


**Aprender a docência na licenciatura: narrativas biográficas  
de um professor em formação**


**Learning to teach in undergraduate teacher education: biographical  
narratives of a preservice teacher**

**Aprender la docencia en la licenciatura: narrativas biográficas  
de un profesor en formación**


Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza \*

 <https://orcid.org/0000-0003-0943-9362>


Gabriela da Silva Bulla \*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-7091-4794>


Bettina Steren Santos \*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-5595-232X>

Fernando Hernández-Hernández \*\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-0375-1830>

Juana Maria Sancho Gil \*\*\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-2941-5619>

---

\* Professora associada no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais (Unifal-MG). Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). *E-mail:* <ana.abreu.souza@unifal-mg.edu.br>.

\*\* Professora associada de Português como Língua Adicional e Linguística Aplicada no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Linguística Aplicada pela UFRGS. *E-mail:* <gabriela.bulla@ufrgs.br>.

\*\*\* Professora da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidade de Barcelona. *E-mail:* <bettina@puers.br>.

\*\*\*\* Professor emérito da Universidade de Barcelona. Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona. *E-mail:* <fdohernandez@ub.edu>.

\*\*\*\*\* Professora emérita da Universidade de Barcelona. Doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona. *E-mail:* <jmsancho@ub.edu>.

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo refletir, a partir das narrativas de um jovem estudante de graduação, sobre seu processo de aprendizagem ao longo da vida e destacar suas contribuições para a formação docente. A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem interpretativa, que articula a exploração bibliográfica com narrativas autobiográficas, utilizando métodos multimodais, como a cartografia de aprendizagem, o diário e as problematizações em torno do aprendizado do estudante e do próprio pesquisador. A partir de referenciais histórico-críticos, estabelece-se um diálogo com as narrativas, reconhecendo seu valor como instrumento metodológico de investigação. Conclui-se que o processo de aprender, além de seu caráter situado, integra dimensões fundamentais, como a biografia, os contextos universitários, as marcas das Ciências Humanas e a aplicação prática do conhecimento.

**Palavras-chave:** Aprender docente. Formação de professores. Narrativas.

**Abstract:** This article aims to reflect, based on the narratives of a young undergraduate student, on his lifelong learning process and to highlight his contributions to teacher education. The research was developed using an interpretive approach, combining bibliographic exploration with autobiographical narratives and using multimodal methods, such as learning cartography, a diary, and problematizations concerning both the student's learning and the researcher's own learning. Drawing on historical-critical frameworks, the article establishes a dialogue with the narratives, recognizing their value as a methodological instrument for research. It concludes that the process of learning, in addition to its situated nature, integrates fundamental dimensions, such as biography, university contexts, the marks of the Human Sciences, and the practical application of knowledge.

**Keywords:** Teacher learning. Teacher education. Narratives.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo reflexionar, a partir de las narrativas de un joven estudiante de pregrado, sobre su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida y resaltar sus aportes a la formación docente. La investigación se desarrolló desde un enfoque interpretativo que articula la exploración bibliográfica con narrativas autobiográficas, empleando métodos multimodales como la cartografía de aprendizaje, el diario y las problematizaciones en torno al aprendizaje del estudiante y del propio investigador. Desde referentes histórico-críticos, se establece un diálogo con las narrativas, reconociendo su valor como instrumento metodológico de investigación. Se concluye que el proceso de aprender, además de su carácter situado, integra dimensiones fundamentales como la biografía, los contextos universitarios, las marcas de las Ciencias Humanas y la aplicación práctica del conocimiento.

**Palabras clave:** Aprendizaje del profesorado. Formación docente. Narrativas.

## Introdução

Desenvolvemos esta pesquisa compreendendo a importância e a diversidade do aprender nos contextos contemporâneos, bem como as indagações que nos provocam reflexões das quais decorrem investigações que podem culminar em avanços sobre a construção da práxis (Freire, 1992; Gadotti, 1998; Sánchez Vázquez, 2007) e seus desdobramentos para pensarmos a educação e o campo da formação de professores em uma perspectiva crítico-reflexiva (Alarcão, 2001; Contreras, 2002; Giroux, 1997).

Este artigo nasceu, então, dos estudos e das análises da pesquisa intitulada “Trajetórias de aprendizagens de estudantes universitários que optam pela profissão docente no Brasil”, que é uma investigação com desdobramentos de outra pesquisa mais ampla, desenvolvida na Espanha, intitulada “*TRAY-AP – Trayectorias de aprendizajes de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos*”, realizada a partir das ações dos pesquisadores e das pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Esbrina, da Universidade de Barcelona.

O recorte da pesquisa aqui apresentado abarca o trabalho multicêntrico, com pesquisadores de quatro universidades, quais sejam: Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais (Unifal-MG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade de Barcelona, com aprovação do Comitê de Ética para o

seu desenvolvimento – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 50675821.5.1001.5142. Ainda, este artigo tem por objetivo dialogar com as narrativas biográficas de um jovem estudante de licenciatura sobre seu aprender no percurso de sua trajetória de vida e evidenciar seus apontamentos para o processo inicial de formação de professores.

A formação de professores é um campo de lutas, de interesses e de concepções (Arroyo, 2004, 2009; Saviani, 2009) que se coloca como um grande desafio para pensarmos suas organizações, seus espaços e contextos, a fim de criarmos políticas públicas e projetos institucionais que, de fato, incorporem a diversidade e a singularidade do processo educativo. Ao longo deste texto, vamos considerar os profissionais que atuam nos processos de ensinar e aprender, os professores, bem como os processos históricos, do cotidiano, que se constroem em contextos plurais, imersos em lógicas neoliberais, com influências das tecnologias e das mudanças acarretadas pelos movimentos contemporâneos com fortes interesses empresariais (Laval, 2004).

Para pensar a formação de professores, é fundamental ponderar sobre as indagações que circulam nesta pesquisa no que se refere a como os jovens aprendem, mais especificamente como os jovens que optam pela profissão docente aprendem a ser professores no processo de sua formação inicial. Uma dessas indagações está relacionada ao contexto que leva esses jovens a optar pela profissão docente e aprender a ser professores no processo de sua formação inicial, assim como ao que nos revelam as experiências narradas pelos estudantes.

Especificamente no Brasil, a formação inicial dos professores, a partir das legislações vigentes, exige a conclusão de um curso em nível superior para que eles estejam qualificados para assumir a profissão docente. Desde as mudanças políticas de governo no Brasil, a partir do ano de 2016, com o golpe parlamentar, diversas resoluções estão sendo regulamentadas à revelia das construções científicas da área educacional, desconsiderando os avanços históricos revelados por instituições de pesquisa, entidades representativas e todo o progresso feito na área educacional em relação à formação inicial dos futuros professores (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Além disso, questionamos também, aqui, o que se deve contemplar no currículo dos cursos de licenciatura, considerando a profissão docente e os processos de aprendizado para assumir o ofício profissional, que está em constante movimento, considerando o próprio processo de aprender docente (Hernández-Hernández *et al.*, 2020).

