

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Percursos formativos em pedagogia: coleções de uma  
pesquisa-exposição

AMANDA PONCIANO  
ORIENTADOR: PROFESSOR DRº ALLAN HENRIQUE GOMES  
COORIENTADOR: PROFESSOR DR. JOSÉ ISAÍAS VENERA

JOINVILLE  
2025

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Percursos formativos em pedagogia: coleções de uma  
pesquisa-exposição**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Allan Henrique Gomes e coorientação do Professor Dr.º José Isaías Venera.

JOINVILLE  
2025

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

P795p Ponciano, Amanda  
Percurso formativo em pedagogia: coleções de uma pesquisa-exposição /  
Amanda Ponciano; orientador Dr. Allan Henrique Gomes, coorientador Dr. José  
Isaías Venera. – Joinville: Univille, 2025.

76 f.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Formação de professor. 2. Pedagogia. 3. Formação docente. I. Gomes,  
Allan Henrique (orient.). II. Venera, José Isaías (coorient.). III. Título.

CDD 371.12

**Termo de Aprovação**

**“Percursos Formativos em Pedagogia: coleções de uma pesquisa exposição”**

por

Amanda Ponciano

**Banca Examinadora:**


Prof. Dr. Allan Henrique Gomes  
Orientador (UNIVILLE)

Prof. Dr. José Isaias Venera  
Coorientador (UNIVILLE)

Profª. Dra. Neiva de Assis  
(UFSC)

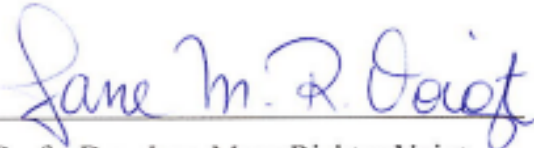
Profª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro  
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



---

Prof. Dr. Allan Henrique Gomes  
Orientador (UNIVILLE)



---

Profª. Dra. Jane Mery Richter Voigt  
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 09 de outubro de 2025.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família - Maria Angélica, Natalia, Mariana, Carolina e Luiz - por serem o alicerce inabalável da minha vida. Aos meus filhos, Cecília e Cícero, pela doçura com que me ensinam todos os dias o sentido de seguir.

Ao meu orientador Prof. Dr<sup>o</sup> Allan Henrique Gomes e ao meu coorientador Prof. Dr<sup>o</sup> José Isaías Venera, pelo acompanhamento, apoio e confiança em meu percurso.

À banca examinadora Prof. Dr<sup>a</sup> Aliciene Fusca Machado Cordeiro e Prof Dr<sup>a</sup> Neiva de Assis pela leitura, contribuições e diálogo dedicado a este trabalho.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos que possibilitou a realização deste trabalho, e à Univille, instituição que oferece as condições para minha formação acadêmica.

À FAPESC, pelo fomento dispensado ao Projeto Percursos Formativos Docentes: composições metodológicas participativas, que viabilizou a sistematização do Acervo Performa, fonte da pesquisa dessa dissertação.

Ao grupo de pesquisa NEPS e ao Observatório de Sustentabilidade, espaços de troca e crescimento intelectual.

Aos colegas do mestrado, que compartilharam angústias e alegrias, em especial Alicia e Maria Cláudia, pela parceria sempre presente.

Às amigas que tenho a sorte de caminhar junto na vida e que, por tantas vezes, se mostram território seguro em meio ao caos.

A todas as professoras que marcaram minha trajetória acadêmica e me inspiraram a chegar até aqui: Roselaine, Juliano, Carina, Dirlene, Adenise...

Às colegas do Colégio dos Santos Anjos, cenário vivo da minha performance docente.

Às professoras participantes do acervo Performa, pela exposição de suas memórias, sem as quais este trabalho não seria possível.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as narrativas de pedagogas presentes em um acervo de pesquisa participativa, investigando suas trajetórias formativas e as condições para a formação de professoras no contexto brasileiro. A pergunta norteadora da pesquisa é: de que modo o diálogo com narrativas e experiências docentes do acervo *Performa* explicitam as condições da formação em Pedagogia no contexto brasileiro? Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental, ancorada no método da Pesquisa-Exposição (Salvatori, Gomes e Cordeiro (2023), tomada nesta dissertação como referência para o processo de curadoria de narrativas e o movimento analítico de exposição de sentidos que as professoras atribuem à sua formação. A organização das narrativas segue a proposta de coleções temáticas, inspiradas no conceito de colecionador de Benjamin (1987). Assim, o referencial teórico articula as reflexões de Benjamin (1994; 1987) e as contribuições de Zanella (2006; 2015), cuja abordagem da subjetividade e da estética considera a docência um campo de significação que transcende o utilitário. Os resultados estão organizados em três coleções: 1) *O desejo de ser professora*, que evidenciam condições objetivas e simbólicas que direcionam essas escolhas; 2) *Sobre os primeiros passos e a formação inicial*, onde reúnem-se fragmentos que expressam as tensões, lacunas e afetos que atravessam os percursos formativos iniciais, especialmente nos cursos de Pedagogia; e 3) *Dinâmicas colaborativas nas atividades docentes*, que destaca as experiências de trabalho coletivo, a construção de redes de apoio entre professoras e os modos de resistência e invenção no cotidiano escolar. Por meio dessas coleções, a pesquisa busca tensionar os discursos hegemônicos sobre a docência, trazendo à cena os rastros, permanências e deslocamentos que constituem a formação de pedagogas no Brasil contemporâneo.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Trajetórias Formativas; Narrativas docentes; Pesquisa-Exposição; Experiência estética.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze the narratives of pedagogy teachers contained in a collection of participatory research, investigating their formative trajectories and the conditions for teacher education in the Brazilian context. The guiding question of the study is: in what ways does the dialogue with narratives and teaching experiences from the Performa collection reveal the conditions of teacher education in Pedagogy in Brazil? Methodologically, it is a documentary research, grounded in the Research-Exhibition method (Salvatori; Gomes; Cordeiro, 2023), adopted in this dissertation as a reference for the process of curating narratives and for the analytical movement of unveiling the meanings that teachers attribute to their education. The organization of the narratives follows the proposal of thematic collections, inspired by Benjamin's (1987) concept of the collector. The theoretical framework articulates Benjamin's (1987; 1994) reflections on memory and experience, and the contributions of Zanella (2006; 2015), whose approach to subjectivity and aesthetics considers teaching as a field of meaning that transcends the utilitarian. The results are organized into three collections: 1) *The desire to be a teacher*, which emphasizes the objective and symbolic conditions that guide these choices; 2) *On the first steps and initial training*, which gathers fragments that express the tensions, gaps, and affections that traverse initial formative paths, especially in Pedagogy courses; and 3) *Collaborative dynamics in teaching activities*, which highlights the experiences of collective work, the construction of support networks among teachers, and the modes of resistance and invention in everyday school life. Through these collections, the research seeks to challenge hegemonic discourses about teaching, bringing forth the traces, continuities, and displacements that constitute the education of pedagogy teachers in contemporary Brazil.

**Keywords:** Pedagogy; Formative Trajectories; Teaching Narratives; Research-Exhibition; Aesthetic Experience

## **RESUMEN**

Esta investigación tiene como objetivo general analizar las narrativas de pedagogas presentes en un acervo de investigación participativa, indagando sus trayectorias formativas y las condiciones para la formación de profesoras en el contexto brasileño. La pregunta orientadora de la investigación es: ¿de qué modo el diálogo con narrativas y experiencias docentes del acervo *Performa* explicita las condiciones de la formación en Pedagogía en el contexto brasileño? Metodológicamente, se trata de una investigación documental, anclada en el método de la Investigación-Exposición (Salvatori, Gomes y Cordeiro, 2023), asumido en esta disertación como referencia para el proceso de curaduría de narrativas y el movimiento analítico de exposición de los sentidos que las profesoras atribuyen a su formación. La organización de las narrativas sigue la propuesta de colecciones temáticas, inspiradas en el concepto de coleccionista de Benjamin (1987). De este modo, el referente teórico articula las reflexiones de Benjamin (1994; 1987) y las contribuciones de Zanella (2006; 2015), cuya aproximación a la subjetividad y a la estética considera la docencia como un campo de significación que trasciende lo utilitario. Los resultados se organizan en tres colecciones: 1) El deseo de ser profesora, que evidencia condiciones objetivas y simbólicas que orientan estas elecciones; 2) Sobre los primeros pasos y la formación inicial, en la que se reúnen fragmentos que expresan las tensiones, lagunas y afectos que atraviesan los recorridos formativos iniciales, especialmente en los cursos de Pedagogía; y 3) Dinámicas colaborativas en las actividades docentes, que destaca las experiencias de trabajo colectivo, la construcción de redes de apoyo entre profesoras y los modos de resistencia e invención en la vida cotidiana escolar. A través de estas colecciones, la investigación busca tensionar los discursos hegemónicos sobre la docencia, llevando a escena los rastros, permanencias y desplazamientos que constituyen la formación de pedagogas en el Brasil contemporáneo.

**Palabras clave:** Pedagogía; Trayectorias formativas; Narrativas docentes; Investigación-Exposición; Experiencia estética.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA</b> .....	17
3.1	Rastros, permanências e deslocamentos .....	19
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	28
4.1	Princípios da Pesquisa-Exposição .....	28
4.2	Polifonia Docente: colecionando narrativas de pedagogas .....	30
<b>5</b>	<b>EXPOSIÇÃO DE NARRATIVAS DOCENTES: coleções de desejos, formação e colaboração</b> .....	43
5.1	Coleção 1 - O desejo de ser professora: brincadeiras da infância ...	44
5.2	Coleção 2 - Primeiros passos e a formação inicial .....	49
5.3	Coleção 3 - Dinâmicas colaborativas nas atividades docentes .....	56
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	65
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	67

## APRESENTAÇÃO

*O seu olhar lá fora  
O seu olhar no céu  
O seu olhar demora  
O seu olhar no meu  
O seu olhar, seu olhar melhora  
Melhora o meu  
(O seu olhar - Arnaldo Antunes)*

As turmas não abriram. As salas que antes acolhiam calouros, os espaços onde organizavam-se os horários, ajustavam-se disciplinas, agora estavam vazios. Enquanto isso, as matrículas na modalidade a distância cresciam rapidamente no país, anunciadas por campanhas publicitárias que prometiam "qualificação acessível", "flexibilidade para estudar no seu tempo", "a profissão dos seus sonhos sem sair de casa". A Pedagogia, que historicamente formou professoras em espaços de troca e coletividade, era agora ofertada em telas individuais, mediadas por um ensino automatizado.

A redução das turmas presenciais e a ascensão do modelo EAD não são apenas números em um relatório de matrícula; são rastros de um processo histórico mais profundo, que mostra a própria concepção do que significa ser professora e como essa identidade foi sendo moldada ao longo do tempo.

Ao observar essa transição acontecer, percebi que eu precisava olhar para trás, revisitar os caminhos que nos trouxeram até aqui e perguntar: como a formação docente no Brasil passou a operar sob a lógica da mercadoria? Como a pedagogia se tornou um campo onde a precarização e a sobrecarga se apresentam como condição estrutural do trabalho?

Eu sou pedagoga e minha voz e experiências fazem parte da polifonia docente que esta pesquisa se dedica. Minha trajetória profissional na Educação Básica abrange uma experiência de dez anos, sendo os quatro primeiros como professora auxiliar e os últimos seis como pedagoga no campo da Educação Bilíngue – Língua Inglesa. No ensino superior, estou atuando desde 2021 ministrando especialmente disciplinas relacionadas à Didática e à Antropologia da Educação.

A partir do trabalho com o ensino superior, o pesquisar se fez necessário e indispensável à minha prática. Neste sentido, a busca pelo mestrado iniciou com a minha participação como aluna especial em fevereiro de 2023, período em que tive meu primeiro contato com o percurso formativo Performa - Percursos formativos docentes e discentes na rede de educação básica -,

resultado da minha entrada como participante do Núcleo de Pesquisa em Educação, Política e Subjetividades - NEPS, um dos grupos de pesquisa da linha de políticas educacionais, trabalho e formação docente do PPGE. Em agosto do mesmo ano, passei a integrar o mestrado como aluna regular, na condição de bolsista do CNPq, vinculada ao Observatório de Sustentabilidade da Univille.

Adiante vou contextualizar em detalhes o projeto Performa. Mas agora, por conta da fluência desta narrativa, vou primeiro descrever um pouco sobre os efeitos da participação no Observatório de Sustentabilidade, projeto em que desenvolvi uma pesquisa diagnóstica em parceria com outros bolsistas e professores da Univille sobre a aplicabilidade teórico-conceitual da sustentabilidade na estrutura organizacional dos cinco Programas de Pós-Graduação da universidade. Esse percurso ampliou minha compreensão sobre o conceito de sustentabilidade no campo da Educação, levando-me ao diálogo com autores como Sachs (2002), onde a sustentabilidade não se restringe apenas à dimensão ambiental, mas é compreendida a partir de aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, implicantes ao desenvolvimento sustentável.

Essa compreensão atravessa o desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado. Nas reflexões sobre as dinâmicas da profissão pedagoga, percebo que a sustentabilidade se conecta às disputas de poder presentes nas políticas públicas educacionais (Laval; Vergne, 2023). Assim, ao lado da análise das condições materiais da docência, emerge a ideia de que a sustentabilidade discute também aspectos sociais (Sachs, 2002), o que nos conduz ao conceito da sustentabilidade do ser pedagoga.

