

## **Narrativas (auto)biográficas de uma professora da Educação Básica: contribuições do drama para o desenvolvimento docente<sup>1</sup>**

Elaine da Silveira Ribeiro Ferrarese<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-0694-6617>

Luciana Haddad Ferreira<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-8440-7347>

Renata Helena Pin Pucci<sup>4</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-8880-4243>

### **Resumo**

Este artigo apresenta resultado de pesquisa de Doutorado e tem como tema a formação docente. Tomamos como eixo reflexivo oito narrativas, tecidas durante a atuação da professora-pesquisadora em uma escola pública municipal. A pesquisa narrativa (auto)biográfica foi condutora de toda a investigação e utilizada como fonte de dados, como recurso literário e como modo de produção de conhecimento. O caminho metodológico foi marcado pela escrita das próprias experiências vividas, sobre as quais nos debruçamos na tentativa de localizar, nas palavras da professora, os eventos que se anunciam como dramáticos. Buscamos, ainda, os sinais e os indícios de aprendizado diante desses eventos, de modo a relacionar tais vivências ao possível desenvolvimento da personalidade consciente da professora. Assim, ancoramo-nos na teoria histórico-cultural e na noção do drama vigotskiano, que teve lugar central na produção e na compreensão das narrativas. O paradigma indiciário, desenvolvido por Carlo Ginzburg, contribuiu para a organização do material empírico a fim de buscarmos os sinais e os indícios que se revelaram nas narrativas. Dentre os achados da pesquisa, destacamos a compreensão de que o drama é direcionador do desenvolvimento e que a professora, ao narrar o que vive, expressa as tensões do cotidiano e de suas condições sociais e culturais em busca de superação, adaptação e possibilidades outras em seu permanente processo de formação.

*Palavras-chave:* Narrativas (auto)biográficas; Formação docente; Drama; Teoria histórico-cultural; Desenvolvimento.

---

### **(Auto)biographical narratives of a Basic Education teacher: contribution of drama to teacher development**

### **Abstract**

This paper presents the results of a Doctoral research and has as its theme the teacher training. Eight narratives were taken as reflective axis, woven during the enactment of the teacher-researcher in a municipal public school. The (auto)biographical narrative research guided the entire investigation and was used as a source of data, as a literary resource and as a way of producing knowledge. The methodological path was marked by the writing of their own lived experiences, which we focus on in an attempt to locate, in the teacher's words, the events that are announced as dramatic. We also sought signs and indications of learning in the face of these events, in order to relate such experiences to the possible development of the teacher's conscious personality. Thus, we are anchored in the cultural-historical theory and in the Vygotskian notion of drama, which had a main place in the production and understanding of the narratives. The evidential paradigm, developed by Carlo Ginzburg, contributed to the organization of the empirical material to search for the signs and indications that were revealed in the narratives.

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de março de 2020 a maio de 2021, e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de agosto de 2019 a fevereiro de 2020 e de junho de 2021 a janeiro de 2023.

<sup>2</sup> Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba/SP, [elaineferrarese@hotmail.com](mailto:elaineferrarese@hotmail.com)

<sup>3</sup> Universidade São Francisco (USF), Itatiba/SP, [haddad.nana@gmail.com](mailto:haddad.nana@gmail.com)

<sup>4</sup> Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), Piracicaba/SP, [renata\\_pucci@hotmail.com](mailto:renata_pucci@hotmail.com)

Among the research findings, we highlight the understanding that drama guides development and that the teacher, when narrating what she lives, expresses the tensions of everyday life and her social and cultural conditions in search of overcoming, adapting, and other possibilities in her permanent education process.

*Keywords:* (Auto)biographical narratives; Teacher training; Drama; Cultural-historical theory; Development.

### **Considerações iniciais**

Iniciar a escrita de um texto acadêmico é sempre desafiador e, quando se trata do relato de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica, o processo nos parece ainda mais complexo, pois demanda das pesquisadoras<sup>5</sup> um movimento de pensar e escrever narrativamente, além de fazer as análises a partir de suas próprias histórias e memórias. O trabalho com histórias de vida e o registro narrativo de experiências requer adicional cuidado no percurso da pesquisa, pois transitamos entre a individualidade e a coletividade.

