DOI: https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2026.v35.n81.p40-55

O QUE PODE A NARRATIVA? FORMAÇÃO DOCENTE E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Luciana Haddad Ferreira**
Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC
https://orcid.org/0000-0002-8440-7347

*Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha***
Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC
http://orcid.org/0000-0002-6001-1292

RESUMO

Neste texto, argumenta-se sobre a importância das seguintes relações: (i) narrativas e formação de professoras; (ii) narrativas e pesquisas na Teoria Histórico-Cultural. Metodologicamente, parte-se das produções narrativas de duas professoras em formação, buscando evidenciar como se entrelaçam vivências, condições concretas de docência e políticas públicas, e como se delineiam possibilidades de tomadas de consciência e de transformação de professoras da Educação Básica. Resulta das reflexões a compreensão da complexidade do trabalho docente, da necessidade de formação inicial e contínua em relações dialógicas e das responsabilidades individuais e, também, sociais, culturais e políticas para a docência.

Palavras-chave: Narração; Formação de professores; Docência.

RESUMEN

¿QUÉ PUEDE LA NARRATIVA? FORMACIÓN DOCENTE Y TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

En este texto se argumenta sobre la importancia de las siguientes relaciones: (i) narrativas y formación docente; y (ii) narrativas e investigación en la Teoría Histórico-Cultural. Metodológicamente, se parte de las producciones narrativas de dos profesoras en formación, con el propósito de evidenciar cómo se entrelazan las vivencias, las condiciones concretas de la docencia y las políticas públicas, y cómo se delinean posibilidades de toma de conciencia y de transformación de profesoras de la Educación Básica. De estas reflexiones resulta la comprensión de la complejidad del trabajo docente, de la necesidad de una

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Grupos de pesquisa: Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades (HiNaS) e GentES: Escola, Formação e Políticas. Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: haddad.nana@gmail.com

** Doutora em Educação Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Grupo de pesquisa: Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica. Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: msilvia@puc-campinas.edu.br

formación inicial y continua en relaciones dialógicas, y de las responsabilidades individuales, sociales, culturales y políticas implicadas en la docencia.
Palabras clave: Narración; Formación docente; Docencia.

ABSTRACT

WHAT CAN NARRATIVE DO? TEACHER EDUCATION AND CULTURAL-HISTORICAL THEORY

This paper discusses the importance of the following relationships: (i) narratives and teacher education; and (ii) narratives and research in Cultural-Historical Theory. Methodologically, the analysis is based on narrative productions of two preservice teachers, aiming to show how lived experiences, concrete teaching conditions, and public policies are intertwined, as well as how possibilities for awareness and transformation among Basic Education teachers take shape. The reflections lead to an understanding of the complexity of teaching work, the need for initial and continuing education grounded in dialogical relations, and the individual as well as social, cultural, and political responsibilities involved in teaching.
Keywords: Narrative; Teacher education; Teaching.

INTRODUÇÃO[1]

A narrativa tem desempenhado papel fundamental na formação de professoras[2], não apenas por possibilitar à comunidade acadêmica a compreensão dos processos vividos por docentes, mas também por favorecer movimentos de formação que se transformam em novas estratégias de ação pedagógica. Esse caráter, ao mesmo tempo reflexivo e criativo, justifica o lugar consolidado que a investigação narrativa ocupa atualmente no campo educacional, sustentado especialmente por sua capacidade de articular vivências individuais à experiência coletiva, em diálogo com contextos sociais e históricos. Os estudos de Galvão (2005), Nóvoa (1995), Passeggi e Souza (2017), Prado e Soligo (2007) e Souza e Abrahão (2006) apontam que a escrita e a partilha de narrativas docentes tornam visíveis aprendizagens significativas da docência, contribuindo para o fortalecimento de uma episteme contra-hegemônica que valoriza a produção colaborativa e dialógica de conhecimento.

O estudo aqui apresentado tem como objetivo tecer um diálogo entre trabalhos ancorados na Teoria Histórico-Cultural (THC) e as narrativas. Partimos do argumento de que há aproximações possíveis nas formas de compreender e analisar a constituição do sujeito em sua historicidade. O percurso metodológico foi delineado a partir da análise conceitual e do diálogo com a literatura. De início, destacamos princípios que se mostram particularmente férteis para examinar a pertinência da afirmação que orienta este trabalho: a de que as narrativas podem ser tomadas como recurso investigativo em estudos fundamentados na THC. Em seguida, apresentamos os constructos teóricos que nos parecem fundamentais para compreender a aproximação aqui proposta, em especial os de drama e vivência (*perejivanie*)[3].

A partir dessas considerações, buscamos estabelecer relações e identificar contribuições, respondendo à questão direcionadora do

1 Texto revisado por Janete Bridon

2 Usaremos o termo "professoras", no feminino, para fazer referência à classe docente, considerando que as mulheres são maioria no exercício da função.

3 O termo "*perejivanie*" é de difícil tradução, e sua correta interpretação em língua portuguesa ainda gera debates. Neste texto, baseamo-nos nas elaborações de Prestes (2010) e optamos pelo uso da palavra "vivência".

estudo: o que pode a narrativa propiciar às pesquisas pautadas no referencial da THC? Para tanto, tomamos duas narrativas, recentemente publicadas em outros textos de pesquisa (Brito, 2021; Ferrarese, 2023), como material reflexivo, compreendendo-as não como exemplos a serem replicados, mas como interlocuções que permitem explorar conexões, tensões e aberturas entre os dois campos. O estudo dessas produções nos permite destacar possibilidades da narrativa: compreender as vivências em sua complexidade e densidade; promover a participação e o diálogo entre universidade e escola; assumir compromisso formativo com quem participa da pesquisa.

O QUE PODE A NARRATIVA?

Desde os anos de 1990, com a emergência de grupos e produções voltados às histórias de vida, (auto)biografias e narrativas, observamos um movimento contínuo de expansão e fortalecimento da narrativa no Brasil, especialmente no campo da formação de professores. Nas décadas seguintes, houve um adensamento teórico-metodológico e a constituição de um *corpus* próprio, o que deslocou as investigações narrativas da associação a outras abordagens, como a etnografia e as pesquisas do cotidiano, para a formulação de suas próprias bases metodológicas e epistemológicas. Entre 2010 e 2020, esse percurso culminou em uma fase de consolidação marcada pela ampliação de grupos de pesquisa, pela diversidade de dispositivos narrativos, como memoriais, cartas, diários e entrevistas, bem como pelo fortalecimento de redes de colaboração nacionais e internacionais. Seus meios e métodos têm sido amplamente debatidos pela comunidade científica na atualidade (Soares, 2024).

Esse lugar consolidado decorre da vitalidade de um campo que se atualiza a partir das demandas sociais, históricas e políticas que atravessam a educação. Na contramão de correntes positivistas e colonizadoras, a narrativa pedagógica assume um caráter *epistemopolítico*, adotando modos colaborativos e dialógicos de produzir conhecimento, nucleados pelas vivências de quem participa da realidade educacional, colocadas em cena por/em suas próprias palavras, reconhecendo sua capacidade de reflexão, crítica e autoria (Passeggi; Souza, 2017).