Neste momento, no Brasil, importantes discussões estão sendo travadas sobre os aspectos curriculares que devem estar presentes na formação inicial dos futuros professores, como dito anteriormente, além de haver diversas regulamentações em trâmite ou sendo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) e reiteradas pelo Ministério da Educação (MEC), como a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015). Essa regulamentação concretizou-se a partir de discussões com os movimentos sociais, instituições de pesquisa e ensino, e revela uma compreensão crítica sobre a docência. Já a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), edificou-se sem a participação da sociedade civil em um processo que ignora as contribuições do campo da docência, caracterizando-se, pela lógica das competências, como um evidente desmonte curricular. A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), por sua vez, manteve em seu corpo muitas características equivocadas sobre a formação docente, apresentando-se como um retrocesso em relação às conquistas efetivas que tivemos com a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

## **Metodologia – caminhos da pesquisa**

A pesquisa desenvolvida possui uma abordagem interpretativa (Lincoln; Guba, 1985; Smith, 2018), com o uso de exploração bibliográfica (Lima; Miotto, 2007) e de métodos

multimodais. O processo desenvolveu-se a partir de problematizações, com o uso das narrativas na construção de cartografia de aprendizagem e de diário pessoal, com foco em compreender e evidenciar o processo de aprendizagem e de aprender, considerando que são duas conceitualizações diferentes.

Compreendemos, conforme Hernández-Hernández (2023), o aprender como um processo relacional que se vincula a uma rede de afetos com sentidos, em um movimento que envolve professores e estudantes com trocas de posicionamentos e visões do outro e do mundo. E, nesse lugar do aprender, que é mais amplo, tem lugar a aprendizagem real que transforma professores e alunos ao se sentirem afetados e se vincularem à capacidade de existir. “Uno aprende cuando se siente afectado”<sup>1</sup> (Hernández-Hernández, 2023, p. 26).

O processo de desenvolvimento da pesquisa teve como preocupação evidenciar não só as compreensões do participante sobre o seu próprio aprender e sua aprendizagem durante o percurso de estudos na universidade, mas também abordar a construção desde marcos de sua vida pessoal, o que nos remete a discorrer sobre aspectos do processo que possam evidenciar as instituições, as pessoas, os ambientes, os espaços e os contextos que, por meio das narrativas das histórias de vida (Erstad, 2013; Erstad; Sefton-Green, 2012), são revelados. Participaram da pesquisa cinco estudantes universitários de cursos de licenciatura diversos, matriculados em uma das universidades brasileiras responsáveis pela pesquisa – Unifal-MG, UFRGS e PUCRS –, cursando entre o segundo e o terceiro ano.

O número de estudantes dependeu da disponibilidade dos participantes, os quais foram selecionados segundo o método de referência em cadeia; dessa forma, cada participante das primeiras entrevistas, convidado a partir dos contatos das pesquisadoras brasileiras em suas universidades, indicou novos voluntários, de modo a possibilitar o acesso a diferentes grupos (Cornwell; Schneider, 2017; Penrod *et al.*, 2003). De modo a preservar a identidade de cada participante, todos receberam pseudônimos, inclusive nas referências feitas pelos(as) estudantes a professores e funcionários de cada universidade.

É importante destacarmos que, na tradição do tipo de pesquisa aqui proposta e na arquitetura investigativa a ser explicitada em seguida, um número reduzido de participantes se justifica pelo acompanhamento de cunho etnográfico e pela intensa dedicação exigida dos participantes. A amostra, portanto, está comprometida mais fortemente com o aspecto qualitativo do processo do que com a quantidade. Embora a pesquisa não ambicione representações quantitativas nem amostras exaustivas, procuramos voluntários com variedade de gênero, raça e classe social, na medida do possível, considerando, obviamente, as restrições geradas pela busca por voluntários e encontros via ambientes digitais, escolhas metodológicas decorrentes da pandemia de covid-19.

Cada participante foi entrevistado por uma pesquisadora com a qual não possuía relação, preferencialmente de uma Instituição de Educação Superior (IES) diferente da sua. Desse modo, reduzimos a possibilidade de o(a) participante se sentir inseguro(a) ou com medo de ser prejudicado(a) de alguma forma ao tratar de questões que podem, em certa medida, implicar professores e funcionários da instituição na qual estuda. Além disso, ao ser entrevistado(a) por um(a) pesquisador(a) que não conhece, o sujeito pode construir suas trajetórias de aprendizagem mais claramente, sendo convidado(a) a explicitar contextos e histórias que pudessem ser compartilhados e considerados implícitos entre membros de uma mesma comunidade.

---

<sup>1</sup> “Uma pessoa aprende quando se sente afetada” (Hernández-Hernández, 2023, p. 26, tradução nossa).

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de quatro encontros, na modalidade virtual, devido à pandemia de covid-19, e contou com o uso de instrumentos diversos a partir de consignas e problematizações organizadas pelos pesquisadores de maneira prévia e coletiva, conforme segue:

- **Primeiro encontro:** problematizações sobre juventude, com indagações sobre a compreensão do jovem contemporâneo e suas relações com a sociedade, com a universidade, com o aprender e com os seus contextos.
- **Segundo encontro:** construção de uma cartografia de aprendizagem a partir do uso de marcos históricos da própria trajetória de vida, com o uso de narrativas, imagens, palavras e contextos.
- **Terceiro encontro:** construção de um diário com foco em observar o aprender nos tempos, espaços, ambientes e relações em contextos específicos de uma semana como estudante universitário.
- **Quarto encontro:** compartilhamento entre pesquisadora e participante sobre as considerações e os aspectos observados nos três encontros anteriores.

Após leituras exaustivas e atentas dos dados, organizamos a análise a partir das narrativas desenvolvidas durante os encontros com cada participante. Assim, consideramos as narrativas com foco em compreender suas concepções sobre o aprender e suas relações.

Neste artigo, conforme mencionado anteriormente, tratamos apenas de um dos participantes da pesquisa, focado na seção seguinte, de modo a possibilitar a reflexão acerca das complexidades de suas narrativas e aprofundar a análise. Trabalhar com as narrativas de apenas um sujeito não reduz a construção da análise e do conhecimento, considerando os contextos e as diversas relações que se estabelecem em todo o processo. “As biografias, portanto, não falam apenas dos sujeitos individuais, mas, fundamentalmente, nos mostram os contextos sociais, políticos e culturais nos quais elas foram sendo construídas” (Rivas Flores, 2022, p. 23).