Como pesquisadoras narrativas, temos uma delicada tarefa de preservar aquilo que pertence à subjetividade (sem reduzir o estudo a um movimento *ensimesmado*), ao mesmo passo em que necessitamos evidenciar o que há de comum, porque humano, em cada história contada: é a narrativa de uma professora, mas poderia ser de tantas outras. Sem buscar por generalizações, nosso intuito como pesquisadoras narrativas é o de relacionar o que se apresenta na *história de vida*, com a história da sociedade que vivemos, especialmente no contexto educativo. Assim, a escrita (auto)biográfica pode ser considerada como espaço de articulação de memória e história.

Partindo da compreensão de que a pesquisa narrativa (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 buscamos a aproximação com a teoria histórico-cultural, principalmente a partir das contribuições de L. S. Vigotski, para quem “[...] o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido” (VIGOTSKI, 2007, p. 62). No recorte apresentado, apoiamo-nos especialmente em suas proposições quanto à noção de drama, aqui considerado

---

<sup>5</sup> Faremos uso do feminino para fazer referência à classe docente e de pesquisadoras no campo da Educação, por serem as mulheres maioria no exercício da profissão.

como força motriz do desenvolvimento, que nos ajudará a pensar a formação permanente da professora e será uma das lentes pelas quais olharemos ao realizar as análises das narrativas.

A escrita narrativa, no contexto de um estudo que se assume integralmente narrativo, não aparece apenas como material empírico coletado, para posterior análise. Compreendemos a própria escrita do texto de pesquisa como movimento narrativo (auto)biográfico, e é o que nos propomos a fazer neste momento: explicitar o processo, dialogar com as teorias em cada etapa, deixando registrado o desenvolvimento de uma pesquisa na qual uma das autoras se coloca como narradora de suas experiências docentes na Educação Básica e, como tal, também pesquisadora que reflete sobre o vivido.

Essa é uma escolha acadêmica, social, ética e política. Ao contar-se, a professora faz ecoar também a voz de muitas outras professoras, que, por vezes, não são ouvidas ou mesmo são silenciadas. Como Nóvoa (2009, p. 23) já afirmou, “[...] fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, 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”.

Tomamos como principal eixo reflexivo deste estudo oito narrativas de Elaine, primeira autora deste texto, tecidas durante sua atuação como professora em uma escola pública municipal de uma cidade no interior de São Paulo, no período de outubro de 2019 a março de 2020. Soma-se ao material produzido e organizado para a pesquisa outras formas de registro consideradas secundárias. São fotografias, trocas de mensagem ou *e-mails*, o diário de classe e outros recursos que não foram analisados em sua integralidade, mas serviram de apoio e de complementação no entendimento e na elaboração das narrativas, que são o material principal desta pesquisa.

Foi naquela escola, lecionando para o Ensino Fundamental, anos iniciais, que Elaine experimentou e registrou as alegrias e as mazelas de ser/estar professora. 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 atuais políticas educacionais, tais como a perda de autonomia, os baixos salários, as pressões resultantes do modelo econômico neoliberal, entre outros fatores.

Diante de um quadro marcado por angústias, contradições e situações que consideramos dramáticas (VIGOTSKI, 2000a) vivenciadas no *chão da escola*, emergiu o tema deste estudo, a formação permanente da professora bem como o problema que o direciona: Quais as contribuições dos eventos dramáticos que se anunciam nas narrativas (auto)biográficas da professora para o desenvolvimento de sua personalidade consciente?

