prática.

Nesse sentido, a narrativa aponta para indícios de que foi gerado em mim uma inquietação diante da proposta de escrever narrativas, para que elas me servissem? Por que narrar o cotidiano que se revela tão desgastante? Porém, mesmo diante da não compreensão sobre a relevância da narrativa para a pesquisa, eu registro e reflito sobre o meu dia, avalio e comparo com um outro dia, esboçando uma compreensão sobre o cotidiano da professora, um cotidiano que, em minha compreensão, naquele momento, era marcado pela rotina.

#### **4.1 O cotidiano do espaço escolar e sua potencialidade formativa**

*“Para nós, o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” (VIGOTSKI, 1929/2000).*

*“[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 1992)*

Partindo das afirmações dos autores acima, me pego refletindo sobre o que é a escola. Que espaço é esse que se torna tão importante em nossas vidas? Um espaço onde aprendemos e ensinamos. Os conteúdos científicos misturam-se com os ensinamentos sobre ética, cidadania, respeito. É também um espaço para nos relacionarmos uns com os outros. Ali fazemos amigos, aprendemos sobre as diferenças, percebemos que temos mais afinidades com uns do que com outros. Ainda assim, como pessoa social que somos, como um agregado de relações sociais, como nos afirma Vigotski, somos constituídos por todos aqueles com que, de algum modo, nos relacionamos.

A escola, mais do que um espaço para a socialização do saber sistematizado é um espaço “[...] rico em sentidos, significados e relações. Escola é lugar de convivência, de

estabelecimento de contato, de sistematização e (com)partilhamento de conhecimento. É espaço de se conhecer pelo outro e de levar o outro a se conhecer pela multiplicidade de olhares” (FERREIRA, 2020, p. 213).

Nesse sentido, ao olhar para a história da educação, me recorro de que a escola moderna é a instituição responsável por oferecer a educação formal e por transmitir o conhecimento às novas gerações. Sua função é contribuir para o desenvolvimento e formação humana, promovendo a transmissão e assimilação de conhecimentos que foram historicamente produzidos e acumulados. Função que, muitas vezes, não tem alcançado êxito. Saviani (2013, p. 221), ao olhar para a Constituição de 1988 e seus desdobramentos para a educação, aponta para a precariedade que perpassa a história da educação brasileira, assinalando para a falta de investimento na educação por meio das políticas educacionais. São escolas com infraestrutura precária, deficiência na formação dos professores, baixos salários. Para o teórico não há comprometimento em cumprir o que está proposto na Constituição e nas leis complementares, com discursos vazios e contraditórios sobre a valorização da educação enfraquecendo a responsabilidade do Estado em benefício dos mecanismos de mercado, negando assim o principal enunciado da educação como direito de todos e dever do Estado.

Como professora da escola pública vivencio no dia a dia as dificuldades apontadas pelo teórico e muitas outras. Ainda assim, mesmo diante de toda a precariedade na educação pública escolar brasileira, a escola não perdeu sua importância, ela é um local privilegiado de trocas, vivências, afetos, aprendizagens, (trans)formações e, em muitos momentos, esse espaço tem sido moldado a partir de seus atores sociais como as professoras, alunas(os), famílias e funcionárias(os), para além das políticas públicas que lhes são impostas.

Quando penso no espaço escolar, lembro-me desde o momento que ali cheguei aos 6 anos de idade para cursar a antiga pré-escola no ano de 1986, desde então tenho passado por diferentes prédios escolares, conhecido pessoas e desenvolvido amizades, aprendendo e ensinando. Desde 2011 ocupo a escola como professora e tenho vivenciado como esse espaço é significativo em minha constituição profissional e pessoal.

Ferreira (2020, p. 214), em suas reflexões sobre a potencialidade da escola na formação docente, nos lembra que é nesse espaço que ocorrem as práticas que, ao serem analisadas, trazem os conhecimentos que as professoras possuem. A escola tem uma dimensão social e heterogênea e isso favorece os processos reflexivos dos profissionais. Mas, além da valorização das diversidades ali presentes, as potencialidades individuais também se destacam a partir das características singulares de cada sujeito que a frequenta. Para a autora, a escola é um espaço

de vivência democrática, marcada por conflitos, negociações, tensões, questões que favorecem a convivência entre os sujeitos e se faz necessário agir de modo criativo e crítico.

Essas afirmações me levam a pensar sobre as escolas pelas quais passei e o quanto aprendi nessas andanças, principalmente ao refletir sobre como, em cada escola, há uma ordem pré-estabelecida que preciso conhecer, me conectar, perceber as possibilidades e limites que ali me são impostos. É possível alterar aquele lugar, mas também fui e sou, frequentemente, alterada por ele. É uma linha tênue entre limites e possibilidades.

Na escola em que eu estava inserida desde 2017, havia uma ordem estabelecida no que diz respeito a autonomia da professora e uma concepção de educação voltada para resultados. A gestão estava alicerçada em uma concepção autoritária, procurando seguir com rigorosidade as orientações que vinham da Secretaria de Educação, pois a prática de dar o visto no caderno das professoras e alunos também ocorria quando recebíamos a visita da supervisora de ensino, que em alguns momentos pedia os cadernos das professoras e alunos para confirmar se a coordenadora tinha feito o trabalho dela.

Em relação às atividades avaliativas era um formato em que as professoras tinham que aplicar provas mensais e bimestrais de todas as disciplinas desde o 1º ano do EF, além de sondagens diagnósticas da hipótese de escrita mensalmente. Assim, para dar conta da demanda de trabalho que deveria ocorrer a cada semana, era preciso garantir que a sala estivesse sob controle. Com isso, eu tentava ser firme com os alunos, chamando a atenção com frequência para manter certa disciplina. Eram metas para bater, conteúdo pré-estabelecido, sondagens (que eram organizadas em uma pasta e apresentada mensalmente para a coordenadora), notas para fechar e lançar no boletim. As professoras viviam uma constante tensão entre ensino, metas e prazos. Eu tinha dificuldade em aceitar esse modelo de ensino, mas seguia com rigorosidade. Vivia uma contradição.

No entanto, para além das contradições que eu vivi, dos resultados que não alcancei, como foi o ano de 2019? Como era a minha turma? Que professora eu fui?

Volto às minhas memórias mais uma vez, apoiando-me também nas fotos da turma e nos dois semanários daquele ano. Era uma turma composta por 28 alunos. Naquele ano havia cinco turmas do 1º ano e nós éramos o **1º ano B**, uma turma falante, de alunos inteligentes e questionadores. Minha sensação é que a sala estava sempre um caos. Gostava de trabalhar com duplas, com isso estávamos sempre movimentando as carteiras e trocando as duplas, conforme observava o avanço de cada aluno. Foi um ano com muitas atividades diferenciadas. Trabalhamos inúmeras vezes fora da sala de aula com blocos e brinquedos diversos, levei-os com frequência ao parque da escola e procurava dar minhas aulas de arte no espaço do refeitório

– saídas que evitava nos anos anteriores (2017 e 2018), por medo de perder o controle da sala ou não atingir os objetivos propostos, que estavam sempre relacionados à alfabetização. Vivi com aquela turma momentos de aprendizado, trocas, parcerias. Aprendi muito com cada estudante e para ampliar a reflexão sobre a escola como um espaço formativo, trago mais uma narrativa.

## Narrativa 2 - Boas-vindas ao novo

25 de outubro

Hoje resolvi mudar a programação da aula (que seria de ciências e matemática) para duas aulas voltadas à alfabetização. **Essa opção se deu justamente por causa da chegada do Heitor na terça-feira (22/10).** Ele veio da uma rede pública municipal de uma cidade vizinha, fui recebê-lo no portão da escola, dei as boas-vindas, conheci os pais e recebi a irmã, que iria para a sala do 3º ano, dei a mão para ele e o conduzi à fila dos meus alunos [...]. Acontece que, ao chegar na sala e pedir os cadernos dele, eram três cadernos sujos, rasgados, com bilhetes da professora afirmando que o aluno não fazia as tarefas e devia estudar mais. **Naquele instante senti raiva da mãe dele,** “Que mãe envia aquele caderno para a outra professora, eu teria vergonha daqueles cadernos! Pensei comigo”. Assim, optei por usar um daqueles cadernos como tarefa de casa, tirei as folhas com rasuras, fiz uma abertura da capa e coleí diversas tarefas relacionadas ao alfabeto e nome próprio, pois em uma breve sondagem percebi que ele não conhecia a maior parte das letras do alfabeto, conhecia os numerais até o 5, porém tinha uma grafia comprometida e não conseguia fazer o número 2. Heitor, percebendo que a sala estava em outro ritmo, me disse que estava com dor na mão e não podia copiar a atividade, pegou o apontador e brincava como se fosse um carrinho. Como o tinha colocado na terceira carteira, percebi que era caso de trazer para mais perto de mim, mas não fiz isso naquele dia. **Estava irritada. Irritada com a mãe, com a criança e, principalmente com a antiga professora dele “o que ela tinha trabalhado com ele, já estávamos em outubro!”.** Naquele momento, não me dei conta que eu também tinha alunos com defasagem na sala e muito vinha fazendo por eles, com poucos resultados positivos.

Fui até a mesa dele, que tentou esconder com as mãos o que havia registrado (percebi que estava com vergonha, ou seja, ele sabia que sua letra não condizia com o esperado), me senti mal por aquilo, mas forcei um pouco e disse que naquela sala, os alunos faziam os registros e participavam das atividades e que com ele não seria

diferente. **Achava que tinha que mostrar firmeza.** Passado um tempo, ele foi até a minha mesa com um RG e me mostrou, perguntei quem era e ele disse, “meu pai”. Estranhei um pouco pois o moço que estava com a mãe dele não tinha aquela fisionomia. Perguntei, “como assim, esse é o seu pai?”, “Sim tia, é o meu pai e ele morreu, morreu com um tiro na cabeça, quando eu estava na barriga da minha mãe, eu não conheci ele”. Me vi sem chão naquele momento, é como se ele fosse com o RG para me dizer que não, ele não seria como os outros, ele era diferente, tinha uma história que justificava as dificuldades. Naquele dia, ainda transtornada, peguei os cadernos e fui à coordenação. **Contei o que tinha experimentado com apenas poucas horas com meu novo aluno e disse que queria conhecer aquela família, queria autorização para enviar uma convocação para o dia seguinte.** Ela se irritou um pouco e disse que eu ainda não o tinha conhecido suficiente para uma reunião. Insisti. Depois de olhar novamente o caderno, as correções da antiga professora, do bilhete sobre o mau comportamento, ela concordou. Entreguei no final da aula para a mãe e disse que precisávamos conversar.

Ela e o padrasto vieram no dia seguinte, conversamos, ouvi alguns relatos da mãe e do padrasto, que na verdade estava com aquela família a apenas 4 meses, ou seja, meu aluno estava se adaptando a uma nova cidade, um novo membro na família, nova escola, nova professora, novos colegas. Tudo para ele era novo. A mãe disse que ele tinha ido embora feliz e gostado muito da professora. Voltou no segundo dia alegre para se reencontrar comigo.

Naquele instante me dei conta, ele era **meu aluno**, não importava quem tinha sido a professora dele, como era a família, qual era a sua história. Ele estava em minha sala e eu estava na educação por ele e por muitos outros como ele. Fechei comigo naquela quarta-feira que faria o meu melhor, que aceitaria o fato de ele ter uma história triste, mas não aceitaria aquilo como justificativa para não aprender, não avançar, não ser uma criança melhor. O coloquei na primeira carteira, dei um caderno novo, coleí o alfabeto e começamos a trabalhar. Expliquei como seu nome completo era importante. Expliquei a rotina daquela sala e como diariamente fazíamos o registro do nome completo, da cidade, data, quantidade de alunos na sala, contagem de meninos e meninas e uma formação de palavras com o nome do ajudante do dia (momento que chamo de rotina permanente).

Comecei a olhar para ele e de repente me dou conta de como é uma criança linda, agradável, inteligente, comunicativa, assim como tinha outros tantos em minha sala e de como o ano estava acabando e eu ainda tinha muito por fazer.

Como pode um aluno ser enviado a mim para lembrar-me que a educação é sim um espaço de luta? Eu estava gastando muita energia brigando com o sistema, questionando as más condições de trabalho, reclamando da sala cheia. Minha energia é para ser gasta também e, principalmente, com os meus alunos. E foi do meu encontro com meu novo aluno que expliquei para a sala que faltava pouco tempo para o ano encerrar, logo eles estariam no 2º ano e, alguns alunos estavam precisando de acompanhamento da professora com mais atenção e era aquilo que iríamos fazer naquele momento. Após a rotina, registramos o alfabeto, eu na lousa e os alunos no caderno de classe, fiz a leitura com os alunos e optamos por formar palavras com cada letra do alfabeto, foi um tempo de intervenção individual junto aos estudantes ainda não alfabéticos, que totalizam 8 alunos de 28, os outros 20 são alfabéticos e produtores.

**Me preocupa muito o fato dos meus alunos irem para o segundo ano sem serem alfabéticos. É uma briga que trago comigo. Desejo que eles aprendam, quando eu penso que são alunos de uma periferia, muitos vivem uma realidade de ausência, fome, violência. A educação e, em nosso contexto de escola do fundamental anos iniciais, a alfabetização faz muita diferença na vida deles.** Eu não sei qual a professora que dará aula para eles no próximo ano e vejo como muitos são discriminados e separados do grupo por não dominarem o mínimo esperado para a faixa etária (eu mesma não tinha agido assim com meu novo aluno em nosso primeiro encontro?). O fato de serem pobres já é um fator complexo, vejo colegas que reclamam do cheiro, da falta de educação, das mães que querem que os filhos vão para a escola para “comerem” ou “se verem livres deles”. Tem salas na escola em que as professoras separam o grupo dos não alfabéticos dos demais e já vi crianças serem humilhadas por não se apropriarem do sistema de escrita. A última coisa que desejo é que um aluno vá para o 2º ano sem ser alfabético. Alguns tem ido nesses 3 anos, mas olho e percebo que tentei de muitas e muitas maneiras, fiz o que estava ao meu alcance. **É uma briga muito pessoal.**

Escrevo minha segunda narrativa alguns dias após receber um novo aluno na sala. Quando o Heitor chegou, nós já estávamos no último bimestre letivo, em fase de encerramento

dos livros didáticos e consolidação dos conteúdos trabalhados. Período em que me sentia bastante cansada, mas não o suficiente que me impedisse de ignorar as demandas apresentadas por meu novo aluno. A longa narrativa é marcada por alguns sentimentos, no princípio de raiva e irritação, mas depois me permito acolher, aceitar, aprender.

Considero relevante olhar para a narrativa em dois momentos, **primeiro** em relação à chegada do Heitor, meus sentimentos iniciais em relação à mãe e ao estudante que são despertados por conta do seu caderno. Como um caderno poderia despertar em mim tantos sentimentos? E, em um **segundo** momento, nas reflexões que me surgem, a partir do meu encontro com o Heitor, em relação ao meu compromisso com a alfabetização dos meus alunos, ou seja, nessa narrativa eu não apenas narro o que ocorreu naquele dia, mas registro uma reflexão pessoal a partir do ocorrido e como a vinda do Heitor gerou uma reação em mim que provocou uma transformação no meio. Preocupe-me em alterar o planejamento da sala de aula, não apenas por conta de sua chegada na sala de aula, mas por conta do que sua chegada gera em mim.

Esses dois momentos me levam de volta à minha narrativa memorialista, à aluna que fui na 1ª série do EF e ao meu próprio caderno sujo, amassado, cheio de marcas de caneta vermelha e o sentimento de vergonha que tinha por conta dele. Eu não queria ser como minha professora, não queria agir como ela e por isso cabia a mim ensinar meus alunos como usar o caderno. Ao realizar esses registros e refletir sobre esse encontro memorialístico entre passado e presente, lembro-me dos apontamentos de Goodson (2019, p. 148), quando, por meio de suas investigações, observa que a maneira como as professoras levam suas vidas para as salas de aula, tudo o que ali ocorre é um contínuo processo de interpretação pessoal e contextual de suas próprias vidas; as experiências do passado e presente, vivenciadas dentro e fora da escola, moldam o seu trabalho. É muito intenso como vamos assumindo algumas prioridades a partir de nossas concepções pessoais e como somos (trans)formados em nossa relação diária com os alunos e seus familiares.

Era bastante exigente com meus alunos em relação ao caderno de classe. Eles chegam no 1º ano e não sabem como usá-lo, assim eu faço da lousa o meu caderno, fazendo-a de modelo e oriento-os sobre margens, quando pular linha, sobre não pular folhas, como colar as atividades, quanto de cola usar. Nos primeiros meses de aula, antes de iniciar os registros, passo em cada mesa fazendo uma bolinha, para que eles saibam onde iniciar a escrita, ritual que era acompanhado com uma caneta em gel colorida e com cheirinho de frutas. Usava carimbos e figurinhas como incentivo e insistia diariamente sobre o cuidado com o caderno. Tentava

estratégias para conseguir o envolvimento e comprometimento das crianças em relação ao cuidado com seus cadernos.

O caderno do Heitor me incomodou a tal ponto que senti raiva da mãe por tê-los enviado para a escola. Não sei explicar o sentimento, mas ele deve ter percebido o quanto me senti incomodada com a situação dos cadernos, pois depois ele ficou com vergonha e não queria que eu olhasse os registros que tinha feito. Na narrativa eu afirmo que ele não me deixou ver pois sabia que a sua letra não condizia com o esperado, ao ler a narrativa anos depois, já não vejo dessa maneira, acho que agi sem refletir, deixando transparecer para o meu aluno todo o meu incômodo diante dos seus cadernos.

Assim, retomo o que me propus: localizar os eventos dramáticos que se anunciam na narrativa, buscar sinais e indícios do aprendizado diante desses eventos e refletir sobre o desenvolvimento da personalidade consciente da professora. Compreendo a vinda do Heitor e a forma como eu me posiciono diante desse encontro como um **evento dramático** que me leva a um período de suspensão. Sua chegada faz que eu vivencie um drama a partir daquilo que Vigotski (1929/2000) aponta: diante do drama vivido, o caráter se divide em dois, há uma luta interna nos sistemas orgânicos, repleto de colisões de determinadas interações sociais e, por meio delas, ocorre a internalização do social para uma dimensão individual. Como acolher aquele novo aluno? Como lidar com as demandas que me trouxe? Eu deveria ajustar meu planejamento àquela nova demanda? Como fazê-lo? O desejo de acolher, de lhe garantir o seu direito, mistura-se a uma recusa em aceitar o modo como ele chega até a mim, a recusa em mudar aquilo que já estava posto para o encerramento do ano letivo.

E quais os sinais e indícios que encontro na narrativa sobre o que **aprendi**?

O primeiro indício que se revela na narrativa é sobre mudança, eu havia decidido mudar a programação da aula e é a partir dessa decisão que trago todo o relato da vinda do Heitor, ou seja, mesmo diante da suspensão vivida, me propus uma mudança no planejamento com o objetivo de focar na alfabetização do Heitor. Ao longo da narrativa eu procuro marcar meu esforço em relação ao processo de alfabetização dos alunos. Como apresentei anteriormente, a rede que trabalhava tinha algumas metas estabelecidas para cada bimestre e para cada ano letivo e a meta para o primeiro ano era que saíssem alfabetizados, e se isso não ocorresse, muitas vezes, por conta da grande carga de conteúdos no 2º ano, muitos alunos não conseguiriam acompanhar os colegas, defasagem que só ia aumentando ao ponto de muitos alunos chegarem ao quinto ano sem ler e escrever. Essa não é uma questão para discutir no escopo dessa pesquisa, mas me recordo que ficava muito preocupada com esses números e tentava de muitas maneiras que meus alunos se apropriassem do sistema de escrita.

Uma preocupação que se intensificava por conta de atuar em uma escola periférica e sabia que muitos dos meus alunos não tinham um acompanhamento de seus familiares em relação à rotina escolar por motivos diversos, pais ou cuidadores analfabetos que trabalhavam o dia todo e não conseguiam ajudar os filhos com as atividades escolares ou mesmo por negligência doméstica. Assim, assumia para mim a responsabilidade com a alfabetização, pois entendia o quanto essa etapa era necessária na vida dos alunos.

Era uma preocupação que se tornou um fardo em muitos momentos, pois as vezes queria forçar um aprendizado que talvez o meu aluno não estivesse pronto ainda, eram crianças com seis anos de idade que tinham que cuidar dos seus cadernos, fazer tarefas diariamente, acompanhar as explicações da professora, ficar tantas horas sentados. Isso exigia de mim uma postura dura e me sentia traindo a mim mesma. Vivia uma luta interior, um conflito, um drama (VIGOTSKI, 1929/2000), em que precisava decidir por um ou outro caminho, não podia transferir para outra pessoa. Era a minha turma e as consequências de minhas escolhas caberia somente a mim assumir.

A narrativa traz indícios de um movimento que faço no processo de integrar meu novo aluno, transiro o Heitor para a primeira carteira, ofereço um novo caderno, oriento sobre a rotina diária e, talvez o movimento mais importante que faço, **olho** para o meu aluno de uma nova maneira, olho e encontro nele beleza, inteligência, sensibilidade. Lembro aqui do texto “O olhar do professor” de Rubem Alves (2002), em sua obra “Por uma educação romântica”, quando aconselha gentilmente que nós, professoras, devemos ter cuidado com o nosso olhar, pois ele é mais importante que os planos de aula. O olhar tem o poder para despertar e intimidar a inteligência, para produzir alterações no corpo de uma criança.

Compreendo que os movimentos e alterações que realizei em sala de aula a partir da chegada do Heitor está relacionado a esse olhar atento que foi lançado não apenas para ele, mas para toda a sala de aula, quando reflito sobre o meu desgaste como professora e que eu ainda tinha diversos alunos não alfabetizados em sala e, apesar do meu cansaço, ainda tinha um caminho a percorrer.

Lendo a narrativa após três anos do registro, retomando na memória o caminho que percorri naquele último mês letivo, posso dizer que foi um caminho difícil, desgastante, pois, para além de meu compromisso pessoal e profissional com meus alunos, as condições concretas de trabalho aumentavam minhas dificuldades e frustrações, como relato abaixo.

## Narrativa 6 - Balanço do ano letivo

16 de dezembro de 2019.

Uma segunda-feira. Último HTPC de 2019. Que ano letivo difícil. Minha terceira turma de 1º ano. **Os resultados não foram tão bons como eu esperava.** A sensação foi que esse ano **eu me perdi.** Tirei o olho do micro, da minha sala de aula, dos meus alunos e me voltei para o macro. (...) me irritei e me angustiei com a política que está em curso em nosso país, com o desmonte da educação, que agora caminha a passos largos. Fiz uma pausa para escrever o projeto de pesquisa, cursei duas disciplinas, me envolvi com o projeto da consciência negra, ampliei laços de amizades com professoras que, assim como eu, são questionadoras. Fui convidada para ser coordenadora pedagógica e desconvidada, o que me irritou profundamente. Questionei as gestoras da escola por diferentes motivos. Em todos esses embates me desgastei como pessoa e como professora. O macro reflete no micro. O desgaste com a causa da educação refletiu diretamente no meu desgaste como professora alfabetizadora. **Nessa reta final como foi difícil manter um mínimo de energia para os meus alunos. Aqueles que chegaram em Silábicos Alfabéticos, se mantiveram. Não consegui trabalhar com estratégias diferenciadas para que esses alunos avançassem. Esse ano estou enviando oito alunos abaixo da meta proposta (meta para o 1º ano é alfabéticos).** Primeira vez que isso acontece, em 2017 e 2018 foram 3 alunos abaixo da meta. **Não gosto desses números. É como se eles me dissessem que fracassei, que não fui boa o suficiente,** que poderia ter sido melhor.

Escrevi essa narrativa no final do ano letivo de 2019, um ano que, de acordo com meu registro escrito, “não teve os resultados que eu esperava”, ou seja, a narrativa apresenta indícios de que, naquele instante, minha preocupação era por não ter alcançado os resultados propostos.

Lendo a narrativa, observo que: **(a)** havia resultados que precisavam ser alcançados e esses não pareciam ser ruins, pois estavam relacionados a alfabetizar integralmente os alunos do 1º ano<sup>32</sup>, **(b)** a sensação que deixo transparecer na narrativa é de que não os alcancei, pois

<sup>32</sup> O tema dessa pesquisa não está relacionado à alfabetização escolar, portanto, não vou me atentar à discussão sobre a idade para alfabetizar e se, com a mudança do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos (em que os alunos iniciam o 1º ano com 5 para 6 anos), seria adequada a proposta dessa rede municipal de ter como meta alfabetizar esses alunos integralmente logo no 1º ano, ou seja, uma rede que, por meio de controle, procurava antecipar todas as metas nacionais da educação, haja vista a proposta das DCNs e da Meta 5 do PNE a alfabetização deve ocorrer durante os três primeiros anos do ciclo I do EF. Marco ainda que 2019 foi um ano difícil não apenas para mim e as demais professoras da rede em que atuava em nossa corrida em alfabetizar os nossos alunos, mas em todo o

tinha “me perdido”, mas me perdido em quê? Por quê? De acordo com a narrativa, porque “tirei o olho do micro para o macro”, onde o micro é a sala de aula e o macro são todas as demais coisas: ingresso no Doutorado, cursar duas disciplinas optativas, desenvolver novas amizades, organizar e idealizar junto com outras professoras um projeto sobre a Semana da Consciência Negra, me envolver em embates relacionados à política educacional da escola e da rede.

Ao afirmar que “tirei o olho do micro”, os sinais que se revelam é que, desde que entrei naquela rede de ensino, houve um comprometimento meu em relação àquela meta de alfabetizar durante os anos de 2017 e 2018, me dediquei a fim de alcançar a meta estabelecida. No entanto, foi justamente nesse movimento que as tensões foram surgindo, afinal cada sala de aula tem suas especificidades, cada ano suas particularidades. Em meio aos resultados alcançados que eram tão próximos da meta estabelecida, veio também a frustração sobre estar ou não fazendo o certo, tanto em relação ao meu cotidiano com os alunos como também em relação ao contexto da escola.