Pensar a pedagogia por essa lente não foi um ponto de partida, mas um caminho que se revelou ao longo da minha trajetória, entre a sala de aula, a pesquisa e o acervo do Performa. No Observatório, ao investigar como a sustentabilidade se articula nos Programas de Pós-Graduação, compreendi que não se trata apenas de um conceito aplicado ao meio ambiente ou à economia, mas de um equilíbrio complexo entre múltiplas dimensões (Sachs, 2002). Foi então que essa lente se ampliou: e a docência? O que sustenta o percurso formativo em pedagogia?

É importante destacar que essa formação de quatro anos deve cobrir a docência na educação infantil e anos iniciais, supervisão, administração e

orientação escolar, além de todo e qualquer espaço onde conhecimentos pedagógicos sejam requeridos. Além destes fatores, a escassez de recursos e a constante desvalorização da profissão, me fizeram perceber que o cotidiano das pedagogas é uma realidade que, sob a perspectiva da sustentabilidade, dá sinais de colapso.

Como na crise climática, os efeitos dessa deterioração não surgem de uma hora para outra, mas se acumulam, minando aos poucos as condições de permanência e desenvolvimento da docência. Sachs (2002) tinha razão: quando uma dimensão se enfraquece, todo o sistema se desequilibra. Foi com essa inquietação que eu cheguei ao acervo do Performa, à escuta das narrativas, na busca por entender, a partir das próprias professoras, como elas sustentam sua existência profissional diante desse cenário. A pesquisa narrativa, então, se tornou um meio de captar não apenas os desafios, mas também os gestos de resistência, as estratégias e os sentidos que as pedagogas constroem para continuar sendo.

Assumo aqui o meu papel neste percurso: sou uma pesquisadora-curadora, mas não caminho sozinha. Minha performance se entrelaça com muitas vozes e presenças - com quem pensou o método que me inspira, com meus professores que me provocam, com colegas de mestrado, da escola, da faculdade, com as pedagogas que, tão vivas, habitam o acervo e me convidam a escutá-las. Sou feita desses encontros, dessas escutas, dessas trocas que me impactam e me transformam.

Empresto aqui a sabedoria Ubuntu: *“sou, porque somos”*. Reconheço que esta pesquisa não é obra solitária, mas uma trama coletiva, bordada por saberes e experiências que me sustentam. Cada narrativa que acolho, cada palavra que exponho, carrega também um pouco de quem me formou, de quem caminha comigo, de quem me faz ser. Neste sentido, convido você a se aproximar destas histórias com escuta e generosidade.

## INTRODUÇÃO

*“Não sou eu quem me navega  
Quem me navega é o mar  
É ele quem me carrega  
Como nem fosse levar”*

*Timoneiro - Canção de Paulinho da Viola*

Em 2019, ano em que concluí minha graduação em Pedagogia, mais de 124 mil pessoas também obtiveram o diploma de licenciadas na área. Naquele momento, a Pedagogia já ocupava o primeiro lugar em número de formandos no Brasil. Atualmente (INEP, 2023), esse destaque permanece: somos o curso de ensino superior com o maior número de matrículas e concluintes. No campo das licenciaturas, representamos impressionantes 48% do total de estudantes em percurso de formação inicial docente.

O cenário apresentado por dados do Censo do Ensino Superior (2019; 2023) indicam que há, todos os anos, milhares de estudantes buscando profissionalização para atuarem em salas de aulas da educação infantil e anos iniciais, além de espaços como a supervisão, orientação e administração escolar.

Ao concluir a educação básica, a Pedagogia não foi a minha primeira opção de ingresso. Concluí o ensino médio em escola com curso preparatório para o vestibular e lembro de ser pouco comum a escolha pelo curso de Pedagogia. No ritmo do mar que, naquele momento, me navegou, prestei vestibular primeiro para a UDESC (Administração Pública/ESAG) e dois anos depois para a UFSC (Antropologia/CFH). Ingressei e cursei ambas, acessei importantes espaços científicos, políticos, coletivos, culturais e sociais. Neste contexto, antes de fazer parte do número de concluintes em ambos os cursos, fiz a escolha de me tornar mãe e voltar para Joinville.

No semestre seguinte ao meu retorno, em 2015, ingressei no tradicional curso de Pedagogia na Associação Catarinense de Ensino, na época, Faculdade Guilherme Guimbala. É importante pontuar que esse espaço formativo, em atividade desde 1973, é responsável pela formação de toda uma geração de pedagogas em Santa Catarina, especialmente na região norte do estado. À época da sua abertura, existiam dois cursos de nível superior com habilitações na carreira do magistério (ACE/Joinville e UFSC/Florianópolis) - a primeira dedicada às Habilitações em Educação Infantil/Magistério Pré-Escolar

e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a segunda com a finalidade de formar professores para o ensino médio, para a docência na Escola Normal e profissionais (bacharéis) para as atividades educacionais não-docentes (Aguiar, 2006).

Logo no primeiro semestre do meu percurso formativo, assim como minhas colegas de turma, fomos contratadas para trabalhar em Centros de Educação Infantil particulares como auxiliares de sala. A jornada de trabalho era de seis horas, geralmente das 7h às 13h ou das 12h às 18h, remuneração de R\$ 600,00 reais mensais e o vínculo empregatício era estabelecido por contratos denominados de estágios, ainda que não estivéssemos amparadas por qualquer supervisão ou processo reflexivo sobre a nossa prática.

Manejar as demandas do trabalho, da formação docente e os cuidados com a família foi um desafio e é uma realidade de muitas mulheres que estão cursando a licenciatura em Pedagogia. São para estas mulheres, que representam quase a totalidade das pedagogas no Brasil, que este estudo se destina. Mulheres que, muitas vezes, conciliam as exigências da formação acadêmica com longas jornadas de trabalho e os cuidados consigo e/ou suas famílias, em um cenário marcado pelo avanço de discursos, concepções, práticas e políticas neoliberais na Educação. Contudo, é também por meio de suas histórias de vida, que encontramos inspirações para refletir criticamente sobre a formação docente e reafirmar a potência transformadora e emancipatória da educação frente à redução das desigualdades sociais no nosso país.

As trajetórias individuais das pedagogas no Brasil estão entrelaçadas com a própria história da Pedagogia como campo de formação e atuação docente, onde as narrativas refletem, em grande medida, os percursos coletivos de formação no cenário educacional.

Desde suas origens, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em 1939, até sua consolidação como licenciatura de nível superior, a Pedagogia tem desempenhado um papel central na preparação de profissionais para a educação. Essa trajetória, no entanto, revela também as tensões e contradições das políticas educacionais ao longo do tempo, desde o primeiro marco legal do curso até a Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Ao longo de sua história, o curso de Pedagogia no Brasil tem sido atravessado por uma incerteza estrutural quanto ao propósito e à função da

pedagoga. Essa ambiguidade é evidente nas principais regulamentações que marcaram sua trajetória: o Decreto-Lei nº 1.190/1939, responsável por instituir o curso; o Parecer nº 251/1962, que buscou reorientar sua estrutura curricular; o Parecer nº 252/1969, que trouxe novas configurações e debates em torno das habilitações profissionais; e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que formalizou uma importante mudança ao definir a docência como foco central da formação.

Cada um desses marcos legais reflete diferentes concepções políticas e educacionais, ora priorizando a formação de uma pedagoga generalista, ora direcionando o foco para a atuação docente. Essas disputas demonstram como o curso de Pedagogia tem enfrentado dificuldades para se consolidar enquanto espaço formador que equilibre as demandas por conhecimentos didático-metodológicos com a valorização de uma formação integrada e alinhada às necessidades de uma educação democrática.

Essa trajetória do curso de Pedagogia no Brasil é marcada por ambivalências e contradições que refletem tensões internas e externas às políticas educacionais.

Internamente, o curso enfrentou debates históricos sobre o lugar da docência, em meio à dicotomia entre a formação da pedagoga bacharel e a da licenciada. Essas disputas, somadas às constantes batalhas por espaço entre as áreas de conhecimento nas matrizes curriculares, evidenciam a dificuldade de integração entre fundamentos teóricos, pesquisa e prática, especialmente no campo dos estágios supervisionados (Libâneo, 2007).

Externamente, o curso foi atravessado por transformações políticas, econômicas e sociais, que impactaram tanto sua estrutura curricular quanto às concepções sobre a formação das pedagogas. Essas transformações ganharam força nas últimas décadas, com a ascensão do discurso neoliberal, que tem promovido uma concepção mercantilizada da educação e imposto desafios ao trabalho docente (Brandt; Hobold, 2020).

Em 2021, dois anos após a conclusão da minha licenciatura e vivendo os efeitos do isolamento social em função da pandemia de COVID-19, recebi o convite para retornar à Faculdade Guilherme Guimbala como integrante do corpo docente da licenciatura de Pedagogia. Recebi esse convite com muita alegria e, desde então, faço parte do Departamento de Pedagogia.

Ocorre que o cenário estava diferente do que me era habitual durante os anos da minha formação inicial - as turmas haviam reduzido significativamente o número de alunos, havia uma incerteza em relação a como manejar o retorno às aulas presenciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de 2019 indicavam que as alunas deveriam desenvolver habilidades e competências para o ensino dos conteúdos descritos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

A primeira disciplina que recebi foi Antropologia da Educação, ministrada para uma turma de 1º ano. Foi uma surpresa iniciar o período letivo com 23 matrículas - lembro de me perguntar “como isso é possível, se somos o maior curso de ensino superior do Brasil?” Em 2015, no meu primeiro ano da formação inicial, começamos o curso com 68 matrículas - na mesma instituição, mesma cidade, mesmo contexto. Os efeitos da pandemia eram suficientes para justificar esse cenário?

O tempo nos mostrou que não. No ano seguinte, abrimos uma turma com 18 matrículas e foi insustentável iniciar novas com esse perfil nos anos de 2023 e 2024. Além da ameaça iminente ao meu emprego, uma preocupação enorme com meu campo de trabalho, pesquisa e formação sempre me acompanhou nessa trajetória.

A preocupação gerou angústia e a angústia me trouxe ao mestrado. Cursei a disciplina Teorias da Educação em regime especial e, na sequência, fui aprovada no processo seletivo. O que nos move numa pesquisa (na vida, talvez) acredito que esteja em diálogo com nossas angústias e preocupações. Cheguei até aqui com o desejo de compreender meu campo de trabalho, seus contornos, disputas e tensões, tanto quanto desejo que essa compreensão tenha origem nas histórias de vida e formação de outras pedagogas: como nos tornamos professoras?

A resposta a essa pergunta tem diversas camadas e, apesar de ser contada por sujeitos individuais, aponta caminhos do coletivo que nos caracteriza como pedagogas.

Durante o percurso do mestrado, conheci o Performa - Percursos Formativos Docentes e Discentes na rede de Educação Básica. Trata-se de um projeto integrado que abrange ensino, pesquisa e extensão, sendo realizado por meio da proposta de pesquisa participativa voltada para docentes e discentes da rede de educação básica. Vinculado ao curso de graduação em

Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em em Educação, o projeto promove a articulação entre essas áreas no contexto educacional.

O Performa assume a dialogia enquanto método para produção de conhecimento, uma vez que objetiva “ser uma pesquisa *com* professores, diferentemente do que tanto se vê, a pesquisa *sobre* professores” (Gomes; Cordeiro, 2025). Os encontros são estruturados em cinco eixos temáticos - biográfico; trabalho; conceitual; estético; e coletivo. Cada um dos eixos provoca reflexões sobre diferentes dimensões da experiência docente e, a partir desses encontros, cria-se o efeito de percurso colaborativo e coletivo entre os sujeitos participantes.

Os eixos são orientativos, servem como uma bússola aos viajantes [...], apesar dessa organização temática, os encontros não seguem uma estrutura rígida. Isso se dá, sobretudo, porque o Performa se faz orientado por uma metodologia participativa. A acolhida à história de vida e formação dos professores, a escolha pela pergunta como “ferramenta” formativa - justamente pela aposta na reflexão da ação - desdobram-se em um percurso inventivo, singular e orientado para a experiência docente (Gomes; Cordeiro, 2025, p. 120)

A programação inclui aproximadamente 10 encontros ao longo do percurso, com duração em torno de 1 hora, os dias e horários são definidos em conjunto entre professores participantes e pesquisadores. Esses encontros podem ser realizados de forma virtual ou presencial, seja nas escolas participantes ou no Serviço de Psicologia da Univille (Gomes; Cordeiro, 2025).

As atividades são mediadas por duplas de estagiários do quinto ano de Psicologia da Univille, vinculados ao campo de estágio da disciplina de Psicologia Educacional, e supervisionadas por um professor psicólogo. Além disso, os estagiários e pesquisadores contam com o acompanhamento de acadêmicos de iniciação científica e extensão, que colaboram no desenvolvimento das ações propostas e na articulação entre os eixos temáticos e a prática docente.

Os encontros de cada eixo temático com as docentes da rede de educação básica é gravado e posteriormente transcrito. A pergunta “*como você se tornou professora?*” é o fio condutor do primeiro eixo, o biográfico. A partir desta questão, as docentes são convidadas a narrar experiências da sua vida que acreditem fazer parte da sua trajetória como professora.

O texto resultante das transcrições é incluído em um acervo acadêmico digital, que se encontra hospedado pela plataforma *SharePoint*. As narrativas

são catalogadas de acordo com o ano de participação no percurso (2020 a 2024) e o nome da professora. Ao clicar no link, você terá acesso ao conteúdo alimentado pelos estagiários da disciplina de Psicologia Educacional. A pasta com as transcrições de uma professora que participou do percurso completo, terá 10 arquivos, dois de cada eixo.