Elaine escreveu em seu diário de pesquisa:

*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 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 (Elaine, diário de pesquisa, 2023, p. 13)<sup>6</sup>.*

É desse emaranhado de contradições que nasceu o estudo, que se constituiu por meio de uma escrita narrativa (auto)biográfica fortemente marcada pelo contexto social e histórico em que a professora está inserida, em um entendimento de que as histórias de vida e sua formatação múltipla ganharam relevante valor em ciências humanas, como um novo território de reflexão, e emergiram como fonte de produção de conhecimento e como possibilidade de transformar a memória dos excluídos em história (JOSSO, 2020).

Ao voltar o olhar para a escrita (auto)biográfica da professora, adotamos como recurso de análise o paradigma indiciário, tal como apresentado por Ginzburg (1989, 2001). Isso significa entender que, apesar da intimidade com as fontes, é preciso ser capaz de contemplá-las com o afastamento necessário para duvidar de si mesmo e manter a atitude investigativa diante do que estudamos. “Parece-me que o estranhamento é um antídoto eficaz

---

<sup>6</sup> Utilizaremos o recurso *itálico* para diferenciar os trechos citados, extraídos de narrativas de Elaine, de outras citações literais que se apresentam no texto.

contra um risco a que todos estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos)” (GINZBURG, 2001, p. 41). Nesse processo, entendemos, 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 às nossas certezas, dúvidas ou intuições”.

Entendemos que uma pesquisa no campo da educação precisa, necessariamente, ser construída a partir de muitos olhares, diálogos e trocas. É um constante ouvir o outro, pensar junto e procurar caminhos, a fim de construir uma educação mais solidária, potente e respeitosa. Nesse sentido, julgamos importante reafirmar que o presente texto parte de uma construção coletiva a partir do encontro entre professoras e pesquisadoras: uma orientanda com sua orientadora e sua co-orientadora, que, juntas, foram construindo o estudo que aqui se apresenta.

### **Contribuições vigotskianas para pensar as narrativas docentes: a noção de drama**

Encontramos na teoria histórico-cultural a possibilidade de ampliar a compreensão do tema em diálogo com a pesquisa narrativa (auto)biográfica. Vigotski<sup>7</sup>, um de seus principais representantes, desenvolveu muitas construções teóricas na ânsia de compreender o comportamento humano. Ler Vigotski significa mergulhar em um constante ir e vir em seus textos e nos textos de muitos autores, estudiosos de sua teoria e de outros que foram lidos e estudados por ele. Significa, primeiro, 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 professores. 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,

---

<sup>7</sup> Entendemos que os estudos de Vigotski não foram construídos apenas por ele, pois 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 teoria histórico-cultural apenas a Vigotski e não ao coletivo. Assim, evitando o personalismo, ao longo do texto, ao fazer referência ao teórico, entendemos que ele referenda esse grupo.

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 o desenvolvimento do psiquismo humano está diretamente relacionado à 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, 2004, p. 395).

Dentre os constructos teóricos do autor, o drama aparece em diferentes pesquisas 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 a “psicologia atual” e a “futura psicologia” (DELARI JR., 2011, p. 184).

Entendemos que o drama é um constructo teórico utilizado por Vigotski para compreender a personalidade humana e que “[...] as interações dramáticas vivenciadas são a força motriz do desenvolvimento [...]” (NASCIUTTI, 2017, p. 77). Desse modo, 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.

Vigotski entendia que a arte e o drama afetam de maneira profunda e determinante o ser humano e, para Álvarez e Del Río (2007, p. 304), foi justamente a partir dessa compreensão que Vigotski aprofundou suas pesquisas na psicologia, a fim de ampliar suas análises. Assim, é a partir do seu encontro com a arte que o autor chegou na psicologia e deixou um importante legado.

Como discutido por Delari Jr. (2011), percebemos que, em algumas de suas obras, Vigotski caracteriza o drama 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” (VIGOTSKI, 2006a, p. 282). Assim, o autor compara o desenvolvimento ontogenético a *um drama*. Para Vigotski (2006a), algumas características do desenvolvimento, como denteição, andar, falar, entre outros, podem ser consideradas atores principais e secundários do drama do desenvolvimento. Logo, drama como peça teatral está relacionado ao desenvolvimento humano como transformação que ocorre ao longo do tempo, 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” (VIGOTSKI, 2009, p. 73). Por fim, o drama também é visto pelo autor 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).