### ***O participante***

Aqui, apresentaremos as narrativas de Leonardo, um jovem de 22 anos, estudante do 7º período do curso de Letras na PUCRS, que iniciou seus estudos no ano de 2019. Destacamos que esse nome é o pseudônimo pelo qual o participante da pesquisa escolheu ser nomeado. Indivíduo de classe média, mora com sua mãe. Ao ser convidado para participar da pesquisa, mostrou-se interessado, conforme escreveu no levantamento prévio:

Decidi participar, pois buscava compreender o funcionamento de um projeto de pesquisa que envolve voluntários e, também, pela experiência de como é fazer parte da “coleta de dados”. Interessei-me também em colaborar com experiências em um tópico importante que são as pesquisas sobre a docência, área que parece afastar-se cada vez mais como escolha de muitos estudantes (Leonardo).

Atuante no processo da pesquisa, Leonardo participou de todo o processo em uma relação em que pesquisadores e participantes interagiram de maneira a serem copartícipes da construção da pesquisa em questão.

### **As narrativas biográficas**

O uso das narrativas biográficas como instrumento metodológico fortalece-se no campo da educação, com importante ênfase na formação de professores. Por meio de robustos estudos, a narrativa evidencia-se como um processo que abarca a singularidade, a subjetividade e a complexidade que emergem dos processos de histórias de vida e que podem ser evidenciadas na

construção de pesquisas biográficas e autobiográficas (Bruner, 2014; Mello; Rivas Flores, 2022; Nóvoa; Finger, 2010; Souza; Passeggi; Vicentini, 2013).

Nos últimos anos, percebemos um movimento crescente de produções acadêmicas no que se refere ao uso da pesquisa educacional narrativa (Morais; Prado; Reis, 2024; Souza; Breton; Suárez, 2021). Conforme Rivas Flores (2022, p. 23): “Nos últimos 15 anos, essa perspectiva política de pesquisa biográfica fez-se mais evidente, à medida que grupos sociais minoritários, coletivos marginais, grupos étnicos tradicionalmente submetidos e, de forma mais generalizada, os coletivos feministas, a incorporaram à sua práxis”.

No campo da formação de professores, o uso de narrativas incorpora diferentes formatos na intenção de possibilitar desdobramentos importantes a fim de se pensar para além de formatos positivistas de construção da docência que, na maioria das vezes, são calcados em padrões neoliberais. Nesses padrões, a lógica das competências evidencia-se em uma perspectiva individualizada e precarizada da construção que se exige do processo de formação profissional.

Conforme discutido nas pesquisas de Hernández-Hernández *et al.* (2020), Santos, Souza e Bulla (2024) e Bulla, Santos e Souza (2024), a utilização das narrativas em pesquisas educacionais possibilita pensarmos o aprender docente a partir da construção e das relações do próprio professor. No caso desta pesquisa, esse processo também possibilita pensar a partir do próprio estudante de licenciatura, ou seja, do futuro docente.

O **processo ontológico** da construção das narrativas nas pesquisas educacionais se estabelece considerando que toda a atividade humana se constrói a partir da linguagem. De acordo com Galvão (2005, p. 328): “A linguagem assume assim uma potencialidade de organização de sentido que, posta em prática pelo próprio ou por um investigador, traz à superfície imagens, histórias que foram sendo cruciais ao longo de um percurso pessoal”.

A linguagem, por meio das narrativas, possibilita orientar uma compreensão crítica e, ao mesmo tempo, subjetiva, contrapondo-se às concepções universalistas e objetivistas (Souza; Monteiro; Rivas Flores, 2024) oriundas da lógica de um pensamento neoliberal, que padroniza condutas e *performances* estabelecidas para a mercantilização e os interesses hegemônicos que sufocam a construção da experiência (Abreu Souza; Feldmann, 2022; Dewey, 2010) no processo pessoal e profissional das trajetórias de profissionais da educação.

Conforme os **fundamentos epistemológicos** com foco na compreensão da pesquisa educacional por meio das narrativas, evidenciamos que a “[...] voz própria dos sujeitos converte-se no componente relevante da pesquisa, na qual se articulam a informação e a interpretação” (Rivas Flores, 2022, p. 21). Assim sendo, a narrativa se faz rica, complexa e diversa ao considerar que cada sujeito, dono de suas construções históricas, elabora processos e compreensões a partir de realidades distintas e singulares.

Ao pensar a origem desse tipo de pesquisa, reportamo-nos aos anos de 1960 e 1970, no campo das Ciências Sociais, momento em que novas possibilidades e olhares se transformam a partir de buscas científicas que não buscam padronizações de condutas, fórmulas e resoluções de problemas, mas que consideram e validam a diversidade que nasce de processos culturais no bojo de fenômenos sociais e das relações estabelecidas. “A ciência, portanto, deixa de se preocupar em buscar a veracidade das teorias formuladas e começa a se ocupar de como os sujeitos vivem sua própria cultura, sobretudo como a interpretam” (Rivas Flores, 2022, p. 22), visão que busca possibilidades de construção de conhecimento que quebrem a hegemonia de paradigmas positivistas e determinantes.

Entendemos que, com o uso das narrativas biográficas, estabelece-se “[...] o processo de construção do conhecimento é um diálogo permanente de caráter sócio-histórico, no qual incorporamos em determinado momento para fazer nossas contribuições” (Rivas Flores, 2022, p. 19). O diálogo direto que se estabelece com os participantes da pesquisa mobiliza concepções sobre a construção epistemológica e ontológica que se relaciona à trajetória dos homens e das mulheres que se assumem efetivamente como sujeitos ativos em sua presença no mundo, seja ele profissional ou pessoal (Vygotsky, 1998, 2008; Vygotsky; Luria; Leontiev, 2001).

Antes de qualquer pesquisa, há uma trama de vivências, de relações e de processos que são edificados e que se sustentam de maneira subjetiva, o que nos faz compreender, validar ou questionar os conhecimentos construídos previamente. A pesquisa educativa narrativa não é um ponto de partida, mas um ponto de continuidade permanente com os trajetos que já foram percorridos e que dialogam com o mundo de maneira inacabada, aberta e fluida (Bauman, 2021).

A própria experiência de revisar a trajetória de aprendizagem para construir narrativas em interlocução com outros, neste caso, os pesquisadores, produz novos conhecimentos, saberes e fazeres em um processo revisado, antigo, complexo e inacabado, o que resulta em entendimentos sobre suas experiências de aprendizagem. A subjetividade, contida e constituída no processo de formação da humanidade, é própria da narrativa, da história narrada, revelada e refletida em uma práxis singular e, ao mesmo tempo, universal. Isso quer dizer que, “[...] se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (Ferrarotti, 2010, p. 45).