A produção intelectual do campo já tem apontado para a potencialidade formativa da investigação narrativa (Aguiar; Ferreira, 2021; Bragança, 2018; Mello, 2020; Souza; Meirelles, 2018). Metodologicamente, esses estudos se ancoram na premissa de que há um compromisso, na elaboração do conhecimento em nossa área, com a transformação da realidade sobre a qual nos debruçamos em pesquisa. Assim, mais do que falar sobre professoras, é proposto o seu envolvimento em contextos de estudo e aprofundamento que viabilizem pensar, com elas, os problemas educacionais. A pesquisa, então, viabiliza a apropriação de referenciais, procedimentos e técnicas de investigação e pode ser fonte de desenvolvimento.

Ao considerarmos a pesquisa como possibilidade formativa e defender o envolvimento das pessoas que vivenciam o cotidiano escolar – não apenas as professoras, mas também as crianças, as famílias e os demais trabalhadores e trabalhadoras integrantes do processo educacional, escolar ou não escolarizado –, não o fazemos, no entanto, como quem concede um favor a esses sujeitos. Ao contrário, compreendemos que a investigação acadêmica é beneficiada, por ser possível, por meio dos registros narrativos, o contato com situações, dilemas e criações acessíveis apenas a quem está envolvido com o chão da escola. Para nós, pesquisadoras, é instrumento de (re)conhecimento de um contexto que não nos é tão familiar, porque não o vivenciamos cotidianamente.

A narrativa, então, dá visibilidade às dimensões sociais e históricas da docência, ampliando a compreensão do ato educativo para além das prescrições. Pelas palavras das professoras, acessamos o normativo e a transgressão; o discurso hegemônico e o que nele não está

dito; a técnica e aquilo que a extrapola. Ademais, ao reunir memórias, marcas do tempo e interpretações, as professoras anunciam significados constitutivos da profissão docente e apontam para aprendizagens que remetem ao que há de cultural e social naquilo que vivenciam (Ferreira, 2020). Desse modo, narrar não apenas organiza lembranças, mas possibilita a produção de saberes que articulam memória e historicidade.

Às professoras, uma estratégia formativa. A quem pesquisa, uma via de acesso às vivências. Mas não só. A narrativa é também uma escolha discursiva e literária. A escrita em primeira pessoa não é um descuido. Ela é construída de modo a marcar a autoria e lembrar que a produção de conhecimento se dá sempre entre pessoas e que estas, quando envolvidas em pesquisa, buscam suficiente objetividade e rigorosidade para compreender e avançar nas formulações do campo, mas não se isentam da responsabilidade de produzir um conhecimento situado, cujas dimensões políticas, éticas e estéticas sejam consideradas.

Dizemos isso por compreender que uma pesquisa narrativa assume também a redação de um texto de pesquisa que possibilita maior acesso e compreensão, por parte daqueles que não dominam o léxico formal do campo científico, dos conhecimentos produzidos no meio acadêmico. Optar por esse modo de escrita, portanto, significa escolher um caminho que amplia a circulação e a difusão dos saberes, na tentativa de que estes não fiquem restritos a pequenos círculos e cheguem às professoras que, a todo tempo, constroem, consolidam e transformam o campo educacional.

Considerando três dimensões da narrativa – vivenciar, compartilhar e formar –, voltamos o olhar para investigações fundamentadas na THC que se dedicam a discutir e compreender a realidade educacional por meio desse tipo de escrita. Do ponto de vista dos estudos narrativos, a contribuição do texto é esta: apesar da diversidade epistemológica que celebramos e sustentamos nos estudos narrativos, há certa unidade que caracteriza o campo. Buscamos, então, destacar como tal unidade é preservada nos estudos que se pautam nas contribuições da THC, afirmando ser esta uma lente possível e fecunda ao olhar para as narrativas.

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS COMPARTILHADOS

Ao buscarmos diálogo entre o campo das narrativas e da THC, identificamos princípios comuns: o interesse e o compromisso com o estudo de processos e a criação de condições para transformações; a permanente consideração do caráter histórico e social da constituição e desenvolvimento humanos; e o compromisso ético-político em todas as etapas de pesquisa. Em Vigotski (2000, 2001, 2004), esses princípios são explicitados em diferentes momentos, ganhando forma na defesa de que a investigação científica não pode se dar a partir da análise de objetos estáticos e descolados da realidade. O autor insistia na necessidade de estudar os processos e buscar explicações que ultrapassassem descrições superficiais, considerando o movimento, as relações e a historicidade, o que pode provocar mudanças e desenvolvimento nas pessoas envolvidas nesse processo.

Tais diretrizes metodológicas, longe de meros procedimentos, constituem um compromisso ontológico e epistemológico que recoloca o pesquisador diante da realidade como processo histórico e dialético. Nesse ponto, evidencia-se uma aproximação importante entre a narrativa e a THC: a convicção de que não se pode ignorar, em pesquisa, as condições concretas de existência, isto é, aquilo que objetivamente se apresenta como materialidade da vida social. Pesquisar com narrativas, portanto, significa reconhecer, nos relatos, as marcas da realidade histórica que os atravessa e lhes dá forma. Cada memória evocada, cada escolha de palavras ou silêncio carrega em si tanto a singularidade de quem narra quanto as condições que estruturam sua ação, seu pensamento e seu sentir. É nessa relação que se forjam novos sen-

tidos, abrindo possibilidades de transformação.

Por meio das histórias narradas, acessamos as particularidades daquilo que podemos considerar o micro: conhecemos as emoções, as interpretações e as decisões que competem apenas àquela pessoa que narra, em sua complexa subjetividade. Entretanto, os preceitos da THC nos fazem entender que não há indivíduo sem sociedade (Vigotski, 1999), uma vez que nossos traços identitários, nossa forma de pensar e compreender a realidade se dão por meio de símbolos e signos culturalmente firmados, criados antes de nós e reelaborados socialmente a todo instante. Assim, enxergamos, em cada narrativa, reflexos de uma cultura que nos constitui. Acessamos o macro: os conjuntos de crenças, a organização social, as políticas públicas, os sistemas educacionais, a opressão, as resistências, as conquistas. O estudo das narrativas nos convida a compreender, a um só tempo, os sujeitos e a sociedade, de modo a vislumbrar vias transformadoras e emancipatórias para ambos.

Justamente nesse entrelaçamento entre micro e macro situa-se aquilo que Vigotski denomina consciência dramática. Ao afirmar que "o individual é o social em nós" (Vigotski, 1999), o autor insiste que a palavra, como formação histórica, atua como mediação que possibilita, ao mesmo tempo, a partilha social dos significados e a elaboração íntima das contradições e tensões vividas nas relações sociais. Smolka *et al*. (2021) reforçam essa ideia ao indicar que o discurso não é mero reflexo de uma interioridade prévia, mas lugar em que se materializam as disputas de significados, constituindo sujeitos em movimento. Assim, a palavra narrada carrega marcas de dramas, condensando as contradições que atravessam cada sujeito em seu tempo histórico.