A noção de drama em Vigotski engloba a emoção e o pensamento, o indivíduo e o meio, o conflito entre e por diferentes motivos, a organização complexa das funções psicológicas. Há uma luta interior que deve ser assumida, e ela acontece tanto em relação às pessoas como consigo mesmo (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.

Nessa direção, ampliamos nossas reflexões sobre o drama, apontado por Vigotski como a “dinâmica da personalidade” (VIGOTSKI, 2000a, p. 34), nos estudos realizados por ele sobre a personalidade humana e seu desenvolvimento. Assim, optamos por ampliar as investigações sobre personalidade consciente (VIGOTSKI, 2000b, 2006b) – termo utilizado em muitos momentos pelo teórico e que compreendemos 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 reconhecemos como potente ao pensar nas professoras em atuação no cotidiano escolar, um espaço marcado por tensões, mas onde

também é possível realizar movimentos de mudança, compreendendo, no processo, os limites e as possibilidades da docência.

Assim, retomamos a questão a que nos propusemos anteriormente: É possível pensar nas contribuições da noção de drama para a formação docente? Como os eventos dramáticos vivenciados na escola proporcionam o desenvolvimento de uma personalidade consciente?

### **Percurso metodológico: a escrita (auto)biográfica e o cotidiano da professora**

Quando ingressei<sup>8</sup> na pós-graduação e trouxe como tema a formação docente, eu tinha como objetivo pensar minha própria prática no cotidiano da escola. Estava angustiada e me sentindo impotente junto aos desafios que se revelaram ao assumir um cargo como professora concursada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todo o contexto da escola parecia-me difícil demais: um trabalho carregado de tensões, marcado por situações incertas, seja no âmbito da sala de aula, das relações interpessoais, seja das condições impostas pelas políticas educacionais. De repente, eu que havia estudado tanto para ocupar aquele espaço, vi-me incapaz de transformar meus anseios em realidade. Minhas convicções de um espaço escolar autônomo e democrático pareciam distante do que estava vivenciando.

O primeiro desafio que me foi proposto por minha orientadora foi o de narrar meu cotidiano escolar, escrever frequente e regularmente sobre o dia a dia em sala de aula junto aos alunos, colegas de trabalho, gestão e comunidade. A ideia era tentar capturar as minúcias, traduzir o caos que eu vivia em palavras, extrapolar a descrição e narrar como a docência me capturava também pelos sentidos. Compreendi que a escrita narrativa se configuraria, naquele momento, como meu guia, o fio condutor necessário para tentar compreender a escola em que eu estava inserida e pensar em possibilidades outras para ocupar aquele espaço. Ainda desconfiada da utilidade dos registros, especialmente quando pensava no tempo que eles me tomavam todos os dias, eu me aborrecia um pouco mais, mas escrevia.

*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*

---

<sup>8</sup> A partir deste ponto do texto, optamos pela escrita narrativa na primeira pessoa do singular toda vez que fazemos referência ao percurso investigativo vivenciado e registrado por Elaine. Nesses momentos, é a sua voz que prevalece na narrativa de pesquisa.

*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 do 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. (Elaine, 17 de outubro de 2019).*

Uma escrita após a outra, rodas de conversa na discussão sobre o vivido, estudos que me traziam subsídios para pensar narrativamente minha própria história e ofício. Se antes as via como inúteis, as narrativas passam a parecer pessoais demais para serem partilhadas, que deixavam transparecer dimensões de minha prática que eu não gostava de ver. Era como se estivesse nua, vestida só com a verdade de um cotidiano que eu não queria realmente encarar.