Oportunizar a utilização da narrativa em um processo de investigação científica, a partir de processos e trajetórias de formação e, neste artigo específico, valorizar a travessia individual sobre o próprio aprender, afirma a práxis e possibilita reflexões importantes para pensarmos a docência e a construção de currículos que organizam a profissionalização (Barreto da Cruz; Barbosa Fernandes, 2024).

Os estudos sobre pesquisa educativa com o uso de narrativas, como os citados anteriormente, apontam para a importância de narrarmos a própria trajetória com intencionalidades, problematizações e reflexões, metodologia que reverbera na compreensão de experiências como uma dimensão complexa e subjetiva na construção dos processos que abarcam conhecimentos, saberes e fazeres individuais e coletivos. Já sobre a experiência, construída e evidenciada nas narrativas, recorreremos a diálogos com os referenciais de Larrosa Bondía (2002), Bruner (2014), Dewey (2010) e Rivas Flores (2022), que possibilitam compreender a constituição dessa experiência nas relações consigo mesmo e com os demais, manifestadas nas trajetórias dos pesquisados. Essas experiências também revelam escolhas, condições sócio-históricas e afetos que organizam suas visões e concepções com, no e para o mundo (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2001).

A respeito da narrativa incorporada, cultura viva de pensamentos, de relações, de representações e de dialéticas que carregamos em nós,

[...] é dado que a narrativa do povo, tal qual a narrativa de maneira geral, bem como a própria cultura, é organizada sobre a dialética entre as normas que sustentam a expectativa e as transgressões de tais normas que evocam outras possibilidades. Não é surpresa alguma que os relatos sejam a moeda corrente da cultura (Bruner, 2014, p. 26).

A ação de narrar possibilita refletir sobre as tramas estabelecidas em um processo permanente e sempre inacabado, como a construção de rizomas, conceito de Gilles Deleuze e Félix Guattari, considerado um movimento transversal, múltiplo e diverso, de natureza conectada, com agenciamentos coletivos, que se ramifica em ligações nada padronizadas e sem conclusão. “[...] um

rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 48).

Especificamente, pensar as narrativas como metodologia de pesquisa no campo da formação de professores, trazendo o olhar para compreender o aprender profissional, gera possibilidades de ampliar conhecimentos, saberes e fazeres sobre aspectos relacionados à docência, considerando o próprio aprender na perspectiva de quem aprende. No entanto, o que é aprender? O que é aprender a ser e estar em uma profissão? Que elementos se constituem sobre o próprio aprender? Como pensa o futuro professor?

O momento atual evidencia crises e, “[...] quando há crises educacionais, o que há são crises do mundo, crises civilizatórias em que se revelam os conflitos, os desejos, os limites e as possibilidades de cada sociedade e de cada tempo histórico” (Garcés, 2023, p. 19). Por isso, faz-se necessário compreender que o aprender emerge de um processo social e histórico e não se reduz apenas à dimensão de um processo cognitivo: “[...] el aprender no es solo un proceso cognitivo, sino performativo, experiencial y afectivo”<sup>2</sup> (Hernández-Hernández, 2023, p. 31).

A concepção tradicional compreende o aprender como um processo quase exclusivamente da dimensão cognitiva, o que nega a amplitude da construção humana no processo de aprender. Esse é um fenômeno permanente, em que o novo se estabelece em nossas relações com o mundo, de maneira a renovar pensamentos e ações como um processo aberto e permanente; o novo, de múltiplas dimensões e áreas, provoca-nos a pensar e a estabelecer motores afetivos, sociais e cognitivos, a fim de reinventarmos-nos e estabelecermos novos agenciamentos em nossa construção humana. Em uma visão sócio-histórica, não há padrões, regras e condições únicas e determinadas, mas há relações plurais, integradas, subjetivas e diversas no processo de aprender constante no mundo.

## **Análise**

Organizamos a análise a partir da compreensão de dimensões que chamamos de concepções e estratégias, destacando cinco momentos, quais sejam: concepções sobre aspectos do aprender, presença da personalidade, contextos da universidade, marcas das Ciências Humanas e como colocar em prática os conhecimentos. Em cada momento, evidenciamos aspectos que indicam reflexões a partir das narrativas de Leonardo.

### ***Concepções sobre aspectos do aprender***

Há, nas narrativas, nos posicionamentos, nas escolhas e nas atitudes, um arcabouço de concepções que evidenciamos nos recortes das falas compartilhadas por Leonardo. Isso porque sempre existe uma perspectiva que envolve a construção dos conhecimentos, saberes e fazeres e que remonta às compreensões próprias que se revelam nas narrativas.

Na atualidade, o senso comum entende o jovem como alguém que, muitas vezes, não se engaja em causas sociais e fica por conta de se dedicar a aparelhos celulares, preenchendo o seu tempo com jogos, aplicativos e redes sociais. No entanto, percebemos algo distinto nas narrativas de Leonardo: um jovem de ideias bastante profundas, consciente de seu processo formativo e de

---

<sup>2</sup> “[...] o aprender não é apenas um processo cognitivo, mas performativo, experiencial e afetivo” (Hernández-Hernández, 2023, p. 31, tradução nossa).

suas relações, bem como de seu pertencimento aos contextos atuais. Destacamos, a seguir, algumas narrativas a fim de iniciarmos o desenvolvimento da análise.

Sempre foi muito difícil pra mim aprender coisas que fogem um pouco do que eu estou acostumado, coisa que foge muito de idioma, que é meu interesse, esse tempo foi muito difícil entender (Leonardo).

Desse aprender de curso, que tem uma linguagem estabelecida, teorias de linguística, essas coisas, a própria psicologia, né? É um aprendizado diferente, mas não deixa de ser um (Leonardo).

Nesses recortes, Leonardo menciona a construção do aprender em uma situação contextualizada em que, muitas vezes, ele não percebe significados, o que torna mais difícil assimilar o conhecimento em questão. Como Meirieu (1998, p. 52) evidencia:

Eis, portanto, onde se enraiza, em nós, essa representação tão tenaz da aprendizagem; mas uma representação não pode manifestar-se duravelmente, nem ser o objeto de um tal consenso, se não estiver coerente com um conjunto de práticas sociais, ou pelo menos, se não estiver inserida em toda uma rede de representações amplamente difundida no tecido social.

Entender o aprender em sua manifestação subjetiva e percebê-lo a partir do sujeito que aprende possibilita compreender que a construção do conhecimento não é refratária, não se estabelece de maneira cartesiana, em que, muitas vezes, as afirmações da lógica racionalista se estabelecem sobre o aprender como uma dissertação exata sobre “aprendi isto” para “tal propósito”. As ligações significativas entre o sujeito e o conhecimento, em uma perspectiva crítica e ampla, afirmam a importância das ligações rizomáticas (Deleuze; Guattari, 2011) do processo, que se nutrem por um conjunto de práticas sociais que estão para além dos muros acadêmicos.