As vivências, registradas em narrativas autorais, postas em diálogo pelo trabalho analítico de pesquisadores, nos trazem pistas das relações sociais, culturais e políticas que se embrenham naquilo que, à primeira vista, parece tão somente subjetivo. Perguntar, então, "o que pode a escrita de narrativas?" é interrogar os modos como sujeitos se tornam conscientes de si, dos outros e das origens sociais de seus dramas. É também reconhecer que, a partir das narrativas, é possível interpretar sujeitos, significações, relações e marcas da sociedade, evidenciando como a vida se entrelaça à prática educativa.

AS NOÇÕES DE DRAMA E DE VIVÊNCIA

Se, por um lado, já defendemos que as narrativas oferecem contribuições para pesquisas ancoradas nos princípios da THC, por outro, é certo que a própria THC nos fornece subsídios para interpretar o que é narrado. Entre tais, destacamos as noções de drama e de vivência, que possibilitam compreender, de modo crítico e historicamente situado, as tensões e os sentidos que emergem nas histórias contadas.

O drama, em Vigotski (2000), aponta para as contradições constitutivas do desenvolvimento humano, nas quais conflitos sociais e emocionais se condensam e geram transformação (Ferrarese; Ferreira; Pucci, 2023). Já o conceito de vivência aponta para a forma singular como cada pessoa refrata as condições históricas e sociais que a constituem, articulando a relação parte-todo na dinâmica entre indivíduo e sociedade. Assim, cada relato mobiliza memórias e afetos que, reelaborados, podem gerar novos modos de ser e agir em contextos coletivos. Como diz Magiolino (2014), quando sentimentos como saudade, medo ou tristeza são narrados, tornam-se disponíveis para escuta, reflexão e transformação. A narrativa, nesse caso, funciona como mediação entre afeto/cognição e consciência, permitindo acompanhar a passagem de uma vivência a outra, no movimento vivo do desenvolvimento psicológico.

A noção de drama foi tratada por Vigotski em seu Manuscrito de 1929, traduzido e publicado no Brasil em 2000, e desde então tem destaque em estudos nacionais e internacionais. A afirmação "a dinâmica da personalidade é o

drama" (Vigotski, 2000, p. 35) tornou-se referência para estudos na tradição histórico-cultural, estimulando debates e inspirando novas formulações que exploram sua potência como princípio explicativo da vida e da formação humana. Nesse processo de apropriação, como ocorre com outras proposições centrais do autor, diferentes leituras foram sendo produzidas, delineando distintas vias interpretativas. É por essa razão que Delari Junior (2011, p. 181), examinando a obra de Vigotski, indica que:

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

O pesquisador aponta que, ao longo da obra vigotskiana, a noção de drama assume diferentes significados: inicialmente vinculada à literatura e às artes, desloca-se para o campo da psicologia, passando a referir-se ao funcionamento do psiquismo humano, às marcas das relações sociais e aos desafios da vida cotidiana. Assim, a noção mantém relação com a literatura (primeiro interesse de Vigotski), mas ganha amplitude ao designar "[...] sentido do conflito, da luta, e, mais que tudo, da contradição intrínseca à condição humana. Drama que envolve o sentimento trágico da vida" (Smolka, 2022, p. 157).

A noção de drama, portanto, abrange dimensões afetivas, cognitivas e sociais. Trata-se de uma articulação entre emoção e pensamento, sujeito e contexto, revelando a complexidade das funções psicológicas nos múltiplos momentos de conflito que nos constituem. Como explica Delari Junior (2011), o drama pode ser entendido como uma luta interna, vivida tanto nas relações com os outros quanto no confronto consigo mesmo. Nesses embates, sistemas afetivo-intelectuais se colocam em choque, representando papéis sociais contraditórios que uma mesma pessoa é convocada a assumir, sem que haja conciliação possível, em alguns casos.

Para Vigotski (2000), o drama é compreendido, então, como um elemento constituidor da personalidade. Como afirmam Ferrarese, Ferreira e Pucci (2023), são as interações de caráter dramático que impulsionam o desenvolvimento, uma vez que, nos embates emocionais que mobilizam o sujeito, se abrem possibilidades de transformações profundas em sua maneira de pensar e agir, conduzindo-o a novas formas de relação consigo mesmo e com o mundo.

Assim como ocorre com a noção de drama, também a de vivência está presente na obra de Vigotski com diferentes significações. No entanto, a polissemia do termo gerou ainda mais dificuldades para os estudiosos e continuadores de sua obra, que buscam delimitar seu sentido conceitual. Em revisão detalhada, Delari Junior e Passos (2009) examinaram o uso do termo em oito textos distintos de Vigotski, mostrando seu emprego em forma coloquial e nos esforços para formulação teórica. Essa diversidade evidencia a riqueza do termo, mas também explica as divergências que permanecem nas interpretações contemporâneas.

Em textos voltados à afetividade e à consciência, o termo tende a ser tomado como categoria que integra emoção e cognição. Nos escritos sobre desenvolvimento infantil, predominantemente refere-se à maneira singular pela qual a criança atribui sentidos às situações sociais, articulando mundo externo e mundo interno. Já em discussões metodológicas, vivência é apresentada como unidade de análise para compreender a relação entre a pessoa e seu meio, permitindo investigar como os contextos históricos e sociais são apropriados subjetivamente.

Em um estudo rigoroso sobre as nuances de *perejivanie* (vivência), Veresov e Fleer (2016) propõem três núcleos de significados: (i) como prisma refrator; (ii) como unidade de características do sujeito e do meio social; e (iii) como unidade da consciência humana. Essas acepções não nos parecem excludentes, nem restritas aos contextos em que ganham proeminência. A noção originalmente formulada no âmbito do desenvolvimento infantil, por exemplo, mostra-se igualmente pertinente para compreender modos singulares de interpretação e significação em adultos e, no caso deste estudo, de professoras, revelando como se relacionam com situações, pessoas e atividades.

Tomar a vivência como ferramenta analítica, conforme debatem Veresov e Fleer (2016), traz a oportunidade de estudá-la como um prisma que refrata aspectos do ambiente social, evidenciando como esses influenciam o curso do desenvolvimento. É também compreendê-la como uma unidade que articula componentes individuais e ambientais em uma situação social concreta, capaz de definir trajetórias futuras das funções psicológicas superiores. Consideramos, ainda, a vivência como unidade da consciência, cuja organização se constitui nas relações sociais e nos atravessamentos históricos e cuja dinâmica, em constante transformação, (re)orienta as formas de cada pessoa pensar, sentir e agir em seu meio.