Sobre minha preocupação em cumprir as metas e propostas da escola me recordo dos apontamentos de Ferreira (2020, p. 60), quando aborda sobre a inserção da professora em uma escola gerencialista, na qual seu comportamento passa, quase que automaticamente, como se estivesse em uma linha de produção. Sua prática pedagógica é de repetir os comandos que lhe são dirigidos e sua aula irá procurar seguir o padrão exigido, ou seja, não há marcas de sua autoria.

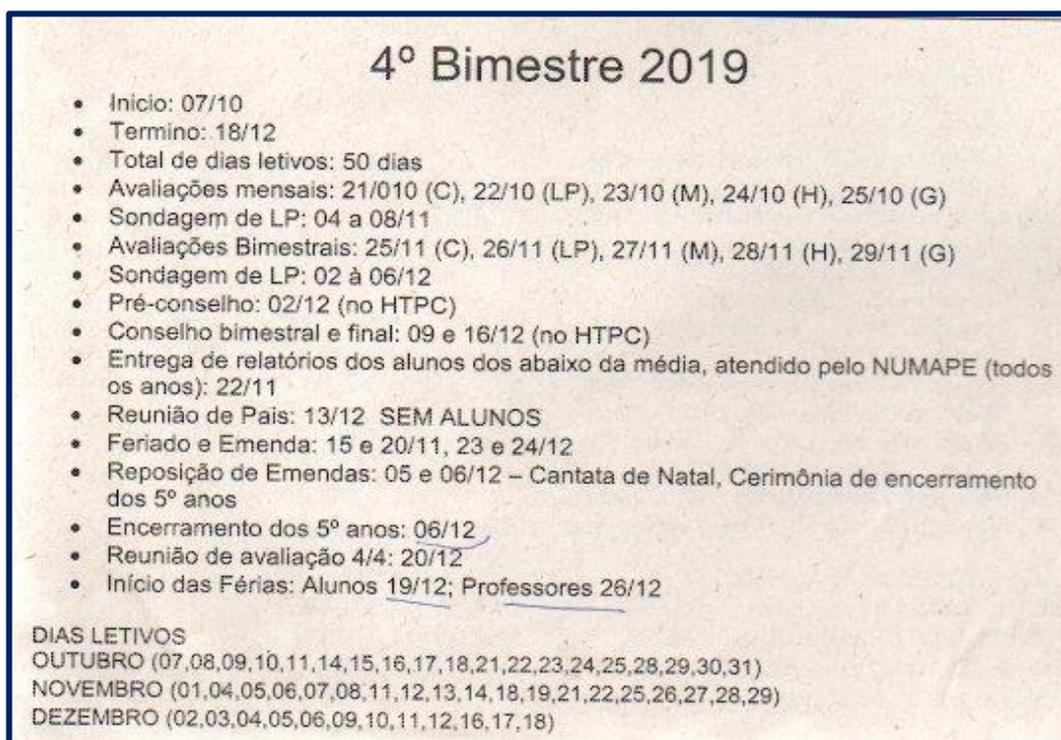
Esse era meu sentimento naquele espaço, de estar em uma linha de produção. Todos os meses aplicava sondagens de hipótese de escrita. Ao chamar cada aluno individualmente, precisava garantir que os demais estivessem sentados e realizando outras atividades. A partir do 2º bimestre já tinha sondagem de texto de memória e reescrita, com isso seguia o ritual de cantar a música várias vezes, contar a história várias vezes e assim por diante. A pasta tinha prazo para ser entregue, geralmente até o dia 10 de cada mês. Já a terceira semana do mês era a semana das avaliações, em um mês realizávamos as provas mensais e no mês seguinte as provas bimestrais.

Apresento abaixo o cronograma do 4º bimestre daquele ano em que é possível observar de modo mais explícito um modelo de escola gerencialista em que cabe aos professores a repetição dos comandos.

---

contexto nacional. Com a publicação do PNA (abril de 2019), a priorização da alfabetização passa a ser no primeiro ano do EF.

**Figura 1: Cronograma do 4º Bimestre de 2019**



**Fonte:** da autora

Eu vivia naquele espaço inúmeras contradições, internamente questionava aquele modelo de escola gerencialista, como apontado pela autora, no entanto, por mais de dois anos tentei trabalhar como me era exigido. Em 2017 e 2018, busquei seguir as regras ali estabelecidas, privando, em muitos momentos, meus alunos do lúdico, tão necessário para a infância.

Em 2019 já havia se estabelecido em mim uma crise em relação ao modelo proposto por aquela rede e a forma como eu seguia aquelas regras. Havia algumas tentativas de escape diante da grande burocracia que me era cobrada e eu cobrava dos alunos, tentativas que não podiam ser registradas no semanário. Apesar desses movimentos, a narrativa revela que o meu olhar estava para a meta não cumprida. A culpa diante do sentimento de fracasso, a surpresa por ter permitido que isso ocorresse. Assim, compreendo que o **evento dramático** que marca essa narrativa se dá no choque entre a professora e a professora/pesquisadora, que narra suas práticas cotidianas. Quando ingresso no doutorado, apresento naquele espaço as demandas de sala de aula, e passo também a refletir sobre elas mais intensamente, não conseguia encontrar um espaço de conciliação entre essas duas personagens. Naquele final de ano eu estava indignada com o contexto da escola, mas também comigo. No entanto, para aquilo que está explícito na narrativa – a frustração diante dos resultados objetivos. Os indícios que se revelam é que eu já

não cabia mais naquele modelo, não queria mais seguir comandos como se estivesse em uma linha de produção, buscava por autonomia docente, ansiava por um trabalho autoral.

Entendo que não havia mais espaço em mim para conciliar essas duas personagens – a professora que segue comandos e a professora/pesquisadora que busca por autonomia no trabalho. Como Delari Jr. (2013, p. 18) bem coloca, “[...] há muitas situações cotidianas em que duas ou várias possibilidades para a vida de alguém não podem coexistir tornando-se inevitável que uma delas prevaleça, mesmo que de modo volátil ou fugaz: ser ou não ser, fazer ou não fazer algo”. E foi assim que, ao longo do ano de 2019 fiz novas escolhas, assumi riscos, olhei e questioneei o macro. Por meio das relações sociais em que estava inserida vivencio novas situações sociais de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1932-1934/2006).

Nesse sentido, Ferreira (2020) afirma que,

É preciso ressaltar, entretanto, que, ao mesmo tempo que estamos imersos num ambiente cultural e dele nos apropriamos, não apenas nos enriquecemos com o que nele está dado, pois, a própria cultura é reelaborada pela nossa atuação; **nossa interação produz novas orientações a todo o curso do desenvolvimento cultural. Criamos novos modos de simbolizar, inventamos outros instrumentos e relacionamo-nos de formas distintas.** Podemos, assim, buscar um jeito diferente de perceber as coisas e pessoas, atentar-se à nossa própria sensibilidade e tentar, intencionalmente, nos despir das concepções prévias e tomar a realidade com estranhamento, no intuito de produzir novos sentidos para o vivido (FERREIRA, 2020, p. 46 grifos meus).

Isso me remete a Delari Jr. (2013, p. 17) quando afirma que não há vida humana isenta de determinadas escolhas e que essas, de um modo ou de outro, influenciam sua própria manutenção e/ou transformação, sejam elas amparadas em explicações racionais ou não, com seus motivos reconhecidos ou não. São processos de escolhas que não tem sua origem apenas no interior de cada pessoa, mas que entram em choque e apenas uma escolha pode prevalecer.

A narrativa “*Balanço do ano letivo*”, revela que o esforço que fiz ao longo de 2017 e 2018 para seguir aquele modelo de ensino não se sustenta mais em 2019. Eu me apropriei daquele espaço, me imergi em suas propostas, aprendi e fui transformada por meio de encontros e desencontros que ali se estabeleceram, como afirma Ferreira (2020), “nossa interação produz novas orientações a todo curso do desenvolvimento cultural”. Assim, meu processo de imersão, levou-me também a me reinventar, a olhar com estranhamento para aquela realidade. E, recusando-me à manutenção daquela ordem, tentei um outro caminho.

A escolha das duas narrativas que escolhi para compor esse tópico se deu com o objetivo de pensar a escola como um espaço formativo para a professora, um espaço que possa garantir o seu aprendizado e desenvolvimento. No entanto, é possível afirmar que ainda faltam políticas

públicas efetivas que garantam isso às professoras. Precisamos de escolas e gestores que acolham as professoras iniciantes, que ofereçam o suporte acadêmico e pessoal, que nos ajudem a enfrentar as dificuldades que ocorrem principalmente devido às condições de trabalho. “Ademais, as escolas precisam ter outra organização, dando aos professores condições para ajuda mútua e para constituição de um coletivo de trabalho, que seja mais do que uma coleção de pessoas e, de fato, atue de forma eficaz para revitalizar o gênero profissional (ANJOS, NACARATO, 2020, p. 18).

#### **4.2 De uma crise a outra: O drama e a sala de aula**

*Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então, não haverá qualquer base para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria qualquer anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos (VIGOTSKI, 2018, p. 41,42).*

Em minha revisão de literatura, mais especificamente nos eixos 2 e 3, deparei-me com inúmeras investigações que partem do cotidiano escolar, pesquisas que olhavam, especificamente, para o cotidiano da sala de aula, seja por meio de observações ou entrevistas. Lopretti (2013) partiu do seu cotidiano como docente, das incertezas e dos desafios do seu trabalho junto aos estudantes a fim de compreender o diálogo entre os saberes docentes e discentes e como esse processo contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional da professora. Compreensão que só ocorre quando se está imerso neste cotidiano, pois não há documento oficial que dê conta de tudo o que ali ocorre. E o meu constante exercício ao longo dessa investigação tem sido me debruçar nesse cotidiano, nas minúcias que ali se revelam, no entendimento de que, “[...] o cotidiano da escola é um lugar privilegiado de mobilização, produção e significação de saberes e conhecimentos profissionais que conferem ao professor uma identidade e um valor próprio [...]” (idem p. 111).

Assim, em diálogo com o tópico anterior, onde apresentei algumas características da escola em que estava inserida, as tensões que ali vivi e como essas tensões me impulsionaram para pesquisar minha prática, posso considerar que as situações concretas profissionais ali vividas não me fizeram uma pessoa alienada pelo trabalho, pelo contrário, senti a necessidade de buscar em outros espaços possibilidades outras de compreender o cotidiano escolar e o meu papel como professora – estabeleceu-se uma ponte entre a academia e escola, ponte que pode

ser observada por meio dos indícios da narrativa 6 e foi marcada por eventos dramáticos, aprendizado e desenvolvimento, como apresentei anteriormente.

Como as narrativas não estão sendo apresentadas em uma ordem cronológica, trago abaixo a narrativa 4, escrita em 30 de outubro de 2019 que traz consigo sinais de como ser/estar professora do **1º ano B** foi muito significativo. Ter alunos questionadores me desafiava a dar o meu melhor e isso significava, em muitos momentos, abandonar o planejamento para conversar com a sala, responder os questionamentos, acalmar alguma discussão. Aprendi com meus alunos nos conflitos e tensões que foram surgindo no decorrer do ano. Aprendi também nas brincadeiras, risadas, histórias, reuniões coletivas com os pais e responsáveis e nos muitos atendimentos individuais que realizei ao longo do ano.

Em uma das trocas de áudios via WhatsApp entre mim e a professora Marina sobre a educação básica e nosso esforço por uma escola melhor, ela fez um desabafo sobre o quanto achava que a minha classe “dava trabalho” se comparado com os outros primeiros anos, porque, de acordo com ela, eram crianças que não tinham medo e, apesar de ser algo positivo, dentro da escola moderna, elas não tinham espaço já que dentro do modelo da escola moderna é necessária uma turma controlada em termos de disciplina.

Recordo-me de como foi importante nossas conversas na época, primeiro porque eu tinha uma professora parceira com quem podia falar sobre as crises que vivenciava no dia a dia e depois, ela também atendia os meus alunos e observava como eram questionadores, falantes, participativos. Penso que aquela turma tinha muito de mim, das minhas características como pessoa e professora e, de certo modo, viveram comigo os conflitos que travei, sejam relacionados à minha postura em relação aos alunos, como também a minha luta e questionamentos em relação ao sistema que se estabeleceu naquela escola.

#### Narrativa 4 - Visitas inesperadas

30 de outubro

Que dia... Fico pensando como narrar meu cotidiano na escola de maneira breve, me parece impossível. Tantas coisas que acontecem em um único dia de trabalho. **Ontem, quarta-feira, 30 de outubro, a turma tinha prova de matemática.**

**Dias de avaliações são por si só muito difíceis, os alunos ficam agitados, querem dar as respostas alto, os que sabem querem mostrar que sabem oralmente, não é suficiente apenas registrar a resposta e eu tenho que repetir muitas vezes quais são os combinados em dias de prova.** Geralmente já me preparo para esses dias, que são

mais tensos. Mas, não bastasse a prova, uma de minhas alunas, Sabrina, chegou com o pai e o orientador de alunos, que estava no portão, pediu para que eles entrassem, **pois o pai tinha trazido uma gaiola com dois coelhos que, de acordo com o relato do pai, a professora pediu para trazer.** Quando o orientador me avisou, o pai já estava no corredor da sala. Cumprimentei-o em choque, não pedi para levar coelho algum, aliás nem sabia que ela tinha coelhos. Mas é um pai bastante presente e uma aluna excelente, que tem uma irmã no terceiro ano, pensei “talvez a professora do 3º ano tenha pedido para levar os coelhos...”. Enfim, não sei o que aconteceu naqueles segundos, acho que travei diante do pai me cumprimentando e perguntando onde poderia deixar a gaiola, se eu queria que ele levasse até a sala. Balancei a cabeça afirmativamente. A sala vendo da fila a cena, entrou em êxtase, “Teremos um coelho na sala”.

Quando entrei com os estudantes, orientei para não pôr a mão nos coelhos e para conversarem baixinho, pois os coelhos estavam bem assustados. Os alunos foram se contendo e chamei minha aluna para conversar, perguntei por que ela tinha trazido os coelhos para a escola, ela disse que o pai pediu para trazer e mostrar para a professora (garota inteligente, pensei!). Expliquei que a escola não era um local para eles, pois ficariam assustados e que, para receber visitas, era necessário combinar com a professora com antecedência. Falei sobre a possibilidade de algum aluno ter alergia ao pelo do coelho ou quererem trazer seus animais de estimação para a escola também. Dito e feito, um aluno gritou, “prô, eu posso trazer meu cachorro?”. Conversei com a sala. Nisso já tinha corrido mais de uma hora de aula... e a prova em minha mesa. Com dificuldade, organizei os alunos e iniciamos a prova. Expliquei novamente os combinados, fizeram a prova e o dia seguiu.

Quando todos já tinham terminado a prova e estávamos em uma atividade do caderno, **houve um desentendimento entre os estudantes Marcos e Pedro, com isso o Fábio tomou partido pelo Marcos e começou a chamar a atenção do Pedro de forma dura e autoritária, olhei furiosa para o comportamento dele, “quem ele pensa que é para falar com o amigo desse jeito? Pensei comigo.” Daí, como se em um estalo, algo sussurrasse: “É uma Elaine em miniatura”.** Ele agiu exatamente da maneira como eu agia. Seu tom de voz era o meu tom de voz, em muitos momentos, com a turma. Senti uma mistura de vergonha ao mesmo tempo que achei engraçado, ele estava me imitando com perfeição. Não gostei do que vi, mas me surpreendi como ele me imitava tão bem, ele me olhava e reproduzia cada movimento e fala

que eu fazia. Como era possível? Ele não se sentiu inibido, não fazia por graça, era muito sério e eu não aguentei e disse, “Oi Elaininha, você está parecendo uma Elaininha”, a sala deu uma risada meio que sem entender, ele abaixou o olhar como sempre fazia quando eu chamava sua atenção, mas sorriu, um sorriso lindo, sincero, orgulhoso, um sorriso que só uma criança consegue dar. É como se, naquele momento, tivéssemos estabelecido uma cumplicidade, ele entendeu por que eu o tinha chamado daquela maneira e, apesar de ele ter sido duro com o amigo e agido mal, pois não caberia a ele esse papel, ele, de certa forma, a partir da leitura que faço daquele sorriso, se sentiu feliz porque era como a sua professora.

Que loucura de dia, eu pensei depois disso, como narrar tantos acontecimentos de um único dia. Tantos embates, encontros e desencontros. Quando deu 17h10 eu estava cansada, muito cansada. Encerramos a aula e logo os pais estavam na porta para a saída. Faltavam apenas 10 minutos para meu tão desejado descanso. Converso rapidamente com um pai. Pego atestado de outro. Explico sobre a matrícula para outro. Aviso da criança que caiu no recreio. Aviso a mãe daquela que não estava bem. **Nesse avisa e avisa chegam os pais do Alex e dizem que precisam falar comigo. Na correria, no cansaço, na vontade de ir embora, simplesmente não fiz o que é padrão da escola, passe na secretaria e agende um horário. Olhei para eles e disse “Podem falar!” (que arrependimento).** Era uma reclamação que o filho estava esfregando o pipi no sofá da tia e, ao ser questionado, disse que foi um amigo da escola quem tinha lhe ensinado e disse a mãe: “eu espero que você tome providências, por que senão vou falar com a diretora e se ela não resolver vou procurar outras instâncias, pois na minha casa meu filho não vê nada de errado, tenho certeza de que isso foi aqui na escola”. Fiquei transtornada, preocupada pois era um caso novo para mim, não tinha percebido nada sobre a questão trazida por ela. Tentei explicar que iria conversar com o outro aluno e entender o que estava ocorrendo e depois os chamaria novamente. Ela continuou reclamando sobre a escola em tom de ameaça, aquilo foi me irritando profundamente e respondi à altura. Ali na porta lembrei aqueles pais sobre as travessuras do aluno em sala. Que emprestava lápis dos colegas e quebrava de propósito. Que a sua conversa era sobre um jogo violento de internet, sobre armas e mortes. Conhecia inclusive os tipos de armas. Toda aquela fala de minutos foi no sentido de constranger aqueles pais que estavam me ameaçando. Tentei mostrar que, afinal, eles não estavam fazendo o serviço deles tão bem assim. Eles foram embora

constrangidos, se desculparam, disseram que não sabiam que o filho jogava “aquele tipo de jogo”. **Depois que eles saíram, fiquei irritada comigo, com vergonha por ter exposto os pais e o meu aluno.**

Essa é uma narrativa extensa e revela, logo nas primeiras linhas, como aquele dia foi impactante, em meus registros não consegui fazer um recorte por um único acontecimento e, para as investigações aqui propostas, optei em trazer a narrativa integralmente, pensando na complexidade de um cotidiano escolar, na intensidade vivida pela professora e seus alunos em um único dia em sala de aula.

Volto-me, mais uma vez, para Oliveira (2010) e suas reflexões sobre o cotidiano escolar e sua imprevisibilidade, o que parece uma contradição, pois às vezes confundimos a rotina do dia a dia com o cotidiano. Minha rotina era sair de casa às 11h00 para chegar na escolar às 12h15, entrar em sala às 12h30, sair às 17h30 com previsão de chegar em casa às 18h45. **Todo dia**, como já nos disse Chico Buarque. Mas, das 12h30 às 17h30, mesmo realizando o planejamento diário, registrando a rotina do dia na lousa e me esforçando para cumpri-la, não tínhamos – eu e os alunos - certeza alguma diante dos imprevistos que poderiam surgir e que fugiriam ao nosso controle. Estava em nossa rotina a avaliação de matemática, mas não a visita de coelhos, desentendimento entre os colegas, reclamações de pais na saída da turma.

Nesse fervilhar de acontecimentos diários a professora se vê tomando muitas decisões, algumas inclusive de modo mecânico e automático, o que me remete aos apontamentos de Heller (2000) quando fala sobre a vida cotidiana como a vida do ser humano inteiro, que participa dela com todos os aspectos de sua individualidade e sua personalidade. Todas as suas capacidades se colocam em funcionamento, no entanto nenhuma delas pode se realizar em toda a sua intensidade. Assim, em meio à imprevisibilidade do cotidiano, é necessário tomar decisões rápidas, entretanto nossas capacidades estão divididas em várias direções e muitas vezes não é possível suspender a atenção de outras questões para algo específico, acarretando a alienação do sujeito; alienação que se irradia para outras esferas do cotidiano. Nesse sentido o cotidiano pode ser um limitador do conhecimento e desenvolvimento humano.

Ainda que eu tenha um olhar para o cotidiano e sua potencialidade formativa, principalmente a partir das investigações de “pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, que tem sido desenvolvida há mais de 30 anos no Brasil por Oliveira (2008, 2010), Alves (2008, 2010) e Ferrazo, Soares, Alves (2018), não posso desconsiderar as questões apontadas por Heller (2000), pois a prática docente carrega um forte componente de reprodução. Muitas ações

caracterizam-se como rotineiras e vão sendo reproduzidas, possibilitando tornar viável a sobrevivência e atuação cotidianas.

Zibetti e Souza (2010) refletem sobre como determinados encaminhamentos dentro de uma sala de aula, depois de apropriados, vão se repetindo diariamente, um aspecto importante na organização da turma enquanto grupo, nesse sentido, o uso de determinados materiais e espaços não precisam ser pensados diariamente. Porém, o trabalho da professora não pode seguir apenas uma ordem de reprodução, diante das imprevisibilidades do cotidiano é necessário refletir, modificar, atualizar e criar possibilidades de atuação. É um trabalho que exige escolher caminhos e construir estratégias, é criação, artesanania e muitas vezes demanda transgredir com o que está posto, como pode ser observado na narrativa.

Uma narrativa marcada por eventos que considero dramáticos, pois sou colocada diante de diferentes impasses e preciso tomar decisões: como agir diante da turma em relação a uma avaliação que não compreendia como necessária? Deveria receber a gaiola com os coelhos? Como interferir na postura de um aluno que, ao corrigir um colega, está me imitando? Como responder aos pais quando me sinto ameaçada?

Assim, para minha organização em relação às reflexões teóricas a partir da narrativa acima, marquei quatro situações específicas que exigiram escolhas rápidas e tomadas de decisão.

 **A avaliação formativa de matemática.** Estava incluso em meu planejamento a avaliação de matemática e, apesar de ter conseguido aplicá-la mesmo diante dos desafios do dia, registrei na narrativa como eram difíceis aqueles dias que, como apresentei na *figura 1*, eram dedicados para as avaliações do mês. Quando entrei, em 2017, eu ficava muito tensa e deixava a sala tensa também, pois queria que todos ficassem quietos e seguissem minhas orientações. Como ainda não eram leitores, eu colava a prova na lousa e ia mostrando com a caneta a linha que estava lendo e o que deveria ser realizado. Geralmente eram avaliações com imagens, letras grandes, com poucas perguntas, mas ainda assim era um processo complexo. Com o tempo fui aprendendo como trabalhar com cada turma, prepará-las para a semana de avaliações, reservar um tempo para conversarmos sobre a relevância delas, de como elas eram “importantes” para mim, a fim de saber o quanto eles já tinham aprendido e o que precisavam aprender ainda e, justamente por isso, não podiam copiar do colega ou responder em voz alta. Fui organizando muitos argumentos para explicar aos meus alunos sobre o porquê da semana de provas. Em muitos momentos me sentia uma fraude, defendendo algo em que não acreditava totalmente.

Compreendo a relevância das avaliações em todo o processo de ensino-aprendizagem, inclusive vivenciei bons momentos com minhas parceiras nas organizações das avaliações, conversávamos sobre como organizar as provas e dividíamos entre nós as responsabilidades com cada uma delas. Meus questionamentos estavam relacionados à quantidade de avaliações e ao formato – as avaliações, necessariamente, tinham que ser individuais e com registros no papel.

✚ **Os coelhos da Sabrina.** Iniciar a aula diante de um episódio como esse foi bastante marcante para mim, me sentia nervosa diante da situação e sem saber o que fazer, fiquei surpresa com a fala do pai, de acordo com ele era um pedido meu, mas o que salta aos meus olhos nessa narrativa é que acolhi aquela situação – poderia ter desmentido minha aluna naquele instante e pedir que o pai levasse de volta a gaiola com os coelhos. Lembrei do meu histórico com minha aluna e sua família e justifiquei a mim mesma que, talvez, a professora da irmã dela tivesse autorizado os coelhos. Foi uma aluna que chorou muito na primeira semana de aula, o pai a levava para a escola no colo e ela só entrava se fosse também no meu colo. Era insegura, sentia medo e falava pouco, mas aos poucos foi aprendendo a confiar em mim, nos colegas, na escola. Aprendeu as letras, os números, a leitura, a escrita. Tinha ficado tão sabida que inventou uma história ao pai, que a professora queria conhecer os seus coelhos e outra para mim, que o pai queria que eu conhecesse os seus coelhos. Sabrina, com sua ousadia, me proporcionou um dia de trocas e aprendizagens. Conversamos, apenas nós duas, sobre as possíveis consequências de sua atitude, mas também conversamos com a sala, apresentando os coelhos, ela explicou sobre os cuidados que tinha com eles e ampliamos nossa conversa sobre os cuidados com os animais e a importância dos combinados. Por fim, a imprevisibilidade em nosso cotidiano, ofereceu ao coletivo uma boa experiência e a mim, a sensação de ter tomado uma boa decisão. Foi possível aprender que, mesmo diante do não planejado, é possível estabelecer junto aos alunos uma relação de troca, parceria e aprendizado em conjunto.

✚ **A indignação de Fábio.** Nossa tarde ainda foi marcada por um desentendimento entre o Marcos e o Pedro, mas não foi o desentendimento que surge na narrativa e sim a atitude do Fábio diante do desentendimento dos colegas. Fábio era o aluno mais alto da sala, era esperto, sorridente, falante, iluminava nossas tardes com suas perguntas desafiadoras, me testava ao limite e eu amava ser a sua professora por isso, mas naquele dia vê-lo chamar a atenção do amigo daquela maneira me desequilibrou de uma maneira diferente. Seu tom de voz autoritário me deixou furiosa, uma fúria que se aplacou rapidamente assim que percebi que ele estava me “imitando com perfeição”. Minha atitude, naquele instante, foi uma mistura de achar

engraçado e sentir vergonha, pois percebi que não era proposital aquela imitação, era muito sério para ele querer resolver o conflito entre os colegas.