Diante das histórias narradas no percurso, a pergunta que mobiliza esse estudo é: de que modo o diálogo com narrativas e experiências docentes de um acervo de pesquisa participativa explicitam as condições da formação em pedagogia no contexto brasileiro?

O acervo do Performa é o campo empírico desta pesquisa e as narrativas das pedagogas, o objeto de reflexão. Desta forma, este estudo tem como objetivo geral: analisar as narrativas de pedagogas presentes em um acervo de pesquisa participativa, observando as suas trajetórias formativas e as condições para a formação de professores no contexto brasileiro.

Metodologicamente, esta pesquisa adota um caráter documental, considerando os textos transcritos das narrativas docentes disponíveis no acervo acadêmico digital como fontes primárias. Esses textos, ao mesmo tempo que são documentos, carregam em si as marcas das experiências e subjetividades das professoras, constituindo-se como peças fundamentais na construção de um mosaico interpretativo sobre a formação em um sentido coletivo.

O movimento de categorizar as narrativas segue o método desenvolvido por Salvatori, Gomes e Cordeiro (2023) em seu artigo intitulado *O método da Pesquisa-Exposição: acervo, curadoria e a montagem das cenas*. Os autores afirmam que a pesquisa-exposição “foi pensada como um modo de análise de contextos em que há relativo volume documental. É orientada pela tríade: documento, curadoria e cena” (2023, p. 6).

A curadoria é um conceito-chave nesse processo. O documento, assim como um objeto de coleção, comunica significados ao interagir com seus interlocutores e ao ser contextualizado. Nesse sentido, conforme argumentam Salvatori, Gomes e Cordeiro (2023, p. 33), “a viabilidade da Pesquisa-Exposição ocorre no trabalho de curadoria, pelo pesquisador-curador que encontra no documento aquilo que o afeta, de modo a trazê-lo à exposição”. Assim, a curadoria vai além da organização: ela constrói sentidos e

reflexões no pesquisador a partir dos materiais analisados, interpretados e expostos.

O conceito de cena é inspirado no diálogo teórico-conceitual com Ranciere. Para este estudo, no entanto, fizemos a aposta na montagem de coleções, orientadas pela estrutura teórica de Benjamin (1987), com destaque para sua concepção de colecionador. Assim como o colecionador organiza objetos em uma lógica que transcende o utilitarismo, buscando sentido nas relações entre as peças, esta pesquisa busca criar coleções a partir das narrativas, agrupando-as por memórias que dialoguem entre si.

Nesse processo, as coleções se constituem como categorias analíticas, enquanto as unidades de registro emergem das manifestações linguísticas presentes nas narrativas, sob a luz da teoria histórica e das ideias de narrador e colecionador propostas por Benjamin (1987).

O colecionador é capaz de atribuir aos diferentes objetos sentidos possíveis, para, em seguida, reuni-los pelo que havia em comum a partir de um tema. A aproximação com base no que apresentam em comum é o que possibilita o efeito de coleção de sentidos, isto é, “erguer as grandes construções a partir de elementos minúsculos, recortados com clareza e precisão. E, mesmo, descobrir na análise do pequeno momento individual o cristal do acontecimento total” (Benjamin, 2006, p. 503).

Na sua obra *Teses Sobre o Conceito de História*, de 1940, o autor nos diz que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência” (2006, p. 2), ou seja, de uma imagem lembrada do passado, de algo que se conserva na memória.

É neste sentido que as narrativas do acervo são visitadas, como manifestações da memória de experiências vividas por essas professoras.

Para tanto, objetiva-se especificamente: categorizar as narrativas do acervo acadêmico Performa, organizando-as em coleções temáticas que reflitam dimensões da formação em Pedagogia; analisar as narrativas de cada coleção, à luz da teoria de Benjamin, buscando compreender como as experiências individuais das pedagogas se relacionam com os processos coletivos históricos e sociais da formação em Pedagogia; e investigar como as narrativas revelam relações de poder e as concepções de educação presentes nas histórias de vida e formação docente das pedagogas.

## 2. A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Esta não é uma crítica às professoras que optam pelo ensino remoto. Muitas delas conciliam trabalho, estudo e família, enfrentando desafios diários para garantir sua formação. A crítica se dirige ao sistema que faz dessa modalidade a principal oferta de formação docente no país, sem garantir condições adequadas para um aprendizado sólido e reflexivo. A educação à distância poderia ser uma possibilidade entre muitas; no entanto, tornou-se uma política deliberada para reduzir custos, ampliar matrículas e massificar a formação, transferindo para as próprias pedagogas a responsabilidade de sustentar um sistema educacional que lhes devolve uma formação fragilizada (Hobold, 2023); (Brandt; Hobold, 2023); (Martini; Hobold, 2024); (Guesser; Hobold, 2025).

Benjamin (1994) nos ensina que a história não deve ser contada como uma sequência linear de eventos, mas sim como um campo de vestígios e deslocamentos. Este capítulo não pretende reconstruir a trajetória da formação docente no Brasil como uma narrativa fechada ou linear, mas sim expor as tensões, disputas e permanências que edificam essa história.

A formação em pedagogia é um campo em disputa. Ao olhar para as narrativas que se acumulam nesse percurso, esta pesquisa busca resgatar as forças que sustentam o desejo de ser professora, mesmo quando as condições se mostram adversas.

Se a formação docente não se constitui apenas como um reflexo das condições existentes, mas como um projeto histórico e uma projeção de um ideal (Laval; Vergne, 2023), me pergunto: qual ideal de educação tem sido construído no Brasil?

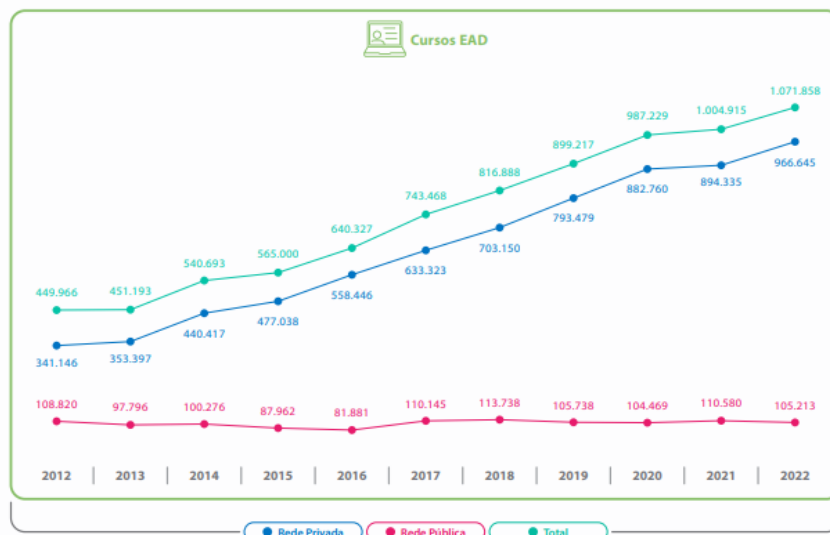
Durante décadas, sustentou-se a narrativa de que a ampliação do acesso ao ensino superior representaria um avanço social, uma promessa de emancipação e equidade (premissa a qual eu concordo). No entanto, essa expansão nem sempre foi acompanhada por um compromisso público real com a qualidade da formação, tampouco com políticas que garantem condições adequadas para quem ensina e para quem aprende (Gatti, 2019).

A formação em Pedagogia, ao longo de sua história, oscilou entre dois extremos: ora considerada essencial para a construção de um projeto de

nação, ora tratada como um setor que deve ser enxugado, flexibilizado, barateado (Saviani, 2013).

Em uma década, 2012 a 2022, enquanto a rede pública perdeu 3,3% dos alunos em cursos de Licenciaturas à distância, a rede privada cresceu 183%. O crescimento das matrículas EAD em Pedagogia, na rede privada, foi de 136% (INEP, 2022)

Quadro 1. Matrículas em Cursos de Licenciatura EAD (2012 - 2022)



Fonte: INEP

O crescimento descontrolado da modalidade a distância e o fechamento de cursos presenciais são reflexo desse segundo movimento, no qual a lógica do mercado se sobrepõe ao direito à educação. A projeção de um ideal de formação desloca-se, então, da construção de uma base sólida para a docência para um modelo de rápida certificação, no qual a obtenção do diploma se torna um fim em si mesmo, sem garantias de que ele represente, de fato, um percurso formativo reflexivo, alinhado às discussões contemporâneas sobre a função da Educação, com vistas à superação das inúmeras formas de desigualdades sociais orbitantes ao contexto educativo.

A questão é, portanto, de saber que conteúdos culturais uma democracia deve transmitir por meio da educação para que ela seja a mais realizada possível, ou seja, para que os indivíduos que a fazem viver sejam realmente iguais em todos os domínios da existência, livres em seus julgamentos políticos e éticos, ativos na cooperação social e econômica, responsáveis pelo vínculo com as espécies não humanas e com a Terra (Laval; Vergne, 2023, p. 125)

Se a educação é um dos pilares da democracia, a formação docente deveria ser uma questão central, e não um setor sujeito a cortes e

flexibilizações. Laval e Vergne (2023) nos lembram que o sentido mais profundo da democracia está na capacidade de formar indivíduos iguais em oportunidades, livres em seus julgamentos e ativos na vida social. Mas como alcançar esse ideal se a formação daquelas que ensinam as bases desse projeto democrático é constantemente precarizada?

Somos nós, pedagogas, as responsáveis por alfabetizar, por ensinar os primeiros conceitos de matemática, história, ciências e artes. Até o final dos anos iniciais, somos as únicas docentes autorizadas a estar nessas salas de aula. O que significa, então, que o futuro da educação brasileira repousa diretamente sobre a forma como o trabalho e a formação em Pedagogia é concebida e estruturada.

A citação de Laval e Vergne (2023) pode soar utópica, mas, como nos lembra Galeano, a utopia existe para que possamos continuar caminhando. O que está em jogo não é apenas a capacitação técnica de professoras, mas a própria concepção de sociedade que estamos construindo. Se a formação de pedagogas é tratada como um problema de custo e eficiência, que tipo de educação estamos projetando? Que tipo de democracia estamos sustentando?

O achatamento da formação inicial, a diminuição dos cursos presenciais e a aposta na massificação do EAD não são apenas questões educacionais – são sinais de um projeto que fragiliza a docência e, conseqüentemente, limita o potencial democrático da escola. Pensar a formação das pedagogas não é um detalhe técnico, mas uma urgência política. Não há outro caminho.

De um lado, há políticas que defendem a importância da qualificação dos professores, de outro, há um conjunto de estratégias que minam essa formação, seja pela desvalorização da carreira, seja pela flexibilização dos percursos formativos. O que está em disputa, portanto, não é apenas o formato da formação, mas o próprio sentido de ser pedagoga no Brasil.

### 1.1 Rastros, permanências e deslocamentos

A formação docente no Brasil, desde os seus primórdios, esteve imersa em disputas políticas, econômicas e culturais. Revisitar esse percurso histórico permite compreender como determinadas concepções de docência foram sendo consolidadas e, ao mesmo tempo, como algumas práticas foram silenciadas.

Antes da invasão dos europeus, os povos indígenas já possuíam processos educativos fundamentados na oralidade, na experiência e na transmissão intergeracional do conhecimento. Saviani (2013) denomina essa prática de "educação em ato", pois a aprendizagem acontecia de maneira integrada à vida comunitária, sem a necessidade de uma teoria pedagógica formalizada. Esse modelo contrasta fortemente com a modalidade mais difundida de formação inicial em Pedagogia na contemporaneidade nos quais a troca de saberes em coletivo encontra barreiras pela própria natureza da interação. No entanto, o cotidiano escolar reverbera práticas coletivas e dinâmicas de colaboração, sustentadas pelas relações interpessoais que marcam o ensino e a aprendizagem na escola básica. De onde vem as práticas coletivas e comunitárias que aparecem nas narrativas docentes?

Benjamin (1940), ao tratar da narração, destaca que a experiência compartilhada é o que permite a transmissão de um conhecimento significativo, algo que se esvazia quando a educação se reduz a módulos e conteúdos padronizados.

A formação docente a distância impõe uma contradição significativa: muitas pedagogas vivenciam, enquanto alunas, um percurso formativo solitário e fragmentado, mas ao chegarem às escolas, são convocadas a atuar em contextos marcados pela interação, pela troca e pela construção coletiva do conhecimento. O que significa ser formada em um modelo de ensino que, ao mesmo tempo em que promete flexibilidade e acesso, esvazia a experiência compartilhada e relega ao indivíduo a responsabilidade de aprender sozinho.

Benjamin (1994) afirmou que estamos cada vez mais privados da faculdade de intercambiar experiências. Esse processo, que desarticula a troca e a aprendizagem coletiva, faz parte de um sistema que privilegia interesses econômicos em detrimento da construção de uma formação significativa.

Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano (Benjamin, 1994, p. 198)

Essa imagem, que traduz o impacto irreversível da guerra sobre aqueles que retornam às suas vidas transformados e afetados pela experiência vivida, ajuda a pensar sobre a própria experiência de formação das pedagogas - nada permanece inalterado. O tempo da formação inicial não oferece os mesmos

contornos da escola viva, onde a docência se constrói em meio a relações e gestos coletivos. Tampouco os contornos da formação inicial de outrora. E, no entanto, há algo que resiste. Assim como as nuvens no céu de Benjamin, há algo que não se dissolve: a memória do que é ser professora. A lembrança do que significa aprender em presença, compartilhar histórias, construir saberes junto a outras e outros. A Pedagogia continua sustentada por essa memória viva, que se materializa em professoras que pisam em uma sala de aula e se reconhecem em seu ofício.

Se Benjamin identifica a perda da faculdade de intercambiar experiências como um sintoma da modernidade, bell hooks (2017) reivindica a experiência como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Como professora, reconheço que os alunos de grupos marginalizados têm aula dentro de instituições onde suas vozes não têm sido nem ouvidas, nem acolhidas, quer eles discutam fatos - aqueles que todos nós podemos conhecer -, quer discutam experiências pessoais. Minha pedagogia foi moldada como uma resposta a essa realidade. Se não quero que esses alunos usem a “autoridade da experiência” como meio de afirmar sua voz, posso contornar essa possibilidade levando à sala de aula estratégias pedagógicas que afirmem a presença deles, seu direito de falar de múltiplas maneiras sobre diversos tópicos (bell hooks, 2017, p. 114).

A pedagogia crítica defendida por hooks (2017) propõe o resgate da dimensão da experiência ao afirmar e legitimar vozes historicamente silenciadas. No contexto da docência, isso pode significar que o desejo de ser professora não nasce apenas de um percurso formal de escolarização, mas de uma vivência que antecede e ultrapassa os limites institucionais - “todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado” (hooks, 2017, p. 114). Pensar a formação docente, nesta perspectiva, é assumir que o percurso não é linear nem descolado da vida, mas apresenta-se como um campo onde memória, desejo e experiência se encontram continuamente.

Faz-se necessário a exposição de uma parte dos reflexos da marginalização que tangencia nossa categoria de pedagogas: a docência, especialmente no campo da Pedagogia, é exercida majoritariamente por mulheres. A este grupo que, historicamente, enfrentou/enfrenta restrições (ao corpo, à autonomia, à representação política, etc), inclusive no direito à educação formal, foi atribuído o discurso da vocação para o cuidar.

Compreender o magistério como uma extensão das habilidades "naturais" de cuidado e maternidade reforça uma desvalorização estrutural da profissão, que permanece tanto em termos salariais quanto na falta de reconhecimento e sustentabilidade das condições do próprio campo docente.

Werle (2005) aponta que há diferentes caminhos para interpretar a profissão docentes em termos de discussões de gênero e que “a feminização da educação básica, do ponto de vista da composição do professorado, é também discutida em relação à predominância numérica de professoras neste nível de ensino” (p. 609)

Pensando no cenário atual da formação de professores e, em especial da Pedagogia, é importante destacar que os cursos de licenciaturas ainda mantêm o estereótipo de “*cursos para mulheres*”. Dados do INEP (2023) mostram que 73,3% das matrículas nesses cursos são de alunas, 17,5 pontos percentuais acima do percentual dos demais cursos de graduação. Esse índice de participação feminina é ainda maior em cursos como Educação Especial formação de professor (93,3%), Educação Infantil - formação de professor (92,8%) e Pedagogia (91,9%). Há uma inversão nesses índices nos cursos de licenciaturas de caráter mais específicos, como Física - formação de professores (68,7% de alunos) e Computação - formação de professor (67,7% de alunos).

Esse processo de marginalização ao qual hooks (2017) refere-se, também é flagrado nos dados sobre o perfil das estudantes de Pedagogia: em 2022, 42% das ingressantes eram as primeiras de suas famílias a acessar o ensino superior (INEP, 2022). Esse número indica que a docência continua sendo um espaço de acesso profissional e educacional para mulheres de camadas populares.

Quando hooks (2017) aponta a experiência como um fundamento da aprendizagem “a narração das experiências pessoais podem ser incorporadas na sala de aula de maneira a aprofundar a discussão” (p. 116), essa ideia encontra espaço na realidade das futuras professoras, cujos percursos são atravessados por desafios sociais que impactam sua formação e prática profissional. Benjamin (1994) fala sobre a perda da faculdade de intercambiar experiências, e com hooks (2017) flagramos que o desejo de ser professora emerge como resistência, ou até mesmo como uma insistência na memória viva da educação e na construção de um saber que não se separa da vida.

A formação de um sujeito, portanto, é marcada pela maneira como ele se apropria das suas experiências individuais, ao mesmo tempo em que participa da apropriação e produção de experiências em coletividade.

A experiência de *relação estética* é a experiência do sujeito com um outro, consigo mesmo e com o mundo, semioticamente mediada, em uma postura que vai na contramão das relações baseadas no nexó utilitário com o mundo circundante (Zanella et al., 2006, p. 5)

Esse processo de apropriação singular se configura de forma particularmente importante na formação docente. No contexto das narrativas de pedagogas, as experiências de formação e atuação profissional são resultado de um constante diálogo entre o sujeito e o ambiente social, entre o vivido e o que é aprendido, entre a experiência individual e a coletiva, etc.

Percebe-se aqui uma dinâmica dialética nas formações de professores, articulando sujeito e sociedade. As narrativas das pedagogas, ao exporem suas trajetórias de vida e suas experiências na formação, seja inicial ou continuada, falam sobre as formas como elas internalizaram essas condições (individual) e as transformaram em saberes aplicáveis em sua prática pedagógica (coletivo).

Neste ponto, ressaltamos a importância da formação estética dos professores(as). A reflexão em torno da experiência estética como constitutiva dos sujeitos em contextos de formação de professores(as), formadores de sujeitos criativos e críticos, frente a um mundo que é dominado pela técnica e que é percebido como fragmentado e imutável, ganha importância nos dias atuais. Isto principalmente porque, se nos mais diversos contextos de ensinar e aprender se (re)produzem certos valores, é crucial que professores(as) estejam cientes desta condição contemporânea que institui relações efêmeras, fugazes, que circunscrevem a existência humana à imediatividade do aqui e agora (Zanella et al., 2006, p. 13).

Assim, ao olhar para as narrativas das pedagogas, é possível perceber uma dinâmica ativa de construção de significados, onde a experiência de cada professora, com suas particularidades e desafios, gera um saber que se articula com a coletividade, mas que também acontece na singularidade de cada sujeito com sua relação no mundo educacional. Com esta reflexão, fica o entendimento de que o processo de formação docente, mesmo em contextos difíceis, é permeado por práticas de resistência, insistência e transformação, que se alimentam de memórias e de experiências vividas, e se projetam para um futuro possível da educação.

## 1.2 A Política de Formação em Pedagogia: enunciados em análise<sup>1</sup>

O sujeito da educação emerge das práticas discursivas e dos saberes historicamente constituídos e que dão as condições de possibilidade para a sua produção. A formação das primeiras diretrizes para a Educação no Brasil remonta à Lei de Instrução Pública, de 1827, passa pela Escola Nova, nos anos de 1930, mas é no período pós ditadura militar (1964-1985), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, que um conjunto de enunciados funcionam como campo discursivo que regula a formação dos formadores (Libâneo, 2022).

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022) indicam alguns contornos da formação em nível superior em Pedagogia e nota-se que: a) este é o curso em nível superior com maior número de matrículas em todo o Brasil; b) as matrículas ofertadas em EaD representam quase quatro vezes o número de matrículas presenciais; e c) o aumento na oferta EaD passou a crescer exponencialmente, de forma inédita, desde o ano de 2017, mesmo período em que reformas educacionais importantes ganharam espaço no campo educacional (BNCC, BNC-Formação/2019).

Para Orlandi (1999, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. A linguagem é exterior ao sujeito, mas atravessa-o, dá seus contornos, e, alienado à língua, ocupa uma posição ideológica na sociedade. Parte-se do pressuposto de que todo currículo é a expressão de relações de poder, historicamente situado, com embates não somente no campo da educação, mas no arranjo e defesa de um projeto de sociedade (Libâneo, 2022).

Vejamos alguns sinais dessas materialidades nos discursos oficiais. Para início, foram selecionados enunciados que funcionam como palavras-chave: *BNCC; Competências; Habilidades; Pesquisa; Extensão; e Ensino*. As DCNs 02/2019 são as únicas que fazem referência à BNCC (28

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão desta seção foi apresentada na XV Reunião ANPEd Sul (2024), no âmbito do Eixo Temático 06 – Formação de Professores, sob o título “**A política de formação em pedagogia: enunciados em análise**”. Trata-se de um resumo expandido, referente a trabalho em andamento, publicado pela ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Texto integral disponível em: [https://base.pro.br/sites/regionais4/docs/17138-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://base.pro.br/sites/regionais4/docs/17138-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf)

vezes), e seguem com as palavras Competências (51 vezes) e Habilidades (23 vezes) em número muito maior do que as DCNs que a antecedem (zero, uma e três vezes, respectivamente) e das DCNs que a precedem (zero, três e duas vezes, respectivamente).

Observa-se que o sujeito Pedagoga é constituído, também, no interior de políticas de formação inicial cujo enunciados têm como função regular os modos de sua produção. As ocorrências das palavras destacadas indicam um currículo de formação inicial voltado para a lógica dos resultados, ou seja, aproximando-se de discursos neoliberais que se infiltram na educação, estabelecendo um controle do trabalho e da formação docente.

Os enunciados *Pesquisa* e *Ensino* aparecem nas DCNs de 2015, 2019 e 2024 de forma equilibrada, ainda que sua ocorrência seja maior no texto de 2015 (18 e 52 vezes, respectivamente). Percebe-se uma lacuna nas DCNs de 2019 em relação ao enunciado *Extensão* (duas vezes), que se mantém similar nos textos de 2015 e 2014 (12 e 15 vezes, respectivamente). Esse descompasso quanto à inserção de ações extensionistas no contexto da formação inicial de professoras fragiliza a integração dos saberes acadêmicos com a comunidade, espaço onde o sujeito-estudante confronta-se com problemáticas da realidade.

A formação docente pressupõe a interação com questões estruturantes da sociedade, que indicam caminhos para o pluralismo de ideias e atitudes cidadãs. Para Junqueira e Kadlubitski (2009) o espaço escolar “possibilita a preservação da diversidade cultural e cria um espaço democrático, dando lugar ao encontro e à convivência entre diferentes culturas” (p.180). O discurso é o campo onde essa relação acontece, explicitando seu caráter simbólico e político no desenvolvimento da significação

Ora, o que o autor concebe como simbólico e político no discurso segue um percurso sócio-histórico. Com uma breve contextualização dos movimentos políticos que conferem características específicas aos discursos das DCNs, é possível inferir alguns significados quanto à dimensão simbólica.

No texto das DCNs de 2015 os enunciados *Diversidades*, *Direitos Humanos*, *Étnicoracial/ais*, *Gênero*, *Sexual*, *Religiosa* e *Ambiental/is* aparecem, respectivamente - 16, oito, oito, sete, seis, oito e cinco vezes.

Além das DCNs para formação inicial dos professores, outras políticas de governo estavam em curso com objetivo de promover uma sociedade mais

justa e igualitária. Destaca-se, neste contexto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004, por meio do Decreto 5.159/2004. Em 2011 é acrescentada a dimensão da “inclusão”, torna-se então SECADI.

A partir de 2016, o campo da educação para a diversidade sofre fortes impactos com a descontinuidade de políticas educacionais conquistadas por e para populações historicamente excluídas do acesso à educação. Com a mudança de governo em 2019, a SECADI é extinta em um dos primeiros atos presidenciais.

Na ocasião, usando de suas redes sociais, o então presidente Jair Messias Bolsonaro comunica a criação de uma pasta exclusiva para alfabetização, com horizonte no mercado de trabalho. Justifica ainda que "o foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista" (Bolsonaro, 2019 apud Correa, 2019) ficará para trás.

As DCNs de 2019 são estruturadas em meio a essa concepção utilitarista da educação, ancorada na racionalidade de um sujeito que experiencia o ato educativo com fins de manutenção do mercado de trabalho, ou seja, dos mecanismos da meritocracia e do capital.

Como efeito direto da racionalidade neoliberal anunciada, excluem de seu texto os enunciados *Gênero, Sexual e Religiosa* (zero ocorrências) e diminuem em grande parte *Diversidades, Direitos Humanos, Étnico-racial/ais e Ambiental/is* (uma, uma, três e quatro ocorrências) ao mesmo tempo em que estreiam volumosamente enunciados como *Habilidades e Competências*.

Os enunciados citados voltam ao discurso da formação de professores nas DCNs de 2024 - *Diversidades, Direitos Humanos, Étnico-racial/ais, Gênero, Sexual, Religiosa e Ambiental/is*, com as seguintes e respectivas ocorrências 12, três, sete, cinco, três, cinco e duas. O atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva recria a SECADI, em um dos primeiros movimentos da gestão, no dia 01 de janeiro de 2023.

Diante do exposto, é possível compreender os impactos das forças políticas na formação inicial de todas as licenciaturas no país, especialmente dos fenômenos registrados entre os anos de 2018 e 2022 na formação em Pedagogia. As DCNs de 2019 somadas às reformas no campo da educação abriram caminhos para uma formação aligeirada, com ênfase no

desenvolvimento de habilidades e competências. O desafio é pensar a formação em Pedagogia a longo prazo e a sustentabilidade da própria profissão docente.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

*[...] aqueles que estão acostumados ao pensamento solitário e independente não aprendem com facilidade os pensamentos alheios. Vygotsky, 2005, p.176*

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos metodológicos desta pesquisa, que se configura como uma investigação documental ancorada no método Pesquisa-Exposição. Desenvolvido por Salvatori, Gomes e Cordeiro (2023) durante o manejo do acervo Performa, este método articula três dimensões centrais: o trabalho com documentos, a montagem da cena e o lugar do pesquisador-curador.