Levando em conta que, conforme expusemos anteriormente, a vida, as relações sociais e as circunstâncias concretas nas quais cada pessoa se insere são marcadas por conflitos, contradições, escolhas e decisões, torna-se possível reconhecer as interpenetrações entre as noções de drama e vivência no campo da educação (Brito; Ferreira; Pucci, 2024). As lutas, confrontos e tensões são inevitáveis, tanto nas relações interpessoais quanto no plano interno, seja pelas múltiplas posições sociais que ocupamos, seja pelos dilemas que marcam o cotidiano, dos mais intensos aos aparentemente banais. A luta e a contradição constitutiva da condição humana são permanentes, mas adquirem significações singulares em cada trajetória. Nesse sentido, Veresov e Fleer (2016, p. 10, tradução nossa) apresentam, de modo esclarecedor, como essas duas ideias se articulam:

> *Perejivanie* é a maneira pessoal de vivenciar um evento dramático. É a forma pela qual esse evento dramático é refratado e vivenciado por um indivíduo. A organização e hierarquia únicas das funções mentais superiores são o resultado das colisões interpsicológicas dramáticas únicas que ocorreram na vida do ser humano e do processo de superação dessas colisões [...]. Ao superar as colisões sociais dramáticas (os dramas da vida), cada sujeito cria sua arquitetura única de personalidade.

Compreendemos as narrativas de professoras/es como produções atravessadas pelas vivências e pelos dramas mais ou menos intensos que fazem parte da trajetória de cada pessoa. Quando narrados, "adquirem densidade formativa e potência reflexiva". Nesse sentido, a narrativa não se limita a relatar fatos, mas instaura um movimento de elaboração do vivido, em que a experiência é duplicada e, por isso, tende a ser ressignificada. A mudança de posição, o exercício da alteridade e a vivência duplicada de si e do outro criam condições para novos modos de compreender e novas proposições no campo educacional (Smolka, 2022).

A narrativa possibilita, assim, que o vivido se converta em lócus de elaboração histórica da consciência, tanto individual quanto coletiva, assumindo uma função mediadora entre o passado, o presente e o futuro. A palavra, nesse processo, não é mero veículo comunicativo, mas, como afirma Vigotski (2001, p. 510), é "o microcosmo da consciência humana", condensando o movimento dialético entre vivências e reflexão. Narrar é, portanto, transformar o acontecimento em consciência. Quando realizado em contextos de pesquisa, pode ser reelaborado conceitualmente, a partir de um prisma teórico mais abrangente e adensado. Assim, a importância das narrativas na pesquisa em educação não reside apenas em registrar histórias, mas em criar condições para que o vivido

seja reelaborado, dramatizado e reinterpretado em novas chaves, pelas novas possibilidades de significações.

VIVENCIAR, COMPARTILHAR E FORMAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EDUCACIONAL

Apresentamos, a seguir, as narrativas de Elaine e Fernanda.[4] São relatos que nos ajudam a compreender como vivência e drama se manifestam na escrita, revelando tensões, escolhas e sentidos que atravessam a vida docente e, ao mesmo tempo, configuram um processo formativo para as professoras que narram. A palavra dessas professoras evidencia a narrativa como um retrato social, uma via de acesso ao humano e às relações que o constituem. Sua elaboração exige apropriação teórica e capacidade reflexiva sobre o vivido, de modo a tornar visível a intencionalidade que orienta o que se conta, como se conta e a quem se dirige. Assim, torna-se possível contribuir para a investigação do desenvolvimento humano e da vida social na medida em que efetivamente colocamos em perspectiva as práticas educativas (trans) formadoras.

Coerente com os princípios metodológicos e epistemológicos da THC, essa perspectiva considera a produção de conhecimento por, para e com pessoas reais, encarnadas em suas relações. Ao explorar essas narrativas, buscamos também apontar contribuições para a compreensão das questões próprias do campo da formação docente e das práticas educativas, no diálogo com as urgências do nosso tempo.

Acessar as experiências e o conhecimento do chão da escola

> Minha experiência docente, neste ano, foi mais difícil do que jamais imaginei. Apesar de ser uma turma com apenas 26 alunos, foi extremamente difícil. Quando eu cheguei na escola, no primeiro dia, a diretora me chamou e disse que era a turma mais difícil da escola; a professora anterior pediu exoneração, pois tinha apanhado de um aluno várias vezes. E eu quase levei umas varadas, no segundo dia de aula, desse mesmo aluno. Ele tem apenas sete anos! A sala é extremamente violenta. Eles brigam, xingam, gritam e batem uns nos outros. Se conhecem e estão juntos desde o jardim. Os pais são violentos. Vi aluno meu apanhar da mãe DENTRO da escola.
>
> Fui conquistando os alunos; ao mesmo tempo em que eram tão violentos, parece que estavam tão suscetíveis ao mínimo gesto de afeto. Era estranho e contraditório. Recebia dúzias de cartinhas, pequenas guloseimas, doces que as mães mandavam. Sim, houve um avanço desde quando entrei; no geral, consegui ganhá-los com afeto e uma aula diferenciada, bem caprichada mesmo. Mas tem dois casos que me desestruturavam totalmente. Um deles era o aluno da vara. Ele nunca mais tentou erguer a mão pra mim, mas me xingava, me imitava, batia nos colegas, rasgava o próprio caderno, jogava as coisas no chão. Eu simplesmente não avançava com ele; era desencorajador [...]. O outro aluno era uma criança que tem deficiência intelectual e me exigia demais, pois também possuía um comportamento excessivamente agressivo. Não sei como chegar ao coração dessas crianças. Me sentia sozinha. Estava cansada e sem perspectiva. Eu sabia que eles precisavam de mim e eu queria ajudá-los, mas não sabia mais o que fazer. E a cobrança para que eu cumprisse o Ler e Escrever? Essa fica para outra narrativa.
>
> Adoeci emocional e fisicamente. Sou outra pessoa. Sinto que travo uma guerra diária, não apenas das sete ao meio-dia, mas ao longo do dia minha mente está na escola, nos alunos, nos gestores, no conteúdo, e, à noite, ao me deitar, cada parte do meu corpo tem calafrios e sinto taquicardia, porque a sensação é que a profissão é pesada demais, que não sou tão forte como deveria [...].
>
> Mas ontem... Ontem foi muito mais difícil. Ontem foi o meu último dia de trabalho nessa rede municipal, pois resolvi me exonerar. Fiz o processo de entrada com os alunos, tocando em cada um e desejando bom dia; sorri para eles e me sorriram de volta. Carinhas de sono, de preguiça... não dá para culpá-los; sete horas, de fato, é muito cedo. Enquanto estávamos na

4 Trabalhamos com os textos completos e originais das narrativas de Elaine e Fernanda, ao passo que, nas pesquisas em que originalmente essas narrativas foram publicadas, elas se encontram divididas em excertos, de modo a possibilitar a inserção de reflexões e elaborações teóricas acerca de cada trecho.