A atitude do Fábio em relação à imitação não é diferente de outros alunos em idade escolar. Vigotski (1934/2009) aponta para a importância da imitação para o aprendizado e desenvolvimento da criança:

**Na criança, ao contrário, o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental.** Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. **A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento.** A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis a criança, e a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 331 grifos meus).

Depois de oito meses como professora do Fábio, observando seu desenvolvimento e aprendizado me dei conta, naquele instante, que ele estava aprendendo muito mais do que conteúdos científicos, ele estava aprendendo com sua professora como agir diante de um conflito e sua fala dura e autoritária com os colegas me fez refletir sobre o meu comportamento com a turma. Em muitos momentos, a fim de demonstrar firmeza com a turma me excedia e era autoritária demasiadamente, assim como pude observar na atitude do Fábio ao me imitar.

 **Conversas na porta.** Esse quarto recorte que faço da narrativa é a rotina da saída dos meus alunos: avisos rápidos, beijos de despedidas, abraços apertados, pais fazendo perguntas. Esse é um momento de extremo cansaço misturado com o sentimento de missão cumprida. Nesses minutos finais, insistia que todos os meus alunos estivessem sentados e só podiam levantar se vissem a mãe ou o responsável na porta, era necessária uma visão ampla da turma para fazer as entregas de modo rápido e eficiente. Mas nesse dia acolhi uma situação difícil na porta da sala e agi de modo a me defender dos ataques, contra-atacando. Depois de todas as demandas do dia, em meus últimos minutos tomo a decisão de ouvir uma reclamação no local errado e na hora errada.

Olhar para as nossas decisões e atitudes erradas é sempre mais difícil, nas tensões que vivenciamos no dia a dia nem sempre tomamos decisões acertadas, mas todas elas têm suas

consequências e, no âmbito profissional, na relação professora/aluno(a)/familiares e responsáveis, não é diferente. Precisei lidar com a situação. Após refletir sobre meu erro, procurei a diretora e coordenadora, levei a situação, marcamos reuniões, separadamente, com os pais dos dois alunos. Pedi desculpas aos pais do Fábio por minha atitude na porta da sala e acolhi a demanda deles em relação ao filho. Ainda assim, ler a narrativa e recordar, especificamente, da conversa na porta da sala, é difícil, pois fui levada pela fúria e expus o meu aluno e nossas conversas, eu só sabia sobre os jogos porque ele me contava. Foi uma quebra de confiança.

A partir da narrativa tecida, fiz a opção de destacar quatro pontos: a avaliação formativa de matemática; Os coelhos de Sabrina; A indignação de Fábio e Conversas na porta, pois compreendo que o choque que vivenciei em cada um deles, a necessidade de tomar decisões rápidas, de fazer escolhas revelam que o **evento dramático** ali vivido está relacionado justamente à intensidade do ser/estar professora em uma turma de crianças pequenas e ter que tomar decisões que, em muitos momentos, não estão relacionadas a escolhas que me pareciam mais acertadas.

Diante da intensidade dos fatos que ocorreram naquele dia se estabeleceu uma relação entre mim e o meio que estou inserida, relação essa que Vigotski (1932 – 1934/2006) chama de situação social de desenvolvimento e é a partir dessa relação que se iniciam as mudanças dinâmicas produzidas no desenvolvimento. O meio em que estava inserida é composto por políticas públicas, a relação com as professoras, famílias e comunidades, entre outros, mas, principalmente, por minha relação com os estudantes e suas histórias de vida. Cada aluno era único e nem sempre como professora eu acertava em minhas decisões e escolhas no que diz respeito aos estudantes, conforme se revela na narrativa acima.

Partindo desses encontros, marcados por palavras precipitadas, escolhas nem sempre acertadas que trago o que **aprendi**. **Aprendi** que, muitas vezes, precisamos seguir o cronograma e regras exigidos pela escola, mas nem por isso precisamos fazer de “modo duro”, que seja estressante para mim ou para os meus alunos. É possível utilizar-me das brechas, agindo por meio de táticas, como bem me lembra Certeau (2014) quando toma emprestado o modelo de guerrilha ao empregar os conceitos de tática e estratégia. O autor afirma como muitas práticas cotidianas são táticas, ou seja, “São maneiras de fazer que produzem vitórias do fraco sobre o forte, constituindo pequenos sucessos, arte de dar golpes, astúcias de caçadores, achados que provocam euforias, tanto poéticos quanto bélicos” (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p. 58). É possível subverter as ordens criadas por meio de pequenos desvios, reorganizar essas ordens, pensar em possibilidades outras para mim e para os estudantes.

**Aprendi** que é preciso reconhecer que os estudantes também vão, em muitos momentos, subverter ordens estabelecidas, terão astúcias de caçadores, irão desorganizar os espaços da sala de aula, seja levando dois coelhos para a escola ou assumindo “a voz” da professora ao chamar atenção dos colegas. Sabrina, com seu jeito tímido, articulou de modo tão sutil em sua manobra para levar seus novos animaizinhos para a escola que, mesmo sendo mais fraca, ela triunfou sobre a professora e as regras da escola (o mais forte). Fábio viu-se no direito de repreender os colegas no mesmo tom de voz da professora, ele agiu rapidamente diante da oportunidade, mesmo correndo o risco da repreensão. Penso, durante a escrita dessas reflexões, nas minhas conversas com Marina sobre minha sala de aula, uma turma difícil, uma turma que não tinha medo e como é possível perceber a mim mesma em meus alunos: eram falantes, questionadores, participativos.

**Aprendi** que o processo de ensino-aprendizagem se dá por meio de um diálogo (in)tenso entre professoras e estudantes que buscam desorganizar as tentativas de controle, governabilidade e formatação da vida a partir de interesses hegemônicos, e que, mesmo estando debaixo de certo poder ou autoridade, é possível não se submeter a ele totalmente, é possível burlar e transgredir a fim de tornar os espaços habitáveis, instituindo assim outras possibilidades de viver, criar e existir (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p. 100).

No entanto, a partir do meu encontro com os pais do Alex, o que aprendi? Diante do cansaço, tive uma postura na porta da sala que eu julguei como “decisões e atitudes erradas”, tomei decisões e disse coisas das quais me arrependi, principalmente por envolver o vínculo que tinha com meu aluno, um vínculo de confiança que naquele momento, no meu entendimento, havia se quebrado. Compreendo ainda, que ao trazer sobre as “decisões e atitudes erradas”, não estou relacionando apenas a um juízo de valor em que tudo se polariza entre certo e errado, mas que, a partir de minha compreensão do vivido são atitudes que não quero repetir em minha trajetória docente.

Ao pensar nesse (des)encontro na porta da sala, retomo que na teoria histórico-cultural a relação com o outro ser humano é nossa fonte de desenvolvimento, nos tornamos humanos a partir dessas relações que, muitas vezes, são marcadas por tensões e colisões. Portanto, compreendo que até mesmo nesse conflito tão intenso que envolveu pais, alunos e gestoras foi possível aprender. **Aprendi** que o erro me possibilita rever/reavaliar escolhas, caminhos e palavras, gerando, assim, mudanças qualitativas a partir do meu contexto social. Logo, esse processo que é permanente me conduz ao desenvolvimento, pois toda a interação social ali vivida me foi desafiadora e intensa.

## DESPEDIDA



Desenho realizado pela aluna Gisele (03/2020).  
Imagem: arquivo pessoal da autora, 2020

## 5. VOO POR AUTONOMIA E LIBERDADE: CONFRONTOS E LIMITES NO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE CONSCIENTE

*“O desenvolvimento toma um caráter turbulento, impetuoso e algumas vezes catastrófico que se assemelha a um curso revolucionário de eventos tanto no nível de mudanças que ocorrem quanto no sentido das mudanças que são feitas (VIGOTSKI, 1934 apud NASCIUTTI, 2017, p. 77).*

Realizar essa pesquisa só me é possível porque fiz uma escolha profissional pela docência. Em dado momento da minha vida escolhi ser professora, uma atividade complexa em que, logo nos primeiros anos de atuação, me senti desafiada diante de uma sala de aula repleta de alunos. Descobri rapidamente como é uma profissão que exige muito dos profissionais, que necessita de constante planejamento intencional e reflexivo, de bases teóricas sólidas para realizar o trabalho com maturidade, autonomia e constante autoavaliação. Como pontuei em meu memorial, meu caminho de formação inicial ocorreu quando, basicamente, estava iniciando em sala de aula. Minha inserção na docência foi, principalmente, na busca por novas perspectivas sociais e econômicas. Nesse sentido, toda a minha constituição como docente tem sido marcada por um difícil processo em busca de formação, desenvolvimento profissional e autonomia no trabalho docente, o que tem ocorrido entre ganhos e retrocessos.

Assim, minha constituição como professora foi (e tem sido) marcada pelo drama. Ao longo desses poucos anos na docência tenho vivido interações sociais e acontecimentos diários que têm me impulsionado a (trans)formações. Nasciutti (2017, p. 77), em diálogo com Veresov (2010), afirma que as interações sociais diversas e acontecimentos diários por si só não provocam mudanças em quem somos, pensamos e sentimos, apenas as interações sociais que geram colisões, seja por sua intensidade emocional, por nos desafiar cognitivamente ou por nos fazerem pensar de um outro modo e essas **colisões e interações dramáticas revelam-se como a força motriz do desenvolvimento.**

A autora nos lembra, ainda, que experimentamos experiências dramáticas que são comuns a todos os sujeitos de uma determinada cultura e período histórico e que levam a mudanças qualitativas do desenvolvimento como, por exemplo, a transição para a adolescência. Mas há também crises que cada ser humano experimenta de forma única a partir de suas *perejivania* em determinadas relações.

**As crises são, portanto, uma complexa combinação de elementos do contexto e do sujeito que as vivencia, sendo potencialmente capazes de modificar o curso do processo de desenvolvimento.** Logo, o conceito de drama auxilia a compreender a relação individual-social de forma dialética, uma vez que considera que a força motriz do desenvolvimento não é a dimensão social de forma isolada, mas a forma como o sujeito se relaciona com o contexto, por meio de interações dramáticas (VERESOV, 2015 apud NASCIUTTI, 2017, p. 77).

De acordo com o teórico, o modo como cada sujeito vivencia suas experiências é que altera seu processo de desenvolvimento. Desse modo, retomo o conceito de *perejivanie* que explica as mudanças qualitativas no sistema psíquico do sujeito, na transição do social para o individual (NASCIUTTI, 2017, p. 78).

Para Toassa as vivências (*perejivania*) englobam:

[...] tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles. Não há, então, grande diferenciação entre os sistemas “consciência” e “autoconsciência”. O irracional e o racional, a passividade e a atividade, o caráter determinante e determinado de sua atividade convivem lado a lado na consciência humana como sistema gradativamente mais complexo: Vigotski renuncia definitivamente à restrita associação entre irracionalidade e vivência (TOASSA, 2011, p. 186, 187).

Por meio das reflexões dos autores pontuo, uma vez mais, como minha constituição na docência é marcada por crises, as quais tenho percebido e vivenciado de maneira única a partir das relações sociais em que estou inserida. É no interior das *perejivania* que tomo consciência sobre mim mesma e sobre o meio em que estou inserida, pois a tomada de consciência se dá em meio às crises, colisões e à urgente necessidade de escolhas.

Portanto, ao assumir essa pesquisa a partir de uma escrita (auto)biográfica, minha história na docência é atravessada por minha jornada como ser humano em um constante processo de vir a ser, em que assumo diferentes papéis sociais: sou mulher, mãe, irmã, esposa, professora, aluna, cidadã, funcionária pública. Parafraseando a afirmação de Nóvoa, “a professora é a pessoa e a pessoa é a professora”, logo, as narrativas que foram e ainda serão partilhadas, bem como as reflexões e tentativas de compreensão, foram tecidas pela pessoa Elaine, que é professora, pesquisadora e narradora, que se tornou aquilo que é por conta do seu próprio processo histórico, como Delari Jr. afirma:

O devir humano, desse modo, só pode ser encarado como movimento dialético, como gênese histórica, como processo e acontecimento, e não lhe cabe nenhuma essência definitiva (mecânica, biológica e/ou transcendental) como pura identidade do ser consigo mesmo, pois sua própria identidade só se define na medida em que se contradiz constantemente consigo mesmo. Não há essência anterior ou superior ao humano que o defina como tal, **porque ele só se define como tal quando vai se tornando historicamente aquilo que é**. Mas aquilo que o homem não é não é o que se define num ponto de chegada, e sim o próprio movimento pelo qual se torna humano constantemente (DELARI JR. 2013, p. 58 grifos meus).

E nesse processo complexo e contraditório que demanda um constante movimento dialético, marcado por crises e contradições, avanços e retrocessos, ser e não ser, querer e não querer, é que o ser humano se constrói nas tramas sociais, permeado pela história e cultura e sempre situado no tempo e no espaço. Ainda de acordo com Delari Jr. (2013, p. 59), “o processo de ‘tornar-se humano’ implica em uma luta incessante que sempre se refaz porque é histórica. Mas a história só é possível na medida em que se encontra aberta a possibilidade de se refazer”.

Nessa direção, busquei nas investigações de Molon (2015, p. 83, 84) *Subjetividade e a constituição do sujeito em Vigotski*, a compreensão do “eu”, em que a autora afirma que nas concepções vigotskianas, o “eu” se constrói na relação com o outro em um sistema de reflexos reversíveis (em que o reconhecimento do outro e o autoconhecimento do eu acontecem pelo mesmo mecanismo), onde a palavra tem função de contato social ao mesmo tempo que é constituinte do comportamento social e da consciência. Assim, a relação constitutiva eu-outro enquanto conhecimento do eu e do outro (eu alheio) são como mecanismos idênticos, isto é, só é possível termos consciência de nós porque temos dos demais, por que nós somos para nós o mesmo que os demais são para nós, ou seja, nos reconhecemos quando somos outros para nós mesmos.

A autora observa como os estímulos sociais desempenham papel importante na operacionalização do eu, pois no contato e reconhecimento do outro é possível o autorreconhecimento. Nesse encontro com o outro, reconhecendo-o e se auto reconhecendo, vivenciamos o processo de desenvolvimento, pois, como afirma Vigotski, o desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo outro. Portanto a história de cada uma das funções psíquicas superiores é uma história social.

Nesse sentido, o modo como venho me constituindo ser humano está relacionado diretamente ao grupo social do qual faço parte e corresponde, diretamente, ao meu modo de agir, pensar e sentir, mas não somente, pois, em meu processo de desenvolvimento, vou constituindo-me como sujeito único. O modo como interpreto, historicamente, minha infância, adolescência, vida adulta e relacionamentos tem definido meus caminhos e escolhas, inclusive a escolha pela docência e minhas interpretações sobre o que é ser/estar professora. Tudo isso

ocorre, também, de modo dialético, marcado por mudanças evolutivas e revolucionárias, caracterizando-se como um processo de luta, contradições e de forma conflituosa (VIGOTSKI, 1931/2000).

Vigotski (2018) afirma que o aspecto mais importante no processo de desenvolvimento é o “surgimento do novo”. Para o autor, só é possível falar em desenvolvimento quando há uma nova qualidade, particularidade ou formação. A crise pode nos impulsionar ao desenvolvimento, mas apenas ela pode garanti-lo? Somos influenciados pelo meio e refratamos de diferentes maneiras as situações que vivenciamos nesse meio. Nessa direção, apresento mais uma narrativa do cotidiano escolar em que procuro por eventos dramáticos, aprendizado e desenvolvimento.

### Narrativa 3 – Você se chama Vitória?

**Data: 27 de outubro de 2019**

Essa semana foi um caos... **Por conta do processo de pesquisa em que estou implicada, tento ser mais observadora em minhas posturas com os alunos, principalmente aquelas posturas autoritárias, aquelas em que quero ter o controle da sala de maneira coercitiva...** Uma das coisas que não gosto é quando estou trabalhando no coletivo e peço para que um aluno responda oralmente à pergunta que faço ou a atividade no livro e outro aluno responde na frente do colega. Por muitas e muitas vezes eu expliquei para a turma que era importante esperar que o colega respondesse, que não era a vez dele, que cada aluno deveria esperar a sua vez para falar. Num certo dia, no início de outubro, depois de já ter explicado que cada aluno iria responder oralmente a atividade conforme eu fosse escolhendo e que todos deveriam respeitar a vez do colega, um dos alunos respondeu à pergunta feita para a amiga. Eu fiquei transtornada com aquela atitude e gritei: “Você se chama Vitória? Obrigada, Vitória, pela resposta. Gente, temos duas Vitórias na classe, vamos falar oi para a Vitória!” Pronto, o estrago foi feito. As crianças se agitaram e começaram a chamar o aluno de Vitória e eu tive que intervir de maneira brusca para que eles parassem. Nos dias que se seguiram, bastava alguém responder pelo colega e os outros se viam no direito de chamá-lo pelo nome do outro e quando alguém reclamava a fala geral era: “foi a professora quem disse”. Eu não sabia como sair da situação em que havia me metido. Sentia raiva de mim ao ouvir o tom de voz de alguns alunos porque era exatamente o meu tom de voz, autoritário e irônico com o

colega, sem paciência. **Que professora sou eu? O que eu tenho feito para manter o controle da sala?**

Ao pensar sobre isso depois de alguns dias, percebo que o egoísmo faz parte desta faixa etária, ele sabe a resposta e se vê no direito de falar, **mas ainda não sei como despertar neles o interesse pelo coletivo.**

Nessa narrativa, tecida em 2019 junto a minha turma do **1º ANO B**, o **drama** se revela em dois momentos distintos. O primeiro está relacionado ao fato de que, com o meu início no doutorado em Educação, eu me torno mais sensível no que diz respeito às minhas práticas docentes em sala de aula. Inscrever-me no programa de doutorado estava diretamente relacionado à minha prática pedagógica e às angústias que vivenciava naquele espaço; assim, passo a me observar de modo intencional, procurando compreender meu modo de ensinar, a incorporação da teoria em meu dia a dia e, principalmente, minha (rel)ação com os estudantes.

Quando chego ao doutorado com todos os questionamentos relacionados ao cotidiano escolar me deparo com um grupo de professoras/pesquisadoras que não apenas estudavam teoricamente a escola e a educação básica, mas vivenciavam seu dia a dia. Eu me deparei com investigações que, assim como a minha, não estavam apartadas da prática da sala de aula e essas trocas me levam a pensar ainda mais intencionalmente em meu fazer na escola e em meu papel social como docente. Formulo ainda mais questões sobre o cotidiano escolar, problematizo questões e busco na teoria possibilidades de transformação da prática, bem como de minha própria (trans)formação diante dos estudantes e dos contextos políticos em que estou inserida. Sobre esse processo Passeggi (2011), em seus estudos sobre a formação, me lembra que quem adota a reflexão sobre a experiência vivida, em nenhum momento vive essa (trans)formação sem crise.

A partir dos indícios da narrativa é possível observar minha insistência em manter o controle da sala de aula para que, de acordo com meu entendimento, ela funcionasse melhor. Essa insistência me leva a manter o controle mesmo que de forma coercitiva. No entanto, eu questiono minha postura autoritária. Os sinais que se revelam na narrativa é uma compreensão de minha parte de que ser uma doutoranda em educação e uma professora autoritária concomitantemente não combinava.

Tanto no mestrado como no doutorado tive liberdade para pesquisar, para fazer as minhas escolhas de tema, técnicas de análises, referencial teórico, me sentia privilegiada com as experiências vividas na pós-graduação *stricto sensu* e ansiava, desesperadamente, por uma

escola democrática, uma escola que ouvisse seus alunos. Mas a narrativa revela uma outra atitude, uma professora com ações marcadas pelo autoritarismo.

Recordo-me desse dia com bastante carinho pois, assim como na maioria dos dias, a sala estava organizada em formato tradicional, com os alunos sentados um atrás do outro. A sala de aula estava sempre muito cheia e, além dos momentos que trabalhava em duplas, eu geralmente mantinha a sala nesse formato e, à frente da sala, ia conduzindo o diálogo e garantindo o aprendizado dos meus alunos. Havia abertura nas aulas para as trocas, mas queria que ocorresse conforme minha “autorização” já que eu escolhia o aluno que iria responder. Uma decisão que não estava funcionando tão bem como apresento na narrativa, pois os alunos que sabiam a resposta queriam falar e, em sua maioria, falavam, respondiam com entusiasmo sem se importar muito se eu havia chamado um outro colega para responder.

O modo como tento corrigir a sala, utilizando-me da ironia, acarreta um outro problema, meus alunos passam a reproduzir minha postura, não apenas naquele dia, mas por muitos outros dias quando ocorria aquela mesma situação e, uma vez mais, tento intervir de modo autoritário sem êxito, chegando a uma **segunda** questão na narrativa quando me pergunto: “Que professora sou eu? O que tenho feito para manter o controle da sala?” e finalizo com a expressão: “eu não sei...”.

Deparo-me com a professora que afirma não saber quem era, como deveria agir, que estava angustiada e insegura diante dos eventos dramáticos que se revelavam em sala de aula. O que eu deveria ter feito? Talvez se, ao ouvir “Foi a professora quem disse” eu devesse ter concordado e explicado para eles que tinha errado, que não deveria ter corrigido um colega daquele modo, que deveria ter utilizado uma outra estratégia e, o mais importante, ter exposto para os alunos o problema que estávamos enfrentando e perguntar qual a opinião deles para resolvermos.

Infelizmente não tenho essa memória, pois não foi assim que ocorreu. Ainda assim, foi uma experiência marcada por uma crise de identidade docente: “Que professora sou eu? O que eu tenho feito para manter o controle da sala?”. Essas são questões que me levam a Clot (2005) ao abordar que o real da atividade não é apenas o que se faz, **mas também o que não se faz**, o que se busca fazer sem conseguir – **o drama dos fracassos**, ou seja, o que queríamos ou poderíamos ter feito, o que pensamos em fazer ainda, nem que seja em outro lugar, aquilo que não pensávamos em fazer e é descoberto e até mesmo o que se faz sem querer ou o que se faz para não fazer o que tem que ser feito (CLOT, 2005 apud FREITAS; ANJOS; MORETTO, 2020, p. 14).

Assim, aquilo que vivi com meus alunos e registro na narrativa 3, amplia meu entendimento sobre a noção do drama em que este não está relacionado apenas ao insucesso do que se fez ou a crise decorrente de uma situação que não sabemos lidar, mas é também a crise de entender que tem ações que poderia ter tomado e não tomei, atitudes que poderia fazer diferente e não o fiz. Entendo que as perguntas que fiz na narrativa sobre minha ação docente e as crises vivenciadas na escola, ainda que ecoem como o drama dos fracassos, precisam ser refletidas nesse espaço, pois continuam agindo sobre mim.

Quando retomo a narrativa, me vejo lançando um novo olhar para minha atitude como professora em sala de aula, eu aponto que “o egoísmo faz parte desta faixa etária”, uma percepção que é embasada na teoria que estava (e estou) estudando. As leituras que estava realizando ao assumir os pressupostos da teoria histórico-cultural, por conta da pesquisa, já estavam me conduzindo a novas reflexões sobre a sala de aula.

É possível observar como ser/estar aluna do programa de pós-graduação modifica meu olhar para a sala de aula, mas, principalmente, o meu olhar para mim mesma. Molon (2015) aponta como os estímulos sociais desempenham um importante papel na operacionalização do eu. A partir do meu encontro com professoras e estudantes da pós-graduação, dos diálogos realizados nos encontros presenciais e virtuais, das leituras realizadas e discutidas, passo a reconhecer o outro e, desse modo, me auto reconheço. O modo como vou me constituindo professora relaciona-se com as leituras e interpretações que faço dos grupos sociais aos quais pertenço.

Enquanto na universidade encontro espaço de autonomia, o mesmo não ocorria junto à rede municipal na qual estava inserida. Aquele era um espaço marcado pelo autoritarismo e cabia às professoras seguir as ordens pré-estabelecidas sem questionamento. Recebia estímulos contraditórios dos espaços em que estava inserida e me via em conflito, marcada por lutas sociais. Buscava por autonomia docente e por dar voz ao meu aluno, no entanto, estava inserida em uma escola em que a autonomia docente e discente não era significativa.

Encerro a narrativa afirmando que “eu ainda não sei...”. Desse modo, aponto que tenho consciência das minhas ações, que não foram positivas, mas ainda me falta a convicção para encontrar o caminho da mudança. Compreendo que esse tomar consciência das minhas ações está relacionado com o que aprendi, ou seja, os eventos dramáticos que se revelam na narrativa possibilitam um aprendizado de que ser/estar professora não ocorre em sua formação inicial, é um constante, nunca estarei totalmente pronta, não há espaço para certezas. Conforme vou me apropriando dos saberes sociais e culturais em diferentes espaços – família, escola e universidade – aprendo e esse aprendizado, desperta em mim processos internos de

desenvolvimento e, ao internalizá-los, eles se tornam parte do desenvolvimento independente (VIGOTSKI, 2009), que eu chamo, nessa pesquisa, de **desenvolvimento da personalidade consciente**.

### 5.1. Drama e o desenvolvimento da personalidade consciente

*“Todas as facetas da vida psíquica se desenvolvem em um processo de estreita interação, progridem juntas e se apoiam em todos os sentidos. A personalidade se desenvolve como um todo”*  
(VIGOTSKI, 1931/2000, p. 328).

Como abordado no capítulo dois, para pensar nas contribuições do drama no desenvolvimento da personalidade consciente da professora trilhei um caminho difícil, fiz uma escolha por um termo pouco utilizado por Vigotski e que, assim como tantos outros do autor, não vem acompanhado por um desenvolvimento analítico; dessa forma, reforço que esse caminho investigativo não se esgota no esboço desta pesquisa.

É uma investigação que tem se desenvolvido a partir das narrativas como fonte de dados, produção de conhecimento e registro escrito da investigação (PRADO, SOLIGO, SIMAS, 2022). Cada organização textual, reflexão teórica e análise das narrativas deixa indícios do meu desenvolvimento que parte do social e se revela como possibilidades outras de singularização, por meio da situação social de desenvolvimento, de minhas *perejivania* e eventos dramáticos.