[...] existe aprendizagem em qualquer lugar que tu vai<sup>3</sup>, por exemplo, achar atalhos na rua, por exemplo, pra mim é um aprendizado. Tu vai andando, tu vai entrar por aqui e vou chegar lá cinco minutos antes, pra mim é um aprendizado, não sei (Leonardo).

Aprendizado oh, abriu um novo restaurante aqui perto de onde eu estou, pra mim é um aprendizado, é uma localização, se localizando, não é só um, entre aspas útil, que a gente fala para construir outras coisas, um aprendizado que pode ficar pra gente. Que é diferente (Leonardo).

A significação do processo de aprender evidencia sentidos pessoais de projetos próprios. Conforme evidencia Meirieu (1998, p. 54), “[...] pode-se dizer que uma aprendizagem se realiza quando um indivíduo toma informação em seu meio em função de um projeto pessoal”. Entendemos que os projetos pessoais dos sujeitos que aprendem, que, no caso desta pesquisa, estão em processo de profissionalização da docência, fazem-se por meio de um exercício profissional que exige a construção de saberes que respondem aos seus propósitos. Assim sendo, a interação entre a informação e o próprio projeto faz-se necessária para a construção dos conhecimentos.

Nesta interação entre as informações e o projeto, as primeiras só são desvendadas graças ao segundo e o segundo só se tornou possível graças às primeiras; a aprendizagem, a compreensão verdadeira, só ocorrem então através dessa interação, não são senão essa interação, ou seja, criação de sentido (Meirieu, 1998, p. 54).

A interação estabelece-se como uma organização didática de grande importância para a construção de significados e sentidos no processo de aprendizagem.

---

<sup>3</sup> Optamos por manter a conjugação verbal amplamente utilizada em Porto Alegre, inclusive em contextos de maior monitoramento.

### ***Presença da personalidade***

Leonardo, em suas narrativas, apresenta um desconforto e, ao mesmo tempo, uma dificuldade ao deparar-se com problematizações em que aspectos pessoais precisam ser comentados. Segundo ele, quando se fala em questões acadêmicas, é mais fácil comprovar e citar o currículo *Lattes*, plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por exemplo, em que cada acadêmico ou acadêmica registra as atividades da vida universitária. Veja, a seguir, um relato do entrevistado:

Eu acho que a questão acadêmica, nós sempre temos um Lattes, né? Para nos salvar... Sempre tem. O Lattes, faz um curso coloca no Lattes. Eu posso dizer que eu sou laureado em Letras, eu participei de certa pesquisa. Não que isso seja negativo, que isso seja de alguma forma algo para diminuir a pessoa, com certeza não. Mas eu acho que, quando temos uma questão pessoal, não temos um certificado para dizer ou que diga que eu gosto de assistir séries – por exemplo. Certificado que eu gosto de jogar vôlei. Não tem! Não podemos usar isso, temos que pensar muito mais do que se fôssemos exibir as nossas conquistas na área acadêmica. O que sou eu? É sempre o mais difícil (Leonardo).

Falar da personalidade, considerando a singularidade de fatores que envolvem a construção humana, revela-se algo difícil e distante. Leonardo, ao ser convidado para apresentar-se, afirma que vivenciou, em seu percurso de estudante na universidade, poucas oportunidades para falar de si, e lembra:

Eu nunca participei de uma pesquisa a esse nível. E aí que eu acho engraçado, a última vez que falei de mim mesmo foi no primeiro dia da faculdade. Eu queria experimentar, eu não sei, realmente não sei se vou conseguir essa pergunta agora. Talvez no final da entrevista, eu consiga ter uma resposta (Leonardo).

A afirmativa de Leonardo refere-se ao fato de ele apresentar-se da seguinte maneira: “Quem é o Leonardo?”. Essa pergunta suscita uma problematização cuja resposta é complexa, impermanente e transitória, pois o ser constrói-se de maneira a modificar-se em suas relações nas diversas trajetórias que percorre, sejam elas pessoais ou acadêmicas. No entanto, o que nos chama atenção é a indicação que ele faz ao apontar que só foi provocado a falar de si na universidade em um único momento, quando iniciou seu curso, situação que revela a falta de espaço para pensar o processo educativo a partir das pessoas que o compõem.

O uso da pesquisa narrativa “[...] abre a possibilidade de construção de conhecimento, desde que considerem as vozes dos sujeitos como vozes autorizadas, numa relação dialógica e horizontal” (Mello; Rivas Flores, 2022, p. 13). Sem a presença do exercício da autoria, distancia-se a autonomia, tão necessária para a construção de conhecimentos, saberes e fazeres que partem do próprio estudante que aprende. Sentir que é participante ativo e coparticipante do processo o torna parte, pertencente. Conforme Hernández-Hernández (2023, p. 51-52), é necessário

[...] buscar puentes o túneles que permitan construir propuestas curriculares y de organización de los espacios y los tempos alternativas, donde este aislamiento se supere de manera que la educación escolar esté a favor de los alumnos, y no en su contra. Lo que tiene que ver con la implicación de estudiantes y profesores.<sup>4</sup>

Para além do processo educativo, ater-se a propósitos conteudistas sugere uma importante relação a ser construída, que envolve a presença integral dos alunos no processo, sem o exercício de participar e pensar com autonomia a partir de si, de sua individualidade e das relações com a

---

<sup>4</sup> “[...] buscar pontes ou túneis que permitam construir propostas curriculares e formas alternativas de organização dos espaços e dos tempos, nas quais esse isolamento seja superado, de modo que a educação escolar esteja a favor dos alunos, e não contra eles. Isso tem a ver com o envolvimento de estudantes e professores” (Hernández-Hernández, 2023, p. 51-52, tradução nossa).

coletividade. Assim, estabelece-se um distanciamento do entendimento de que “fazer parte” é um aspecto fundamental na construção do aprender.

Entendemos a educação e os processos de aprender não como um percurso de instruções e reproduções, mas como “[...] um conjunto de práticas que fazem da necessidade uma condição para a liberdade [...]. Falamos então de educação emancipadora, que é aquela cujo horizonte é possibilitar que cada um seja capaz de pensar por si mesmo, junto a outros, os problemas de seu próprio tempo” (Garcés, 2023, p. 29).