> organização sobre quem vai se sentar onde, meu aluno com deficiência intelectual sentou-se em minha mesa. Ele estava sem o acompanhamento da auxiliar (que foi resolver alguma questão na secretaria) e queria meu notebook, pois, no dia anterior, eu havia levado e utilizado com ele. Expliquei que havia deixado em casa. Assim começou sua irritação: ele queria o computador e começou a mexer em meu armário, em minha bolsa, empurrar carteiras, riscar a mesa. Eu tentava acalmá-lo, negociar com ele, de alguma forma, uma outra atividade, quem sabe ser meu ajudante, quem sabe brincar com os blocos... A sala, presenciando a situação, se agitou e todos começaram a conversar entre si. Cadê a auxiliar dele? Cadê meu controle emocional que tantos me dizem que devo ter? Olhei no relógio: 8h10. Eu sentia que todo o planejamento estava ruindo. Quando a auxiliar chegou, eu pedi, por favor, que ela o tirasse da sala, que desse uma volta com ele. Eu precisava me recompor, tomar o controle da sala. Mas, assim que eles saíram, eu me odiei. Me odiei porque ele não tem culpa da situação, é meu aluno, não dela. Eu deveria ficar com o menino na sala, deveria ter o controle (Ferrarese, 2023, p. 94).

A narrativa de Elaine explicita contradições estruturais do espaço escolar, marcado por precarização, violência naturalizada, pressão por resultados e contradições que se condensam em experiências pessoais de intenso sofrimento. Nessa condensação, temos o drama no sentido vigotskiano: um embate social e emocional que produz tensões e exige reposicionamentos, colocando a professora diante de escolhas difíceis e de sentimentos de impotência.

A forma singular com que Elaine enfrenta essas condições é indício de suas vivências: o medo, a insegurança, a esperança de mudança e o adoecimento traduzem modos concretos de viver e significar a realidade. Esses movimentos evidenciam como a realidade objetiva se traduz subjetivamente e reorienta continuamente suas ações em um processo de reorganização interna. Cada gesto descrito é intencionalmente colocado na narrativa, conduzindo-nos a um cotidiano que, de outra forma, permaneceria inacessível. Ao mesmo tempo, mesmo sem conhecer a escola, a sala de aula ou as crianças de sua turma, reconhecemos nas palavras de Elaine elementos compartilhados por muitas professoras: o esforço em acolher, as tentativas de negociar, o peso das cobranças, a vontade de desistir.

Por isso, a narrativa de Elaine é também um retrato social, que denuncia os limites da política educacional vigente. A narrativa torna possível, ao mesmo tempo, uma via formativa para ela, que reelabora o vivido ao narrar, e um instrumento analítico para a pesquisa, pois viabiliza a compreensão de como docentes enfrentam contradições históricas e estruturais, apontando para a urgência de transformações coletivas.

O trabalho com narrativas implica localizar os eventos dramáticos que se anunciam no que dizem os narradores, identificar sinais de aprendizagens que emergem diante desses acontecimentos e refletir sobre o desenvolvimento da personalidade consciente da professora. No caso da narrativa de Elaine, não encontramos apenas episódios dramáticos pontuais, mas o drama da docência com aquela turma. É preciso, portanto, ampliar o sentido de drama para além de sua acepção dicionarizada – que o reduz a situações extremas de risco ou violência –, de modo a incluir também os dilemas que marcam o cotidiano, dos mais intensos aos aparentemente banais, aqui não se trata disso.

Não há banalidade aparente. Há sofrimento, há ameaça à integridade física e psíquica da professora. "Adoeci", relata Elaine, explicitando que os conflitos vividos na sala não se restringem ao tempo escolar, mas se prolongam ao longo das 24 horas do dia. "Cadê a auxiliar?", ela pergunta – e tem toda razão em fazê-lo. Se a turma já era reconhecida como a mais difícil da escola, se a professora anterior havia se exonerado e se havia alunos com forte disposição para agredir colegas e docentes, parece evidente a necessidade de criar caminhos, estratégias e recursos de proteção e suporte ao trabalho docente. Se é certo que as professoras devam manter estabilidade emocional, é igualmente

certo que não deveriam ser expostas a situações-limite. No entanto, são.

O processo de internalização, compreendido por Vigotski (2001) como central para a constituição humana, não é apenas fonte de desenvolvimento e criação. O movimento do interpsíquico para o intrapsíquico, que explica como nos tornamos quem somos, pode também carregar a marca do Outro em sua face mais dura: não apenas como parceiro de aprendizagem, mas também como algoz, capaz de provocar sofrimento, tormento e exaustão. Todavia, é de se notar que Elaine endereça a si própria o doloroso sentimento de ódio. Ela se responsabiliza pela cena. No entanto, isso é justo? As condições de trabalho são também responsabilidade dos sistemas educacionais e das políticas públicas, que deveriam zelar por sua qualidade. Em outro momento de sua escrita, a professora segue refletindo:

> Vigotski (1999) aponta que o trágico consiste justamente no choque fatal entre a vontade humana e os obstáculos externos e internos. Era isso que eu vivia naquele momento, uma situação trágica entre querer ocupar aquele lugar, me sentir no direito de estar ali (tinha dois diplomas que foram conquistados com dedicação, Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação), mas os obstáculos externos e internos me consumiam. A estrutura organizacional externa me colocava diante de um grande conteúdo para trabalhar com a sala, uma rotina de livros didáticos, avaliações mensais e bimestrais, além das sondagens diagnósticas das hipóteses de escrita. Junto a essa demanda, havia a falta de orientação direta sobre como fazer, falta de apoio da direção e coordenação diante da complexa situação vivenciada em sala de aula (em muitos momentos, percebia que mesmo a coordenadora e a diretora não sabiam como atuar diante da complexa situação da sala). Internamente, eu me sentia perdida e impotente; queria alcançar os meus alunos, ser uma boa professora, mas não sabia como; questionava a todo momento minha formação e minha prática profissional (Ferrarese, 2023, p. 103).

O drama aqui se apresenta como condensação das contradições constitutivas da vida humana: embates entre forças afetivas, sociais e cognitivas que, em determinados momentos, exigem reposicionamentos radicais (Ferrarese; Ferreira; Pucci, 2023). Não se trata apenas de conflitos localizados, mas de choques que mobilizam a reorganização da própria consciência, atravessando tanto a vida subjetiva quanto a inserção social da pessoa (Delari Junior, 2020). No caso de Elaine, o drama vivido não se reduz ao confronto imediato com seus alunos, mas expõe tensões mais amplas: a violência estrutural que marca a escola pública, o abandono das políticas de apoio ao trabalho docente e a contradição entre a expectativa institucional de cumprimento de metas e a realidade concreta da sala de aula.

A imagem de professora ideal é uma lente pela qual cada uma olha para suas ações, suas trajetórias, para o que consideram suas forças e fraquezas. Construída no discurso social fundado na lógica neoliberal de individualização da responsabilidade, Elaine parece ter se apropriado da ideia de que as professoras são as únicas responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos e das turmas, como se fosse uma questão de esforço, capacidade ou vontade pessoal. Essa responsabilização, que desloca para a esfera individual das professoras problemas que são estruturais e que dizem respeito às condições objetivas do trabalho docente, por mais que seja parte do modo como Elaine pensa, é também alvo de questionamentos: "Não havia mais espaço em mim para conciliar essas duas personagens – a professora que segue comandos e a professora que busca por autonomia no trabalho" (Ferrarese, 2023, p. 104).