*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 explico 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? (Elaine, 27 de outubro de 2019).*

A escrita frequente das narrativas configurou-se como um intenso processo de reflexão sobre elementos que até então pareciam não ter importância, mas que adquiriram uma outra dimensão. Torno-me mais sensível no que diz respeito às minhas práticas docentes em sala de aula, observo e reflito a partir dessas práticas de modo intencional, procurando compreender meu modo de ensinar e como a teoria estava presente em meu dia a dia. As narrativas vão revelando que, para além dos eventos dramáticos vivenciados, o aprendizado e o desenvolvimento docente podem ser observados nesse processo.

As teorias do aprendizado e do desenvolvimento, que se tornam mais evidentes na prática profissional por meio da escrita narrativa, me oferecem possibilidades de transformação de minha prática bem como de minha própria (trans)formação, principalmente ao retomar histórias passadas, refletindo sobre elas em uma tentativa de construir um caminho outro em relação a minha profissionalidade. Nesse momento, a retomada de minhas memórias como estudante, por meio do meu memorial de formação<sup>9</sup>, foi imprescindível para a definição da questão de pesquisa e escolha dos referenciais que eu adotaria como lentes: O que minhas experiências denunciavam? Que estudos me possibilitavam avançar na compreensão de uma docência socialmente engajada e crítica?

### **Seguindo no percurso: buscar indícios nos episódios dramáticos**

Foi por meio de minhas leituras dos textos de Vigotski que fui ainda mais 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. No ano de 2020, eu decidi exonerar-me da função de professora e, com isso, escrevi a última narrativa que compõe o conjunto de escritas deste estudo.

*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<sup>10</sup>, 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. (Elaine, 4 de março de 2020).*

Tendo encerrado a escrita de narrativas, dispus-me a retomar os registros, lendo, relendo, organizando-as de diferentes maneiras para pensar as próximas etapas da escrita. Se já havia caminhado um certo percurso na produção desse material, via agora a necessidade de voltar-me novamente a ele, rigorosa e metodicamente, para ser capaz de compreendê-lo e analisá-lo. Processo que se dá de modo lento, difícil, marcado agora por novas crises.

<sup>9</sup> Memorial publicado em Ferreira *et al.* (2022).

<sup>10</sup> Professor de Educação Básica I.

Concomitantemente à releitura de minhas narrativas de 2019/2020, voltei à sala de aula, estou em outro espaço (lecionando em outra rede municipal), enfrento novos desafios, sinto-me outra professora (sou?) ... No entanto, volta e meia ainda me vejo assumindo práticas e posturas de há três anos, ainda me angustio ao ler algumas narrativas. Uma confusão entre passado e presente marcam esse processo de escrita; quisera afirmar, assim como Soares (1991, p. 37-38): “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, 2022), 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, p. 297, grifos nossos).

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 até então desenvolvidas, realizei o seguinte caminho: 1) organizei todo o material empírico produzido em um inventário de pesquisa; 2) localizei em minhas narrativas os eventos dramáticos que se anunciavam; 3) busquei por sinais e indícios do aprendizado diante desses eventos; 4) refleti sobre o desenvolvimento da personalidade

consciente da professora.

Chamamos de “inventário de pesquisa” o processo em que a pesquisadora, a partir da catalogação dos materiais de pesquisa, dá à sua investigação um contorno único, “[...] ao experienciar diferentes memórias produzidas em contato com inúmeros materiais constituintes do tema pesquisado” (PRADO; FRAUENDORF; CHAUTZ, 2018, p. 535). Assim, ao organizar tudo o que foi produzido durante os meses de escrita e reflexão sobre minha prática, fico espantada com o volume de material que possuo. Além das oito narrativas, escritas entre os meses de outubro de 2019 e março de 2020, possuo cinco livros didáticos utilizados com a turma do 1º ano, três semanários (cadernos pessoais com o planejamento diário das aulas e autoavaliação destas), um caderno com os informes do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), 59 cartas, desenhos e bilhetes recebidos dos alunos, 60 fotos tiradas das turmas, 30 *e-mails* trocados com professoras e gestoras, 30 relatórios individuais de alunos, cinco sondagens de hipótese de escrita dos alunos. A seleção dos materiais para compor o inventário acompanhou o período da escrita das narrativas, com exceção dos materiais didáticos e do semanário do 1º semestre de 2019, pois ele poderia me oferecer uma visão ampliada do processo.