Pensar nas narrativas registradas por Leonardo viabiliza a compreensão de experiências que remontam a lugares educativos e a processos históricos na formação inicial do futuro professor, fator que, muitas vezes, é invisível ao planejamento nos contextos da universidade (Hernández-Hernández; Correa-Gorospe, 2024) e necessário para a reconstrução de espaços formativos que formam professores. Lembramos, aqui, o que bell hooks (2024) afirma sobre a Pedagogia Engajada, em seu livro *Ensinando a transgredir*, ao nos fazer pensar sobre as narrativas compartilhadas entre professores e alunos e sobre como discussões acadêmicas se abrem para um processo construído mutuamente a partir das próprias experiências.

### ***Contextos da universidade***

O aprender vai além dos muros da universidade. Na realidade, compreendendo-a como um lócus de diálogo para, na e com a sociedade, como um aspecto macro, a universidade com muros não deveria existir, mesmo que no sentido filosófico da palavra. Isso porque o ideal é que se leve o mundo para dentro dela e se dividam com esse mundo os conhecimentos construídos a partir das oportunidades que a universidade cria para a ampliação do aprender.

Como eu disse antes que existem pessoas que vão além da sua área de... vão além do que é visto na Universidade. Eu acho [...] que eles buscam, porque é uma coisa até meio inconsciente, do que você estuda na universidade você tentar aplicar esses conceitos na sua vida. Acho que é até um fator meio inconsciente, assim, mesmo para aqueles que não têm interesse em ir além do que a área dele propõe (Leonardo).

[...] acho que a universidade é só o que vai guiar a gente por esse caminho, mas com certeza acho que oitenta por cento do aprendizado está fora. Quer dizer, não quero menosprezar o papel dela. Às vezes parece que quando a gente fala isso, a gente despreza a importância, a universidade é com certeza a maior produtora intelectual, sempre foi e sempre vai ser, mas eu acho que o conhecimento prático que a gente leva com certeza está fora da universidade (Leonardo).

Fora da universidade, o aprender também ocorre com questões que não se planejam/que não se organizam (Leonardo).

Compreender que aprender não se restringe somente aos conhecimentos elaborados na universidade, mas também se dá a partir das relações que ela estabelece com o mundo, apropriando-se dos diferentes conhecimentos para modificar as maneiras de ser e estar em sociedade. “Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo” (Charlot, 2000, p. 59).

Esses recortes da narrativa de Leonardo fazem refletir sobre o movimento da criação do conhecimento nas universidades e pensar nos “rompimentos dos muros” que emergem dos contextos sociais, políticos, econômicos e éticos que circundam as relações entrelaçadas com o que se aprende e se constrói na formação inicial da profissão docente.

A universidade, repensada a partir da diversidade estabelecida fora de seus muros, arquiteta-se a partir de compreensões. hooks (2024, p. 20) salienta a importância de os professores fortalecerem os alunos nesse processo de formação ao dizer que “[...] os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos”. Ainda, a autoatualização do docente na universidade requer a presença e a validação dos movimentos e contextos históricos como uma construção rizomática (Deleuze; Guattari, 2011) que ocorre em todo o processo de aprender.

### ***Marcas das Ciências Humanas***

Na atualidade, há críticas em relação à atuação dos jovens em situações de engajamento e interesse por causas sociais, ao que Leonardo respondeu:

Eu acho que tem áreas que se preocupam mais com causas sociais do que outras. Isso vai à questão de humanas, eu acho que os estudantes de humanas, talvez, se preocupam muito mais com causas sociais até pela própria área em que eles estão inseridos. Eu acho que a maioria, senão todas as áreas de Ciências Humanas, elas são obrigatoriamente, também, sociais. Não consigo pensar em nenhuma área da ciência humana que não seja envolvida com causas sociais (Leonardo).

Leonardo reconhece que a área de sua escolha tem mais envolvimento com causas sociais. A esse respeito, pensar a construção de conhecimento de maneira ampla e agregadora no processo de aprender faz pensar os aprendizes não como uma unidade em suas escolhas, mas como um grupo construído de maneira aberta e dinâmica. Como afirma Garcés (2023, p. 169):

A aliança dos aprendizes, em contrapartida, pode ser pensada como uma composição aberta de formas de vida. Uma composição não é uma simples justaposição. Não se trata de somar diferenças nem de colecionar suas representações. [...] uma composição no caso da música, é uma realidade nova que se gera a partir das relações que a integram. Não é necessário unificá-las; ela as acolhe e as situa em relações de sentido.

Compreendemos que as áreas de cursos universitários se edificam em um percurso histórico em que vão se estabelecendo, por isso é de grande valia problematizar essas lógicas que acabam por responsabilizar as áreas de Ciências Humanas pelo maior engajamento com as causas sociais. A esse respeito, todas as áreas se relacionam com a natureza social e humana e deveriam estabelecer oportunidades curriculares e, conseqüentemente, de aprendizagem, com foco em pensar transformações que exigem conhecimentos relacionados às causas sociais.

É interesse da educação obter uma integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. Tudo isso reflete um objetivo educacional tão definitivo como é o ato de aprender (Torres Santomé, 1998, p. 27).

A predominância de lógicas nas propostas de formação em áreas específicas, como as Ciências Humanas, faz refletir sobre as estruturas e dinâmicas curriculares ofertadas nos cursos universitários que profissionalizam para a docência. Integrar campos de conhecimento é de grande valia quando compreendemos que a formação da docência se estabelece por meio de práticas pedagógicas naturalmente interdisciplinares, reflexivas e críticas, o que requer compreender a construção do aprender de forma integral.

Os recortes das narrativas de Leonardo possibilitam formular a seguinte indagação: Por que se compreende que as pautas “sociais” se estabelecem nos cursos que estão no campo das Ciências Humanas? Antônio Bispo dos Santos (2024) contribui para pensarmos a colonização do saber que responsabiliza e rotula um grupo específico pelas pautas sociais. Propomos, dessa maneira, pensar a universidade como comunidade, o que requer compreender o conhecimento dos diversos campos do saber a partir da relação com o diverso, porque “[...] enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos” (Bispo dos Santos, 2024, p. 29). Ao sair dos muros acadêmicos, dos padrões iguais, criamos oportunidade para a construção de novos conhecimentos e fortalecemos comunidades universitárias diversas e, assim, saímos de rótulos que marcam os docentes, profissionais das Ciências Humanas.

### ***Colocar em prática os conhecimentos***

Pensar sobre o aprender a partir da construção de um curso que profissionaliza para a docência faz refletir sobre o que seria aprender, se necessariamente essa ação exige colocar o conhecimento em prática e o que seria, de fato, colocar o conhecimento em prática. Para isso, teríamos de superar as dicotomias entre teoria e prática e conhecer outros aspectos que surgem na educação como algo que não se estabelece em sua integração, mas como aspectos separados.