Retornando a Vigotski (1931/2000; 1929/2000), compreendo que meu desenvolvimento cultural é o que conduz a história do desenvolvimento da minha personalidade que se dá por meio do meu encontro com o outro, de como esse se relaciona comigo e como, a partir daí, construo minha autoimagem, lembrando uma vez mais que: “[...] a personalidade é o social em nós” (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 337). Nessa direção, o desenvolvimento da personalidade ocorre durante toda a nossa existência e se estrutura em cada ser humano de acordo com as condições concretas de vida aliado a uma **atividade consciente**. Desse modo, a personalidade consciente é abarcada por toda nossa realidade biológica, psicológica e social (MARTINS, 2015).

Vigotski (1931/2006, p. 200), ao estudar a adolescência, observa que no período de transição há uma transformação do “**ser humano em si**” (criança) para o “**ser humano para si**” (adolescente) com as **formações superiores da personalidade consciente** e sua concepção de mundo. O autor nos mostra que a formação da personalidade consciente pode ser caracterizada como um movimento que está relacionado a tomada de consciência do “eu”, que

tem início na infância, amadurece na adolescência e prossegue ao longo da vida adulta. Nessa direção, o teórico aborda a influência do meio no desenvolvimento da personalidade consciente, que ocorre por meio da *perejivanie* de uma situação ou de um componente do meio que define como será a influência dessa situação ou do meio sobre o ser humano (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

Ao longo de minhas investigações, encontrei o termo **personalidade consciente** poucas vezes nos escritos do teórico. Em suas obras traduzidas para o português, *7 aulas de L. S. Vigotski: Sobre os fundamentos da pedologia*, na *Quarta aula: O problema do meio na pedologia*, o autor afirma que “Valendo-nos de exemplos que vimos quando analisamos crianças, podemos dizer [...] que os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no **desenvolvimento da personalidade consciente**, são a [*perejivanie*] (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

Ainda no tomo IV *Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente*, ao tratar sobre como a situação social de desenvolvimento determina o modo de vida da criança, o autor aborda sobre a estrutura da personalidade consciente:

[...] Uma vez conhecida a situação social de desenvolvimento existente no início da idade, determinado pelas relações entre a criança e o meio, devemos esclarecer a seguir como surgem e se desenvolvem em determinada situação social as novas formações típicas de uma determinada idade. Essas novas formações, que caracterizam em primeiro lugar a estrutura da **personalidade consciente** da criança, não são uma premissa, senão o resultado ou o produto do desenvolvimento da idade. As mudanças na consciência da criança se devem a uma forma determinada de sua existência social, própria da idade dada. Por isso as novas formações maturam sempre no final de uma idade e não no começo.

Uma vez surgidas, as novas formações modificam a **personalidade consciente** da criança, fato que exerce forte influência no desenvolvimento posterior (VIGOTSKI, 1932/2006. Tradução: Delari Jr. 2017).

Assim, reflito sobre o processo de desenvolvimento da personalidade consciente do ser humano como algo que é constituído socialmente, que se modifica a partir de suas *perejivania*, garantindo, com isso, a possibilidade da compreensão sobre si mesmo, o seu papel no mundo, sua realidade histórica, social e cultural e as múltiplas possibilidade de assumir para si a responsabilidade por esse processo, que se constitui no âmbito de sua consciência, ou seja, não há personalidade em si e a consciência não ocorre fora do sujeito (da personalidade).

## Narrativa 5 - Sábado de reflexão

23.11.2019

Um sábado à noite e, desde que acordei, estou pensando no trabalho. Ontem encerramos o projeto da Consciência Negra. Foram mais de 30 dias trabalhando com duas colegas. Montamos um projeto bacana, pedimos autorização para a direção e coordenação e apresentamos para as professoras, houve resistência de algumas por ser um tema delicado. Infelizmente, a escola ainda se cala diante de temas mais complexos. Mas valeu a pena todo o esforço. As professoras dos dois períodos se envolveram, trabalharam com seus alunos, algumas de maneira muito tímida, ainda assim foi maravilhoso ver o movimento acontecendo na escola, frases marcantes como “o negro tem vergonha de dizer que é negro” e “eu não sei a minha cor, mas na outra escola me chamavam de carvão” surgiram em meio a tantas conversas.

[...]

Ontem não foi apenas o encerramento do projeto, mas também o dia em que recebi uma ligação da Secretaria da Educação me convidando para ser coordenadora pedagógica de uma EMEIF. Na hora veio o frio na barriga, mas a vontade de ir. Vontade que foi potencializada diante de uma semana tão difícil e cansativa, chorei, reclamei, disse que é meu último ano na rede, meu desejo é me exonerar e me dedicar ao doutorado... Descontaram um dia do meu salário, aumentando ainda mais o meu desânimo. Daí recebo esse convite e, prontamente, digo sim. No entanto, expliquei que estava fazendo o doutorado e que precisava cumprir algumas disciplinas. A resposta veio no fim da tarde e era um não. Eles não iriam me liberar uma vez na semana, durante um semestre, para cumprir minha disciplina obrigatória. Quem sabe em outro momento.

Não sei se daria conta do cargo ou se seria uma boa coordenadora, mas sei que gostaria, sinceramente, que eles me dessem a oportunidade de tentar conciliar o doutorado e a coordenação pedagógica.

Na narrativa acima, relato um importante acontecimento da escola no ano de 2019, o projeto da Consciência Negra que, junto com mais duas professoras amigas, tive a oportunidade de idealizar. Um projeto marcado por afetos, trocas, parcerias, onde todo o planejamento bem como sua implementação foi bastante intenso. O projeto mobilizou a escola como um todo, as professoras dos dois períodos se envolveram, tivemos apresentações musicais, cartazes, rodas

de conversa, filmes com temas sobre racismo e preconceito, murais de fotografias etc. Os alunos trocaram experiências sobre preconceito e racismo e eu tive a oportunidade de ampliar meu conhecimento sobre a cultura negra, acessando pela primeira vez o som do maculelê, a música e a dança circular africana<sup>33</sup>.

Como uma mulher negra, vivenciei inúmeras experiências no cotidiano escolar relacionado às questões raciais, como aluna e como professora, algumas positivas outras nem tanto, como apontei em meu memorial de formação. E esse projeto nasceu, principalmente, a partir dessas memórias. Como uma professora negra eu sentia que precisava fazer mais do que apenas trazer informações históricas sobre o feriado de 20 de novembro ou realizar algumas atividades escritas e de artes junto aos meus alunos. O drama que se estabelece naquele momento me impulsiona a fazer escolhas: idealizar em conjunto com mais duas professoras e envolver-me em um projeto que era maior do que a Elaine professora que tinha um extenso planejamento a cumprir. Ali estava a mulher negra, com uma infância e adolescência que foram marcadas por inúmeras situações de preconceito e racismo, que teve vergonha, por muitos anos, da cor de sua pele e da textura do seu cabelo. Que sentiu na pele que ser uma mulher negra e periférica no Brasil é enfrentar diariamente as desigualdades e silenciamentos que tentam nos impor.

Essas questões, que se caracterizam como drama, só aconteceram porque eu estava inserida especificamente naquela escola, em que sua grande comunidade era formada de pessoas não brancas e migrantes, assim como eu. Eu vivi um processo intenso de identificação e acreditava que tinha muito a fazer ali, para além da sala de aula.

Essa era uma inquietação que me atravessava. Como professora negra, não queria mais que o tema ficasse na superficialidade, recordo que falei primeiro com a Marina, disse que estava cansada de ficar levando atividades de lista e pinturas sobre a Semana da Consciência Negra. A sensação era que estava apenas tapando um buraco. Queria que organizássemos algo relevante. Um projeto que envolvesse a escola toda. Me lembro que a Marina, movida pelo afeto prontamente aceitou. Levei a ideia em seguida para a Tamires, que também aceitou com alegria. Assim, faltando pouco mais de um mês para 20 de novembro, levamos à nossa coordenação o desejo de elaborar um projeto específico para a Semana da Consciência Negra que envolvesse toda a escola. A ideia foi aceita pelas gestoras, sem muitos questionamentos e começamos a trabalhar [Elaine] (FERRARESE, OLIVEIRA, 2020, p. 194).

---

<sup>33</sup> Essa experiência ficou registrada por meio do artigo, “A Semana da Consciência Negra em uma Escola Periféricas: Narrativas de um Trabalho Coletivo” (FERRARESE, OLIVEIRA, 2020). Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/248996>. Acesso em: 13/03/2022.

Foi diante do desafio desse projeto que me conscientizei do pouco que sabia sobre minha história e dos meus antepassados. Percebi que me faltava ampliar conhecimentos sobre a cultura africana e afro-brasileira, principalmente com o objetivo de contemplar em minhas aulas a Lei 10.639, de 2003 e que foi alterada pela Lei 11.645/08<sup>34</sup> e torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira. Portanto, foi em 2019, junto a colegas de profissão, entre leituras e partilhas de experiências que me redescobri uma professora negra com um compromisso ético, social e político no ensino de minhas raízes.

Ainda assim, na narrativa o que encontro foi o cansaço emocional e físico pós projeto, que coincidiu com a apresentação da minha pesquisa junto ao Núcleo de Estudos no PPGE. Além disso, há o fato de que, para apresentá-lo no período da tarde, ou seja, em meu horário de trabalho, foi necessário assumir uma falta. Apesar de estar vivenciando um processo formativo docente junto ao meu coletivo que exigia muitas horas de trabalho além daquelas previstas em lei, quando precisei negociar uma falta para apresentação da pesquisa, me foi negado. Na rede em que trabalhava não havia faltas abonadas ou qualquer tipo de negociação, até mesmo apresentar um atestado médico era algo extremamente burocrático, pois, apesar do atestado, era necessário passar por um médico perito da prefeitura que, em muitos casos, não aceitava o atestado apresentado pelos funcionários ocasionando faltas injustificadas. Assim, assumi minha falta e tive o dia descontado em folha acarretando, também, desconto de alguns benefícios financeiros.

Esses foram fatores que me levaram à indignação e revolta, cogitando até mesmo pedir exoneração, de acordo com a narrativa. Como já havia colocado anteriormente, além dos desafios do cotidiano escolar, a rede em que trabalhava era bastante autoritária e pouco valorizava os profissionais da educação. O ambiente de trabalho era bastante hostil e as professoras deviam apenas seguir as ordens que eram impostas via Secretaria Municipal de Educação.

Na narrativa trago o convite que recebi para trabalhar como coordenadora pedagógica em uma outra escola da rede, mas que foi inviabilizado quando souberam que eu fazia o doutorado e por isso não poderia estar presente na escola em uma das tardes. Um forte indício de que, para a rede, a coordenadora pedagógica realizar uma pós-graduação *stricto sensu* em Educação na linha de pesquisa de Formação de Professores era irrelevante comparado ao fato de não cumprir o horário que eles queriam que eu cumprisse – das 7h30 às 17h, pois em nenhum momento, nas tentativas de negociação, disse que não estava disposta a cumprir as 40 horas

---

<sup>34</sup> A lei pode ser acessada em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 13/01/2023.

semanais que estariam no contrato, no entanto precisava de uma tarde livre. Depois da negativa que recebi, tentei conversar com a supervisora sem resultados, encaminhei uma carta para a secretária da educação e, também, não obtive retorno. Eram questões difíceis para lidar e que influenciaram, como já relatei, minha atuação em sala de aula. Meu sentimento é que trabalhava em uma rede opressora que não se importava com o desenvolvimento profissional de suas professoras e sim que elas obedecessem sem questionar.

Imbernón (2010), em suas investigações sobre formação continuada, aborda que a reflexão da professora não deve se limitar à sala de aula, mas ultrapassar as paredes da instituição e analisar os objetivos e interesses implícitos na educação, incluindo compreender sua realidade social. Nesse sentido, a formação docente deve se basear em uma proposta que vá além das questões da sala de aula, considerando também o meio, o grupo, a instituição, a comunidade, as decisões e atitudes docentes.

Em diálogo com a narrativa anterior, o que se revela é que, apesar de lutar contra mim mesma e minhas atitudes autoritárias em sala de aula, esforçando-me para propiciar aos meus alunos um ambiente o mais democrático possível, eu estava inserida em um sistema autoritário, marcado por uma desvalorização docente. Nesse sentido, o encerramento do ano letivo de 2019, como apresentei em cada uma das narrativas e é reforçada na narrativa 5, foi marcado por **eventos dramáticos** vivenciados no cotidiano escolar. Foi um ano de luta, tomada de decisões, incertezas e resistência. A culpa, o desejo de desistir da profissão, o anseio em exonerar do meu cargo de professora, tudo isso foi marcando as narrativas em muitos momentos.

O sentimento de culpa por achar que eu não sabia o suficiente para ocupar a docência mistura-se com a indignação diante da proposta educacional e do tratamento ofertado às professoras. Como o ambiente era marcado pela falta de diálogo e autonomia, muito do que realizávamos era de portas fechadas. Questões sobre que professora eu era, o que fazer e como fazer, vão se costurando em meio a tentativas diversas marcadas por erros e acertos em minha prática docente e a aversão decorrente das condições existentes na escola e das políticas públicas em relação às professoras.

São questões que me levam a pensar em como fui me constituindo uma professora marcada por contradições e crises. Pino (1996 apud DELARI JR. 2013) afirma que, para Vigotski, o termo “sujeito” significa “sujeito de relações sociais” e Delari Jr. (2013), ampliando as reflexões de Pino nos aponta:

Para este pensador, o sujeito em Vigotski é “sujeito de relações sociais”. Não é nem um sujeito hipostasiado (cartesiano, que funda tudo o que existe ao seu redor), nem um sujeito inexistente (assujeitado, que apenas espelha o que existe ou existiu ao seu

redor). **Mas um sujeito emergente nas relações nas quais a pessoa concreta necessita colocar-se como tal, assumindo um determinado papel social**, o sujeito como pai na relação com seu filho, o sujeito como filho na relação com seu pai, o sujeito como aluno na relação com seu professor, o sujeito como professor na relação com seus alunos. Então, não se trata de uma postura relativista, de que somos totalmente outros conforme as condições que se apresentam, a saída conceitual para isto está em que se trata de uma mesma pessoa (homem - *tchelovek*), de um mesmo ser humano, que vive diferentes situações, e estas diferentes situações deixam suas marcas, têm sua história e sua memória para cada um, não desaparecem no mesmo instante em que as circunstâncias mudam. **Ao mesmo tempo a pessoa, o ser humano, vive o choque de assumir seus diferentes papéis sociais alguns nem sempre conciliáveis com os outros**. Como pai desejo estar próximo ao meu filho, como pesquisador preciso concluir meu próximo livro; como filho desejo estar perto de meus pais e cuidar deles, como enamorado desejo mudar-me para longe deles e estar mais perto dela. O conflito entre os papéis coloca o sujeito diante de uma situação de escolha, que é tensa, conflitiva, à qual Vigotski chamou de “drama” (DELARI JR. 2012, p. 7,8 grifos meus).

Vivi, naquele ano, situações de conflito, de necessidades de fazer escolhas, de viver o choque por assumir diferentes papéis sociais. Fui me constituindo professora, pesquisadora e narradora da própria história. Organizei com o coletivo um projeto que contemplou minhas raízes e trouxe o sentimento de realização e conquista. Fiz planos para ser coordenadora pedagógica que não se concretizaram e com isso me senti injustiçada. Cogitei me exonerar das minhas funções, mas me sentia presa devido a minhas condições financeiras e a relevância daquele salário para mim e minha família.

Como sujeito de relações dramáticas pude vivenciar uma mistura de situações cômicas e outras trágicas como nos aponta Delari Jr. (2012): para Aristóteles, o que une a tragédia e a comédia é que ambas são ação, **a ação de escolher**. O que Vigotski chama de ato volitivo, ato de vontade. Assim, “todo ato de vontade é um ato de escolha, e toda escolha envolve uma perda, nisso a tensão – a qual como tal é necessária, constitutiva da personalidade humana, é tanto limite como potência” (idem p. 8).

As narrativas que apresentei marcam períodos de escolhas, perdas, indecisões, tristezas, alegrias, trocas e experiências que ocorreram no cotidiano escolar. Os eventos dramáticos ali vivenciados produziram em mim aprendizado, ou seja, no espaço da escola, nas interações com os estudantes, pares e familiares vou me apropriando de novos saberes, refletindo os encontros e desencontros que ali ocorreram, ampliando minha compreensão sobre mim, meu trabalho e os papéis sociais que desempenho. Vivencio um desenvolvimento que parte do social, das condições que me são dadas e (res)significadas à medida que me relaciono com cada contexto, por meio de interações dramáticas e, assim, vou tensionando para além das condições sociais e culturais e buscando por possibilidades outras.

## 5.2 Possibilidades e limites da professora: o fazer e o refazer dos caminhos

*A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência dessa consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (PAULO FREIRE, 1978/2022).*

Iniciei na docência em 2011, buscava na educação possibilidades outras de uma vida nova, melhor. Possibilidades que tenho construído diariamente, muitas vezes por meio de voos baixos, quase a parar e outras vezes por meio de voos mais altos e certos. Meu encontro com a educação me transformou, trouxe a mim e minha família novas perspectivas, novas conversas, novos desafios, novos encontros. Uma possibilidade outra de fazer um novo caminho.

Assim, à medida que realizo movimentos nesse espaço tão disputado que é a educação, vou me comprometendo com ele, compromisso que só ocorre, como tão bem nos coloca Freire na epígrafe acima, porque meus esforços se dão no **agir e refletir**, refletir inclusive sobre como estar no mundo condiciona minha consciência e é necessária uma consciência dessa consciência condicionada.

Antes mesmo de minhas leituras de Vigotski, quando ainda não me imaginava produzindo uma pesquisa (auto)biográfica, foi Paulo Freire quem me leva a pensar sobre o meu estar no mundo, refletir sobre esse estar e transpor os limites que este mundo nos impõe. Freire (1978/2022) me lembra sobre o perigo do não distanciamento: “Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação [...]” (idem p. 19,20). Ainda assim, a ação e reflexão do ser humano não significam que não seja condicionado pela realidade em que está inserido. E é sobre este condicionamento, sobre os limites da professora que considero relevante discutir nesta reta final da investigação.

As narrativas tecidas até aqui revelam sinais do constante esforço que realizo a fim de exercer minha profissão com autonomia e marcá-la de modo autoral. O drama se estabelece, justamente, por conta do choque entre controle e autonomia, ora o meu controle sobre os estudantes e a organização da sala, ora sobre o controle da rede em relação as professoras e nosso trabalho. E é sobre esse drama de atuar entre controle e autonomia, marcado por limites e possibilidades que a pesquisa se estrutura, em uma tentativa de testemunhar minha história, assumindo uma dimensão pública e representando a história das muitas professoras da educação básica no Brasil.

Nesse dizer de mim e dizer do outro, me volto ao livro *O queijo e os vermes* do historiador italiano Carlo Ginzburg (2006), em que o autor narra a história de Menocchio, um moleiro que viveu no século XVI e foi acusado pela Inquisição Católica ao afirmar que o mundo tinha origem na putrefação. Por meio de documentos da época, o autor traz informações relevantes sobre a história de Menocchio, um homem simples, mas com uma história singular e algumas particularidades, como por exemplo, ele sabia ler e escrever, algo que era raro para os camponeses da época e, a partir das leituras que Menocchio fazia, trazia questões que incomodava a Igreja Católica da época.

Em seu processo de pesquisa, Ginzburg apresenta não apenas Menocchio e toda a singularidade de sua história, mas às relações que se dão no contexto social da época, onde ele se propõe a estudar a história religiosa a partir de um moleiro e, por meio das pesquisas realizadas, o autor reconstruiu não apenas uma história individual, mas a história das sociedades da época. E ainda que Menocchio tivesse suas singularidades e fosse diferente de outros, Ginzburg aponta que “[...] essa singularidade **tinha limites** bem precisos: da **cultura do próprio tempo** e da **própria classe** não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação. Assim como a língua, **a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes** – uma jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada de cada um” (GINZBURG, 2006, p. 20 grifos meus).

Fazer uma pausa para resgatar a história de Menocchio foi olhar para os meus próprios limites e possibilidades, todos bem-marcados pela “liberdade condicionada”. Foi importante ler *O queijo e os vermes* e acompanhar a trajetória de um moleiro questionador que não recebia passivamente influências externas e não reproduzia opiniões e teses de outros, mas fazia suas leituras e afirmações que, ainda que “deformadas e trabalhosas” deixam sinais, como nos afirma o autor, “de uma elaboração original”. Sinais que busco junto ao inventário e às narrativas tecidas e que se organizam por meio de inúmeros questionamentos: Diante dos limites culturais e sociais que me foi imposto, como tenho me movimentado na tentativa de alcançar as possibilidades que têm se apresentado? Como esses movimentos refletem o desenvolvimento de uma personalidade consciente? É possível encontrar em minhas narrativas sinais de uma prática docente marcada pela autoria? São perguntas narrativas que, no escopo dessa investigação, me levam à questão da tese: **Quais as contribuições dos eventos dramáticos que se anunciam nas narrativas (auto)biográficas da professora para o desenvolvimento de sua personalidade consciente?**

A partir desses questionamentos, trago mais duas narrativas que foram tecidas em 2020, após assumir minha primeira turma de 3º ano do EF e que marcam minha decisão de deixar a

sala de aula em uma tentativa de distanciamento de minha prática pedagógica a fim de analisá-la de modo mais pleno e consciente possível.

### Narrativa 7 - O que fazer diante dos novos desafios?

02 de março de 2020.

Hoje é o primeiro dia em que escrevo sobre meu novo ano letivo. Novo porque após três anos como professora do 1º ano, esse ano estou iniciando com um 3º ano do Ensino Fundamental. [...] alunos mais velhos, já mais acostumados com o ambiente da escola e mais socializados com as regras existentes. É uma sala com 34 alunos sendo que um deles, o Luiz, é deficiente intelectual e tem uma professora auxiliar que o acompanha. Ele é o primeiro aluno que atendo com deficiência intelectual. Esse também é primeiro ano que tenho outra professora em sala comigo. Mesmo estando como auxiliar, ela é efetiva na escola e vem de uma experiência de muitos anos no 3º ano, o que me deixa um pouco assustada.

Esse primeiro mês tem sido uma experiência desafiadora nessa questão. **Mas falar sobre essa experiência será em um outro momento.**

Agora, minha angústia se dá com minha experiência de hoje nas duas primeiras aulas de matemática. No meu planejamento incluí o livro didático para trabalhar algumas atividades de cálculo mental no campo aditivo, por exemplo:  $6+7$ ;  $7+8$ ; e como é possível fazer  $6+7=13$  ou  $6+6=12+1=13$ , ou seja, as muitas possibilidades que a matemática nos oferece e como, ao memorizarmos alguns resultados, é possível resolver muitos cálculos de forma mais rápida. A maioria conseguiu realizar, mas alguns travaram e não conseguiam resolver nem mesmo fazendo desenhos, ou seja, tenho um pequeno grupo de alunos esse ano que ainda está no concreto, perguntei quanto era  $4+4$  para um aluno e ele respondeu 44,  $2+2$  e ele respondeu 22. **Isso me angustiou a ponto de eu precisar sair da sala para tomar um ar.** Sei que ele não tem culpa de suas dificuldades e eu também não posso querer que ele aprenda algo em uma ou duas aulas se ainda não aprendeu nos dois primeiros anos. Tentei trabalhar com quadros de adição e o número de alunos que ficaram perdidos foi ainda maior. Expliquei, expliquei e expliquei. Dei exemplos. Conversei com a sala se eles percebiam as regularidades do quadro. Alguns, após essa percepção, conseguiram, outros não... Com isso eu me aflijo e me pergunto o que posso fazer para ajudar esses alunos? Como trazê-los o mais perto do mínimo necessário que deveriam ter aprendido para

acompanhar um 3º ano? Fichas de sobreposição, material dourado são materiais que tenho trazido com frequência, mas ainda é pouco. O que devo fazer? **Busco em minha bagagem teórica e me sinto rasa, preciso estudar mais para ampliar minhas estratégias e mediar o aprendizado dos meus alunos.**

No caso específico de um dos alunos em que  $4+4$  é 44, ou seja, ele sabe que tem um algarismo que se chama 44, mas ele não faz ideia do que significa. Eu disse 4 bolinhas mais 4 bolinhas e ele, sem reflexão alguma respondeu 5, não teve a iniciativa de desenhar as bolinhas. Sugeri que ele desenhasse as bolinhas e ele desenhou, daí pedi para contar e deu 8... Maravilha, resolvido. No entanto, passei para ele  $4+5=?$ ... E, novamente, ele não teve a iniciativa de desenhar, disse que era 6 e não soube explicar o porquê (talvez por que lembrou da sequência do quadro numérico?), enfim mais uma vez eu sugeri o desenho e ele desenhou apenas 4 bolinhas e pôs como resposta 4, expliquei que faltava juntar com o 5, daí eu mesma desenhei 5 bolinhas e pedi para ele juntar, chegou a 9!

Que tensão, a sala conversando, pois, a maioria já tinha terminado as duas tabelas de adição que eu tinha proposto. Minha cabeça parecia que ia pegar fogo. Queria dar sequência à aula, mas também queria atender e ajudar esse aluno que tem tanta dificuldade. **Há uma guerra dentro de mim. É assim que eu me sinto, dividida. Totalmente dividida.**

Depois do encerramento do ano letivo de 2019 que, como pontuei nas narrativas anteriores, foi marcado por tensões e até mesmo o desejo de me exonerar do meu cargo de professora, começo 2020 com uma turma de crianças maiores. Assumi, pela primeira vez, uma turma de 3º ano do EF, composta por 35 alunos, uma turma heterogênea, falante, alegre. Muitos desses alunos tinham sido meus em 2018, assim, foi um reencontro com os estudantes e seus familiares, que me receberam com muito carinho. Nessa turma foi também minha primeira experiência em ter na sala um aluno portador de necessidades educacionais especiais e uma professora auxiliar que o acompanhava, fato que me deixou bastante apreensiva.

Eram quatro terceiros anos na escola, sendo dois no período da manhã e dois no período da tarde. A minha turma era o **3º ano A** do período da manhã, o que representou mais uma mudança em minha rotina, pois até então sempre lecionava para turmas do período da tarde. Em relação ao planejamento pedagógico, tentávamos manter o diálogo entre as professoras por meio de um grupo de WhatsApp, pois o HTPC era realizado em horários diferentes. Foi um início bastante difícil, marcado por novas experiências, alunos mais velhos e que conheciam o

ambiente escolar, seu ritmo e regras, ainda assim um ano marcado por novos desafios, ou seja, apesar de estar na mesma escola, com as mesmas colegas de profissão e gestoras, a mudança para um 3º ano em um período diferente daquele que trabalhava, com uma professora auxiliar em sala, foram suficientes para me desestabilizar e me sentir mais uma vez em início de carreira.