Reitero que as fontes principais de nossa análise são as narrativas (auto)biográficas. Os demais recursos mostraram-se importantes para a construção do contexto no qual as minhas escritas se inserem, mas não houve necessidade de analisá-los integralmente.

Compreendo que a escrita, escuta e análise de narrativas requer também a disposição da partilha com o outro, de assumir responsabilidades com as palavras e os fatos que se revelam bem como assumir o compromisso em suas análises e interpretações. Sobre isso, Ferreira (2020) nos lembra que a professora, quando narra, se baseia nos dizeres, nas práticas e nos 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, “[...] 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” (FERREIRA, 2020, p. 64).

No estudo de cada narrativa, busquei identificar os possíveis eventos dramáticos que se

revelavam e, partindo da teoria histórico-cultural, refletir sobre como esses eventos podem impulsionar o ser humano ao desenvolvimento, possibilitando uma nova maneira de pensar, sentir e agir. Para isso, reflito 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 de que, ao assumir os 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.

Na compreensão de que o aprendizado antecede o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007), marco os aprendizados docentes nas interações sociais com os alunos, pares e comunidades, refletindo sobre as inúmeras possibilidades de (trans)formação que o espaço escolar pode oferecer. Espaço que é marcado por conflitos, tensões, diálogo (e falta dele), crises, medo, angústias, mas é também um espaço de alegria, encontros, trocas e parcerias. Nele, é possível criar brechas e pequenos desvios a fim de experimentar com os estudantes possibilidades outras de aprender, conviver e desenvolver-se.

### **Narrativas (auto)biográficas: registros cotidianos e o drama de ser professora**

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 do Ensino Fundamental. A escola é grande e atendida, na época, aproximadamente 680 alunos nos dois turnos – manhã e tarde. 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 destinado aos professores e funcionários. Uma escola grande e bonita, que atendia a uma comunidade em uma região periférica do município.

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, que avaliava o perfil das professoras e realizava a atribuição. Geralmente, as professoras novatas iniciavam com o 1º ano ou 2º ano,

assim, quando cheguei, a diretora 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 acompanhar o 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, com o caderno da professora, o do aluno e os livros do aluno para dar o visto. De acordo com a coordenadora, era necessário ter a certeza de 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 do município, 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 que segue:

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 trabalhou com ele, já estamos 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. Conteí 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 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 fazia 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 alunos SSV, SCV e SA, 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 alfabetizados 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 alfabetizado. Alguns têm 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. (Elaine, 25 de outubro de 2019).

Escrevi essa 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 notar as demandas apresentadas por meu novo aluno. A longa narrativa é marcada por alguns sentimentos, no princípio, de raiva e irritação, mas, depois, permiti-me acolher, aceitar, aprender.

Considero relevante olhar para a narrativa em dois momentos: o primeiro, em relação à chegada do Heitor, meus sentimentos iniciais em relação à mãe e ao estudante que foram despertados por conta do seu caderno – como um caderno poderia despertar em mim tantos sentimentos? E o segundo momento, nas reflexões que me surgiram, 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 narrei o que ocorreu naquele dia, mas registrei uma reflexão pessoal a partir do ocorrido.

Esses dois momentos me levam de volta ao meu memorial de formação, à aluna que fui na 1ª série do Ensino Fundamental 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 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 do 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 ao 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 o 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 por saber 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 posicionei diante desse encontro como um evento dramático que me levou a um período de suspensão. Sua chegada fez com que eu vivenciasse um drama a partir daquilo que Vigotski (2000a) 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 garantir o seu direito, misturou-se a uma recusa em aceitar o modo como ele chegou até mim, a recusa em

mudar aquilo que já estava posto para o encerramento do ano letivo.

Quais os sinais e os 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.