Como Delari Junior (2013, p. 18) bem coloca, "[...] há muitas situações cotidianas em que duas ou várias possibilidades para a vida de alguém não podem coexistir, tornando-se inevitável que uma delas prevaleça, mesmo que de modo volátil ou fugaz: ser ou não ser, fazer ou não fazer algo". Assim, o drama não é apenas o choque entre situações externas e internas, mas a luta de sistemas afetivo-intelectuais em conflito, que convocam a pessoa a assumir posições inconciliáveis. Elaine, ao mesmo tempo em

que deseja acolher e ensinar, sente-se falhando por não corresponder ao modelo idealizado de professora que controla todas as situações.

González Rey (2005) nos ajuda a compreender que o subjetivo não pode ser tomado de forma isolada das condições históricas e sociais em que se produzem. O sentimento de fracasso que Elaine internaliza não é apenas seu: é resultado de um discurso social que desconsidera os condicionantes objetivos da educação pública e transfere às professoras a responsabilidade de lidar sozinhas com situações-limite. Nesse sentido, sua narrativa denuncia tanto o peso dessa ideologia individualizante quanto a urgência de compreendermos o trabalho docente em sua materialidade histórica, como prática atravessada por contradições que não podem ser resolvidas na esfera pessoal.

A impotência, a descrença da diretora, a desistência da colega antecessora, a própria exoneração: rodeada por 26 crianças, Elaine se sente sozinha e vive afetos nos extremos – a fragilidade diante do aluno que agride, o desejo de ajudar, o investimento afetivo no capricho das atividades, o sonho de conquistar a turma. De fato, uma profissão "pesada demais".

Assumir um compromisso formativo com aqueles que participam da pesquisa

> Após realizado contato prévio com a direção da escola e autorizadas a iniciar as atividades, nos apresentamos na escola na condição de estagiárias do PIBID [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência] e conhecemos a nossa turma e a professora titular. Foi um período muito intenso, quanta coisa vivemos! [...]. Quando olho para as fotos das atividades, das aulas e dos alunos, recordo dos encontros para o planejamento, para tentar dar conta das 3 ou 4 disciplinas em apenas uma manhã. Foi uma loucura, pois havia atividades das disciplinas da Pedagogia, as atividades do PIBID e ainda o desafio de fazer tudo certo e bem feito, para que as crianças se sentissem bem, gostassem e se envolvessem.
>
> O anseio com o compromisso de abordar corretamente os conteúdos que foram estabelecidos pela escola e pela professora, considerando, ao mesmo tempo, as particularidades de lecionar para 23 crianças diferentes, com suas necessidades e vontades, sendo uma turma de 4º ano, foi um desafio imenso. Planejar e pensar em várias alternativas era primordial; eu precisava estar segura. Por conta da minha ansiedade, eu acordava às quatro horas da madrugada para rever o planejamento e os materiais, para não faltar nada. [...]. Foram momentos de sentir responsabilidade com o aprendizado de cada criança, de suas limitações, saber seu contexto. Muita responsabilidade.
>
> Além dos conteúdos, havia várias coisas que me intrigavam e convidavam à reflexão: a forma como, todo dia, em filas, cada turma era direcionada para a sala e, em fileiras, permaneciam praticamente o dia todo. Será que é mesmo a melhor alternativa fazer atividades que mantenham os alunos tão rigidamente organizados e controlados? Será que, se nós realizarmos atividades coletivas, eles corresponderiam bem?
>
> Quando apresentamos o plano de trabalho e o planejamento, contemplamos iniciativas em duplas, trios e em grandes grupos. Foi aí que a professora regente disse que não era para fazermos trabalhos em dupla ou em grupo e que evitássemos atividades coletivas, pois os alunos não sabiam trabalhar desse modo e ficavam muito agitados. Não seguimos a sugestão.
>
> A primeira tentativa não foi muito interessante. Realmente, todos muito agitados; perderam o foco e me senti falando às paredes [...]. Logo pensei: "bem que a professora me avisou que não era boa essa ideia de trabalhar em grupos com os alunos". No entanto, mesmo assim, insisti. Nas atividades seguintes, a coisa até funcionou melhor, mas, lá no fundo, eu não estava satisfeita, pois não saiu exatamente como eu imaginava. Alimentei a ideia de que eles, de fato, teriam dificuldades para atividades coletivas.
>
> [...]. Último dia de estágio, eu estava um pouco sensível, pois aquela convivência ia acabar. Iniciamos normalmente a aula (e não percebemos nada de diferente). Para a nossa surpresa, ao retornar para a sala depois do intervalo, as crianças haviam se organizado e planejaram uma festa de despedida para nós, estagiárias. Uma festa de verdade, que eles planejaram e executaram sozinhos. A professora nada sabia, assim como nós. Confesso que uma emoção veio à tona, menos pela homenagem, mais pela

> demonstração de organização coletiva que recebemos neste último dia. Quando perguntei, eles comentaram como foi todo o processo de organização, a divisão de tarefas, o levantamento de necessidades, a busca por ajuda. Falaram como se organizaram, mantendo algo essencial: o sigilo para que a surpresa ocorresse. Muito trabalho extraclasse. No dia, além da emoção, recebi uma lição. Eles sabiam trabalhar em grupo. Hoje, lembrando e escrevendo, creio que foram muitas as lições: eles sabiam planejar, coordenar, administrar, negociar, disfarçar, emocionar e alcançar objetivos coletivamente.
>
> Percebo que, talvez, eles tenham aprendido ou amadurecido a possibilidade do trabalho coletivo e, talvez, nossas aulas, que, para mim, não tinham saído tão bem como eu esperava, tenham atingido os objetivos para além do que eu estivesse imaginando. Percebo também que o que planejamos não é para nós, é para eles e, por isso, não precisa sair como desejamos, e sim como tiver que sair, pois os alunos, o espaço escolar e o contexto também são sujeitos e autores e podem interferir na medida em que nos oferecem alternativas. Percebo, principalmente, que os alunos são sujeitos e precisamos reconhecer sua criação e interação na construção das aulas (Brito, 2021, p. 107).

Aluna do curso de Pedagogia e estagiária do PIBID[5], Fernanda dá seus primeiros passos na docência. A narrativa denota seu grande empenho e dedicação para corresponder à imagem da *boa professora*: "abordar corretamente os conteúdos", "acorda[r] às quatro horas da madrugada para rever o planejamento e os materiais", "para não faltar nada". Revela, ao mesmo tempo, a responsabilidade e a ilusão de que seria possível controlar integralmente relações de ensino, atividades pedagógicas e aprendizagens, buscando "fazer tudo certo e bem feito, para que as crianças se sentissem bem, gostassem e se envolvessem".