Na narrativa, aponto para dois desafios que marcaram meu início letivo junto à turma: **1)** receber um aluno com deficiência física e intelectual e com isso ter na sala outra professora, que era também efetiva na escola e com vários anos de experiência com turmas de 3º ano, diferente de mim, que estava iniciando; **2)** ter uma sala tão diversificada na questão do aprendizado, fato que me desestabilizou pois tinha muitas expectativas a partir do plano de ensino que estava trabalhando e do conteúdo previsto para uma turma de 3º ano. Entendo que esses desafios geram **eventos dramáticos** que me levam uma vez mais a ter que fazer escolhas, escolher por um caminho em detrimento de outro. Assim, nas linhas abaixo trago reflexões do segundo desafio e, após a próxima narrativa retomo o primeiro.

Logo nas primeiras semanas observo a dificuldade de alguns estudantes em relação ao conteúdo que estava propondo trabalhar naquele primeiro bimestre. A partir da narrativa é possível observar que tinha uma expectativa em relação ao aprendizado da turma e me sentia frustrada e perdida após minhas observações iniciais. A narrativa revela também que minha inquietação está relacionada não apenas às dificuldades dos alunos, mas à minha própria dificuldade. É como se minha capacidade teórica, naquele momento, não atendesse os casos dos alunos com mais dificuldades, mudo minhas intervenções frequentemente na tentativa de alcançá-los, mas não tenho segurança de qual delas daria certo.

Abordo na narrativa um dia específico em que, mesmo diante do barulho da sala, das conversas paralelas, foco em Bruno e realizo com ele algumas atividades na tentativa de que ele aprenda. O que vejo é uma professora dividida entre uma demanda e outra, que anseia ser uma boa professora, que ofereça oportunidades para que seus alunos aprendam e se desenvolvam, mas que não tem certeza se é capaz de fazer isso, se tem competência profissional para tal ação.

Conscientizo-me em relação às dificuldades de alguns alunos referente ao conteúdo de matemática, me assusto diante desse fato e entendo que preciso fazer algo urgentemente - levo alguns materiais de apoio a fim de auxiliá-los, mas nem todos os alunos conseguem acompanhar, aumentando com isso minha angústia pois, ao olhar para mim como a professora responsável pela turma, compreendia que não havia em minha bagagem teórica o suficiente para atendê-los em relação aos conceitos matemáticos.

Precisava acolher a demanda do meu aluno, assim como precisava que minhas próprias demandas como professora, com dificuldades em sua prática, fossem acolhidas. Quando afirmo, “[...] me senti **rasa**”, deixo como indício que, no meu entendimento, não tinha o domínio necessário em matemática para atender a proposta pedagógica daquela turma. Reconhecia que precisava estudar mais. É um processo marcado por conflitos, pois na construção de minha história como docente, os inúmeros papéis que exerço entram em constante contradição: ali se encontrava a professora corajosa, com um bom relacionamento com os estudantes e suas famílias, mas é também a professora que não compreendia as concepções do seu aluno em relação aos números e adição, sentindo-se impotente diante do seu não saber.

E, ao compreender que precisava ampliar meu conhecimento em relação aos conteúdos científicos, essa experiência em si revela que **aprendi**. O aprendizado se dá ao tomar consciência de minhas limitações, pois só a partir dessa tomada de consciência seria possível pensar em mudanças e intervenções. Assim, tomo emprestado os argumentos de Ferreira (2020, p. 56) quando nos lembra que a consciência é concepção determinante para o entendimento de si, de sua própria condição e das interações culturais nas quais está inserido. Por meio da consciência refletimos sobre a realidade objetiva em uma tentativa de compreensão do mundo social como possível de análise e posicionamento diante do observado.

Para Delari Jr. (2013), o conceito de consciência posto por Vigotski é de processo autorreflexivo, é **um movimento em que tomamos conhecimento dos nossos próprios conhecimentos, de nossas próprias ações e emoções**. Para exemplificar sua colocação, o autor coloca que quando fazemos um nó, temos consciência de que o estamos fazendo, no sentido do ato de fazer o nó, no entanto, não temos o domínio ou a compreensão de como o fazemos. Apenas na compreensão do “como” é que emerge outro plano ou outro modo de consciência e, assim, tornamo-nos plenamente conscientes daquele ato. Para o autor,

Trata-se de conceber a consciência como um movimento cognoscitivo e, em última análise, autocognoscitivo. Movimento pelo qual conhecemos o mundo. Podendo, também, vir a conhecer e, em certo sentido, ter domínio sobre os nossos próprios modos de conhecer o mundo: uma “percepção autorreflexiva”, como diz o autor. Movimento pelo qual tornamos conscientes, isto é, tomamos conhecidos, passíveis de explicação e também, em certo sentido, **passíveis de planejamento e controle, determinados aspectos de nossa relação com o mundo que estavam não conscientes para nós**. Certamente este **movimento é limitado**, pois os diferentes aspectos de nossas relações com o mundo são inesgotáveis e é impossível termos sequer uma pequena parte deles plenamente presentes para nós. [...] De qualquer maneira, é um conceito cognoscitivo que está em jogo - uma capacidade de distanciamento com relação a própria situação, que permite ao mesmo tempo captá-la de um modo mais completo - mais plenamente consciente (DELARI JR. 2013, p. 86,87 grifos meus).

Diante das reflexões a partir das narrativas é possível observar como fui conscientizando-me do vivido, das possibilidades de movimentos e, também, dos limites. A narrativa 8 revela que, naquele momento, não sabia o que fazer diante da urgente demanda de minha sala de aula relacionada aos conhecimentos científicos, eram diferentes níveis de conhecimento, estávamos em adaptação - professora e alunos diante do novo ano letivo. A sala era bastante numerosa, o que dificultava o trabalho. Todas essas questões me impulsionam ao drama, mobilizando minha consciência sobre minhas condições de trabalho e a necessidade de planejar novas ações diante da realidade observada.

Ao refletir sobre o que se passou busco um novo olhar para a experiência vivida. Compreendendo que, além das limitações relacionadas à fragilidade de minha formação inicial e, com isso, minha busca por formação, há também as limitações impostas pelo próprio sistema de ensino da rede em que trabalhava e que reflete tantas outras redes. Um sistema tirano, organizado a partir de uma ordem individualista que colocava na mão da professora toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos estudantes.

Em 2020 eu estava diante de 35 estudantes com diferentes níveis de conhecimento e em processo de alfabetização. Era minha primeira experiência como professora de 3º ano e não encontrava no espaço da escola um ambiente seguro onde pudesse partilhar minhas limitações e questionamentos sobre como proceder em sala. Não havia um coletivo seguro, eram quatro turmas de 3º anos, porém, dois em cada período. Diferente dos anos anteriores em que eramos em cinco professoras do 1º ano, fazendo HTPC juntas, partilhando as dificuldades e realizações. A realidade em 2020 foi diferente, sentia que o grupo estava fragmentado, muitas vezes não tinha retorno das outras professoras em minhas tentativas de diálogo por meio do WhatsApp e não confiava na gestão da escola para levar as dificuldades que estava vivenciando junto àquela turma. O sentimento de solidão e impotência foi se ampliando de tal modo que, o que me restou foi o entendimento de que o distanciamento total daquele espaço seria minha única saída possível, como apresento abaixo.

### Narrativa 8 – O fechamento de um ciclo

#### Fragmento 2

04 de março de 2020.

[...]

Enfim, ao longo das horas as coisas não melhoraram, quando ele voltou às dez horas teve um novo surto e dessa vez jogou a mochila dos alunos e tentou derrubar minha mesa (a auxiliar estava em seu horário de intervalo). Dessa vez o

surto foi porque ele queria um rolo de barbante para fazer pipa e eu queria que ele se sentasse com os colegas para ouvir a história do dia (em outros dias Paulo foi envolvido pelas histórias e ficava atendo em minha voz e gestos, mas ontem não, ontem eu tive a sensação de que ele queria me testar). Daí tive problemas com outros dois alunos, o Lucas e o Pietro que se recusaram a registrar e eu pedi que uma professora me ajudasse conversando com eles (as vezes usamos umas estratégias loucas e pedimos para uma professora de outro ano dar uma bronca no nosso aluno e ameaçar levá-lo para sua sala, algo que geralmente dá certo, mas nesse dia não com o Pietro...). Ela conversou calma, depois brava, depois ameaçou, depois voltou a elogiar, até que por fim ela insistiu que ele fosse para a sala dela e o Pietro ficou muito bravo, chutou e gritou. Foi quando apareceram na minha porta a diretora e a coordenadora, querendo saber o que estava acontecendo. Minha vontade naquele instante era de pegar minha bolsa e ir-me embora..., mas depois de uns 20 minutos que elas levaram o aluno fui até a sala da coordenadora e ouvi que eles estavam me testando e que isso seria até maio, que o 3º ano não era como o 1º, que eu tinha que mostrar quem mandava, **que elas já haviam observado que eu não estava bem, estava descontrolada e deveria manter a calma.**

Naquele instante, eu queria responder perguntando se elas imaginavam o quanto eu estava me controlando e o quanto eu queria apenas que elas me ouvissem, sem julgamentos, sobre o quanto estava pesado e difícil, mas tudo o que eu consegui dizer foi, “eu estou com problemas na sala desde as sete horas, é difícil ter calma” e ouvi uma risada irônica da coordenadora que me disse: **Lembre-se que seu horário de trabalho é das 7h00 às 12h00!** (Ou seja, era normal ter problemas desde as sete horas). Enfim... saí da sala da coordenadora, chorei, dei mais uma atividade em meio ao barulho dos alunos que não faziam ideia do que estava acontecendo...

Me senti destruída, um lixo. Não dou conta de ser o que eu amo ser - professora. Não consigo controlar uma sala. **Me sentia destruída e foi com esse sentimento que saí da sala ao meio-dia e fui para a Secretaria da Educação pedir minha exoneração.** Foi rápido, aliás veloz, nenhum questionamento, apenas papéis assinados. Sim, eu sou apenas um número e tem muitas outras professoras querendo trabalhar.

Hoje na escola fui falar com a diretora, ela me disse que já sabia e que a decisão era minha. Foi só. Não conversamos, não houve diálogo, não houve nada. Um vazio. Apenas o vazio de alguém que sai doente, carregando a culpa de não

suportar o fardo, mas ainda amante da educação, dos alunos, da escola. Uma escola que gostaria que fosse diferente. Diferente de tudo o que vejo e vivencio.

**Sou a única culpada por não resistir? Será que o sistema educacional é isso?**

**Algumas resistem, se adaptam, sobrevivem, adoecem, morrem...** Minha orientadora, que percebeu minha angústia desde nosso primeiro contato me aconselhou: “você precisa fazer as pazes com sua prática.” Sim, eu preciso, talvez num outro dia, num outro momento, hoje não. Hoje estou de luto.

Esse segundo fragmento da narrativa 8 marca o fechamento das oito que reuni para a composição desta pesquisa. A tensão que estava vivenciando com a presença do Paulo em sala, bem como minhas tentativas de incluí-lo no cotidiano da turma e a frustração por ter tão poucos acertos e tantos erros, ampliou-se e resulta em um encontro com novas situações reais – não consegui lidar com a resistência do Lucas e Pietro para realizar as tarefas que eu havia proposto. Naquele dia, minha sensação era que o caos havia se instalado – episódios de surto do Paulo, justamente em momentos em que a professora auxiliar não estava em sala; Lucas e Pietro que não cumpriam os combinados da sala e não registravam as atividades no caderno; minha decisão de buscar ajuda da professora na sala ao lado, piorando ainda mais o conflito já instalado e trazendo a atenção da diretora e coordenadora para minha sala.

A somatória das situações me levou a procurar a coordenadora da escola, que naquele momento já tinha tirado os alunos Paulo e Pietro da sala de aula (o Lucas tinha concordado em realizar as tarefas). Assim que cheguei na sala da coordenação fui censurada pela diretora e coordenadora - no entendimento das gestoras eu tinha me descontrolado e perdido o domínio da sala. Me recordo que pouco disse sobre os apontamentos apresentado por elas, acho que, no fundo, concordava com as observações feitas, pois me sentia como a única responsável pelo ocorrido, como tão bem pontua Anjos e Nacarato (2020) ao afirmar que, decorrente da falta de espaços afetivos de discussão nas escolas, muitas professoras se veem sozinhas diante dos desafios da profissão e acabam tomando como seus, problemas que são coletivos, questão que pode impedir o desenvolvimento profissional docente e até levar professoras ao adoecimento. Fato que se revelou nesta narrativa no fragmento 1, quando eu afirmei o quanto me sentia adoecida no contexto da escola.

Mas ali, diante das gestoras, as poucas palavras que disse foi que, desde as sete horas estava tendo problemas, no entanto, minhas palavras não foram acolhidas e nem minha dor legitimada. A resposta foi um sorriso irônico, lembrando-me do meu horário de trabalho. Me recordo que esse foi o único dia que chorei em sala de aula diante dos alunos, cumpri meu

horário sentindo-me derrotada diante de um sistema tão cruel e desumano e de uma gestão que não reconhecia qualquer esforço e trabalho que eu fizesse junto à sala de aula.

Foi com esse sentimento que cheguei na Secretaria da Educação e pedi minha exoneração. Pedido que foi marcado por um silenciamento. Acho que fui esperando que me perguntassem o que tinha acontecido, por que da decisão, **mas não houve perguntas**. Ainda assim, o clímax da minha dor foi no dia seguinte diante do **silenciamento da diretora, silêncio que se prolongou nos dias seguintes enquanto eu cumpria o aviso prévio**. Silêncio que aumentou uma dor por acreditar que não tinha resistido o suficiente.

Trago, por meio dessa última narrativa, uma sequência de fatos contraditórios que vivenciei ao desempenhar meu papel como professora de um 3º ano e, diante das possíveis compreensões, é possível afirmar que **aprendi**, mesmo diante de um contexto tão complexo e incerto. Em relação ao Paulo, ainda no fragmento 1 da narrativa, que apresentei no capítulo 4, revelei o quanto me senti mal após sua saída da sala, reconheço que era meu aluno, que deveria ficar em sala de aula. Há em mim a responsabilidade diante daquele estudante e do seu processo de inclusão no contexto de sala de aula que, aparentemente, se perde diante da angústia do não saber o que fazer ou como acalmá-lo e assim desejar, mais do que sua saída da sala naquele instante, que ele não fosse o meu aluno.

Já em relação ao Lucas e ao Pietro, insisto em um registro que, depois, ao olhar para o episódio me recordo que muitas vezes conseguia negociar com esses alunos por meio de um incentivo, mas naquele dia, talvez já cega pelo estresse e irritabilidade, quis convencê-los por meio da coerção e me perco novamente por conta de um sentimento de culpa ao ver o Pietro gritando e chutando uma outra professora.

Naquele dia fui atravessada por eventos que considero **dramáticos** e só me é possível compreender as *perejivania* ali vividas ao olhar, uma vez mais, para o drama a partir dos estudos vigotskianos. Ao estudar os papéis sociais a partir do trabalho criativo do ator, Vigotski afirma que o drama é marcado pelo choque entre afetos contrários que desencadeia um processo de conflito cognitivo (e afetivo) onde, ao trazer o exemplo da peça de Shakespeare *Macbeth*, a personagem é compreendida em seu caráter conflituoso. Um caráter dividido em dois (MAGIOLINO, 2011).

Ainda de acordo com a autora,

Vigotski (2000) ressalta em suas elaborações, **o caráter dinâmico inerente ao processo de construção da personalidade humana** – que, ao contrário do que se pregava a psicologia da época, não é fixa, mas se faz num processo dialético de interconstituição entre o individual e o social, o racional e o

emocional, o biológico e o cultural. **O drama sentido, experienciado, vivido de modo singular é (re)significado pelo social, na história das relações de cada um** (MAGIOLINO, 2011, p. 49 grifos meus).

Toda a gama de sentimentos e emoções que perpassam essa narrativa é marcada a partir do papel social que ocupo como professora, mas também é marcada a partir de minhas experiências outras para além do espaço escolar – ali não está apenas a Elaine professora, mas a mãe, a mulher, a filha, a estudante, a pesquisadora, a narradora. Um ser humano que deseja ardentemente ser uma boa profissional, agir de modo ético e responsável, mas, em um determinado dia, que era para ser apenas mais um típico dia do cotidiano escolar, se vê tomando decisões que lhe causam frustração e sentimento de fracasso – o resultado do drama vivido naquele dia 03 de março de 2020 leva-me a pedir exoneração da minha função docente.

Vivi, naquele pouco mais de um mês em sala de aula com o 3º ano, um difícil período de aprendizado, reconhecendo minhas limitações, tanto marcadas por fatores internos como externos e, nesse (re)conhecer vivencio novos processos de desenvolvimento que, como pontuei, não pode ser entendido como um processo linear e nem coincide com o ritmo do tempo, ao contrário, é marcado por um complexo cruzamento de processos evolutivos e involutivos, fatores externos e internos em constantes tentativas de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 1931/2000). Foi, portanto, um início de ano letivo marcado por mudanças revolucionárias, por conflitos e retrocessos, por lutas e contradições – desejava estar ali, conquistar aquele espaço e meus alunos, trabalhei para que eles aprendessem e se desenvolvessem, no entanto, me sentia limitada para atender as demandas daquela turma. Vivi o que Vigotski aponta como crise de desenvolvimento, pois está intercalada por pontos estáveis, mas também pontos críticos e esses dois períodos são marcados por transição, ou seja, nos pontos estáveis há ganho de desenvolvimento, no entanto, nos pontos críticos se exige uma mudança em sua situação social de desenvolvimento.

Diante dos conflitos internos e externos, evidencia-se que experimentei novas qualidades, particularidades, especificidades ou novos traços e características, como apontado por Vigotski (2018), ao afirmar que o **processo de desenvolvimento é marcado pelo “surgimento do novo”**. Qualidades que, como afirma o teórico, não caem do céu, mas são preparadas pelo período precedente do desenvolvimento.

Recordo-me que minha saída foi marcada por um sentimento de luto e frustração, mas em minha tentativa de compreensão do vivido, a partir da narrativa tecida, entendo que o desenvolvimento é revolucionário porque, necessariamente, surge o novo. É possível construir novas bases a partir daquilo que entendemos como já destruído. O novo surgiu para mim quando

tomei a decisão de romper com aquela história e fechar aquele ciclo da minha vida profissional, ao me exonerar. E a partir dessa decisão a maneira como vejo e percebo o meio em que estou inserida muda completamente, de acordo com minha percepção houve um total silenciamento por parte das colegas de trabalho, sejam as parceiras de sala de aula, sejam aquelas que estavam na gestão.

O meu compromisso passa a ser unicamente com minha turma, entendia que era necessário justificar aos meus alunos por que com apenas um mês de aulas eu os estaria deixando. Assim, fiz o aviso formalmente para a sala, expliquei sobre minha saída e afirmei como tinha sido especial o tempo que passamos juntos. Alguns pais me procuraram e tentaram entender o porquê da minha saída, relatando como me achavam uma boa professora (conversas que aqueceram meu coração e me trouxeram consolo). Pedi autorização da direção para comemorar com eles meu aniversário de 40 anos, que seria no dia 09 de março. Assim, minha saída foi marcada também por celebração, com direito a bolo, presentes e muitas cartinhas dos alunos, além de registros na lousa.

### A despedida



Fonte: Imagens da autora, 2020.

Foi no cotidiano escolar, um cotidiano marcado por situações únicas, onde um dia nunca é igual ao outro, abalizado por possibilidades e limites que afetei e fui afetada de diferentes maneiras por meus alunos, colegas de profissão, pais, comunidade. Fui me constituindo professora a partir de experiências históricas, sociais e culturais. Experiências estas que, em muitos momentos, constituíram-se interações sociais que geraram colisão, ou seja, ao me desafiarem, produziram em mim um outro modo de pensar, possibilitando-me o desenvolvimento (NASCIUTTI, 2017).

Cada uma das narrativas tecidas para a construção desta tese, assim como o próprio texto que foi organizado narrativamente, se fecham na compreensão de que vivi no cotidiano escolar situações dramáticas que foram marcadas por uma luta interna, por um querer e não querer, ser e não ser, em que retorno para a questão que marca o início dessa pesquisa, **“Quais as contribuições dos eventos dramáticos que se anunciam nas narrativas (auto)biográficas da professora para o desenvolvimento de sua personalidade consciente?”**

Quando iniciei as investigações, minha primeira etapa foi a organização do projeto de pesquisa e, lá no início, minha pergunta era **se** os eventos dramáticos contribuíam para esse desenvolvimento. Questão que, como apontado na banca de qualificação, já estava respondida. Assim, a partir da minha qualificação, fui trilhando um novo caminho a fim de compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, **os eventos dramáticos vivenciados pela professora no cotidiano escolar e o desenvolvimento de sua personalidade consciente**. Com isso as possíveis respostas para a questão norteadora da pesquisa foram se revelando ao longo do texto por meio de cada narrativa tecida, em um exercício de localizar os aprendizados adquiridos diante dos eventos dramáticos e como esse aprendizado possibilita o desenvolvimento da personalidade consciente da professora. Desenvolvimento esse que produz (trans)formação não apenas no modo de agir, mas de pensar e sentir, em que o ser humano se torna diferente e superior em seu próprio comportamento (VERESOV, 2010 apud NASCIUTTI, 2017).

Em muitos momentos, durante minha atuação docente, me vi sufocada diante do vivido. Foi necessário fazer escolhas, tomar decisões, buscar possíveis saídas. O drama de ser/estar professora naquela rede de ensino desde 2016 constituiu-se de luta, contradição, escolhas, rupturas, inúmeras tentativas de compreensão do vivido, de reflexão, aprendizado e desenvolvimento. Fatores que marcaram de modo intenso a construção da minha personalidade que é resultado de relações dialéticas entre fatores externos e internos e que está relacionada às condições objetivas da existência humana (MARTINS, 2015).

Ao abordar a constituição da personalidade, volto-me para Vigotski (1929/2000) quando traz como metáfora o caso do juiz que precisa se posicionar diante de uma mesma situação a

partir de dois papéis distintos: juiz e marido de uma mulher que cometeu um crime, ou seja, um ser humano que vivencia dois papéis antagônicos e não há conciliação - o juiz precisa julgar sua própria esposa. Delari (2013, p. 148) afirma: “No caso da constituição da personalidade do juiz, o drama se configura no cruzamento tenso entre aquelas hierarquias discrepantes numa mesma pessoa: eu sei que ela é má, mas eu a amo; eu a compreendo, mas a condeno. O que prevalecerá?”. O autor nos lembra como essa metáfora é importante para pensar a constituição real da vida de todas as pessoas em sua singularidade, por causa da diversidade das relações que estabelecemos, das posições que precisamos assumir, dos limites inerentes à nossa própria condição; em que não há no ser humano a possibilidade de dar conta de todos os fatores que determinam nossos lugares no mundo. Assim, as tensões típicas do jogo de papéis sociais apresentadas por Vigotski (1929/2000) são constituidoras de nossas personalidades, “[...] **de modo que se a vida social é luta, nossas personalidades também o são** [...]”. Nessas lutas, se confrontam sistemas de valores, e se constituem visões de mundo materializados em diferentes modos de construir, manter ou transformar realidades humanas” (DELARI, 2013, p. 148, 149 grifos meus).

Entendo que, assim como na metáfora apresentada por Vigotski (1929/2000), minha constituição como docente parte de uma luta por autonomia e liberdade profissional; uma atuação junto aos alunos que envolvesse trocas significativas e dialógicas. No entanto, diante da realidade do espaço escolar, do modo como aquela escola era conduzida e até mesmo diante da minha própria bagagem como aluna em muitos espaços por onde passei e que me constituíram, muitas tensões emergiram, resultando em uma luta interna, uma luta concreta e real que se materializa em meu pedido de exoneração, pois era-me necessário assumir uma posição. Eu queria continuar, pois tinha conquistado aquele espaço com luta, com dedicação, mas diante do choque que se estabeleceu, me parecia ser impossível. Assim, a partir das formações superiores da personalidade consciente (VYGOTSKI, 1931/2006, p. 200) se torna necessário um posicionamento diante dos desafios que me foram impostos e de minha própria vida como sujeito, um posicionamento que se revela intenso e não pode ser determinado de fora do ser humano (DELARI JR. 2013).