Essas dimensões possibilitam a análise de um acervo vasto e plural, permitindo que experiências, memórias e subjetividades docentes sejam focalizadas por meio de sua potência narrativa. Desta forma, surge aqui o principal ponto de sustentação para este estudo: a pesquisa narrativa que, ao investigar as condições de formação docente em Pedagogia por meio de documentos dispostos no acervo Performa, se inspira na Pesquisa-Exposição como ferramenta dialógica para organizar, interpretar e expor as narrativas coletadas em coleções.

Neste capítulo, são detalhados os princípios que orientam o método e a forma como será operacionalizado nesta investigação.

#### 3.1 Princípios da Pesquisa-Exposição

A Pesquisa-Exposição se constitui como um método que propõe diálogos entre a análise documental e as produções desenvolvidas, especialmente em contexto de oficinas participativas, permitindo que fragmentos da experiência sejam recolhidos, interpretados e posteriormente, compartilhados. O método foi desenvolvido durante um percurso de pesquisa de mestrado, objetivando o manejo de um grande volume documental resultante do percurso formativo Performa. Sobre o trabalho com documentos, os autores pontuam que

A dimensão qualitativa do documento afirma-se, justamente, pelas possibilidades que se apresentam para a compreensão de cenas de uma realidade, de sujeitos e suas relações, de experiências sociais. É inegável que se tem consolidado na contemporaneidade uma cultura do registro, da memória, especialmente no âmbito privado, com as incessantes tentativas de capturar os momentos por meio das fotos,

dos vídeos e das redes sociais, por exemplo. É nesse sentido que a documentação de um percurso formativo com professores pode oferecer-nos novos horizontes, no âmbito da formação continuada (Salvatori; Gomes; Cordeiro, 2022, p. 185)

Inspirada na relação entre pesquisa documental e curadoria, essa abordagem mobiliza diferentes fontes documentais - textos, imagens, registros audiovisuais - como elementos de uma composição que busca dar visibilidade às subjetividades e memórias. Ao invés de uma interpretação linear dos documentos, a Pesquisa-Exposição propõe um olhar que valoriza os indícios, os detalhes, os pormenores e, como consequência, os deslocamentos individuais que retratam deslocamentos também coletivos, indicando possibilidades de leitura sobre o material investigado (Salvatori; Gomes; Cordeiro, 2022).

Gomes e Cordeiro (2025) discutem os contornos que dão forma aos achados de pesquisa nessa perspectiva, bem como às análises e interpretações destes documentos. Os autores salientam que o percurso metodológico que sustenta as oficinas participativas é a *Metodologia Performa*.

Ao adotar essa metodologia fundamentamos a pesquisa em uma perspectiva crítica, ética, estética e política de educação, trabalho e formação docente. Trazer a dialogia como principal modo de articulação na formação e produção de conhecimento é romper com uma concepção de que ele tem de ser produzido por um pequeno grupo e ser consumido por muitos, incluindo os professores. Dessa forma, impõe-se que haja compromisso ético-político na pesquisa, uma problemática que há décadas mobiliza o debate entre ciência e sociedade, especialmente no contexto latinoamericano, apontando para a necessidade de engajamento científico e acadêmico com a desigualdade e a realidade social (Gomes; Cordeiro, 2025, p. 188)

Dessa forma, a Pesquisa-Exposição propõe a análise dos documentos gestados durante os encontros, em oficinas participativas, de forma a colocá-los em cena e, a partir desta montagem expositiva, o pesquisador movimenta a disposição de uma macro-narrativa, buscando sentidos e evidenciando experiências nelas contidas. Ao operar nesse entrelaçamento entre acervo, curadoria e exposição, o método da pesquisa-exposição se organiza em três dimensões fundamentais: o trabalho com os documentos, a montagem da cena e o papel do pesquisador-curador.

A primeira dimensão envolve o manejo de diversos documentos em um acervo documental, em busca dos registros enquanto vestígios da experiência docente e dos processos formativos.

Já a segunda dimensão, a montagem da cena, dialoga com o pensamento de Jacques Rancière, no que nos dizem Salvatori, Gomes e Cordeiro (2023), objetiva a “subversão dessas atribuições” (p. 9) com os documentos apresentados, expondo o acontecimentos das experiências e de significados, ou seja, desloca-se da lógica explicativa e transita pela ordem do sensível.

Por fim, a terceira dimensão diz respeito ao pesquisador-curador, cuja responsabilidade não se limita à análise, mas também à composição de uma exposição que evidencia tramas subjetivas - históricas e sociais - mobilizadas por uma lente teórico-conceitual sim, mas também “feito de afetos, sentidos e significados, nem sempre intencionais” (p. 11).

Para tanto, consideramos os princípios da curadoria como prática interpretativa e política, entendendo que a escolha, organização e disposição das narrativas é um ato de atribuir novos significados.

A ideia de curadoria como *colaboração* (O’Neill, 2020), desloca a figura do “organizador da exposição” para a figura do “curador”, numa concepção participativa de criação “isso é representado pela ideia co-dependente de que o curador e o artista agora imitam de perto a posição um do outro” (p. 12). Esse movimento conversa diretamente com a proposta presente no acervo Performa - ao narrar, a professora faz um processo de curadoria no seu acervo de memórias próprias e elabora uma exposição por meio da fala. Ao criar coleções com essas narrativas, a pesquisadora-curadora refaz o processo de curadoria, desta vez no acervo do Performa.

### 3.2 Polifonia Docente: colecionando narrativas de pedagogas

Ao adentrar no campo desta pesquisa, concentrei meu olhar sobre as narrativas transcritas dos encontros dos eixos biográfico e do trabalho, todos realizados em 2023. Embora eu mesma não tenha participado desses encontros de escuta com as professoras, meu contato se deu por meio do acervo acadêmico, onde estão reunidos os documentos que analisei. Desde o início do meu percurso no mestrado, integro o grupo de pesquisa NEPS, o que me possibilitou conhecer e dialogar com estudantes da graduação, vinculados à iniciação científica, e também com colegas do mestrado que estiveram presentes nos encontros participativos do Performa.

Esses encontros a que me refiro, com duração aproximada de 1h, ocorreram de forma presencial ou online, conforme acordado entre estagiários e professoras participantes. Por se tratar de um percurso de formação continuada para professores da rede pública de ensino, há no acervo a participação de professores licenciados em áreas diversas - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia, etc. Desta forma, os critérios para escolha das professoras foram a participação em todo o percurso de 2023 e pela formação em Pedagogia.

Em 2023, oito professoras licenciadas em Pedagogia participaram de todos os encontros do Performa. A fim de preservar suas identidades (premissa estabelecida no início do percurso), optei por nomeá-las a partir de educadoras marcantes na história da educação brasileira. No texto, cada professora será referida pelo primeiro nome, inspirado nessas mulheres que, em diferentes contextos e tempos, se colocaram na defesa de uma educação democrática.

Essa escolha não é neutra. Ao nomear as participantes com essas referências, reconheço que minhas opções como pesquisadora carregam valores e compromissos políticos. De diversas maneiras, essas educadoras também se tornaram inspiração para que eu siga afirmando a defesa de uma educação crítica e democrática. São elas: Lélia Gonzalez, Antonieta de Barros, Magda Soares, Luma Nogueira de Andrade, Eda Luiz, Dorina Nowill, Helena de Freitas e Suzane Gonçalves.

A partir dessa seleção, com o objeto de pesquisa e os dados já separados, deu-se início o trabalho de curadoria: como manejar esse volume documental, a fim de expor as histórias aqui narradas? Como lidar com esse volume de histórias sem reduzi-las a meros dados? Os relatos transcritos dos encontros do eixo biográfico e do eixo do trabalho traziam não apenas trajetórias individuais, mas um tecido coletivo, uma trama de experiências que se cruzam, se sobrepõem, se interrompem, mas sobretudo, que contam histórias comuns ao ato de ser pedagoga.

A construção das coleções que organizam esta pesquisa ocorreu a partir de um processo interpretativo, que envolveu múltiplas leituras das narrativas transcritas e dos materiais visuais presentes no acervo Performa.

No eixo biográfico, realizei a leitura integral de todas as transcrições, buscando identificar fragmentos que revelassem sentidos compartilhados ou tensões recorrentes nas trajetórias formativas das professoras. No eixo do

trabalho, além das transcrições dos encontros, examinei as fotografias enviadas pelas participantes, imagens que expressam seus olhares sobre o cotidiano escolar e que ampliaram as possibilidades de interpretação, ao oferecerem outras camadas de significado à palavra narrada.

Ao propiciar que o professor, no contexto da formação continuada, produzisse fotografias sobre seu cotidiano de trabalho, por exemplo, como aconteceu em uma das propostas do percurso, possibilitou um novo modo de olhar para e sobre seu contexto de atuação – documentando o não documentado (Salvatori; Gomes; Cordeiro, 2022, p. 184)

Não é incomum que a fotografia apareça em pesquisas acadêmicas de diferentes campos de conhecimento com a intenção de comprovar algum argumento que se sustenta. Nesse enquadramento, o valor da fotografia reside em sua função de reforçar a autoridade do discurso acadêmico, operando como evidência que pouco ultrapassa a lógica de ilustração ou de prova (Tittoni, 2015).

Em contrapartida, a perspectiva que orienta minha pesquisa compreende a fotografia como ato de criação e invenção. Ao ser inserida no processo investigativo, a imagem abre brechas de sentido que escapam ao texto escrito. Trata-se de uma linguagem que mobiliza outros modos de percepção, tocando dimensões sensíveis que não se traduzem exclusivamente em palavras. Assim, a fotografia é tomada aqui como expressão estética e comunicativa, capaz de narrar dinâmicas singulares da experiência docente e ampliar o campo de possibilidades da pesquisa.

Esse percurso metodológico não se deu de forma linear ou automatizada. Ao contrário, envolveu sucessivas aproximações ao acervo: li, reli, observei e retornei às narrativas e fotografias diversas vezes, num movimento que permitiu que, aos poucos, os sentidos fossem se delineando. A partir dessas leituras, organizei os fragmentos selecionados e propus os títulos das três coleções 1) *O desejo de ser professora*; 2) *Sobre os primeiros passos e a formação inicial*; e 3) *Dinâmicas colaborativas nas atividades docentes*, compreendendo que a investigação sobre os percursos e experiências contidas na profissão pedagoga exige um método que acolha a complexidade e a multiplicidade dos discursos, sem reduzi-los a uma narrativa única ou a uma ordenação rígida.

Nesse sentido, a Pesquisa-Exposição surge como um caminho metodológico que permite que as narrativas docentes sejam apresentadas em sua pluralidade, expondo tanto os desafios quanto as potências da docência. A exposição dessas histórias, organizadas como fragmentos que se articulam, pode ampliar a compreensão sobre o ser pedagoga, pois aposta-se que há possibilidade de tornar-se visível as relações de poder, as condições de formação e os percursos singulares que atravessam a profissão. Há ali um campo de vestígios, de fragmentos.

Foi aqui que a ideia da Pesquisa-Exposição encontrou sua materialidade, não se trata de organizar as histórias apenas para explicá-las, mas de criativamente abrir espaço para que elas se mostrem. que elas se mostrem

A operacionalização desta pesquisa ocorreu a partir de um percurso que combinou movimento, pausa e contemplação, inspirado na figura do *flâneur* de Benjamin (2022) - aquele que, ao vagar pelas ruas da cidade, observa, recolhe fragmentos e constrói sentidos a partir dos detalhes que, a outros, passariam despercebidos.

O *flâneur*, por sua vez, além de ser observador, tem por característica ser aquele habitante que vive, sente e estabelece relações mais diretas e incisivas com a cidade, pois ele não a tem apenas como uma paisagem, mas antes de tudo, se vê como partícipe desta (Silva, 2014, p. 83)

De modo semelhante, meu trânsito pelo acervo Performa (como se fosse a cidade) se propõe a circular entre as narrativas, atento aos traços singulares e aos ecos coletivos que emergem delas. A organização das narrativas em coleções resultou justamente desse gesto: uma caminhada interpretativa, guiada menos por um roteiro rígido e mais pela disposição em ser afetada pelos encontros que o acervo propiciou.

Esse movimento foi também impactado pelas experiências formativas que vivi durante o mestrado, especialmente nos espaços urbanos e museais que frequentei - tanto como aluna, mas também como professora da educação básica e do ensino superior.

Nessas visitas, sempre me interessou observar como a mediação museológica cria oportunidades de diálogo e aproximação entre sujeitos e memórias - uma experiência que ressoou diretamente na maneira como concebi meu papel de pesquisadora-curadora nesta investigação.

Assim como o *flâneur* percorre a cidade criando relações imprevisíveis, nos museus eu aprendi a valorizar os gestos de aproximação e escuta, compreendendo a exposição não como um fim em si mesma, mas como um convite a novas interpretações. Foi nessa confluência entre pesquisa e docência, entre acervo e museu, curadoria e mediação que meu percurso metodológico se consolidou: como um modo de andar entre histórias, promovendo encontros e abrindo frestas para que novos sentidos possam emergir.