Além dos significados e das práticas socialmente partilhados sobre *ser uma boa professora*, já acessados por ela de modo a compor a ideia que tem de si e do trabalho que pretende realizar, a estagiária também se depara com as outras pessoas que atuam na escola e que, com suas ações e conselhos, interferem em seu fazer e pensar. A professora titular sugere que não sejam feitas atividades em grupos, e Fernanda passa a refletir sobre isso, ponderando como age uma boa professora. Afinal, a validação do outro, sobretudo quando se trata da regente daquela turma, é também importante. Há, contudo, elementos que indicam um dilema entre o compromisso com a direção da escola e com a professora titular, mas também com as crianças e o processo educativo em si. Compromisso não significa subserviência: provavelmente, discussões e reflexões realizadas no curso de Pedagogia alteram seu olhar para a escola. Assim, onde a professora experiente enxerga disciplina, organização e condições de trabalho, Fernanda percebe filas desnecessárias, controle excessivo dos corpos e das formas de interação entre os alunos.

Desses dissensos emergem embates: entre a experiência da professora titular, com alguns anos dedicados à atividade docente, e a da pibidiana, que busca fazer diferente; entre a ênfase no trabalho individual e a valorização do coletivo; entre a obediência dos alunos e a perda de foco diante da novidade pedagógica; entre os múltiplos sentidos atribuídos a uma mesma atividade planejada – para a professora, um convite à desordem; para a estagiária, uma oportunidade de alinhar a prática ao que estuda; para as crianças, a liberdade de escolher outros caminhos, deixando a adulta da cena "falando para as paredes".

A narrativa, então, nos mostra que o estágio é uma oportunidade de aprender com o outro e consolidar aprendizagens, mais do que um espaço para experimentar práticas. Ainda que haja discordância quanto às atividades coletivas, o fato de a professora não interditar a proposta da pibidiana, permitindo que fosse testada, revela abertura para o diálogo e para o reconhecimento de que outras formas de organizar o trabalho pedagógico podem ser

5 O PIBID é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a inserção de discentes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica.

experimentadas. Essa postura não é menor: ao tolerar a diferença, a professora oferece um espaço de desenvolvimento para Fernanda, ao mesmo tempo em que possivelmente é provocada a refletir sobre suas próprias práticas.

Acessamos a vivência de Fernanda e, por meio dela, somos convidadas a refletir também sobre as vivências e o desenvolvimento das crianças. No caso narrado, percebemos uma diferença importante entre a atividade planejada pela estagiária e aquela que emerge das iniciativas das próprias crianças. Aqui encontramos a tensão constitutiva do processo educativo: de um lado, a intencionalidade docente, que gira em torno do oferecimento de condições para o ensino; de outro, a agência dos alunos, que significam e se apropriam dessas propostas de modos nem sempre previstos.

É nessa tensão que se produzem aprendizagens, tanto para os alunos quanto para a própria professora em formação, que passa a compreender que a forma só ganha pleno sentido quando se articula ao conteúdo e aos objetivos da atividade. Essa imersão no cotidiano oferece a Fernanda a oportunidade de constatar que a forma importa, mas não de maneira descolada do conteúdo e dos objetivos. Afinal, a atividade pedagógica se constitui como unidade fundamental da prática educativa, em que sentido e forma se articulam dialeticamente: duplas, trios ou grandes grupos para fazer o quê? Algo pensado pela estagiária é diferente de algo pensado pelas próprias crianças.

A estagiária observa que, mesmo quando as investidas não parecem plenamente exitosas, podem deixar marcas e repercutir em mudanças nos modos de organização dos alunos. Isso porque as aprendizagens não se reduzem ao que é visível ou explícito; muitas vezes se expressam em "mudanças microscópicas", que não são irrelevantes e indicam processos de elaboração e transformação. Ousar propor, acreditar nas possibilidades, empenhar-se em abrir espaço para que as crianças realizem atividades de outros modos – ainda que na contramão do que docentes mais experientes anunciem como provável fracasso – parece valioso não apenas para a formação da estagiária, mas também para a constituição de novas formas de aprender das próprias crianças.

As tentativas reiteradas de propor arranjos diferenciados de organização da sala, rompendo com o enfileiramento das carteiras, parecem estar ancoradas não apenas no que se passava com a turma, mas também na possibilidade de narrar e discutir essas vivências nos encontros de supervisão, momento em que o olhar das colegas e da professora formadora ampliava a compreensão das situações e sustentava escolhas pedagógicas. Ao revisitar o próprio processo de formação por meio da escrita narrativa, Fernanda evidencia o caráter reflexivo e investigativo das práticas do PIBID, apontando para a relevância de pensar a iniciação à docência como espaço de pesquisa no e sobre o cotidiano escolar. Suas narrativas, nesse sentido, convocam-nos a refletir sobre a centralidade de políticas públicas que garantam tempo, acompanhamento e condições efetivas para uma formação inicial comprometida com a realidade concreta das escolas.

As palavras de Fernanda, bem como já observamos na narrativa de Elaine, mostram que a formação acontece a partir das tramas das relações sociais e culturais produzidas nas práticas educativas, na escola ou em espaços educativos não escolares, e que ganham sentido no processo de internalização de cada sujeito, nas tensões do cotidiano da docência (Fontana; Cruz, 2013). A formação e a atuação das professoras estão totalmente atreladas à vida, ao "[...] próprio processo de trabalho e da conquista do saber" (Vigotski, 2003, p. 296). Nesse sentido, Fernanda reflete sobre sua própria formação e percebe como as narrativas cumprem papel central ao organizar memórias coletivas, dar coerência biográfica ao narrador e inscrever experiências individuais em uma trama social mais ampla. Ela afirmou:

> É preciso dizer que tudo que escrevi não é sobre mim, nem sobre a constituição de minha identidade docente. Queria muito poder dizer

> que tudo que acabei de escrever é meu, que escrevi sozinha ou ainda que estou contando de mim. Entretanto, sou constituída por muitas e múltiplas mulheres. Minha voz e minhas letras são atravessadas por múltiplas vozes, palavras e letras. O que sou e os papéis que ocupo são perpassados por muitos papéis, lugares, sujeitos e significados, ou seja, por muitas *perejivanie*, pois o que aprendi sobre minhas particularidades e características, conheci, aprendi e extrai com as outras (pibidianas, professoras iniciantes, professoras supervisoras e regentes) e por meio delas. Além disso, minhas *perejivanie* são marcadas por *perejivanie* de outras. Por isso, todo esse estudo não teria sentido como pesquisa e produção de conhecimento se fosse apenas sobre mim, pois se trata de uma investigação sobre nós! E é muito mais de nós do que de mim (Brito, 2021, p. 119).