Acreditamos que o processo dialógico evidencia, com muitas contribuições, o aprender como Freire (1987) afirma em sua teoria: pautado pela importância de superarmos as dicotomias, colaborando para uma visão libertadora e crítica da educação. Nessa linha, Hernández-Hernández e Anguita (2023), no livro *Una pedagogía desobediente: tejer la vida del aula y de la escuela desde proyectos de indagación*<sup>5</sup>, elencam importantes referenciais teóricos para pensarmos os sentidos do aprender de maneira relacional e globalizada. Entre esses referenciais, está Paulo Freire, que “[...] busca la superación tanto del dualismo sujeto-objeto como de la fragmentación del conocimiento resultante del paradigma científico moderno que, debido a la verticalización del conocimiento, ha producido una ciencia necrófila [...]”<sup>6</sup> (Hernández-Hernández, 2023, p. 47).

Assim, pensarmos em dicotomias (e/ou na superação delas) obriga-nos a mergulhar em propostas educativas em que não há racionalidade dialógica e de integração, a partir das quais compreendemos que não há separação entre teoria e prática. Além disso, muitas vezes, ao se dizer “colocar em prática”, quer-se afirmar que devemos fazer uso do conhecimento aprendido, conforme enfatiza Giroux (1997, p. 68) ao afirmar que “[...] é importante que os estudantes não apenas pensem o conteúdo e a prática da comunicação crítica, mas também reconheçam a importância de traduzir o resultado destas experiências em ações concretas”.

Leonardo diz que aprender é:

Quando a gente consegue colocar na prática, nas nossas situações de vida (Leonardo).

[...] do que adianta ficarmos só na teoria [...]. Então, é isso, quando se aprende, você tem que aprender a aplicar o que você viu na vida real, porque para mim, se só você sabe a teoria, por exemplo, que está escrito num livro, eu acho que a gente não aprendeu nada. Nem da teoria nem do que o livro queria ensinar. Busco exemplos, mas acho que pode se aplicar a qualquer coisa (Leonardo).

---

<sup>5</sup> Publicado no Brasil, pela Editora Penso, com o título *Uma pedagogia desobediente: tecendo a sala de aula e a vida escolar a partir de projetos de indagação*.

<sup>6</sup> “[...] busca a superação tanto do dualismo sujeito-objeto quanto da fragmentação do conhecimento resultante do paradigma científico moderno que, devido à verticalização do conhecimento, produziu uma ciência necrófila [...]” (Hernández-Hernández, 2023, p. 47, tradução nossa).

A partir de sua fala, Leonardo abre precedente para pensarmos que sua compreensão sobre o aprender e sua lógica funcionam no sentido de entender que aprender é apropriação em seu entendimento pleno, evidenciando que, para além de ter um novo conhecimento, ele deve ser transformado e deve haver transformação a partir dele. Conforme Charlot (2000, p. 63), “[...] não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, uma relação com o saber”. O fazer docente, que requer o entrelaçamento entre teoria e prática, revela-se nas ações e, por isso, uma ação profissional exige o fazer crítico subsidiado por ações emancipatórias. Como nos afirma Arroyo (2009, p. 152), “[...] ser professor é muito mais ser profissional de prática do que de discursos [...]”.

No Brasil, há instituídos, atualmente, programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica, que são ofertados aos alunos e às alunas na formação inicial ao longo do percurso da graduação. Esses programas têm o objetivo de iniciar o exercício da docência, em seu pensar e fazer, mesmo antes da finalização do curso, e contam com subsídio do governo e orientação e acompanhamento feitos pelos docentes das universidades parceiras, com as salas de aula e todo o universo humano de alunos e profissionais da educação na escola. Esses programas podem ser as respostas para estabelecer uma práxis entre o dito e o feito, entre o saber e o desenvolver, entre o planejar e o realizar, sem dicotomias, mas na relação de integração e do movimento permanente de aprender a docência.

As narrativas aqui analisadas e evidenciadas referem-se a um participante da pesquisa. Por compreendermos o universo de relações subjetivas que se estabelecem a partir de um sujeito, não se faz objetivo, em nossa pesquisa, criar um padrão de interpretações com generalizações, considerando que a construção ontológica da pesquisa narrativa se estabelece exatamente para contrapor pesquisas universalistas, que marcam metodologias positivistas na educação. Portanto, cabe-nos afirmar que o uso de narrativas em uma investigação educacional não se torna mais frágil por se tratar de um participante, mas inverte a lógica de pensarmos padronizações para pensarmos singularizações no processo formativo do campo de conhecimento da formação de professores.

## Considerações finais

Este artigo teve por objetivo analisar as narrativas de um jovem estudante de licenciatura sobre o seu próprio aprender no percurso de sua trajetória de vida, além de evidenciar seus apontamentos para o processo de formação inicial de professores a partir de narrativas estabelecidas em quatro encontros. Nesse nexos, evidenciamos a importância do uso das narrativas com instrumentos multimodais e analisamos, a partir da dimensão da concepção, apontamentos para pensar a perspectiva do entrevistado sobre o aprender. Esses apontamentos destacaram diversos aspectos sobre o aprender, como a presença da personalidade, os contextos da universidade, as marcas das Ciências Humanas e o ato de colocar em prática os conhecimentos, trazendo a subjetividade na construção das narrativas apresentadas. Para Alonso Cano *et al.* (2020, p. 114): “Desde esta conceptualización de la subjetividad como devenir constante, podemos decir que el aprendizaje no es un proceso que responda a un camino prefijado y limitado. El aprendizaje se sucede a través de espacios que abren caminos y posibilidades de transformación ilimitados”<sup>7</sup>.

As reflexões aqui desenvolvidas não têm como pretensão estabelecer padrões, normas ou manuais para se pensar a temática do aprender, mas, sim, compreender como contribuições relevantes se apresentaram para pensarmos o futuro docente sob diferentes aspectos do aprender,

---

<sup>7</sup> “Com base nessa conceitualização da subjetividade como devir constante, podemos dizer que a aprendizagem não é um processo que responde a um caminho prefixado e limitado. A aprendizagem acontece por meio de espaços que abrem caminhos e possibilidades ilimitadas de transformação” (Alonso Cano *et al.*, 2020, p. 114, tradução nossa).

bem como desmistificar a ideia de que o jovem estudante, futuro professor, não participa e, portanto, não pensa o seu processo de construção de conhecimento.

O uso das narrativas estabeleceu uma importante relação entre a pesquisadora e o estudante coparticipante da pesquisa, confirmando a valia da arquitetura metodológica, com vários instrumentos, que abarca a complexidade da subjetividade que envolve a discussão da temática, repensando processos que já são do passado, trazendo-os para os cenários do presente e possibilitando pensar em um futuro transformador. Conforme defende Bruner (2014, p. 103), “[...] por meio da narrativa nós construímos, reconstruímos, e de alguma forma reinventamos o ontem e o amanhã”.