Benjamin (1995) nos ensina que a história não é um encadeamento lógico de fatos, mas um campo de escavação

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois fatos nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho (Benjamin, 1995, p. 239).

Escavar a história não é um ato neutro, nem mesmo um gesto de organização cronológica dos acontecimentos. Pensando com Benjamin (1995), olhar para o passado exige um certo deslocamento, um esforço de revolver a terra com as próprias mãos, embrenhando-se nas camadas ou nos rastros imprecisos que podem surgir.

A história, portanto, não se apresenta de forma ordenada, servida em bandeja, esperando apenas ser descrita. Pelo contrário, ela resiste, se esconde, se revela aos poucos - e, às vezes, quando menos esperamos, nos surpreende.

No ensaio "*Desempacotando minha Biblioteca*", Benjamin (1987) descreve o ato de colecionar como algo que vai além da simples acumulação de objetos; colecionar é instaurar um vínculo vivo com aquilo que se guarda, é dar sentido ao que poderia se perder. No ensaio, o colecionador não organiza seus livros apenas para exibi-los, mas para criar relações entre eles, permitindo que novas leituras e sentidos surjam a cada reaproximação, "agora estou com a última caixa meio vazia e já passou da meia-noite. Outros pensamentos

ocupam-me, diferentes dos que eu estou falando – nem mesmo pensamentos, mas as imagens e memórias” (1987, p. 21). Benjamin reflete sobre o efeito que a coleção causa no colecionador “a propriedade é a relação mais íntima que se pode ter com os objetos. Não que eles ganham vida nele; é ele quem vive neles” (p. 21).

Assumo meu lugar de pesquisadora-curadora. Essa identidade metodológica foi edificada e erguida a partir de todos os encontros que já descrevi - na minha experiência docente, flinando por entre os documentos do acervo, nas vivências durante o mestrado, na relação com museus. Essas são minhas propriedades e vivo essa pesquisa por meio delas.

Assim, fizemos a escolha de montar a exposição desta pesquisa dispondo as narrativas em coleções, sustentando o caráter de diálogo coletivo entre elas, de curadoria. Os relatos das pedagogas são expostos para evidenciar os fios que ligam suas experiências, para capturar os ecos entre diferentes tempos e sujeitos. Minha própria voz se entrelaça à delas, como parte desse movimento de escavação e reaproximação - reafirmo meu lugar de pesquisadora-curadora.

As três coleções que estruturam esta dissertação - *O desejo de ser professora; Sobre os primeiros passos e a formação inicial; e Dinâmicas colaborativas nas atividades docentes* - não seguem uma sequência rígida, mas se entrelaçam, buscando frestas para compreender como a identidade docente se forma e se transforma em meio às condições materiais e simbólicas que cercam a profissão. Como uma pesquisadora-curadora que dialoga com Benjamin, entendo que minha tarefa não se limita à seleção e exposição das narrativas, mas envolve a criação de encontros entre elas, apostando em sentidos que ultrapassam o caráter meramente descritivo ou utilitário.

A pesquisa que aqui se construiu não quis catalogar experiências em coleções que remetem às bases positivistas de pesquisas do século XIX, como as coleções do campo da botânica, por exemplo. O esforço foi de criar espaços para que elas falem por si e entre si.

Entendo que é preciso aproximar-se das narrativas não como quem busca um relato fechado, mas como quem busca em cada história deslocamentos de sentido, formas de se conectar de maneira inesperada com outras vozes, outros tempos. Talvez seja isso que Benjamin chamava de compreender a história a contrapelo: não se contentar com o já dado, mas

insistir na escavação, flagrar os vestígios no presente, dar atenção ao que poderia ter sido esquecido ou ao que não foi contado pela história hegemônica da nossa profissão.

Benjamin nos ajuda a pensar o passado não como algo fixo, encerrado em si mesmo, mas como um campo de forças ainda em disputa - essa perspectiva dá o tom do processo de pesquisadora-curadora, no sentido de que rememorar é deslocar o passado com as lentes do presente (“*como você se tornou professora?*”). Quando ele afirma que “o passado traz consigo um índice misterioso que impele à redenção” (Benjamin, 1994, p. 223), entendo que a história não está totalmente pronta, que há algo nela que ainda pode ser resgatado, transformado ou iluminado sob outra perspectiva.

Ao reunir essas memórias, busco evidenciar como a docência, historicamente associada à feminilidade e ao cuidado, foi sendo moldada por políticas neoliberais que desvalorizam o trabalho educativo, precarizam condições de trabalho e formação e, por consequência, promovem achatamentos no sentido coletivo da profissão.

A memória, nesse contexto, torna-se um campo de disputa. O que se lembra? O que se esquece? A história da Pedagogia, contada sob a ótica da produtividade e da adaptação ao mercado, ignora os afetos, as resistências, as formas de sustentação da docência que escapam à lógica da eficiência.

Organizar essas narrativas em coleções é, portanto, um gesto político: significa protagonizar às professoras a narrativa de suas próprias experiências, de inscrever suas vozes em uma história que tentou enquadrá-las, mas que não conseguiu silenciá-las por completo, porque a experiência transborda a norma.

### 3.3 Visita ao Museu da Escola Catarinense: memória, formação e encontro

Durante minha banca de qualificação, recebi a sugestão de fazer a visita guiada no Museu da Escola Catarinense. Apostei no diálogo entre a escolha metodológica (pesquisa-exposição), o protagonismo do acervo (tanto no museu, quanto no Performa) e a história da formação de professoras, em um espaço voltado para a memória no nosso estado.

O agendamento havia sido feito com antecedência, via e-mail, junto ao núcleo educativo do museu, que confirmou minha presença para aquele dia,

paralelamente ao grupo de estudantes de Pedagogia da UDESC, que também havia solicitado uma visita guiada para o mesmo dia.

Naquela manhã, às 9h45, já estava em frente ao prédio histórico, ansiosa e curiosa para conhecer o espaço. Levava comigo não apenas a expectativa pela visita, mas também um desejo de encontrar, entre os objetos e documentos ali preservados, vestígios das histórias e experiências das professoras que, ao longo do tempo, constituíram a educação em Santa Catarina.

Logo ao chegar, fui recepcionada pela vigilante do local, com quem iniciei uma conversa acolhedora e despretensiosa. Foi ela quem me comunicou, com surpresa, que o grupo da Pedagogia havia desmarcado a visita - informação que, por algum motivo, não chegou até mim. Diante da situação, Ju - como carinhosamente se apresentou - prontamente se dispôs a me acompanhar pelo museu.

E foi assim, por entre o acaso e a generosidade, que realizei a visita guiada por essa trabalhadora, que atua no Museu desde 2012, embora sua trajetória na UDESC seja ainda mais longa. Conhecer o museu pelo olhar dela foi uma experiência singular. Ela conhece cada sala, cada objeto, cada narrativa escondida por trás daquilo que está oficialmente exposto. Mais do que uma mediadora, ela é parte viva da memória do museu: testemunha e protagonista de mudanças significativas que ali ocorreram ao longo dos anos.

Caminhamos juntas pelos corredores e salas expositivas, enquanto ela partilhava não apenas informações sobre o acervo, mas também relatos sobre as transformações do próprio museu - de como certos objetos chegaram até ali, de como algumas exposições foram montadas ou desmontadas, de como o espaço se configurou como um território de preservação da história da educação em Santa Catarina.

Durante as duas horas que estivemos juntas, nos detivemos em detalhes, contemplamos, refletimos, conversamos. Ela fez diversos registros fotográficos da minha visita - imagens que guardo não só como documentos, mas como marcas dessa experiência afetiva, sensível e reflexiva. Foi uma manhã muito rica, em que, mais do que conhecer um museu, eu me encontrei com uma memória viva da formação docente, mediada pela presença e pela escuta generosa de alguém que habita aquele espaço com intimidade e respeito.

No processo de retomada das minhas anotações feitas durante a visita, retomei uma leitura que já havia feito muito sentido em outrora, mas que agora me impactou de tal modo que não pude conter a emoção ao ler. Trata-se da introdução de um livro da Zanella (2024). Em um trecho específico ela diz que

A via de mão única que se produz com a adoção restrita do caminho previamente delimitado em projetos de pesquisa oblitera possíveis que podem levar a pesquisadora e o pesquisador a um encontro outro, a alguma diferença, alguma surpresa, quiçá potente. Não há como saber se não nos abrimos para a aventura em relação ao desconhecido. Não há como saber se não nos dispomos a correr riscos, a experimentar, a estar com o campo, com as pessoas, com a cidade. Em se lançando na pesquisa e na vida com essa condição, com a disponibilidade para o encontro do próprio corpo com corpos outros, eclode com intensidade a possibilidade de se vir a ser um/a outra/o, de se produzir alguma diferença. Na pesquisa e na vida (p. 16).

Estar disponível ao campo, aos encontros e às surpresas foi também permitir que a pesquisa me transforme. Senti, com intensidade, que essa experiência não apenas ampliou minha compreensão sobre minha própria pesquisa e meu lugar de pesquisadora-curadora, mas também me impactou e me afetou como sujeito.

Ficou para mim a certeza de que aquele acervo, embora material, não é estático: ele ganha novos sentidos na relação com quem o atravessa e com quem o mantém vivo. Assim, essa visita além de ter sido um gesto metodológico da pesquisa, foi também um encontro - com um espaço, com uma pessoa, com uma história que, em alguma medida, também é minha, enquanto professora em constante formação e pesquisadora da trajetória da docência no estado.

Enquanto caminhava pelas salas do museu, não pude deixar de pensar no quanto aquele espaço materializa, de maneira silenciosa, a trajetória da formação docente no estado - uma trajetória profundamente marcada pela presença e pelo protagonismo das mulheres. Os objetos dispostos - carteiras escolares de madeira, cadernos cuidadosamente preenchidos, vestimentas, fotografias de formaturas, diplomas de normalistas - revelam, mais do que um passado distante, uma história de corpos femininos que ocuparam, majoritariamente, a cena da educação básica em Santa Catarina.

Em cada documento, percebia a presença recorrente da Escola Normal como instituição fundante desse processo. As Escolas Normais, criadas no século XIX e expandidas ao longo do século XX, foram os principais espaços

de formação de professoras primárias no Brasil e, especialmente, no estado de Santa Catarina. O museu, instalado justamente no prédio que abrigou a Escola Normal Catarinense, expõe, portanto, não apenas objetos, mas a memória física e simbólica desse processo de institucionalização da docência feminina.

Pensei, naquele momento, em como a feminização da profissão docente foi, por um lado, resultado de políticas públicas que, a partir de um ideal de maternidade pedagógica, associaram as mulheres à tarefa de educar as crianças nas séries iniciais; e, por outro lado, um movimento que conferiu a milhares de mulheres a possibilidade concreta de inserção no mundo do trabalho.

Enquanto eu ouvia sobre as transformações do museu e os objetos que ali chegaram, eu me perguntava quantas dessas professoras que aparecem nas fotografias, com seus vestidos impecáveis e seus sorrisos contidos, viveram os dilemas típicos da docência feminina: conciliar o trabalho escolar com as tarefas domésticas, enfrentar as restrições impostas à sua autonomia e, ainda assim, construir relações significativas com seus alunos e alunas. Dilemas que também são meus, que ainda são contemporâneos.

Naquela visita, tornou-se ainda mais evidente para mim que a formação docente em Santa Catarina - assim como em tantas outras partes do país - não pode ser pensada sem considerar esse processo histórico de feminização, que moldou não apenas o perfil das profissionais, mas também as políticas e os currículos de formação. A presença da Escola Normal, enquanto matriz formadora, ecoa até hoje nas práticas pedagógicas, nos discursos sobre o ser professora e nas representações sociais que persistem sobre a docência.

Ao mesmo tempo, percorrer aquele museu me fez perceber o quanto a memória da formação docente, tal como exposta ali, tende a enfatizar uma narrativa oficial, marcada por um certo ideal de civilização, progresso e disciplina, pouco aberta aos conflitos, resistências e contradições que também fazem parte da trajetória das professoras em Santa Catarina. O museu preserva, sim, objetos valiosos, mas também silencia outras experiências: das professoras negras, das indígenas, das que atuaram em áreas rurais e periféricas, cujas histórias nem sempre chegaram a ser documentadas e preservadas. Das lutas, greves, organizações sindicais, que mobilizaram gerações de educadoras e educadores na defesa de condições dignas de

trabalho, de salários justos, de políticas públicas que reconhecem a centralidade da educação na vida social.

Esses movimentos, que foram fundamentais para a construção da identidade profissional docente em Santa Catarina e no Brasil, muitas vezes permanecem à margem das narrativas institucionais. O que se expõe é, frequentemente, um passado pacificado, domesticado, onde a figura da professora aparece como símbolo de abnegação, disciplina e vocação, mas raramente como sujeito político, como agente de transformação social e de resistência.

Durante a visita, percebi o quanto o acervo é marcado por essa seletividade, que valoriza certos aspectos da trajetória docente, ao mesmo tempo em que marginaliza ou invisibiliza outros, mais incômodos ou dissonantes, como os processos de sindicalização, as greves históricas, os enfrentamentos com políticas públicas excludentes ou autoritárias.

**Figura 1** - Espaço expositivo Museu da Escola Catarinense



**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora

Nesse sentido, a visita ao Museu da Escola Catarinense foi também um convite a pensar sobre aquilo que se conserva e aquilo que se perde na

preservação da memória da formação docente. E, mais ainda, sobre o papel que me cabe, enquanto pesquisadora, nesse processo: não o de simplesmente reproduzir os discursos estabelecidos, mas o de interrogar, de buscar os vestígios que insistem em permanecer, mesmo quando não são exibidos em vitrines ou catalogados oficialmente.