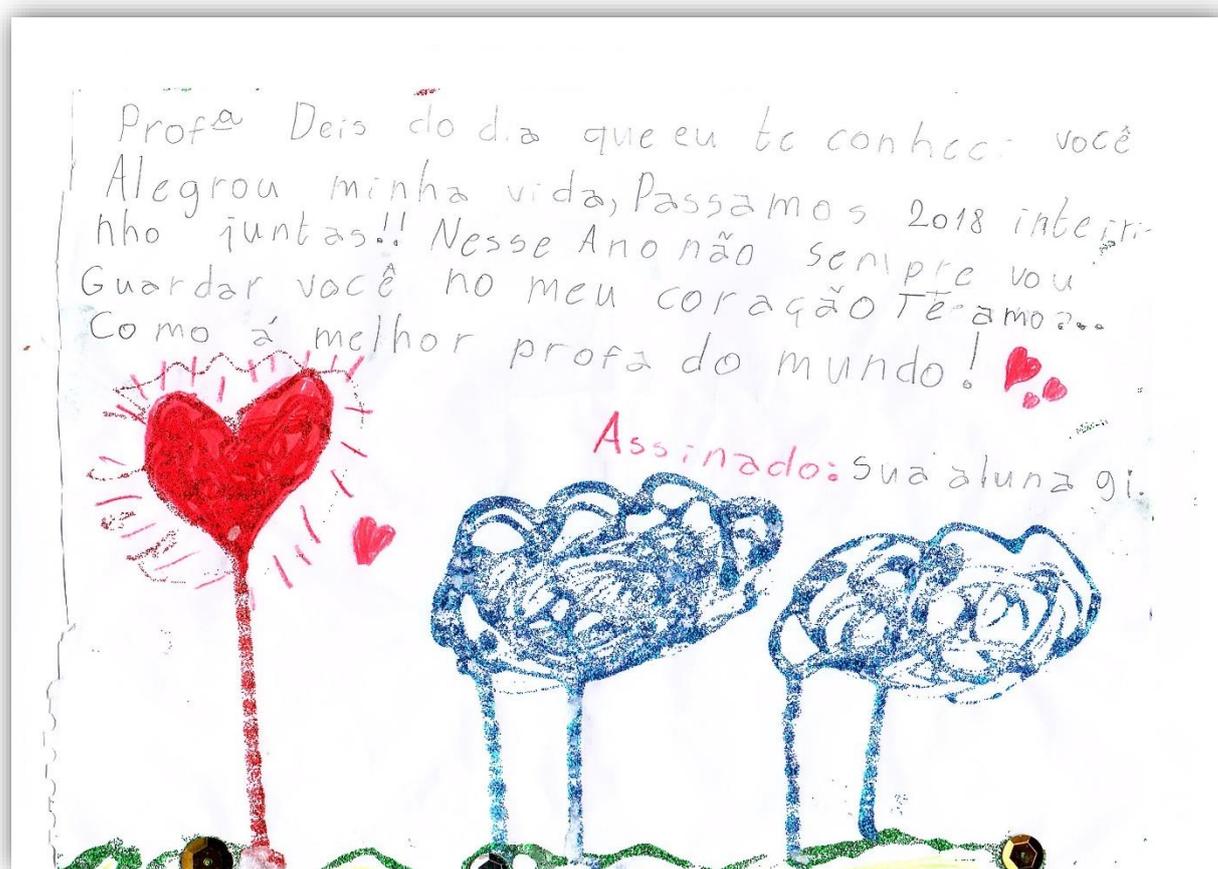
Vigotski (2018) discorre sobre a influência do meio no desenvolvimento da personalidade consciente; no entanto, o meio é apenas uma das partes, pois é a partir do que vivenciamos no meio e como parte constitutiva desse meio que se revela de modo contraditório, a partir de relações micro e macropolíticas, que nos é possibilitado o desenvolvimento de uma **personalidade consciente**. E, nesse ponto, volto para pensar como a consciência não é algo dado ao ser humano, mas que emerge de relações materiais:

A consciência emerge de relações materiais sociais intrinsecamente vinculadas à constituição da palavra significativa, do signo humano por excelência. O humano é um ser que trabalha, fala, brinca e ri. **Pode tornar-se consciente de sua própria condição e é capaz de projetar-se para além dela.** O homem existe como movimento de tornar-se. Por isso não se define por aquilo que é em si, um corpo em si, um cérebro em si, uma doença em si, um movimento em si. O humano se distingue dos outros animais porque sua existência deixa de ser apenas **uma realidade material em si**, enquanto se torna **uma realidade material para si**. Nessa concepção, recapitulamos algumas ideias hegelianas (Kozulin, 1990), mas em Vigotski, o conceito hegeliano nos parece ser redimensionado, porque o caminho que vai do ‘em si’ ao ‘para si’ passa, inevitavelmente, por um ‘para o outro’ (entendido como alguém real) - pela mediação material de um processo de significação (DELARI JR., 2013, p. 143 grifos meus).

Volto-me para as reflexões de Molon (2015) quando nos lembra que só é possível termos consciência de nós mesmos através do outro e que no encontro com o outro, reconhecendo-o e se auto reconhecendo, vivenciamos o processo de desenvolvimento. Assim, a partir dos encontros que vivencio no cotidiano escolar com alunos, pares e comunidade em que cada um, assim como eu, tem suas próprias concepções de mundo, de liberdade, autonomia e educação, não há como fugir dos embates e choques que se estabelecem nesse espaço. Eu questiono a rede municipal, a gestão, os pares, os alunos e familiares e questiono também minhas atitudes, falas e posturas.

A crise que se estabelece naquele contexto me permite **aprender**, e esse aprendizado resulta em um desenvolvimento que é revolucionário! Assim, a cada dia vou assumindo novas posturas e olhares para comigo mesma e para com o meu entorno.

## Flores de esperança



Desenho realizado pela aluna Láiza (03/2020).  
Imagem: arquivo pessoal da autora, 2020

## 6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: O QUE APRENDI COM A PESQUISA?

*“O pesquisador narrativo não prescreve usos e aplicações gerais, mas cria textos que, quando bem escritos, oferecem ao leitor um lugar para imaginar os seus próprios usos e aplicações”.*  
(CLANDINNIN E CONNELLY, 2011, p. 76).

Assumir essa pesquisa de doutoramento foi um processo de investigação teórica e de análise e, maior compreensão sobre o trabalho docente e formação permanente da professora a partir do cotidiano escolar. Foi uma experiência única em minha constituição como ser humano, pois, como apresentei anteriormente, a pesquisa parte de uma escrita (auto)biográfica em que fiz uma escolha política, acadêmica e social na qual, ao contar-me, dou também voz a muitas outras professoras da educação básica. Escolha que em muitos momentos me pareceu mais difícil do que poderia suportar. Foi uma constante atitude de sair de mim, olhar para a Elaine professora e suas práticas diárias como quem olha para uma fotografia, haja vista que não me era possível olhar para o todo e conhecer a realidade em sua totalidade. Ainda assim, me foi necessário buscar meios possíveis para que, ao olhar para minha constituição docente, pudesse produzir uma interpretação de maior visibilidade e compreensão do tema investigado (AGUIAR; FERREIRA, 2022), ou seja, a formação docente.

O caminho que trilhei com esta investigação ocorreu a partir da minha vivência como professora, em que narro minha história de vida e trajetória profissional. Cheguei ao doutorado em 2019 com muitos questionamentos, incertezas e temores e, desde então, quatro anos se passaram. Foram muitos voos, projetos, sonhos e mudanças – mudanças no projeto de pesquisa e nas abordagens investigativas, mas também mudança de casa e cidade por conta de um novo emprego. No entanto, as mudanças não foram apenas no contexto micro, o mundo enfrentou muitas transformações nesse período. Grande parte dessa pesquisa foi escrita em meio à pandemia de Covid-19 que assolou o mundo todo e matou milhões de pessoas. Acompanhei, ansiosa, a busca dos cientistas por vacinas e me emocionei ao tomar a primeira dose no dia 15 de junho de 2021.

No Brasil, além da pandemia, entre os anos de 2018 e 2022, estávamos debaixo de um governo que elogiava a tortura e a violência de modo explícito. Governo que administrou de modo caótico a crise pandêmica, assim como a crise econômica, social e ambiental. Foram anos sombrios de ameaças reais à democracia e aos direitos humanos, anos que marcam a divisão de

um país, o aumento da pobreza, da crise ambiental e do desmonte da educação em diversos níveis. Questões que agravam a recuperação do país no período pós pandemia.

Como apresentei anteriormente, o contexto macropolítico em que estou inserida ao longo dessa pesquisa marca de inúmeros modos meu processo de investigação, escrita e autoformação. Contexto que trago a fim de pontuar como é difícil ser uma mulher que é mãe, professora e pesquisadora em um país em que a pesquisa está dissociada do trabalho e onde não somos, necessariamente, remuneradas por produzir conhecimento. Dificuldade que se intensifica em um contexto de negacionismo e ataque à educação e a ciência, tal qual vivemos nesses últimos quatro anos.

Assim, foi a partir de questões sociais amplas, de eventos dramáticos vividos coletivamente que essa pesquisa foi produzida, gerando impactos sobre ela de inúmeras formas. Em todo o processo de investigação me questionava sobre qual a relevância do que estava produzindo, tanto para minha vida profissional e pessoal como para o campo de formação docente. Foram momentos de embates e contradições ao explicitar, por meio das narrativas (auto)biográficas, minha prática docente. Contradições que podem, também, ser observadas em nosso país, ao olharmos, por exemplo, para a maneira como se deixou de reafirmar uma educação que seja inclusiva, includente e igualitária priorizando uma educação de privilégios que aumenta as desigualdades sociais e as diferenças.

Meu anseio, nesse período, de produzir um conhecimento educacional, social e científico sobre a formação docente e suas complexidades, que me parecia tão distante, se concretiza e me vejo dando um dos voos mais importantes da minha vida – a conclusão do doutorado em educação, que ocorre paralelo à entrada de um novo governo que tem diante de si grandes desafios, dentre eles a reconstrução de uma nação democrática e o desenvolvimento social e econômico do povo brasileiro. Assim, entendo que o encerramento dessa pesquisa é marcado pela possibilidade de florescer, de esperar, seja em meu processo pessoal e profissional como em nosso país.

Recordo-me que, durante as investigações sobre formação docente e escrita (auto)biográfica, deparei-me com o texto de Pineau (2016):

Os adultos em formação – dos quais espero fazer parte – não procuram escrever sua história para fazer literatura e, ainda menos, como uma atividade disciplinar. Eles procuram escrever sua história para tentar sobreviver, isto é, em primeiro lugar, ganhar sua vida, fazê-la ou refazê-la e compreendê-la um pouco. Operações vitais que não são fáceis. Um certo número chega às histórias de vida quando eles não sabem mais o que fazer, quando estão à beira do vazio, da queda, ou mesmo da morte. Para eles, a história de vida inscreve-se numa busca vital de saber-poder viver, como uma

prática formadora de existência mais ou menos comum, mais ou menos consciente, mais ou menos formalizada (PINEAU, 2016).

Suas reflexões me levam a pensar como foi difícil produzir a pesquisa, dizer de mim, olhar para minhas ações e reações diante do vivido. Ao mesmo tempo como foi necessário, pois, por meio dela, tem sido possível construir um novo olhar sobre minha profissão e sobre mim mesma em um exercício permanente de maior sensibilidade e paciência comigo, com meus alunos e pares. Tem sido possível uma reconciliação com a profissão docente e, talvez o mais importante, uma reconciliação com minha própria história. Parafraseando Pineau (2016), foi uma tentativa de ganhar minha vida, fazê-la ou refazê-la e compreendê-la um pouco. Foi um processo de tomar consciência sobre mim mesma e de autoformação (FRAUENDORF et al., 2016). Processo que não está apartado da produção de conhecimento na área de formação docente.

Dessa forma, em uma tentativa de encerrar essa investigação, apresento abaixo uma breve reflexão sobre como se deu a organização do texto, as escolhas feitas ao longo do percurso, bem como a relevância da pesquisa para o campo da formação docente e para minha autoformação.

O desenvolvimento dessa pesquisa só foi possível pois me propus olhar para as questões que me inquietavam na profissão e como fui me constituindo professora da educação básica. Assim, partindo do tema formação docente, o problema que direcionou as investigações foi: Quais as contribuições dos eventos dramáticos que se anunciam nas narrativas (auto)biográficas da professora para o desenvolvimento de sua personalidade consciente? O objetivo foi compreender os eventos dramáticos vivenciados pela professora no cotidiano escolar e o desenvolvimento de sua personalidade consciente. Nesse sentido, minha tese é que é possível ocasionar o desenvolvimento da personalidade consciente ao compreender os eventos dramáticos vivenciados pela professora por meio de uma escrita (auto)biográfica da vivência do cotidiano escolar.

Após estabelecido o tema, problema e objetivo da pesquisa, iniciei o processo de investigação, partindo o meu memorial. Uma escrita fundamental na compreensão do meu processo formativo, bem como, direcionador das demais etapas da pesquisa. Concomitante com a escrita do memorial de formação, ocorreu a escrita das narrativas do cotidiano escolar, que foram tecidas em meio a crises e dificuldades e que, naquele momento, me pareciam uma escrita particular impossíveis de serem analisadas e problematizadas, mas que se revelaram potentes para pensar a formação docente.

Após concluída a escrita das narrativas, debruicei-me nas investigações da teoria histórico-cultural e suas concepções, referencial que me possibilitou um intenso diálogo com as narrativas. Dediquei-me às obras de Vigotski e seus interlocutores, bem como um levantamento bibliográfico das pesquisas realizadas nos últimos dez anos a partir das palavras-chave *cotidiano, drama e formação de professores*. A partir da revisão de literatura foi possível estabelecer um diálogo com muitas professoras e professores pesquisadores que se propuseram a olhar para suas próprias histórias e refletir sobre a docência a partir delas. Ler suas histórias me fortaleceu para escrever a minha própria, em um processo reflexivo sobre a formação docente e cotidiano escolar.

Em diálogo com a teoria, debruicei-me na análise das narrativas em um processo de compreender o cotidiano escolar como um espaço de luta, resistência e negociações, refletindo suas complexidades, contradições e angústias. Estabelecendo um diálogo, por meio das narrativas tecidas, entre drama e o desenvolvimento da personalidade consciente. Durante todo o processo de escrita procurei pontuar os movimentos que me foram possíveis alcançar de aprendizado e desenvolvimento. Uma história que tem sido marcada pelo drama em um constante vir a ser. Em cada narrativa tecida busquei os possíveis eventos dramáticos que se revelavam e, partindo da teoria histórico-cultural, em uma perseverante busca por indícios e sinais, busquei compreender o que aprendi no espaço escolar em que atuei e como esses eventos me impulsionaram ao desenvolvimento, me possibilitando uma nova maneira de pensar, sentir e agir.

Na compreensão de que o aprendizado antecede o desenvolvimento, aprendi que, por meio das interações sociais com os alunos, pares e comunidades, é possível um novo conhecimento sobre mim mesma, minha profissão e as inúmeras possibilidades de (trans)formação que ela me oferece. Que o espaço da escola é marcado por conflitos, tensões, diálogo (às vezes a falta dele), crises, medo, angústias, mas é também um espaço de alegria, encontros, trocas e parcerias. Que é possível criar brechas e pequenos desvios a fim de experimentar com os estudantes possibilidades outras de aprender e conviver. Que os estudantes vão, em muitas ocasiões, subverter as normas estabelecidas e que esses momentos são necessários pois geram, também, aprendizado e desenvolvimento. Que professora e alunos podem, juntos, desorganizar as tentativas de controle que buscam formatar a vida escolar a fim de garantir os interesses hegemônicos. Que, como professora (e ser humano), errei e vou errar em muitas situações e os erros me possibilitam um novo olhar a fim de rever e reavaliar escolhas, caminhos e palavras.

Portanto, foi na colisão e choque que ocorreram no chão da escola que experimentei mudanças qualitativas e revolucionárias em meu desenvolvimento, que foi marcado por um contínuo entre situação social de desenvolvimento, *perejivanie* e drama. Cada questão, que pontuei com o objetivo de refletir teoricamente a partir dela, alterou minha visão de mundo e produziu (e tem produzido) em mim uma personalidade consciente.

Compreendo que essa é uma daquelas pesquisas que nos impossibilita o total encerramento, pois as discussões não se esgotaram. Há outros caminhos a serem desbravados, novas interpretações a serem feitas e espero, sinceramente, que outras pesquisadoras e pesquisadores se aventurem e desenvolvam novas investigações a partir do tema aqui proposto. A mim, professora e narradora, que se aventurou em um voo de autoformação e produção de conhecimento por meio de uma pesquisa (auto)biográfica, compartilho o que **aprendi com a pesquisa**.

- ✓ A narrativa (auto)biográfica, como um caminho de investigação na formação docente, revelou-se como uma experiência coletiva e compartilhada à medida que fui compreendendo que os eventos dramáticos partilhados não diziam apenas sobre mim, pois foram vivenciados nas e pelas relações sociais. Foi transformador compreender que cada narrativa se revelou como um pequeno fragmento da realidade a partir da minha compreensão do vivido, no entanto, até mesmo essas compreensões foram construídas coletivamente. Assim, meu encontro e trocas com muitas professoras que tive a oportunidade de conhecer no chão da escola e universidade se revelaram como vínculos que contribuíram de modo significativo tanto para o desenvolvimento dessa pesquisa como para meu desenvolvimento como professora e ser humano.
- ✓ Meu encontro com as teorias e a possibilidade de compreender minha prática pedagógica a partir delas foi um movimento de (trans)formação. Conhecer e estudar as obras de Vigotski me levam a uma nova compreensão do ser humano e seu desenvolvimento, bem como do processo de aprendizado na infância e vida adulta. O diálogo entre teoria e prática é algo que pretendo continuar buscando durante minha atuação como professora, pois compreendo que ser uma educadora que parte da teoria histórico-cultural é estar imersa nos processos de aprendizado e desenvolvimento da personalidade dos educandos, que reflete diretamente o social e cultural em que está inserido.
- ✓ Participar do coletivo Cria e das inúmeras discussões que realizamos sobre pesquisa, profissão, vida e caminhada, me leva a perceber o quanto é relevante e significativa a participação e comprometimento com o coletivo. Foi uma experiência que me fortaleceu

e encorajou em todo o processo. Ouvir de meus pares suas reflexões e sugestões para a investigação, bem como partilhar com eles a alegria de cada nova etapa vencida me mostraram que caminhar sozinha pode até ser mais rápido, mas não é certeza de ir mais longe! A figura de minha orientadora ao longo dos nossos encontros, me oferecendo possibilidades para desenvolver minha autonomia e, ao mesmo tempo, dando-me limites durante toda a pesquisa, permitiu-me uma caminhada mais segura e um processo mais leve e fluido nesses quatro anos.

- ✓ Todo o processo de escrita e construção dessa pesquisa reflete, diretamente, em um processo de desenvolvimento de minha personalidade consciente, que foi se constituindo socialmente, se ampliando e modificando a partir dos eventos dramáticos e *perejivania* vivenciados no chão da escola. Foi possível compreender, assim como já afirmava Vigotski, que a insatisfação, o desconforto, a fraqueza e dificuldades promovem o meu desenvolvimento, pois mobilizam em mim estruturas psicológicas para esses enfrentamentos e, assim, provocam o surgimento de novas estruturas (GRASS, 2017, p. 41). Nesse sentido, me foi possível um caminho de autorreflexão ao tomar conhecimento de minhas ações, emoções e, inclusive do meu próprio conhecimento como professora e ser humano. Possibilitando-me uma nova compreensão do meu papel no mundo.
- ✓ Espaços como educação e trabalho têm sido intensamente afetados em nossa sociedade capitalista, limitando as possibilidades de o ser humano ter um desenvolvimento pleno de todas as suas capacidades intelectuais, fragmentando-o por meio da divisão do trabalho como nos aponta Vigotski por meio do seu texto *A transformação socialista do homem*<sup>35</sup>. Assim, é necessário encontrar pequenas brechas a fim de acreditar em uma escola outra e em um espaço de trabalho outro para as professoras, marcados por autoria e maior autonomia intelectual, atuando de modo reflexivo no cotidiano escolar.
- ✓ O desenvolvimento da personalidade consciente é marcado por necessidades concretas em nossa relação com o mundo. Assim caminhamos em constante negociação e tentativas de subversão criadora diante do atual sistema capitalista neoliberal que tem conduzido, em muitos aspectos, a formação das professoras. Negociações que são marcadas por possibilidades, mas também limites, tais como marco por meio das narrativas tecidas para essa pesquisa.

---

<sup>35</sup> Disponível em:

[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013\\_a\\_transformacao\\_socialista\\_dos\\_homens.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformacao_socialista_dos_homens.pdf)  
26/03/2022.

Acesso:

- ✓ Os espaços em que estamos inseridos não são neutros e interferem em nossa formação e, como professoras, aquilo que realizamos no cotidiano da escola depende, também, do que ocorre nesses espaços; das relações que ali desenvolvemos, dos materiais que nos são ofertados para trabalhar, bem como dos modos de interação que ali exercemos.
- ✓ Ao repensar e organizar minha prática pedagógica em uma constante busca por liberdade e autonomia, compreendo que é possível praticá-las. No entanto, essa prática não é permanente, em muitos momentos retorno à condição de assujeitado diante da realidade em que estou inserida. Assim, ao refletir a partir da pesquisa desenvolvida, é possível afirmar que não há um resultado fechado, pois o meu ser/estar professora é marcado por um vir a ser, ora sujeito autônomo, ora assujeitado.

Assim, após partilhar meu aprendizado durante a pesquisa, afirmo que esta ocorreu como um tempo de criação, de possibilidades, de (re)existência física, emocional e profissional. Foi possível inserir uma narrativa de vida individual num contexto coletivo e refletir sobre como a realidade histórica, social e coletiva em que estou inserida impactaram quem sou e produziram diferentes sentidos sobre os meus saberes docentes e como, por meio das reelaborações realizadas no decorrer das investigações, é possível um novo olhar para minha prática docente em que, ao assumir o papel social como professora, se faz necessário questionar e resistir ao roteiro que nos é imposto diariamente em nossos espaços de trabalho.

Na compreensão de que o desenvolvimento da personalidade consciente é um processo sempre em marcha, as reflexões aqui partilhadas estão longe de significar uma professora e pesquisadora cuja formação tenha se completado. Entendo, também, que as *perejivania* aqui compartilhadas podem ser compreendidas de diferentes maneiras, pois cada leitor produzirá sentido próprio para essa investigação, assim como irá construir uma relação única com o texto, que é sempre mediada pelo social.

Retomo aqui a metáfora do voo que me acompanhou ao longo dessa investigação. Um dia me propus sair da gaiola, correr riscos e, apesar de todas as limitações que me foram impostas, acreditei que o voo livre é possível. Assumi a responsabilidade com esse voo.

Sou uma mulher negra e periférica, sou mãe, esposa, amiga, irmã, professora e pesquisadora e, com dificuldades, tenho traçado novos caminhos e alçado voos para conquistá-los. Às vezes os voos são lentos, as vezes sem convicções da jornada, outras vezes são baixos demais e tantas vezes me é necessário parar o voo, voltar para o ninho e aguardar a tempestade passar. Cansaço e dor fazem parte desses voos, principalmente porque são voos para lugares desconhecidos, mas desistir deles é algo que não faz parte dos meus planos.

Voarei por mim, pelas minhas filhas, pelos meus alunos e alunas, por minhas irmãs e sobrinhas. Por minhas colegas de profissão na educação básica. Continuarei a voar, buscando novos aprendizados e desenvolvimentos e reconhecendo que eles só são possíveis, muitas vezes, a partir do drama. Também ensinarei a voar e voarei junto, mostrando que é possível voar para além da gaiola, ainda que essa seja adornada de ouro.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **História e Histórias de Vida**: Destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2004.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: Diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.
- AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. **Distância, afeto e exílio**: Três metáforas a partir da obra de Ginzburg para entendermos nosso trabalho como pesquisadores da educação. In: LEONARDI, Paula, MARTINS, Marco Aurélio Corrêa. *Religião, sujeitos e gênero: história da educação em tempos de pandemia*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2022.
- AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v.37, e74451, 2021.
- ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira. **Psicologia histórico-cultural da memória**. 2008. 277f. Tese. Doutorado (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- ALMEIDA, Melissa Rodrigues. **A formação social dos transtornos de humor**. 2018. 417f. Tese. Doutorado (Saúde Coletiva). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Botucatu, SP.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas/SP: Papyrus, 2002.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 4, n. 7 – 8, jan./dez. 2003.
- ANDRÉ, M.; CALIL, A. M. G. C.; MARTINS, F. de P.; PEREIRA, M. A. L. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 505–520, 2017. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231> . Acesso em: 2/02/2023.
- ANJOS, Daniela D.; NACARATO, Adair M. Uma professora em início de carreira: narrativas sobre as tensões em seu desenvolvimento profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4275/1113> Acesso em: 26/10/2022.
- AZEVEDO, Joanir Gomes. **Itinerâncias da pesquisa**. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 119-140.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins, 2011.
- BARBOSA, Andressa. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208f. Tese. Doutorado (Educação). Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara.

BOSI, Ecléa. **Memórias e sociedades: lembranças dos velhos**. T.A. Queiroz Editor: São Paulo/SP, 1979.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: Diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Lei 10.639, de 2003 alterada pela Lei 11.645, de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 04/02/2023.

BRASIL. Lei 13.005/2014. Plano Nacional da Educação 2014 – 2024. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 04/02/2023.

BRASIL. Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/05/COMUNICADO-JURIDICO-DECRETO-MEC-N-9-057-DE-25-DE-MAIO-DE-2017-2.pdf>

BRAZIER, Fábio **A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano: Um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação. Mestrado (Educação). Universidade de Alfenas, Alfenas/MG, 2017.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores e a teoria histórico-cultural: Diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas**. Tese. Doutorado (Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC, Campinas/SP, 2020. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1437>

CAPUCCI, Raquel Rodrigues. **Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre a psicologia e a arte**. Dissertação. Mestrado (Processos de desenvolvimento humano e saúde). Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2017. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23604/1/2017\\_RaquelRodriguesCapucci.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23604/1/2017_RaquelRodriguesCapucci.pdf). Acesso em 12/01/2021.

CENCI, Adriane O conceito de trabalho em Vygotski: Apropriação e desenvolvimento das proposições de Marx/Engels. **TrabalhoNecessário**, ano 10, n. 15, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6867/5150> Acesso: 05/12/2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1 Artes de fazer. 22ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CORAZZA, Sandra M. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vigotski. **Estudios de Psicología**, 28 (3), pp. 303-332. 2007.

DELORI-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: Figuras do indivíduo-projeto**. São Paulo: Paulus, 1ª ed. 2008.

\_\_\_\_\_. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, abr. 2011.

DELARI JR., Achilles. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: Um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. pp. 181-197, 2011.

\_\_\_\_\_. **O sujeito e a clínica na psicologia histórico-cultural: diretrizes iniciais**. Mimeo. Umuarama-PR, 2012. 17p. Disponível em: Disponível em: <http://www.vigotski.net/clinica-ufms.pdf>

\_\_\_\_\_. **Vigotski: Consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013a.

\_\_\_\_\_. Princípios éticos em Vigotski: Perspectivas para a psicologia e a educação. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, pp. 45 – 63, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Situação social de desenvolvimento em Lev Semionovitch Vigotski**. Início de levantamento exploratório do termo no Tomo IV. Curitiba-PR, 2017.

\_\_\_\_\_. Gênese social da personalidade na visão de Vigotski: aproximação indireta à “educação estética”. In: Abreu, F. S.; Gonçalves, A. C.; Pederiva, P. L. (orgs.). **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João, pp. 53-74, 2020.