Ao se ver atravessada por múltiplas vozes e trajetórias, sua escrita assume caráter coletivo: não se trata apenas de falar de si, mas de tornar visíveis aprendizagens e tensões que marcam a docência em contextos desiguais. Nesse sentido, sua narrativa ultrapassa o registro pessoal e se torna expressão da história social da profissão, oferecendo pistas sobre como as condições concretas da educação pública afetam a formação. Narrar, aqui, é participar de um movimento de elaboração compartilhada, em que experiências singulares se convertem em chave de leitura para compreender processos formativos mais amplos.

Cumpre-se, assim, o papel fundamental da narrativa na pesquisa educacional: por meio dela, não apenas apontamos, delimitamos ou compreendemos conceitos já presentes nas teorias, mas avançamos em sua compreensão e adensamos novas elaborações. O drama e a vivência, quando vistos a partir da narrativa, deixam de ser apenas categorias conceituais e se mostram como realidades vividas que ensinam, tensionam e transformam. Nessa perspectiva, os relatos de Elaine e de Fernanda nos convocam a reconhecer que a pesquisa com narrativas não é mero instrumento metodológico, mas via crítica e potente de produção de conhecimento situado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui a pergunta inicial deste trabalho e acrescentamos outra, derivada do que foi se concretizando com o trabalho analítico: O que podem as narrativas propiciar às pesquisas pautadas no referencial da THC? O que pode a THC propiciar como lente teórica para a compreensão das narrativas? A resposta, longe de ser a única possível, delineou-se na interlocução entre esses dois campos discursivos, sobretudo a partir das dimensões que consideramos centrais para a formação docente: vivenciar, compartilhar e formar.

Compreender a docência a partir das narrativas implica reconhecer que a prática educativa não se reduz a técnicas ou prescrições normativas. Narrar é mergulhar nas vivências que nos constituem e, ao mesmo tempo, tomar distância crítica delas. Nesse duplo movimento, abrem-se condições para a ampliação da consciência sobre trajetórias, dilemas e escolhas profissionais. Na contramão das tendências contemporâneas de padronização e tecnicismo, de apressamento e contabilidade de resultados, a narrativa afirma a dimensão humana da formação: preserva a complexidade do vivido, o caráter dramático da existência e a potência criadora dos sujeitos.

Ao tomarmos as narrativas para reflexão, afirmamos também sua proximidade com os princípios da THC. O ato de narrar possibilita apreender a historicidade da vida, pois traz à tona a inseparabilidade entre o individual e o coletivo, reconhecendo que ambos são dimensões das trajetórias de cada sujeito. Trata-se de reconhecer que não há conceito sem realidade objetiva e que a narrativa é uma das vias pelas quais se pode acessar essa realidade. Essa convicção sobre a potência da escrita narrativa não significa reduzir o conhecimento ao relato da prática, mas afirmar que toda elaboração conceitual precisa dialogar com o que é vivido, sob pena de se tornar erudição desconectada e estéril. Como via de mão dupla, trata-se de reconhecer também que os conceitos são

instrumentos mediadores fecundos para compreendermos a realidade, como construções histórico-culturais que condensam modos de interpretar o mundo e orientam nossas formas de agir sobre ele e/ou de nos esforçarmos por transformá-lo.

A narrativa, quando articulada com os fundamentos da THC, revela-se instrumento de análise e de formação: permite compreender vivências em sua materialidade histórica, tensionar contradições e vislumbrar possibilidades de superação e transformação. Viabiliza entrever a formação docente em movimento, e não apenas flagrada em *flashes* instantâneos, em cenas de curtíssima duração, resultantes de pesquisas realizadas por instrumentos padronizados, aplicados em larga escala. Desloca a pesquisa de uma prática de mera "coleta de dados" para um processo dialógico e transformador.

Por fim, defendemos que a pesquisa educacional tem um compromisso formativo e deve estar disponível à comunidade que dela participa. Isso exige atenção não apenas ao rigor conceitual e metodológico, mas também ao modo como escrevemos e compartilhamos o conhecimento. A aposta em uma escrita literária, capaz de convidar professoras, pesquisadores e leitores em geral a refletir sobre situações comuns à vida escolar, torna-se também uma escolha política e ética. Narrar é, portanto, um modo de produzir conhecimento com, por e para sujeitos encarnados em suas relações, reafirmando que teoria e vida não estão apartadas, mas se alimentam mutuamente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa Formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lucia Villas (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos espistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.

BRITO, Fernanda de Jesus Santos. Perejivanie **de iniciação à docência e narrativas (auto)biográficas**: uma pibidiana e o chão da escola. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2021.

BRITO, Fernanda de Jesus Santos; FERREIRA, Luciana Haddad; PUCCI, Renata Helena P. O Pibid como política pública de iniciação à docência: um olhar para os processos formativos na escrita narrativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-19, 2024. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22853.035

DELARI JUNIOR, Achilles. Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/TLXhpLjNNKkwn9xKqJbzTxm/. Acesso em: 1 out. 2025.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas: Alínea, 2013.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Relações sociais e desenvolvimento da consciência**. Umuarama: "Estação MIR" Arquivos digitais, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/76131475/Delari_Jr_2020_Rela%C3%A7%C3%B5es_sociais_e_desenvolvimento_da_consci%C3%AAncia. Acesso em: 19 fev. 2026.

DELARI JUNIOR, Achilles; PASSOS, Julia Iulia Vladimirovna Bobrova. **Alguns sentidos da palavra "perejiványie" em L. S. Vigotski**: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. Umuarama: Mimeo, 2009.

FERRARESE, Elaine da Silveira Ribeiro. **Narrativas (auto)biográficas da professora**: contribuições do drama na formação docente. 2023. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2023.

FERRARESE, Elaine da Silveira Ribeiro; FERREIRA, Luciana Haddad; PUCCI, Renata Helena P. Narrativas (auto)biográficas de uma professora da Educação Básica: contribuições do drama para o desenvolvimento docente. **Horizontes**, Itatiba, v. 41, n. 1, p. 1-23, 2023. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1547

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética**

e formação docente: narrativas, inspirações e conversas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 2013.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005.

MAGIOLINO, Lavínia L. S. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 26, n. esp. 2, p. 48-59, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000600006

MELLO, Dilma. Pesquisa narrativa e a formação de professores. *In*: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre aprender e ensinar línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 38-61.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PASSEGGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, [*s. l.*], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões e superações. Campinas: Alínea, 2007.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza B. Sobre o poder e a arte da palavra: texto e vida no trabalho com as crianças. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 140-159, 2022. DOI: https://doi.org/10.5965/1984723823512022140

SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H.; DAINEZ, Débora; LAPLANE, Adriana L. F. Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 1364-1389, 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/riae.2021.63920

SOARES, Neuzita de Paula. **As pesquisas (auto) biográficas e a investigação narrativa na formação de professores**: um mapa das pesquisas realizadas no Brasil. 2024. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro. v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20180034

VERESOV, Nikolai; FLEER, Marilyn. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. **Mind, Culture, and Activity**, [*s. l.*], v. 23, p. 325-335, 2016. DOI: https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em: 10/07/2025
Aprovado em: 05/02/2026

(cc) BY-NC Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.