A rede em que eu 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 5º ano sem ler e escrever. Entendo que a questão da alfabetização, bem como sobre qual o momento ela deve ocorrer e o trabalho desenvolvido por aquela rede, que, de alguma maneira, forçava uma alfabetização ainda no 1º ano, não é uma questão para discutir no escopo deste artigo, mas me recorro que ficava muito preocupada com esses números e tentava, de muitos modos, que meus alunos se apropriassem do sistema de escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Uma preocupação que se intensificava por conta de atuar em uma escola periférica e saber 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, às vezes, queria forçar um aprendizado que talvez o meu aluno não estivesse pronto ainda, eram crianças com seis anos de idade que tinham de cuidar dos seus cadernos, fazer tarefas diariamente, acompanhar as explicações da professora, ficar tantas horas sentadas. Isso exigia de mim uma postura dura e me sentia traindo a mim mesma. Vivía uma luta interior, um conflito, um drama (VIGOTSKI, 2000a), 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 caberiam somente a mim assumir.

São processos que se revelam na narrativa e trazem, ainda, indícios de um movimento que faço no processo de integrar meu novo aluno. Transfiro 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 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 as alterações que realizei em sala de aula, a partir da chegada do Heitor, estão relacionados 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.

### **Considerações finais**

Com a chegada da Elaine no programa de pós-graduação e, ao acompanharmos seu processo de pesquisa que ocorre em um movimento narrativo e (auto)biográfico, é possível compreender que sua constituição como professora foi (e tem sido) marcada pelo drama. Em seus poucos anos na docência, vivenciou interações sociais e acontecimentos diários que a impulsionaram a (trans)formações. Sua constituição na docência é marcada por crises, as quais têm percebido e vivenciado de maneira única a partir das relações sociais em que está inserida. É no interior dessas vivências que a professora-pesquisadora tem tomado consciência sobre si mesma e sobre o seu meio, pois a tomada de consciência se dá em meio a crises, colisões e à urgente necessidade de escolhas.

Compreendemos, assim, que experiências dramáticas são comuns a todos os sujeitos de

uma determinada cultura e período histórico e que levam a mudanças qualitativas do desenvolvimento. Crises que cada ser humano experimenta de forma única, a partir de suas vivências em determinadas relações, tal como ocorreu com Elaine que, ao assumir uma pesquisa com escrita (auto)biográfica, sua história na docência é atravessada por sua jornada como ser humano em um constante processo de vir a ser, em que assume diferentes papéis sociais: mulher, mãe, irmã, esposa, professora, aluna, cidadã, funcionária pública, vivenciando a afirmação de Nóvoa (2009), de que a professora é a pessoa, e a pessoa é a professora. Logo, as narrativas que foram e ainda serão compartilhadas, bem como as reflexões e tentativas de compreensão, foram tecidas pela pessoa, que é professora, pesquisadora e narradora, que se tornou aquilo que é por conta de sua história e suas memórias.

As narrativas compartilhadas por Elaine no escopo deste artigo marcam períodos de escolhas, perdas, indecisões, tristezas, alegrias, trocas e experiências que ocorreram no cotidiano escolar. Os eventos dramáticos vivenciados produziram aprendizado, ou seja, no espaço da escola, nas interações com os estudantes, pares e familiares, a professora foi se apropriando de novos saberes, refletindo os encontros e desencontros que ali ocorreram, ampliando a compreensão sobre si, seu trabalho e os papéis sociais que desempenha. Foi possível à professora experimentar um desenvolvimento que partiu do social, das condições que lhe foram dadas e, assim, (re)significar à medida que se relacionava com cada contexto, por meio de interações dramáticas, tensionando para além das condições sociais e culturais, buscando por possibilidades outras.

Diante das narrativas tecidas e das análises desenvolvidas a partir delas, afirmamos que a professora aprende por meio das interações sociais com seus alunos, pares e comunidade. Interações que permitem à professora adquirir um novo conhecimento sobre si mesma, sua profissão e as inúmeras possibilidades de (trans)formação que ela oferece.