Ao longo daquela manhã, enquanto atravessava os corredores e salas do Museu da Escola Catarinense, fui compreendendo que essa visita ultrapassava o mero caráter de levantamento ou observação. Não se tratava apenas de recolher dados ou de acumular informações sobre o passado da formação docente em Santa Catarina. Havia ali, naquele movimento, um gesto de pesquisa - no sentido mais amplo que esse termo pode conter.

Inspirada pela proposta da Pesquisa-Exposição, como elaborada por Salvatori, Gomes e Cordeiro (2023), reconheço que minha presença no museu foi, simultaneamente, uma exposição ao acervo e uma exposição de mim mesma: como pesquisadora, como professora e como sujeito que também é situado neste contexto sociocultural.

Foi nesse sentido que entendi a visita como um gesto estético de aproximação com a memória da formação docente. Um gesto que exige disposição para olhar, para escutar, para se deixar afetar pelos vestígios, para problematizar o que está ali e o que falta. Como propõe Benjamin, ao falar do colecionador, trata-se de uma relação atenta e singular com os objetos, na qual o valor de uso é substituído por uma espécie de aura, capaz de provocar novas constelações de sentido.

Ao mesmo tempo, reconheço que esse gesto carrega a responsabilidade de não cristalizar a memória, de não reproduzir apenas a narrativa oficial, mas de tensioná-la, de inseri-la num campo maior de problematizações. Por isso, enquanto observava as peças, mantinha viva em mim a pergunta sobre o que aquelas vitrines revelavam e, principalmente, o que elas ocultavam.

Compreendi que o museu, como qualquer acervo, não é um espelho fiel do passado, mas um espaço de construção de memória, permeado por escolhas, seleções, esquecimentos. Nesse sentido, minha visita foi também uma forma de experimentar, na prática, uma das premissas da pesquisa que venho realizando: a de que não existe memória neutra, e que todo trabalho

com fontes - sejam elas narrativas orais, documentos textuais ou objetos museológicos - implica decisões, interpretações e posicionamentos.

**Figura 2** - Exposição coletivo de artistas (CEART)



**Fonte:** acervo pessoal da pesquisadora

Essa experiência me levou a pensar, portanto, que a pesquisa não acontece apenas nos momentos de escrita ou de análise formal, mas também nesses encontros que convocam o corpo, os sentidos, a subjetividade. Foi uma manhã que me impactou de múltiplas formas e que, certamente, impactou meu modo de olhar para a formação de professoras, para a minha formação.

Saí do museu com o entendimento de que o gesto de pesquisa que ali realizei não foi apenas o de coletar elementos para compor minha dissertação, mas o de me dispor a uma experiência situada, implicada e aberta, na qual o passado da formação docente se entrelaça com o meu próprio percurso formativo.

## EXPOSIÇÃO DE NARRATIVAS DOCENTES: coleções de desejos, formação e colaboração

*Não há eclosão alguma de desejo,  
em qualquer lugar que seja,  
pequena família ou escola de bairro,  
que não questione as estruturas  
estabelecidas.  
O desejo é revolucionário  
porque quer sempre mais conexões e  
agenciamentos  
Deleuze; Parnet, Diálogos, 1998, p. 64*

Neste capítulo nos dedicamos à organização e análise das narrativas docentes constantes no acervo Performa. Seguindo as ideias de narrador e colecionador de Benjamin (1994; 1987), bem como as reflexões de Zanella (2006) sobre subjetividade e experiência estética como formas de relação com o mundo, propomos a disposição destas narrativas em formato de coleções.

Partindo do pressuposto de que o narrador, discutido por Benjamin (1994), constrói sentidos a partir de experiências compartilhadas ou ainda que “a faculdade de intercambiar experiências” (p. 197) é que caracteriza o narrador, as coleções de narrativas docentes aqui apresentadas buscam dar forma a um mosaico que revela desejos, percursos formativos e práticas colaborativas. Essa montagem aposta na multiplicidade e na riqueza dos relatos que, ao serem reunidos, encontram ressonâncias e diferenças que ampliam sua potência discursiva.

Nesse sentido, as coleções apresentadas neste capítulo foram estruturadas em torno de três grandes categorias temáticas: (a) o desejo de ser professora, (b) primeiros passos na formação inicial e (c) dinâmicas colaborativas nas atividades docentes. Cada uma dessas categorias funciona como um fio condutor que conecta as narrativas, buscando que os leitores identifiquem padrões, rupturas ou contradições que atravessam o campo da formação e do trabalho docente no Brasil contemporâneo.

A ideia de "aura", como Benjamin (2012) discute, nos ajuda a enxergar de forma mais profunda as narrativas docentes que reunimos neste capítulo. Para Benjamin (2012), a aura está associada à unicidade de uma experiência - algo que não se reproduz no tempo e no espaço. Está conectada à presença autêntica, aquela singularidade de um momento ou de alguém. Pensando nisso, cada narrativa docente traz consigo essa qualidade, já que surge de vivências moldadas por contextos históricos e culturais. Quando organizamos

essas histórias em coleções, o nosso esforço é preservar essa aura, permitindo que a singularidade de cada relato seja percebida em conjunto.

No mosaico de vozes que apresentamos, essa aura aparece tanto na especificidade de cada experiência quanto na forma como essas narrativas se relacionam entre si. Isso cria encontros inesperados e até momentos de complementaridade. Ao aproximar essas histórias, estamos, na verdade, convidando os leitores a perceberem as nuances que permeiam os desejos, as formações e as práticas docentes. São nessas nuances que se encontram as marcas de um tempo vivido e compartilhado.

Talvez o mais interessante seja o diálogo que se cria entre o que é singular e o que é coletivo. É ali que as narrativas ganham novas camadas de significado. Ao mesmo tempo, isso mostra como a curadoria dessas histórias pode ser um ato potente: um compromisso consigo que o próprio ato de narrar carrega.

#### Coleção 1 - O desejo de ser professora: brincadeiras da infância

A coleção "*O desejo de ser professora*" reúne cinco relatos biográficos de professoras que participaram do projeto Performa em 2023. A proposta desta coleção é expor trajetórias de vida dessas educadoras, com ênfase no questionamento: *como você se tornou professora?* As narrativas aqui apresentadas são construídas a partir das memórias de suas experiências de vida, evidenciando desejos e motivações que guiaram suas escolhas profissionais, bem como as circunstâncias que as encaminharam.

Todas as participantes desta primeira coleção são mulheres que, em suas diferentes realidades, compartilharam suas vivências e a forma como a profissão pedagoga foi se desenhando ao longo de suas vidas. Cada relato, ao responder à pergunta "*como você se tornou professora?*", oferece uma nova lente para as diversas formas de enxergar a entrada e permanência na docência, iluminando as complexas redes que constituem a profissão de educadora, mas com um movimento em comum - as brincadeiras na infância.

Ferrarotti (2010, p. 45) discute a ideia de 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." Assim, as coleções constroem um campo reflexivo em que o

coletivo emerge das singularidades, assim como o colecionador de Benjamin (1987), que ao reunir fragmentos dispersos e aparentemente desconexos, busca construir uma rede de significados, onde a totalidade do coletivo aparece pela relação entre as partes.

A seguir, iniciamos com um trecho da narrativa da professora Lélia, onde ela compartilha suas lembranças e o desejo que a conduziu à escolha pela profissão de professora:

*Então, quando a gente é criança, cada um já vai brincando nas coisas que mais se identificam, né? Então, tem gente que brinca de médica, outra brinca de outras coisas, e eu sempre puxei pras coisas que realmente hoje acontece na minha vida, né? Que era brincar de professora, hoje eu sou professora; nas minhas brincadeiras de casinha eu tinha muitos filhos, e hoje eu tenho quatro filhos, né? Nunca brinquei que eu era rica, já sabia da minha realidade. Eu continuo aprendendo muita coisa, né? Então, assim, acho que eu sempre fui uma pessoa que sempre foi muito pé no chão. Sabia o que eu queria. E só segui a minha trajetória, com o que eu queria, sabe? Lutando, sonhando com o que eu queria.*

A experiência relatada por Lélia fala sobre como a docência se constrói na intersecção entre a sensibilidade, o desejo e a consciência crítica da realidade. O reconhecimento de si na infância tomando lugar no tempo presente - essa visita às memórias são guiadas pelo o que se pode materializar no agora - o "*lembrar o que queria*" ou "*a certeza de saber sobre sua realidade social*" são a insistência num passado individual que emerge por forças do presente, manifestações de um processo mais amplo de constituição subjetiva dentro da coletividade.

esta forma de reflexão sobre a sensibilidade e a experiência de relação estética deve ser vista como uma espécie de instrumento para ampliação dos sentidos e os processos psicológicos superiores que eles se amalgamam, onde sujeitos se reconheçam nas relações que estabelecem com suas produções, com a realidade e com seus semelhantes/diferentes ali presentes, podendo, a partir de atividades criadoras, ressignificar seu passado e projetar-se para futuro percebendo a polissemia da realidade em que vivem e do que pode vir a ser (Zanella et al., 2006, p. 13)

No ensaio "*A Doutrina das semelhanças*", Benjamin (1987) discute a semelhança da ideia de cópia ou imitação. A faculdade mimética não é reproduzir o mundo tal como ele é, mas produzir relações, criar correspondências, experimentar o mundo por aproximações sensíveis.

A criança não brinca de professora para ensaiar uma profissão futura. Ela habita provisoriamente uma posição no mundo, testando formas de estar, de nomear, de se vincular. A mímese, em Benjamin (1987), é histórica, ela se transforma e reaparece em outras formas. O que importa não é o que a criança imita, mas como o mundo se torna legível para ela por meio do jogo.

Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento à atitude mimética (Benjamin, 1987, p. 108)

A fala da Lélia não precisa ser lida como origem, vocação ou indício causal da escolha profissional. Quando ela diz *“eu sempre puxei pras coisas que hoje acontecem na minha vida”*, o que aparece é um movimento de reconhecimento, não de explicação.

A próxima narrativa, da professora Antonieta, também evoca memórias do passado, de brincadeiras na infância e de um desejo pelo contexto educativo:

*“é porque eu lembro assim, que na minha infância eu sempre brinquei de ser professora, tá? Eu sempre dei aula, tá? Eu brincava assim com os filhos dos meus vizinhos, né? Então eu não tinha giz, mas minha mãe fazia pão, daí tinha aquele carvão e eu brincava de escrever, né? Então era sim, era uma coisa minha, entende?”*

Assim como a narrativa da professora Magda:

*“Ah tá! Então foi assim, foi bem... Na verdade não me tornei professora, eu nasci professora. Desde que eu me lembro, minhas memórias de infância era eu brincando de professora. Eu não tenho ninguém na família que tenha sido professora, mas eu sempre me vi assim lá, desde pequenininha com cinco, seis anos, eu morava em uma casa bem simples, humilde de madeira, naquela época nós tínhamos giz, pó mesmo, e eu já brincava de ser professora. Então assim, quando eu completei 15 anos de idade eu já ingressei direto no magistério, naquela época você já era professora só com o magistério, até porque você não precisava de uma graduação, só o magistério já te habilitava.”*

E também da professora Luma:

*“É quando criança, né? Eu já...eu sempre brincava assim, né... de dar aula, mas eu não tinha essa questão assim, ‘ai, vou ser professora’. Até então eu brincava, mas eu não tinha igual essas crianças que a gente vê hoje em dia ‘o que você vai ser quando crescer?’, ‘vou ser professora’. Não me recordo dessa parte, mas eu lembro que eu sempre brincava de dar aula e tal [...]”*

As narrativas de Lélia, Antonieta, Magda e Luma remetem à infância como um momento de encontro entre subjetividade e historicidade. Esse desejo não se apresenta como algo puramente espontâneo, essas memórias são dimensões “concretas da atividade humana que aparecem na relação de pessoas concretas agindo e transformando o mundo e sendo, neste movimento, continuamente transformados” (Zanella, 2006, p. 14), está vinculado a direções sociais e históricas que moldam práticas e discursos específicos em cada contexto.

Quando as professoras relatam brincadeiras de infância que imitavam o ato de ensinar, elas evocam mais do que lembranças pessoais; refletem processos coletivos de formação que se inscrevem em uma lógica social de valorização da figura da professora.

Zanella (2015, p. 101) aponta que a “história do desenvolvimento da sociedade e de cada pessoa, portanto, está diretamente relacionada às transformações da atividade humana e dos motivos que a impulsionam”.

Ao olharmos para essas narrativas nesta perspectiva, percebemos que os motivos que impulsionam o desejo de ser professora não surgem sozinhos, mas são erguidos pelas condições históricas, culturais e materiais de cada contexto. O carvão usado como giz, as paredes de madeira que se transformavam em quadros, o ingresso no magistério como um caminho quase natural - todos esses elementos apontam para um cenário em que o desejo docente se inscreve dentro de práticas que estão na memória de infância. No entanto, me pergunto: que outras memórias não ficaram neste repertório? E sobre essas expostas, o que as trouxe até o presente?

Como argumenta Zanella (2015), essa relação não se dá apenas no plano do indivíduo, mas na interação com um contexto mais amplo, onde os motivos para ser professora são continuamente ressignificados a partir das experiências vividas e das transformações sociais que afetam a profissão docente.