\_\_\_\_\_. Seção 2. **Relações sociais e dinâmicas da personalidade**. Texto em andamento (não concluído). Umuarama/PR. 9p. 2019/2020. Disponível em: [http://www.estmir.net/tx\\_2.1.a.pdf](http://www.estmir.net/tx_2.1.a.pdf)  
Acesso: 26/03/2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: Conceito em disputa. In: IMBERNON, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (orgs.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FALCÃO, Maria do Carmo. O conhecimento da vida cotidiana: Base necessária a prática social. In: NETTO, João Paulo, FALCÃO, Maria do Carmo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo/SP: Cortez Editora, 1987.

FERNANDES, Maria José Silva. Formação de professores no Brasil: Algumas reflexões a partir do trabalho docente. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de L. **Educação e humanização: As perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FERNANDES, Maria José, BARBOSA, Andreza., VENCO, Selma. O trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo no contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Educación, Política y Sociedad**, nº 4 (1), enero-junio 2019, 14-32 ISSN 2445-4109.

FERRAÇO, Carlos Eduardo, SOARES, Maria da Conceição S., ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FERRARESE, Elaine da Silveira Ribeiro. **Práticas socializadoras da igreja Sara Nossa Terra: Afinidades eletivas entre neopentecostalismo e sociedade escolarizada**. Dissertação. Mestrado (Educação), Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, SP, 2016.

FERRARESE, Elaine da Silveira Ribeiro, OLIVEIRA, Tamires da Silva. A semana da consciência negra em uma escola periférica: Narrativas de um trabalho coletivo. **Interritórios: Revista de educação**, Caruaru, v. 6, n. 12, 2020.

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

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e formação docente: Narrativas, inspirações e conversas**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. Narrativas autobiográficas: Entre lembranças, experiências e artefatos. **Revista Brasileira de pesquisa (auto)biográfica**, Salvador, v. 02, n. 04, jan./abr. 2017.

FIGUEIREDO, Giovana Paganotti. **Margem, mergulho e fusão com o mar: narrativas de si na pesquisa autobiográfica**. Dissertação. Mestrado (Educação). Universidade Salesiana – Campus Maria Auxiliadora, Americana/SP, 2020.

FINO, Carlos Nogueira. Formação contínua de professores e inovações tecnológicas: A memória de um projeto inútil. In: IMBERNON, F., NETO, A. S., FORTUNATO, I. (orgs.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

FONTES, Flávio Fernandes et. al. Psicologia histórico-cultural, perezhivanie e além: Uma entrevista com Nikolai Veresov. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e0184797, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WsMd9cFGhNGb4m8yYQxtxRc/?lang=pt>  
Acesso em: 02/03/2022.

FORTES, Flávia Ap. Machado; NACARATO, Adair Mendes. A implantação da EaD: Um estudo sobre os dispositivos legais e a expansão do curso de Pedagogia. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol. 4, n. 2, p. 411-430, jul./dez., 2020.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira et al. Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista Educação PUC-Camp.**, Campinas, 21(3), p. 351-361, set./dez., 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 39ª edição, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: Ensaio**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido** [1968]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1ª ed. Especial de Capa dura, 2021.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira [1986]. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**, 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Ana Paula de; ANJOS, Daniela Dias; MORETTO, Milena. A trajetória do grupo de pesquisa relações de ensino e trabalho docente: entretecendo histórias. In: FREITAS, Ana Paula de; ANJOS, Daniela Dias; MORETTO, Milena (orgs.). **Relações de ensino e trabalho docente: Uma história em construção**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2020.

FURTADO, Daniele Barros Vargas. **Cartas a Paulo: narrativas de uma professora iniciante**. Dissertação. Mestrado (Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro/RJ, 2019.

GATTI, Bernadeti. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora: UFJF, 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf> Acesso em: 12/02/2022.

GATTI, Bernadeti. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

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

\_\_\_\_\_. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **O fio e os rastros: Verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2019.

GRASS, Idania B. Peña. O método nas pesquisas educacionais: Uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de L., PENITENTE, Luciana Ap. Araújo, MILLER, Stela. **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

GRASS, Idania B. Peña. O desenvolvimento da autonomia e da criatividade e a formação da personalidade do estudante. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de L. **Educação e humanização: As perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** 6ª ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2000.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** A educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: WMF, 2017.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2. Ed. Porto: Porto, 2000, p. 31 – 61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Franciso, NETO, Alexandre Shigunov & FORTUNATO, Ivan (org.) **Formação permanente de professores:** Experiências ibero-americanas. São Paulo: Ed. Hipótese, 2019.

JESUS, Deise Cristina Carvalho de. **Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora:** Um estudo autobiográfico. Dissertação. Mestrado (Educação). Pontifícia Universidade Católica, Campinas/SP, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: Suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. Tradução: Maria Helena M. B. Abrahão. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)/Biográfica,** Salvador, v. 05, n. 13, p. 40 – 54, jan./abr. 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro/RJ: Ed. Cobogó. 2019

KRAVTSOV, Guenadi. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais** – Brasília: UniCEUB, 2014.

LEONTIEV, Alexis N. (1978). **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário. (Obra original publicada em 1975).

LOPRETTI, Tamara Abrão Pina. **E os saberes das crianças ensinam à professora:** contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente. **Tese.** Doutorado (Educação) Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas/SP, 2013.

LORDELO, Lia da Rocha. A crise na Psicologia: Análise da Contribuição Histórica e Epistemológica de L. S. Vigotski. Revista: **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** out.- dez. 2011. Vol. 27, n. 4, pp. 537 – 544.

LURIA, Alexander R., VIGOTSKI, Lev S., LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MAGALHÃES, Cassiana. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil.** Tese. Doutorado (Educação). Universidade Estadual Paulista, campus Marília. Marília, 2014.

MAGIOLINO, Lavínia. L. S. As emoções humanas nas experiências vividas: Transformação e significação nas relações (est)éticas. In: SMOLKA, A. L. B., NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Emoção, memória, imaginação:** a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultural. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. **Psicologia e Sociedade**, 26 (n. esp. 2), pp. 48-59. 2014

MANACORDA, Mário A. **História da Educação: da antiguidade a nossos dias**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MARIGUELA, Márcio Ap. Politzer, Leitor de Freud: o drama. In: **Lacan, o passador de Politzer**. Piracicaba: Jacintha Editores, pp. 135-146. 2007

MARQUESIN, Denise Filomena B., NACARATO, Adair Mendes. Narrativas de futuras professoras: paisagens desenhadas sobre os modos de ensinar matemática. In: NACARATO, Adair Mendes (org.) **Pesquisas (com) narrativas: a produção de sentido para experiências discentes e docentes**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

MARTINS, Lígia M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia M.; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Aline Santana. **Diálogos em Vigotski sobre arte, vida e a potência do corpo da criança na relação com o teatro**. Tese. Doutorado (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2020.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2015.

MORAIS, Joelson de Souza, NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho, LIMA, Maria Divina Ferreira. As escritas de si e os efeitos mobilizadores da formação docente em narrativas (auto)biográficas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 232 – 247 jan./dez. 2020.

MOSQUERA, Juan José Mouriño, STOBAUS, Claus Dieter Narrativas de vida: fundamentos de uma dimensão metodológica. In: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: Teoria e Empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MOURA, Eliana Peres G. Da pesquisa (auto)biográfica à cartografia: desafios epistemológicos no campo da psicologia. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **A aventura (auto)biográfica: Teoria e Empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

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

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.139-158.

NÓVOA, Antonio. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA. 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: O desafio da coerência. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 9, n. esp., out. 2008.

\_\_\_\_\_. Cenas do cotidiano escolar: Descobertas e invenções de pesquisas com narrativas imagéticas. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Daniel Pereira. **Narrativas de professor-pesquisador**: investigando a própria prática docente a partir da experiência produzir animações com crianças na escola. Dissertação. Mestrado (Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016.

PADILHA, Ana Maria L., MOLLO, Karina. O duplo caráter da educação: Sua condição ontológica e sua expressão histórica na lógica do capital. In: SILVA, Luiza Batista de O., BARCELLOS, Ana Carlina K.; MARCON, Gilberto Brandão (Orgs.). **Sobre teorias, teóricos e temas relevantes em Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

PALOMO, Victor. Psicoterapia: Um ritual de reinvenção de si. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). **Tempos, narrativas e ficção**: A invenção de si. EDIPUCRS e EDUNEB 2016. Edição do Kindle.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: Do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Jaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr., 2016.

\_\_\_\_\_. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões e superações. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angelica; SIMAS, Vanessa França. Fontes de informações, registros investigativos e modos de produção de conhecimentos: uma compreensão da pesquisa narrativa articulada em três dimensões. **Revista de Educación**. Año XIII, n. 25, p. 101 – 118, 2022.

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

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 17., 2014, Fortaleza/CE. **Anais eletrônicos**. Fortaleza/CE: Universidade Estadual do Ceará, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/xviiendipec/>. Acesso em: 26 out. 2022.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). **Tempos, narrativas e ficção**: A invenção de si. EDIPUCRS e EDUNEB 2016. Edição do Kindle.

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

\_\_\_\_. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBP**AE – v. 29, n. 2, p. 207 – 221, mai/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43520> Acesso em 12/01/2021.

SETTON, M. G. J. As religiões como agentes da socialização. **Cadernos CERU**, série 2, v. 19, n. 2, dezembro de 2008.

SILVA, Aline Gomes. **Narrar a experiência e reescrever a prática:** professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada. Dissertação. Mestrado (Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de formação de professores. 2014

SILVA, Juliana Vieira. **Narrativas do cotidiano (per)formativo:** A escrita de cartas como modo de dizer-ser. Dissertação. Mestrado (Educação). Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2020.

SOARES, Magda **Metamemória** – memórias: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Eliseu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: Nascimento, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Mara (orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310p. Disponível em: [SciELO Books | Memória e formação de professores](#). Acesso: 14/11/2022.

SUANNO, Marilza Vanessa R. Formação de professores e desenvolvimento profissional: Processos permanentes e imbricados. In: IMBERNON, Francisco, NETO, Alexandre S., FORTUNATO, Ivan (orgs.). **Formação permanente de professores:** experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski.** Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski:** a construção de uma Psicologia Marxista. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A tragédia de Hamlet**, príncipe da Dinamarca. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_. Manuscrito de 1929 (Psicologia concreta do homem). [1929]. In: **Educação e Sociedade**, n. 71. Campinas: Cedes. p. 21 – 44. 2000.

\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** [1934]. Tradução Paulo Bezerra, 2ª ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

**7 aulas de L. S. Vigotski:** Sobre os fundamentos da pedologia. Trad. E org. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. Rio de Janeiro. E-papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. [1931]. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas III:** historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 2. ed. Madrid: Visor. p. 11-340. 2000.

\_\_\_\_\_. Paidología del adolescente. [1931]. In: **Obras escogidas IV:** Psicología infantil. 2ª ed. Madrid: Visor y Machado Libros. p. 9 – 225. 2006.

\_\_\_\_\_. El primer año. [1932-1934]. In: \_\_\_\_ **Obras escogidas IV:** psicología infantil. 2ª ed. Madrid: Visor y Machado Libros. p. 275 – 318. 2006

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto, SOUZA, Marilene Proença Rebello. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 2, p. 459-473, maio/ago. 2010.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Eixo 1 (Revisão de literatura)

Em síntese, para o mapeamento das pesquisas do Eixo 1, preocupei-me em localizar nas pesquisas a palavra “drama” e como ela tem sido utilizada pelos pesquisadores da teoria histórico-cultural. Minhas perguntas eram: como os pesquisadores brasileiros têm olhado para a noção de drama na teoria histórico-cultural? O que percebi é que ainda são poucas as pesquisas que trazem a noção de drama conforme apresentado e desenvolvido por Vigotski em seus diversos textos. Entendo que, ou a noção do drama vigotskiano ainda é pouco conhecido ou tenha me equivocado no processo de busca junto as bases de dados.

Partindo dessa compreensão inicial sobre a noção de drama em Vigotski, das 17 pesquisas selecionadas para a leitura, após a leitura organizei-as em 3 grupos: **grupo vermelho** (5 pesquisas) que inicialmente não pretendo voltar a elas, **grupo amarelo** (que tem aspectos que podem contribuir com minhas reflexões, assim voltarei as pesquisas e **grupo verde** (pesquisas que estarei dialogando de modo mais aprofundado para pensar o drama em Vigotski, a formação da professora e o desenvolvimento de sua personalidade consciente. Antecipo, entretanto, que no levantamento a única pesquisa que discute a formação de professoras a partir da noção de drama na teoria histórico-cultural, foi o texto que apresentei no Anais de congresso (2020) juntamente com a professora Ms. Natália C. Navarro *A formação permanente de professores na Teoria Histórico-Cultural: aproximações a partir do conceito de drama.*

**Quadro 2 – Pesquisas selecionadas para a leitura do Eixo 1**

<b>Título da pesquisa</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia	Achilles Delari Junior	2011
Drama e a teoria histórico-cultural: interlocuções possíveis	Diego de Medeiros Pereira	2015
Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações	Edlúcia R. Barros, Robson C. Camargo, Michel M. Rosa	2011
A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de construção social do sujeito	Lavinia Magiolino	2014
Psicologia histórico-cultural, perezhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov	Flávio F. Fontes, Jorge T. Falcão, Leticia Andrade, Priscila Sousa, José M. Júnior	2019
Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano um estudo teórico da obra de Vigotski	Lavinia Magiolino	2010
As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski (2010)	Gisele Toassa	2010
Práxis política no MST: uma leitura a partir de Vigotski e Gramsci	Leandro Rosa, Ana Paula Silva – artigo	2016
Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias (2014)	Gisele Toassa	2014
Vigotski: Notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos	Gisele Toassa	2014
Diálogos com Vigotski sobre arte, vida e a potência da criança na relação com o teatro (2020)	Aline Santana Martins	2020
Dos desafios para a psicologia histórico-cultural à reflexão sobre a pesquisa em ciências humanas: entrevista com Pablo del Rio	Elizabeth dos S. Braga, Teresa Cristina Rego	2013
Perezhivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte (2017)	Raquel Rodrigues Capucci	2017
O conceito de atividade como unidade de análise na Psicologia? Um possível diálogo entre Vigotski e Politzer	Marcelo S. Rezende, Raimundo C. Atahyde, Cirlene de C. Christo	2013
Inconsciente: uma reflexão desde a Psicologia de Vigotski (2015)	Livia G. dos Santos (tese)	2015
"Ser ou não ser": a perezhivanie do ator nos estudos de L.S. Vigotski	Raquel R. Capucci e Daniele Nunes H. Silva	2018
A formação permanente de professores na Teoria Histórico-Cultural: aproximações iniciais a partir do conceito de Drama	Elaine da S. R. Ferrarese, Natália C. Navarro	2020

Fonte: acervo pessoal (2021)

## **Anexo II – Eixo 2 (Revisão de literatura)**

No eixo 2 atentei-me para as pesquisas que trazem os três descritores selecionados. Como os números de pesquisas para leitura foram mais extensas que no eixo 1, procurei organizar as pesquisas a partir dos bancos de dados investigados e trouxe uma breve reflexão sobre os objetivos das pesquisas e como elas me auxiliarão nas investigações. Procurei observar o diálogo que esses pesquisadores travam com a teoria histórico-cultural para pensar a formação de professores e como abordam a questão do cotidiano e, a partir de quais autores, ocorrem esses diálogos. Das 15 pesquisas selecionadas para a leitura<sup>36</sup> fiz a mesma organização que anteriormente, separando-as por cores.

Na BDTD (Biblioteca digital de teses e dissertações), o resultado foi de 12 pesquisas entre 2010 e 2021, sendo 8 dissertações e 4 teses. Após a leitura dos resumos, foram selecionadas 3 pesquisas para dialogar: 2 teses e 1 dissertação, que apresento abaixo.

Na pesquisa realizada no google acadêmico foram levantadas 4260 pesquisas, fiz a opção de ler o resumo das 100 mais relevantes apresentadas pelo google acadêmico. As pesquisas que apareceram na BDTD também aparecem nessa busca, assim selecionei mais quatro para a leitura integral por conta do amplo diálogo com minha pesquisa.

Junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, encontrei 21 resultados na busca, sendo 12 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado. Das 21 pesquisas, três já estavam inclusas anteriormente, as demais após a leitura do título e resumo não foram selecionadas, pois não havia uma relação direta com as questões da pesquisa.

---

<sup>36</sup> Vide tabela do Anexo 2.

Quadro 3 - Pesquisas selecionadas para a leitura do Eixo 2		
Título da pesquisa	Autor	Ano de defesa/ publicação
Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil (UNESP – Marília)	Cassiana Magalhães	2014
A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental	Fábio Brazier	2017
E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente	Tamara Abrão Pina Lorgetti	2013
Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária	Ana Carla Holwed Powaczuk	2012
Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil	Marta Chaves	2020
Formação continuada de professores e a teoria histórico-cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas	Fábio Brazier	2020
Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural	Marissol Prezotto, Luciana H. Ferreira, Ana M.F de Aragão	2015
A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores	Zibetti, Souza	2010
"Por que aprender isso professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural	Asbahr, Souza	2014
A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual	Vanessa Dias Moretti, Manoel O. de Moura	2010
Sentido pessoal e atividade docente pela psicologia histórico-cultural	Camila T. Pessoa, Nilza S. T. Leonardo	2020
O desenvolvimento das funções psicológicas superiores: Uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas	Solange de Castro	2019
"Ser professora": um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural	Camila Turati Pessoa	2018
Saberes didático-pedagógicos expressos na prática docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Paula Valéria Pilatti	2015
A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: Contribuições didáticas	Meire Cristina dos Santos Dangio	2017

### **Anexo III – Eixo 3 (Revisão de literatura)**

No levantamento feito junto ao BDTD foram 58 resultados a partir dos três descritores nos últimos 10 anos. Foram selecionadas para a leitura seis pesquisas: quatro dissertações e duas teses. As pesquisas selecionadas foram de Juliana Vieira da Silva (2020), João Ferreira Filho (2016), Eliana Pereira (2010), Gabriela Félix Brião (2017), Paulo Henrique Valarelli (2020) e Elisabete Martins da Fonseca (2016).

No levantamento junto ao google acadêmico, foram 2720 resultados, realizei a leitura dos 100 primeiros títulos e selecionei dois artigos para a leitura, os artigos de Joelson Moraes, Franc-Lane do Nascimento e Maria Lima (2020) e de Luiz C. P. Ferreira (2017).

Junto ao catálogo de teses e dissertações da Capes o resultado foi de 223 pesquisas e, após a leitura de títulos e resumos foram selecionadas cinco pesquisas para a leitura integral, quatro dissertações e uma tese. As pesquisas selecionadas foram de Cristiane M. da Silva Reis (2020), Giovana P. Figueiredo (2020), Deise Cristia C. de Jesus (2017), Daniele Barros V. Furtado (2019), Bárbara Drielli R. Correa (2019).

Quadro 4 – Pesquisas selecionadas para a leitura do Eixo 3

Título da pesquisa	Autor	Ano de defesa
Narrativas do cotidiano (per)formativo: A escrita de cartas como modo de dizer-se	Juliana Vieira da Silva	2020
A escola pública e a formação do diretor: uma narrativa (auto)biográfica	João Ferreira Filho	2016
Arte, vida e formação de professores	Eliana Pereira	2010
Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professoras em autoformação	Gabriela Félix Brião	2017
Um professor em formação e transformação: análises de uma prática relacionada a cultura afro-brasileira numa escola do Programa de ensino integral	Paulo Henrique Valarelli (mestrado profissional)	2020
Imaginário e formação de educadores: a narrativa de si	Elisabete Martins da Fonseca	2016
As escritas de si e os efeitos mobilizadores da formação docente em narrativas (auto)biográficas	Joelson de S. Moraes; Franc-Lane S. C. do Nascimento; Maria Divina F. Lima	2020
Narrativas autobiográficas: entre lembranças, experiências e artefatos	Luiz Carlos P. Ferreira	2017
"Andarilhando pelas narrativas (auto)biográficas": processos formativos de pesquisadoras em Educação	Cristiane Medianeira da Silva Reis	2020
Margem, mergulho e fusão com o mar: narrativas de si na pesquisa autobiográfica	Giovana Paganotti Figueiredo	2020
Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora: Um estudo autobiográfico	Deise Cristina Carvalho de Jesus (THC – dialoga com Vigotski)	2017
Cartas a Paulo Freire: narrativas de uma professora iniciante	Daniele Barros Vargas Furtado	2019
Entre narrativas, gaiolas e voos: movimentos de integração de tecnologias digitais de uma professora dos anos iniciais	Bárbara Drielle R. Correa	2019

Fonte: Acervo pessoal

## Anexo IV - Inventário de Pesquisa

### NARRATIVAS

#### Narrativa 1 – De que me servirão as narrativas?

**Data da escrita: 17/10/2019**

Aula de quinta-feira. Cheguei em sala e, após introdução inicial e orientações da rotina, corrigi os cadernos de tarefa com um aluno marcando nome na lousa com o objetivo de manter o controle da sala enquanto eu fazia as correções. Depois da correção, registrei a rotina na lousa e conversamos sobre o registro que tinha feito. Teríamos reescrita, Emai, caderno, educação física e leitura. Adverti os alunos que estavam mais agitados que, se não tivesse cooperação, eles ficariam sem aula de educação física. O início da aula foi com a leitura do conto “Os três porquinhos”, pois haveria reescrita do texto para os alunos que já eram alfabéticos. A classe ficou organizada em três grupos. Aqueles que iriam fazer a reescrita. Aqueles que não iriam fazer, pois ainda não eram alfabéticos e os alunos de outra professora que havia faltado. Depois de ler o texto duas vezes (já havia lido na terça e quarta-feira e feito o processo necessário) entreguei as folhas e os alunos começaram a reescrita. Uns falavam, outros reclamavam, outros diziam que tinham esquecido a história e queriam apenas desenhar. Eu fiquei irritada com as perguntas, o barulho, a agitação. Existe uma professora que não suporta barulho de criança? Que se irrita com o calor e o bafo da sala?

**O que eu vou transmitir com minhas narrativas? Para que elas me servirão? Não sei...Saí cansada hoje**, diferente da segunda-feira em que sai feliz. A pergunta da Lê foi excelente, “professora porque algumas crianças são pobres e quando crescem continuam pobres?”. A discussão a partir de sua questão foi muito boa e me senti feliz pelo fato de poder conversar com aqueles alunos sobre o ciclo da pobreza a partir da opinião e pensamento delas, **mas nem todos os dias são bons, nem todos os dias são interessantes. Aliás, acho que a maioria deles é rotineiro, desgastante para mim e para os alunos.**

**Narrativa 2 – Boas-vindas ao novo****Data da escrita: 25/10/2019**

Hoje resolvi mudar a programação da aula (que seria de ciências e matemática) para duas aulas voltadas à alfabetização. **Essa opção se deu justamente por causa da chegada do Heitor na terça-feira (22/10).** Ele veio da uma rede pública municipal de uma cidade vizinha, fui recebê-lo no portão da escola, dei as boas-vindas, conheci os pais e recebi a irmã, que iria para a sala do 3º ano, dei a mão para ele e o conduzi à fila dos meus alunos [...]. Acontece que, ao chegar na sala e pedir os cadernos dele, eram três cadernos sujos, rasgados, com bilhetes da professora afirmando que o aluno não fazia as tarefas e devia estudar mais. **Naquele instante senti raiva da mãe dele,** “Que mãe envia aquele caderno para a outra professora, eu teria vergonha daqueles cadernos! Pensei comigo”. Assim, optei por usar um daqueles cadernos como tarefa de casa, tirei as folhas com rasuras, fiz uma abertura da capa e coleí diversas tarefas relacionadas ao alfabeto e nome próprio, pois em uma breve sondagem percebi que ele não conhecia a maior parte das letras do alfabeto, conhecia os numerais até o 5, porém tinha uma grafia comprometida e não conseguia fazer o número 2. Heitor, percebendo que a sala estava em outro ritmo, me disse que estava com dor na mão e não podia copiar a atividade, pegou o apontador e brincava como se fosse um carrinho. Como o tinha colocado na terceira carteira, percebi que era caso de trazer para mais perto de mim, mas não fiz isso naquele dia. **Estava irritada. Irritada com a mãe, com a criança e, principalmente com a antiga professora dele “o que ela tinha trabalhado com ele, já estávamos em outubro!”.** Naquele momento, não me dei conta que eu também tinha alunos com defasagem na sala e muito vinha fazendo por eles, com poucos resultados positivos.

Fui até a mesa dele, que tentou esconder com as mãos o que havia registrado (percebi que estava com vergonha, ou seja, ele sabia que sua letra não condizia com o esperado), me senti mal por aquilo, mas forcei um pouco e disse que naquela sala, os alunos faziam os registros e participavam das atividades e que com ele não seria diferente. **Achava que tinha que mostrar firmeza.** Passado um tempo, ele foi até a minha mesa com um RG e me mostrou, perguntei quem era e ele disse, “meu pai”. Estranhei um pouco pois o moço que estava com a mãe dele não tinha aquela fisionomia. Perguntei, “como assim, esse é o seu pai?”, “Sim tia, é o meu pai e ele morreu, morreu com um tiro na cabeça, quando eu estava na barriga da minha mãe, eu não conheci ele”. Me vi sem chão naquele momento, é como se ele fosse com o RG para me dizer que não, ele não seria como os outros, ele era diferente, tinha uma

história que justificava as dificuldades. Naquele dia, ainda transtornada, peguei os cadernos e fui à coordenação. **Contei o que tinha experimentado com apenas poucas horas com meu novo aluno e disse que queria conhecer aquela família, queria autorização para enviar uma convocação para o dia seguinte.** Ela se irritou um pouco e disse que eu ainda não o tinha conhecido suficiente para uma reunião. Insisti. Depois de olhar novamente o caderno, as correções da antiga professora, o bilhete sobre o mau comportamento, ela concordou. Entreguei no final da aula para a mãe e disse que precisávamos conversar.

Ela e o padrasto vieram no dia seguinte, conversamos, ouvi alguns relatos da mãe e do padrasto, que na verdade estava com aquela família há apenas 4 meses, ou seja, meu aluno estava se adaptando a uma nova cidade, um novo membro na família, nova escola, nova professora, novos colegas. Tudo para ele era novo. A mãe disse que ele tinha ido embora feliz e gostado muito da professora. Voltou no segundo dia alegre para se reencontrar comigo.