As evidências aqui analisadas possibilitam compreender algumas das problematizações que circulam pelos espaços de formação de professores no Brasil. Além disso, apontam para a necessidade de reconfigurar o aprender na modalidade de ensino que forma professores, bem como de contribuir para o debate de políticas públicas que enxerguem a complexidade de se estabelecer processos de formação e não os reduzam a programas conteudistas que dicotomizam essa mesma formação. Conforme Feldmann (2009, p. 71):

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania.

Ter a possibilidade de diálogo com um futuro docente ajudou a compreender melhor o aprender do ser docente na perspectiva de um jovem que viveu diferentes contextos em sala de aula como aluno ao longo da sua escolarização, por aproximadamente 14 anos. Nesse sentido, entendemos a autonomia, o pertencimento e o conhecimento como fatores primordiais para a motivação e o engajamento de um futuro docente em desenvolvimento.

## Referências

ABREU SOUZA, A. C. G.; FELDMANN, M. G. Formação docente e a concepção de experiência em Dewey. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, p. 1-17, 2022. DOI: <http://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1403>

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.

ALONSO CANO, C.; MIÑO PUIGCERCÓS, R.; BOSCO PANIAGUA, A.; PERELLÓ SUREDA, M. Devenir docente: los tránsitos en el aprender del profesorado de Secundaria. In: HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F.; ABERASTURI APRAIZ, E.; SANCHO GIL, J. M.; CORREA GOROSPE, J. M. (org.). **¿Cómo aprenden los docentes?** Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. 1. ed. Barcelona: Editorial Octaedro, 2020. p. 109-124.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARRETO DA CRUZ, G.; BARBOSA FERNANDES, I. C. Estratégias de superação: Caminhos trilhados por professores iniciantes para a sobrevivência e estabilidade na docência. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 37, n. 2, p. 1-25, 2024. DOI: <http://doi.org/10.21814/rpe.29699>

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. São Paulo: Zahar, 2021.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. 3. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2024]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 30 out. 2025.

BRUNER, J. **Fabricando histórias**: direito, literatura, vida. Tradução: Fernando Cássio. 1. ed. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BULLA, G. S.; SANTOS, B. S.; SOUZA, A. C. G. A. “Me siento impulsada a entrar en un aula”: Derivas de TRAY-AP en Brasil desde una estudiante de pregrado. In: HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. H.; ÒNSES-SEGARRA, J. (ed.). **Aprender en la Universidad en un mundo volátil, incierto, cambiante y ambiguo**. Madrid: Ediciones Morata, 2024. p. 203-217.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORNWELL, B.; SCHNEIDER, J. A. Social venue range and referral chain impact: Implications for the sampling of hidden communities. **PLoS ONE**, [s. l.], v. 12, n. 8, p. 1-12, 2017. DOI: <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0181494>

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs – Volume 1**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

ERSTAD, O. **Digital learning lives**. 1. ed. Lausanne: Peter Lang, 2013.

ERSTAD, O; SEFTON-GREEN, J. (ed.). **Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age**. 1. ed. Nova York: Cambridge, 2012.

- FELDMANN, M. G. **Formação de Professores e escola na contemporaneidade**. 1. ed. São Paulo: SENAC-SP, 2009.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 1. ed. São Paulo: Editora Paulus, 2010. p. 31-44.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>
- GARCÉS, M. **Escola de aprendizes**. Tradução: Tamara Sender. 1. ed. Cotia: Editora Ayine, 2023.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. DOI: <http://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Situar algunas coordenadas para transitar por la propuesta del libro. *In*: HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; ANGUITA, M. (org.). **Una pedagogía desobediente: tejer la vida del aula y de la escuela desde proyectos de indagación**. 1. ed. Barcelona: Editorial Octaedro, 2023. p. 25-113.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; ABERASTURI APRAIZ, E.; SANCHO GIL, J. M.; CORREA GOROSPE, J. M. (org.). **¿Cómo aprenden los docentes?** Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. 1. ed. Barcelona: Editorial Octaedro, 2020.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; ANGUITA, M. (org.). **Una pedagogía desobediente: tejer la vida del aula y de la escuela desde proyectos de indagación**. 1. ed. Barcelona: Editorial Octaedro, 2023.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; CORREA-GOROSPE, J. M. **Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la universidad**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2024.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2024.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução J. W. Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- LAVAL, C. **Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. 1. ed. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

LINCOLN, Y.; GUBA, B. **Investigação naturalista**. Beverly Hills: Sage Publications, 1985.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** Tradução: Vanise Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELO, A. de; RIVAS FLORES, J. I. (org.). **Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2022.

MORAIS, J. de S.; PRADO, G. do V. T.; REIS, G. R. F. da S. Dossiê: pesquisas narrativas, formação de professores(as) e cotidiano escolar. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 2, p. 1-9, 2024. DOI: <http://doi.org/10.17058/rea.v32i2.20214>

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 1. ed. São Paulo: Editora Paulus, 2010.

PENROD, J.; PRESTON, D. B.; CAIN, R. E.; STARKS, M. T. A discussion of chain referral as a method of sampling hard-to-reach populations. **Journal of Transcultural Nursing**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 100-107, 2003. DOI: <http://doi.org/10.1177/1043659602250614>

RIVAS FLORES, J. I. Narração, conhecimento e realidade: uma mudança de argumento na pesquisa educativa. In: MELO, A. de; RIVAS FLORES, J. I. (org.). **Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2022. p. 19-42.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, B. S.; SOUZA, A. C. G. A.; BULLA, G. S. Trayectoria de aprendizaje de una joven universitaria: aportaciones sobre el proceso de construcción de la docencia. In: HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; CORREA-GOROSPE, J. M. (ed.). **Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la universidad**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2024. p. 271-286.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução: Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SOUZA, E. C. de; BRETON, H.; SUÁREZ, D. H. Apresentação do dossiê temático Vitalidade do sujeito e poder de formação: narrativas autobiográficas em diálogo. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-8, 2021. DOI: <http://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8004>

SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P. (org.). **Pesquisa autobiográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

SOUZA, M. J. de; MONTEIRO, F. M. de A.; RIVAS FLORES, J. I. O potencial formativo da pesquisa narrativa na formação continuada do docente universitário. **Linguagens, Educação e Sociedade (LES)**, Teresina, v. 28, n. 57, p. 1-30, 2024. DOI: <http://doi.org/10.26694/rles.v28i57.5394>

TORRES SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado.** Tradução: Cláudia Schilling. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria de Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

*Recebido em 15/03/2026*

*Versão corrigida recebida em 18/05/2026*

*Aceito em 19/05/2026*

*Publicado online em 27/05/2026*