No entendimento de que o aprendizado antecede o desenvolvimento, as situações sociais de desenvolvimento vivenciadas por ela permitem criar brechas e pequenos desvios, para que experimente com os estudantes possibilidades outras de aprender e conviver, compreendendo que os estudantes vão, em muitos momentos, subverter as normas estabelecidas e que esses momentos são necessários, pois geram, também, aprendizado e

desenvolvimento. Nesse esteio, professora e alunos podem, juntos, desorganizar as tentativas de controle que buscam formatar a vida escolar, a fim de garantir os interesses hegemônicos. Como professora (e ser humano), Elaine se viu diante de muitos impasses e indecisões, de crises que permitiram um novo olhar sobre si mesma e a possibilidade de escolher outros caminhos.

Logo, a noção de drama, apresentada neste texto, leva-nos a compreender a relação individual-social de forma dialética, pois a força motriz do desenvolvimento não ocorre em uma dimensão social isolada, mas, sim, a partir do modo como cada ser humano se relaciona nas tramas sociais em que está inserido. Trata-se de um constante movimento de avanços e retrocessos, crises e contradições, em que a personalidade consciente pode ser caracterizada como um movimento relacionado à tomada de consciência do “eu”, o que ocorre ao longo de toda a vida do ser humano em um processo de autoconhecimento. Reconhecemos, portanto, a potência de pensar a formação permanente da professora em seu cotidiano escolar, partindo da noção do drama, haja vista que o espaço escolar é marcado por tensões, limites e, também, possibilidades de uma docência outra.

### Referências

AGUIAR, T. B.; FERREIRA, L. H. Paradigma indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021.

AGUIAR, T. B.; FERREIRA, L. H. Distância, afeto e exílio: três metáforas a partir da obra de Ginzburg para entendermos nosso trabalho como pesquisadores da Educação In: LEONARDI, P.; MARTINS, M. A. (org.). *Fazendo pesquisa em História da Educação e Religião*. Rio de Janeiro: Mauad, 2022. p. 295-312.

ÁLVAREZ, A.; DEL RÍO, P. 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*, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 303-332, 2007.

ALVES, R. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papyrus, 2002.

DELARI JR., A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: Um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, p. 181-197, 2011.

DELARI JR., A. Gênese social da personalidade na visão de Vigotski: aproximação indireta à “educação estética”. In: ABREU, F. S.; GONÇALVES, A. C.; PEDERIVA, P. L. (org.). *Educação estética: a arte como atividade educativa*. São Carlos: Pedro & João, 2020. p. 53-74.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: Figuras do indivíduo-projeto*. São Paulo: Paulus, 2008.

FERREIRA, L. H. *Educação Estética e formação docente: narrativas, inspirações e conversas*. Curitiba: Appris, 2020.

FERREIRA, L. H. et al. (org.) *Percursos do escrever-se: memoriais de formação na Pós-Graduação*. Piracicaba: Editora da Unimep, 2022.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOODSON, I. F. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Tradução Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

JOSSO, M. 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. 5, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

NASCIUTTI, F. M. B. *Travessias – o grupo como fonte de desenvolvimento profissional*. 2017. 201 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

NÓVOA, A. *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

PRADO, G. V. T.; FRAUENDORF, R. B. S.; CHAUTZ, G. C. C. B. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 3, n. 8, p. 532-547, maio/ago. 2018.

SOARES, M. *Metamemória – memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929 (Psicologia concreta do homem). *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000a.

VIGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. [1931]. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000b. p. 11-340.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. [1931-1932]. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. El primer año. [1932-1934]. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV: psicología infantil*. 2. ed. Madrid: Visor y Machado Libros, 2006a. p. 275-318.

VIGOTSKI, L. S. Paidología del adolescente. [1931]. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV: Psicología infantil*. 2. ed. Madrid: Visor y Machado Libros, 2006b. p. 9-225.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. [1934]. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

Recebido em março 2023.

Aprovado em maio 2023.