Naquele instante me dei conta, ele era “meu aluno”, não importava quem tinha sido a professora dele, como era a família, qual era a sua história. Ele estava em minha sala e eu estava na educação por ele e por muitos outros como ele. Fechei comigo naquela quarta-feira que faria o meu melhor, que aceitaria o fato de ele ter uma história triste, mas não aceitaria aquilo como justificativa para não aprender, não avançar, não ser uma criança melhor. O coloquei na primeira carteira, dei um caderno novo, coleí o alfabeto e começamos a trabalhar. Expliquei como seu nome completo era importante. Expliquei a rotina daquela sala e como diariamente fazíamos o registro do nome completo, da cidade, data, quantidade de alunos na sala, contagem de meninos e meninas e uma formação de palavras com o nome do ajudante do dia (momento que chamo de rotina permanente).

Comecei a olhar para ele e de repente me dou conta de como é uma criança linda, agradável, inteligente, comunicativa, assim como tinha outros tantos em minha sala e de como o ano estava acabando e eu ainda tinha muito por fazer.

Como pode um aluno ser enviado a mim para lembrar-me que a educação é sim um espaço de luta? Eu estava gastando muita energia brigando com o sistema, questionando as más condições de trabalho, reclamando da sala cheia. Minha energia é para ser gasta também e, principalmente, com os meus alunos. E foi do meu encontro com meu novo aluno que expliquei para a sala que faltava pouco tempo para o ano encerrar, logo eles estariam no 2º ano e, alguns alunos estavam precisando

de acompanhamento da professora com mais atenção e era aquilo que iríamos fazer naquele momento. Após a rotina, registramos o alfabeto, eu na lousa e os alunos no caderno de classe, fiz a leitura com os alunos e optamos por formar palavras com cada letra do alfabeto, foi um tempo de intervenção individual junto aos estudantes ainda não alfabéticos, que totalizam 8 alunos de 28, os outros 20 são alfabéticos e produtores.

**Me preocupa muito o fato dos meus alunos irem para o segundo ano sem serem alfabéticos. É uma briga que trago comigo. Desejo que eles aprendam, quando eu penso que são alunos de uma periferia, muitos vivem uma realidade de ausência, fome, violência. A educação e, em nosso contexto de escola do fundamental anos iniciais, a alfabetização faz muita diferença na vida deles.** Eu não sei qual a professora que dará aula para eles no próximo ano e vejo como muitos são discriminados e separados do grupo por não dominarem o mínimo esperado para a faixa etária (eu mesma não tinha agido assim com meu novo aluno em nosso primeiro encontro?). O fato de serem pobres já é um fator complexo, vejo colegas que reclamam do cheiro, da falta de educação, das mães que querem que os filhos vão para a escola para “comerem” ou “se verem livres deles”. Tem salas na escola em que as professoras separam o grupo dos não alfabéticos dos demais e já vi crianças serem humilhadas por não se apropriarem do sistema de escrita. A última coisa que desejo é que um aluno vá para o 2º ano sem ser alfabético. Alguns tem ido nesses 3 anos, mas olho e percebo que tentei de muitas e muitas maneiras, fiz o que estava ao meu alcance. **É uma briga muito pessoal.**

**Narrativa 3 – Você se chama Vitória?****Data da escrita: 27/10/2019**

Essa semana foi um caos... **Por conta do processo de pesquisa em que estou implicada, tento ser mais observadora em minhas posturas com os alunos, principalmente aquelas posturas autoritárias, aquelas em que quero ter o controle da sala de maneira coercitiva...** Uma das coisas que não gosto é quando estou trabalhando no coletivo e peço para que um aluno responda oralmente à pergunta que faço ou a atividade no livro e outro aluno responde na frente do colega. Por muitas e muitas vezes eu expliquei para a turma que era importante esperar que o colega respondesse, que não era a vez dele, que cada aluno deveria esperar a sua vez para falar. Num certo dia, no início de outubro, depois de já ter explicado que cada aluno iria responder oralmente a atividade conforme eu fosse escolhendo e que todos deveriam respeitar a vez do colega, um dos alunos respondeu à pergunta feita para a amiga. Eu fiquei transtornada com aquela atitude e gritei: “Você se chama Vitória? Obrigada, Vitória, pela resposta. Gente, temos duas Vitórias na classe, vamos falar oi para a Vitória!” Pronto, o estrago foi feito. As crianças se agitaram e começaram a chamar o aluno de Vitória e eu tive que intervir de maneira brusca para que eles parassem. Nos dias que se seguiram, bastava alguém responder pelo colega e os outros se viam no direito de chamá-lo pelo nome do outro e quando alguém reclamava a fala geral era: “foi a professora quem disse”. Eu não sabia como sair da situação em que havia me metido. Sentia raiva de mim ao ouvir o tom de voz de alguns alunos porque era exatamente o meu tom de voz, autoritário e irônico com o colega, sem paciência. **Que professora sou eu? O que eu tenho feito para manter o controle da sala?**

Ao pensar sobre isso depois de alguns dias, percebo que o egoísmo faz parte desta faixa etária, ele sabe a resposta e se vê no direito de falar, **mas ainda não sei como despertar neles o interesse pelo coletivo.**

**Narrativa 4 – Visitas inesperadas****Data da escrita: 30/10/2019**

Que dia... Fico pensando como narrar meu cotidiano na escola de maneira breve, me parece impossível. Tantas coisas que acontecem em um único dia de trabalho. **Ontem, quarta-feira, 30 de outubro, a turma tinha prova de matemática. Dias de avaliações são por si só muito difíceis, os alunos ficam agitados, querem dar as respostas alto, os que sabem querem mostrar que sabem oralmente, não é suficiente apenas registrar a resposta e eu tenho que repetir muitas vezes quais são os combinados em dias de prova.** Geralmente já me preparo para esses dias, que são mais tensos. Mas, não bastasse a prova, uma de minhas alunas, Sabrina, chegou com o pai e o orientador de alunos, que estava no portão, pediu para que eles entrassem, **pois o pai tinha trazido uma gaiola com dois coelhos que, de acordo com o relato do pai, a professora pediu para trazer.** Quando o orientador me avisou, o pai já estava no corredor da sala. Cumprimentei-o em choque, não pedi para levar coelho algum, aliás nem sabia que ela tinha coelhos. Mas é um pai bastante presente e uma aluna excelente, que tem uma irmã no terceiro ano, pensei “talvez a professora do 3º ano tenha pedido para levar os coelhos...”. Enfim, não sei o que aconteceu naqueles segundos, acho que travei diante do pai me cumprimentando e perguntando onde poderia deixar a gaiola, se eu queria que ele levasse até a sala. Balancei a cabeça afirmativamente. A sala vendo da fila a cena, entrou em êxtase, “Teremos um coelho na sala”.

Quando entrei com os estudantes, orientei para não pôr a mão nos coelhos e para conversarem baixinho, pois os coelhos estavam bem assustados. Os alunos foram se contendo e chamei minha aluna para conversar, perguntei por que ela tinha trazido os coelhos para a escola, ela disse que o pai pediu para trazer e mostrar para a professora (garota inteligente, pensei!). Expliquei que a escola não era um local para eles, pois ficariam assustados e que, para receber visitas, era necessário combinar com a professora com antecedência. Falei sobre a possibilidade de algum aluno ter alergia ao pelo do coelho ou quererem trazer seus animais de estimação para a escola também. Dito e feito, um aluno gritou, “prô, eu posso trazer meu cachorro?”. Conversei com a sala. Nisso já tinha corrido mais de uma hora de aula... e a prova em minha mesa. Com dificuldade, organizei os alunos e iniciamos a prova. Expliquei novamente os combinados, fizeram a prova e o dia seguiu.

Quando todos já tinham terminado a prova e estávamos em uma atividade do caderno, **houve um desentendimento entre os estudantes Marcos e Pedro, com**

isso o Fábio tomou partido pelo Marcos e começou a chamar a atenção do Pedro de forma dura e autoritária, olhei furiosa para o comportamento dele, “quem ele pensa que é para falar com o amigo desse jeito? Pensei comigo.” Daí, como se em um estalo, algo sussurrasse: “É uma Elaine em miniatura”. Ele agiu exatamente da maneira como eu agia. Seu tom de voz era o meu tom de voz, em muitos momentos, com a turma. Senti uma mistura de vergonha ao mesmo tempo que achei engraçado, ele estava me imitando com perfeição. Não gostei do que vi, mas me surpreendi como ele me imitava tão bem, ele me olhava e reproduzia cada movimento e fala que eu fazia. Como era possível? Ele não se sentiu inibido, não fazia por graça, era muito sério e eu não aguentei e disse, “Oi Elaininha, você está parecendo uma Elaininha”, a sala deu uma risada meio que sem entender, ele abaixou o olhar como sempre fazia quando eu chamava sua atenção, mas sorriu, um sorriso lindo, sincero, orgulhoso, um sorriso que só uma criança consegue dar. É como se, naquele momento, tivéssemos estabelecido uma cumplicidade, ele entendeu por que eu o tinha chamado daquela maneira e, apesar de ele ter sido duro com o amigo e agido mal, pois não caberia a ele esse papel, ele, de certa forma, a partir da leitura que faço daquele sorriso, se sentiu feliz porque era como a sua professora.

Que loucura de dia, eu pensei depois disso, como narrar tantos acontecimentos de um único dia. Tantos embates, encontros e desencontros. Quando deu 17h10 eu estava cansada, muito cansada. Encerramos a aula e logo os pais estavam na porta para a saída. Faltavam apenas 10 minutos para meu tão desejado descanso. Converso rapidamente com um pai. Pego atestado de outro. Explico sobre a matrícula para outro. Aviso da criança que caiu no recreio. Aviso a mãe daquela que não estava bem. **Nesse avisa e avisa chegam os pais do Alex e dizem que precisam falar comigo. Na correria, no cansaço, na vontade de ir embora, simplesmente não fiz o que é padrão da escola, passe na secretaria e agende um horário. Olhei para eles e disse “Podem falar!” (que arrependimento).** Era uma reclamação que o filho estava esfregando o pipi no sofá da tia e, ao ser questionado, disse que foi um amigo da escola quem tinha lhe ensinado e disse a mãe: “eu espero que você tome providências, por que senão vou falar com a diretora e se ela não resolver vou procurar outras instâncias, pois na minha casa meu filho não vê nada de errado, tenho certeza de que isso foi aqui na escola”. Fiquei transtornada, preocupada pois era um caso novo para mim, não tinha percebido nada sobre a questão trazida por ela. Tentei explicar que iria conversar com o outro aluno e

entender o que estava ocorrendo e depois os chamaria novamente. Ela continuou reclamando sobre a escola em tom de ameaça, aquilo foi me irritando profundamente e respondi à altura. Ali na porta lembrei aqueles pais sobre as travessuras do aluno em sala. Que emprestava lápis dos colegas e quebrava de propósito. Que a sua conversa era sobre um jogo violento de internet, sobre armas e mortes. Conhecia inclusive os tipos de armas. Toda aquela fala de minutos foi no sentido de constranger aqueles pais que estavam me ameaçando. Tentei mostrar que, afinal, eles não estavam fazendo o serviço deles tão bem assim. Eles foram embora constrangidos, se desculparam, disseram que não sabiam que o filho jogava “aquele tipo de jogo”. **Depois que eles saíram, fiquei irritada comigo, com vergonha por ter exposto os pais e o meu aluno.**

**Narrativa 5 – Sábado de reflexão****Data da escrita: 23/11/2019**

Um sábado à noite e, desde que acordei, estou pensando no trabalho. Ontem encerramos o projeto da Consciência Negra. Foram mais de 30 dias trabalhando com duas colegas. Montamos um projeto bacana, pedimos autorização para a direção e coordenação e apresentamos para as professoras, houve resistência de algumas por ser um tema delicado. Infelizmente, a escola ainda se cala diante de temas mais complexos. Mas valeu a pena todo o esforço. As professoras dos dois períodos se envolveram, trabalharam com seus alunos, algumas de maneira muito tímida, ainda assim foi maravilhoso ver o movimento acontecendo na escola, frases marcantes como “o negro tem vergonha de dizer que é negro” e “eu não sei a minha cor, mas na outra escola me chamavam de carvão” surgiram em meio a tantas conversas.

[...]

Ontem não foi apenas o encerramento do projeto, mas também o dia em que recebi uma ligação da Secretaria da Educação me convidando para ser coordenadora pedagógica de uma EMEIF. Na hora veio o frio na barriga, mas a vontade de ir. Vontade que foi potencializada diante de uma semana tão difícil e cansativa, chorei, reclamei, disse que é meu último ano na rede, meu desejo é me exonerar e me dedicar ao doutorado... Descontaram um dia do meu salário, aumentando ainda mais o meu desânimo. Daí recebo esse convite e, prontamente, digo sim. No entanto, expliquei que estava fazendo o doutorado e que precisava cumprir algumas disciplinas. A resposta veio no fim da tarde e era um não. Eles não iriam me liberar uma vez na semana, durante um semestre, para cumprir minha disciplina obrigatória. Quem sabe em outro momento.

Não sei se daria conta do cargo ou se seria uma boa coordenadora, mas sei que gostaria, sinceramente, que eles me dessem a oportunidade de tentar conciliar o doutorado e a coordenação pedagógica.

**Narrativa 6 – Balanço do ano letivo****Data da escrita: 16/12/2019**

Uma segunda-feira. Último HTPC de 2019. Que ano letivo difícil. Minha terceira turma de 1º ano. **Os resultados não foram tão bons como eu esperava.** A sensação foi que esse ano **eu me perdi.** Tirei o olho do micro, da minha sala de aula, dos meus alunos e me voltei para o macro. (...) Me irritei e me angustiei com a política que está em curso em nosso país, com o desmonte da educação, que agora caminha a passos largos. Fiz uma pausa para escrever o projeto de pesquisa, cursei duas disciplinas, me envolvi com o projeto da consciência negra, ampliei laços de amizades com professoras que, assim como eu, são questionadoras. Fui convidada para ser coordenadora pedagógica e desconvidada, o que me irritou profundamente. Questionei as gestoras da escola por diferentes motivos. Em todos esses embates me desgastei como pessoa e como professora. O macro reflete no micro. O desgaste com a causa da educação refletiu diretamente no meu desgaste como professora alfabetizadora. **Nessa reta final como foi difícil manter um mínimo de energia para os meus alunos. Aqueles que chegaram em Silábicos Alfabéticos, se mantiveram. Não consegui trabalhar com estratégias diferenciadas para que esses alunos avançassem. Esse ano estou enviando oito alunos abaixo da meta proposta (meta para o 1º ano é alfabéticos).** Primeira vez que isso acontece, em 2017 e 2018 foram 3 alunos abaixo da meta. **Não gosto desses números. É como se eles me dissessem que fracassei, que não fui boa o suficiente, que poderia ter sido melhor.**

**Narrativa 7 – O que fazer diante dos novos desafios? Data da escrita: 02/03/2020**

Hoje é o primeiro dia em que escrevo sobre meu novo ano letivo. Novo porque após três anos como professora do 1º ano, esse ano estou iniciando com um 3º ano do Ensino Fundamental. [...] alunos mais velhos, já mais acostumados com o ambiente da escola e mais socializados com as regras existentes. É uma sala com 34 alunos sendo que um deles, o Luiz, é deficiente intelectual e tem uma professora auxiliar que o acompanha. Ele é o primeiro aluno que atendo com deficiência intelectual. Esse também é primeiro ano que tenho outra professora em sala comigo. Mesmo estando como auxiliar, ela é efetiva na escola e vem de uma experiência de muitos anos no 3º ano, o que me deixa um pouco assustada. Esse primeiro mês tem sido uma experiência desafiadora nessa questão. **Mas falar sobre essa experiência será em um outro momento.**

Agora, minha angústia se dá com minha experiência de hoje nas duas primeiras aulas de matemática. No meu planejamento incluí o livro didático para trabalhar algumas atividades de cálculo mental no campo aditivo, por exemplo:  $6+7$ ;  $7+8$ ; e como é possível fazer  $6+7=13$  ou  $6+6=12+1=13$ , ou seja, as muitas possibilidades que a matemática nos oferece e como, ao memorizarmos alguns resultados, é possível resolver muitos cálculos de forma mais rápida. A maioria conseguiu realizar, mas alguns travaram e não conseguiam resolver nem mesmo fazendo desenhos, ou seja, tenho um pequeno grupo de alunos esse ano que ainda está no concreto, perguntei quanto era  $4+4$  para um aluno e ele respondeu 44,  $2+2$  e ele respondeu 22. **Isso me angustiou a ponto de eu precisar sair da sala para tomar um ar.** Sei que ele não tem culpa de suas dificuldades e eu também não posso querer que ele aprenda algo em uma ou duas aulas se ainda não aprendeu nos dois primeiros anos. Tentei trabalhar com quadros de adição e o número de alunos que ficaram perdidos foi ainda maior. Expliquei, expliquei e expliquei. Dei exemplos. Conversei com a sala se eles percebiam as regularidades do quadro. Alguns, após essa percepção, conseguiram, outros não... Com isso eu me aflijo e me pergunto: o que posso fazer para ajudar esses alunos? Como trazê-los o mais perto do mínimo necessário que deveriam ter aprendido para acompanhar um 3º ano? Fichas de sobreposição, material dourado são materiais que tenho trazido com frequência, mas ainda é pouco. O que devo fazer? **Busco em minha bagagem teórica e me sinto rasa, preciso estudar mais para ampliar minhas estratégias e mediar o aprendizado dos meus alunos.**

No caso específico de um dos alunos em que  $4+4$  é 44, ou seja, ele sabe que tem um algarismo que se chama 44, mas ele não faz ideia do que significa. Eu disse 4 bolinhas mais 4 bolinhas e ele, sem reflexão alguma respondeu 5, não teve a iniciativa de desenhar as bolinhas. Sugeri que ele desenhasse as bolinhas e ele desenhou, daí pedi para contar e deu 8... Maravilha, resolvido. No entanto, passei para ele  $4+5=?$ ... E, novamente, ele não teve a iniciativa de desenhar, disse que era 6 e não soube explicar o porquê (talvez por que lembrou da sequência do quadro numérico?), enfim, mais uma vez eu sugeri o desenho e ele desenhou apenas 4 bolinhas e pôs como resposta 4, expliquei que faltava juntar com o 5, daí eu mesma desenhei 5 bolinhas e pedi para ele juntar, chegou a 9!

Que tensão, a sala conversando, pois a maioria já tinha terminado as duas tabelas de adição que eu tinha proposto. Minha cabeça parecia que ia pegar fogo. Queria dar sequência à aula, mas também queria atender e ajudar esse aluno que tem tanta dificuldade. **Há uma guerra dentro de mim. É assim que eu me sinto, dividida. Totalmente dividida.**

**Narrativa 8 – O fechamento de um ciclo****Data da escrita: 04/03/2020**

Ontem eu me exonerei das minhas funções de professora do Fundamental anos iniciais. Já estava planejando fazê-lo, queria esperar apenas a abertura do processo de bolsas e sair o resultado. No entanto, não consegui aguardar a bolsa, aqui na tensão do momento. **Nesses três anos e sete meses como professora PEB I adoeci emocional e fisicamente. Sou outra pessoa. Sinto que travo uma guerra diária, não apenas das sete ao meio-dia, mas ao longo do dia minha mente está na escola, nos alunos, nos gestores, no conteúdo e à noite ao me deitar cada parte do meu corpo tem calafrios e sinto taquicardia porque a sensação é que a profissão é pesada demais, que não sou tão forte como deveria.**

Mas ontem... Ontem foi muito mais difícil. Fiz o processo de entrada com os alunos, tocando em cada um e desejando bom dia, sorri para eles e me sorriram de volta. Carinhas de sono, de preguiça... não dá para culpá-los, sete horas de fato é muito cedo. Enquanto estávamos na organização sobre quem vai se sentar onde, meu aluno Paulo com deficiência intelectual, sentou-se em minha mesa e estava sem o acompanhamento da auxiliar (que foi resolver alguma questão dela na secretaria). Ele queria meu notebook, pois no dia anterior eu havia levado e utilizado com ele. Expliquei que havia deixado em casa. Assim começou sua irritação, ele queria o computador e começou a mexer em meu armário, em minha bolsa, empurrar carteiras, riscar a mesa. Eu tentando acalmá-lo, negociar com ele de alguma forma uma outra atividade, quem sabe ser meu ajudante, quem sabe brincar com os blocos... A sala presenciando a situação se agitou e todos começaram a conversar entre si. Cadê a auxiliar dele? Cadê meu controle emocional que tantos me dizem que devo ter... Olhei no relógio 8h10. Eu sentia que todo o planejamento estava ruindo... Quando a auxiliar chegou eu pedi por favor que ela tirasse o Paulo da sala, que desse uma volta com ele. **Eu precisava me recompor, tomar o controle da sala..., mas, assim que eles saíram eu me odiei. Me odiei porque ele não tem culpa da situação, é meu aluno, não dela. Eu deveria ficar com o Paulo na sala, deveria ter o controle. Mas porque, justo naquele ano, o Paulo tinha que ser meu aluno, estar comigo?**

[...]

Enfim, ao longo das horas as coisas não melhoraram, quando ele voltou às dez horas teve um novo surto e dessa vez jogou a mochila dos alunos e tentou derrubar minha mesa (a auxiliar estava em seu horário de intervalo). Dessa vez o

surto foi porque ele queria um rolo de barbante para fazer pipa e eu queria que ele se sentasse com os colegas para ouvir a história do dia (em outros dias Paulo foi envolvido pelas histórias e ficava atendo em minha voz e gestos, mas ontem não, ontem eu tive a sensação de que ele queria me testar). Daí tive problemas com outros dois alunos, o Lucas e o Pietro que se recusaram a registrar e eu pedi que uma professora me ajudasse conversando com eles (as vezes usamos umas estratégias loucas e pedimos para uma professora de outro ano dar uma bronca no nosso aluno e ameaçar levá-lo para sua sala, algo que geralmente dá certo, mas nesse dia não com o Pietro...). Ela conversou calma, depois brava, depois ameaçou, depois voltou a elogiar, até que por fim ela insistiu que ele fosse para a sala dela e o Pietro ficou muito bravo, chutou e gritou. Foi quando apareceram na minha porta a diretora e a coordenadora, querendo saber o que estava acontecendo. Minha vontade naquele instante era de pegar minha bolsa e ir-me embora..., mas depois de uns 20 minutos que elas levaram o aluno fui até a sala da coordenadora e ouvi que eles estavam me testando e que isso seria até maio, que o 3º ano não era como o 1º, que eu tinha que mostrar quem mandava, **que elas já haviam observado que eu não estava bem, estava descontrolada e deveria manter a calma.**

Naquele instante, eu queria responder perguntando se elas imaginavam o quanto eu estava me controlando e o quanto eu queria apenas que elas me ouvissem, sem julgamentos, sobre o quanto estava pesado e difícil, mas tudo o que eu consegui dizer foi, “eu estou com problemas na sala desde as sete horas, é difícil ter calma” e ouvi uma risada irônica da coordenadora que me disse: **Lembre-se que seu horário de trabalho é das 7h00 às 12h00!** (Ou seja, era normal ter problemas desde as sete horas). Enfim... saí da sala da coordenadora, chorei, dei mais uma atividade em meio ao barulho dos alunos que não faziam ideia do que estava acontecendo...

Me senti destruída, um lixo. Não dou conta de ser o que eu amo ser - professora. Não consigo controlar uma sala. **Me sentia destruída e foi com esse sentimento que saí da sala ao meio-dia e fui para a Secretaria da Educação pedir minha exoneração.** Foi rápido, aliás veloz, nenhum questionamento, apenas papéis assinados. Sim, eu sou apenas um número e tem muitas outras professoras querendo trabalhar.

Hoje na escola fui falar com a diretora, ela me disse que já sabia e que a decisão era minha. Foi só. Não conversamos, não houve diálogo, não houve nada. Um vazio. Apenas o vazio de alguém que sai doente, carregando a culpa de não

suportar o fardo, mas ainda amante da educação, dos alunos, da escola. Uma escola que gostaria que fosse diferente. Diferente de tudo o que vejo e vivencio.

**Sou a única culpada por não resistir? Será que o sistema educacional é isso?**

**Algumas resistem, se adaptam, sobrevivem, adoecem, morrem...** Minha orientadora, que percebeu minha angústia desde nosso primeiro contato me aconselhou: “você precisa fazer as pazes com sua prática.” Sim, eu preciso, talvez num outro dia, num outro momento, hoje não. Hoje estou de luto.

As narrativas foram registradas integralmente no corpo do texto, ainda assim considero relevante organizá-las nos anexos, possibilitando que cada narrativa seja lida e analisada por outros investigadores.

### **MATERIAIS DIDÁTICOS**

EMAI – Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Volume 1 e 2 – Material do professor. Secretaria da Educação. Centro de Ensino de Ensino Fundamental dos anos iniciais. São Paulo: SE, 2013.

EMAI – Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Volume 1 e 2 – Material do aluno Secretaria da Educação. Centro de Ensino de Ensino Fundamental dos anos iniciais. São Paulo: SE, 2013.

LER E ESCREVER – Guia de planejamento e orientações didáticas – Professor alfabetizador – 1º ano. Volume único. 4ª edição. São Paulo, 2014.

### **CADERNOS DA PROFESSORA**

1 Caderno de HTPC – 1º Bimestre de 2020. Registros das pautas e acordos realizados durante as reuniões coletivas

3 Semanários (cadernos de registros dos planejamentos da professora e avaliação das aulas) – 1º semestre de 2019, 2º semestre de 2019 e 1º Bimestre de 2020.

### **CARTAS, DESENHOS E BILHETES DIVERSOS PRESENTEADOS POR ALUNOS**

59 cartas, desenhos e bilhetes referentes ao 2º semestre de 2019 e 1º Bimestre de 2020.

### **FOTOS**

75 fotos referente os meses de outubro a dezembro de 2019.

### **E-MAILS**

22 e-mails trocado com professoras e gestoras nos meses de outubro e novembro de 2019.

8 e-mails trocado com professoras e gestoras nos meses de janeiro e fevereiro de 2020.

### **RELATÓRIOS**

30 relatórios individuais de alunos referente ao último bimestre de 2019.