Nesse sentido, a docência emerge como um campo de significação construído coletivamente, no qual as relações sociais moldam tanto o desejo quanto a possibilidade de realizá-lo. As memórias sobre as brincadeiras de infância se tornam uma forma inicial de relação estética com o mundo.

As estratégias improvisadas, como usar carvão para escrever ou giz em pó, revelam como o desejo se atualiza independente das condições materiais,

fazendo valer a ideia de que o desejo faz parte de uma prática ativa que transforma o espaço social. Essas brincadeiras, aparentemente despretensiosas, funcionam como atos performativos que reiteram e renovam a posição simbólica da professora na sociedade.

Além disso, ao descreverem a docência como algo naturalizado – “*era uma coisa minha, entende?*” ou “*eu nasci professora*” –, as narrativas destacam a força do desejo enquanto movimento histórico, como aponta Zanella (2015). Essa naturalização, no entanto, também pode ser entendida como um reflexo da forma como o papel da professora está culturalmente inscrito em determinados contextos, particularmente em comunidades onde a docência é um dos caminhos profissionais mais acessíveis às mulheres.

A naturalização da docência no caso das mulheres, não pode ser separada de um contexto em que a profissão foi historicamente associada ao cuidado e à dedicação - características tradicionalmente atribuídas ao feminino. Em muitos territórios, ser professora se apresenta como um caminho profissional, moldado por condições estruturais, como por exemplo o acesso restrito a outras formações e a valorização simbólica do magistério como extensão das funções maternas (ouço com frequência nas aulas de Pedagogia que a escolha por entrar no curso se deu já que havia um desejo de cuidar de crianças).

Assim, ao mesmo tempo que essas narrativas mostram o desejo como um motor potente na escolha pela docência, também revelam como esse desejo se constrói em meio a uma rede de significações sociais que, em muitos casos, limita outras possibilidades. A repetição do imaginário da professora como uma vocação pode, portanto, tanto fortalecer a identidade docente quanto desconsiderar as negociações e renúncias envolvidas nesse percurso.

Dessa forma, compreender a docência não como um chamado, mas como uma escolha situada historicamente, permite ressignificar essas experiências e ampliar o horizonte de debate sobre as condições de formação e exercício da profissão.

Nesse sentido, as memórias de Lélia, Antonieta, Magda e Luma atualizam discursos históricos sobre o magistério enquanto prática social coletiva.

Rolnik (1989) compreende que “o desejo em seus movimentos corresponde às estratégias de formação de *crystalizações existenciais* que vêm

a ser, exatamente, o desenho de novas configurações no campo social” (p. 58, grifo nosso), deste forma, reflete-se sobre como as condições culturais, políticas, sociais, etc produzem subjetividades que se acomodam a lógicas normativas. No entanto, esse processo é essencialmente dialético, já que na origem das cristalizações existenciais também “produzem-se assim as formas da história em sua *mutação descontínua*” (p. 58, grifo nosso), ou seja, essa ideia de descontinuidade está relacionada com a potência criativa da vida que, mobilizada pelo desejo, abre espaço para novas formas de subjetivação.

Portanto, não foi a brincadeira que as fez professoras, como se fosse causa e efeito, mas a memória da brincadeira que aqui se manifesta e mais, a possibilidade de contar uma história com sentido, ou ainda, refletir o sentido da própria história pessoal, atribuindo relevância e coerência.

Vejamos os atravessamentos das ideias de *cristalizações existenciais e mutação descontínua* na última narrativa, da professora Dorina:

*“Eu sempre estive no meio da educação porque minha mãe era professora, trabalhava em CEI e a gente ia junto, filho de professora é criado assim. Mas eu queria fugir, não queria ser professora igual minha mãe. Na verdade, como criança, eu sempre admirava os professores. Imagina! Eu fui criada com a minha mãe, com as amigas delas e professoras. A gente tem contato até hoje, elas me acompanham até hoje. Então assim, é lógico que nas minhas brincadeiras de infância eu sempre queria ser professora, mas na minha rebeldia consciente eu queria fugir. Eu não queria ser professora, porque justamente é o que as pessoas esperavam de mim. Então todo mundo falava ‘ah gente, você vai ser professora que nem a tua mãe’ [...]”*

Essa relação pode ser construída a partir de uma leitura que amarra as ideias de Benjamin (1994) sobre cultura e barbárie, com o conceito de *cristalizações existenciais* e a possibilidade de *mutação descontínua* de Rolnik (1989), colocando ambos no diálogo com as narrativas docentes sobre o desejo e o brincar de ser professora na infância - "nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura" (Benjamin, 1994, p. 137)

A transmissão cultural de mãe para filha que molda a subjetividade da professora é, ao mesmo tempo, uma forma de cultura e barbárie. As cristalizações existenciais evidentes nas expectativas impostas à Dorina poderiam aprisioná-la em um papel fixo - “*eu queria fugir, não queria ser*

*professora igual minha mãe*”, mas sua rebeldia e posterior reinvenção representam a possibilidade de uma mutação descontínua – uma ruptura que permite um novo modo de ser professora, fundado não na repetição, mas na criação.

A análise dessas narrativas abre caminhos para refletir sobre o desejo de ser professora, que, embora vinculado a dinâmicas sociais e culturais específicas, se transforma, tanto na forma como é vivido, quanto nas condições históricas que o moldam.

Desta forma, convidamos os leitores para acompanharem os achados da próxima coleção, onde estão em exposição outras narrativas que iluminam a formação inicial de pedagogas - quais as condições institucionais, materiais, coletivas e individuais para este vir-a-ser professora?

## Coleção 2 - Primeiros passos e a formação inicial

Ao concluir a primeira coleção, observamos como o desejo de ser professora é atravessado por memórias, vínculos familiares e processos de subjetivação que se constroem na tensão entre a repetição do lugar simbólico do ser professora e a reinvenção destas experiências. Tais elementos evidenciam que o vir-a-ser docente é resultado de múltiplos contextos.

É nesse cenário que também se inscrevem os marcadores de gênero, considerando que, para muitas mulheres, o magistério (com um recorte específico para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) representou uma possibilidade de inserção no espaço público e de reconfiguração de seu lugar social, como destacam as pesquisas de Almeida (2012; 2015).

A associação da figura feminina aos atributos de maternidade não é recente, mas edificada no imaginário e na constituição de todas as civilizações, nas mais variadas épocas, culturas e classes sociais. Esse imaginário é fortemente impregnado de valores culturais e religiosos que produzem o emblema do feminino no espaço indivisível, permeado pelas relações de poder, que se estende da família à sociedade, ao qual a atual crítica teórica feminista denomina relações de gênero (Almeida, 2012, p. 558).

A partir dessa compreensão, avançamos para a segunda coleção, que se dedica a analisar as trajetórias de formação inicial de professoras, com ênfase nas condições institucionais, materiais e subjetivas que possibilitam – ou limitam – o ingresso e a permanência na docência.

O magistério foi, durante muito tempo, uma das poucas profissões de prestígio socialmente aceitas para as mulheres, associada a atributos entendidos como femininos, “o fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar” (Almeida, 2015, p. 77).

Ao longo das décadas, os contextos históricos e políticos foram reconfigurando os modos de ingresso e permanência nos cursos de licenciatura, abrindo, assim, espaço para a consolidação de novas modalidades formativas. Entre elas, destaca-se a educação a distância, cuja história remonta à década de 1960, como uma estratégia para enfrentar desafios estruturais, como o analfabetismo e a escassez de professores habilitados. Desde então, a EAD passou por intensas transformações, resultados de um grande cenário afetado por movimentos sociais, políticos, tecnológicos e econômicos do país, até tornar-se, nas últimas décadas, um dos principais modelos de formação docente, com grande destaque para o campo da Pedagogia.

Esta coleção reúne três relatos referentes às experiências de formação inicial de professoras licenciadas em Pedagogia. O mais interessante é perceber o significado que as docentes atribuem ao seu próprio percurso.

A primeira memória é do percurso formativo da professora Helena.

*“Bom, então vamos do princípio né. A minha mãe sempre trabalhou em escola, minha mãe sempre foi cozinheira, então eu sempre tive esse convívio, e desde pequena eu queria ser professora, mas claro que o incentivo maior partiu da minha mãe. Ali eu acabei estudando, fiz primeiro magistério, o primeiro concurso público, mas daí entrei na educação infantil que na época era da secretaria do bem estar social. Em 1994 entrei e fiquei lá por quatro anos, aí depois eu saí e fiz um novo concurso pra professora, porque eu já tava formada no magistério e na época não precisava de licenciatura, não precisava da faculdade. Eu já trabalhava, eu tinha 17 anos na época. Eu comecei na prefeitura eu tinha 17 anos”*

A educação infantil no Brasil passa a integrar a educação básica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996. Três anos após a LDB, o decreto nº 3.276 institui que a formação de professores para as duas primeiras etapas da educação básica - educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental - “far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Em 2000, no entanto, a redação do decreto é

flexibilizada, tendo sua redação alterada para “preferencialmente em cursos normais superiores”.

A experiência da professora Helena evidencia uma característica marcante da trajetória de muitas professoras brasileiras: o ingresso na docência antes da conclusão de uma formação universitária (Gatti, 2010). Ao iniciar sua atuação profissional aos 17 anos, já concursada, a trajetória da professora revela como, em determinados contextos históricos e institucionais, a prática docente antecede - e até condiciona - o percurso formativo. Essa inversão entre formação e exercício profissional reflete uma dimensão histórica da profissão docente no Brasil, marcada pela naturalização do aprender a ensinar “fazendo”.

Trata-se de uma formação em serviço que, embora carregada de saberes da experiência, pode também ser limitada pela ausência de tempo, condições materiais e espaços de reflexão crítica. Ao mesmo tempo, a narrativa de Helena traz à tona a potência das trajetórias formadas no cotidiano do trabalho escolar, apontando para a urgência de reconhecer esses percursos como parte legítima - e muitas vezes silenciada - da formação docente. Nesse sentido, pensar políticas de formação inicial exige considerar a realidade vivida por essas professoras, cujas histórias se entrelaçam com o chão da escola antes mesmo de adentrar a universidade.

Essa também é a minha história: iniciei minha trajetória na Educação Infantil como auxiliar pedagógico no final do primeiro semestre da licenciatura em Pedagogia e, desde então, permaneço na mesma escola. Essa vivência contínua, entre formação e prática, tem moldado minha compreensão da docência e alimentado os caminhos desta pesquisa.

Os movimentos descritos nas redações oficiais referentes à formação e campo de atuação das profissionais das primeiras etapas da educação básica são também flagrados nos relatos da professora Helena:

*“Eu assumi como professora, mas me formei na faculdade só em 1998. Até então podia né. Aí me formei em orientação educacional. Na época, eu não queria fazer Pedagogia, por incrível que pareça eu queria fazer Educação Física, mas Educação Física só tinha na Univille, e era só de manhã, eu trabalhava o dia inteiro então não tinha como conciliar. Eu fiz na ACE, no Guimbala, fiz três anos lá, e fiz orientação, na época era dividido, orientação, supervisão e administração, não era que nem hoje, que é por Educação Infantil, tal, não! A minha licenciatura me habilita a dar aula pra Educação Infantil e pro Ensino Fundamental também, e algumas disciplinas do Ensino Médio. Então era bem mais amplo do que é hoje, né, hoje é bem mais reduzido. Aí me formei em 1998, esperei 2 anos e fiz minha pós*

*graduação, não fiz em Joinville porque na época também era mais difícil pra quem trabalhava o dia inteiro fazer em Joinville. Fiz aquelas faculdades integradas de amparo na época, que hoje é a Aupex, mas faz bastante tempo. E aí eu fiz a primeira etapa em Ituporanga, não tinha em Joinville. Nós tínhamos que ir pra fora né, os professores iam até lá, então o polo que eu fiz foi em Ituporanga, fiz sete dias em Julho, de domingo a domingo, tendo aula, das seis da manhã às seis da tarde, todos os dias inclusive nos domingos.”*

Autores como Tardif; Lessard; Raymond (2000; 2002; 2008) dedicaram-se às pesquisas sobre as complexas camadas que estruturam o trabalho docente, definindo essa teia de saberes que constituem a profissão docente como essencialmente pautada nas interações humanas. Suas contribuições são valiosas no sentido que dissecam as estruturas presentes neste corpo que é a profissão docente.

A narrativa da professora Helena nos mostra que a busca por aperfeiçoamento da sua prática docente repousa em um espaço da sua vida pessoal - suas férias de julho - e de forma intensa “de domingo a domingo”. Os autores refletem que

*“Alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao que passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades paraescolares ou sindicais” (Lessard; Tardif, 2008, p. 113).*

Os saberes das professoras são entendidos em estreita relação com o trabalho delas na escola e na sala de aula, uma vez que o saber está a serviço do trabalho – ou seja, é produzido e modelado no e pelo trabalho. No trabalho, quando assume-se o papel de professora antes de concluir o percurso formativo e, a partir das experiências surgidas neste trabalho, um importante campo de saberes práticos é tecido. Pelo trabalho, quando a busca pelo saber acontece em função das demandas pedagógicas ou ainda como meio para aumentar sua remuneração dentro das instituições.

*“As férias todas, janeiro todo, desde a primeira semana até a última, a gente fez, fizemos lá onde é o Colégio Militar hoje, que era o Osvaldo Aranha antigamente, então também das oito da manhã às seis da tarde, aí quando dizem né, ‘essa graduação a distância é moleza’, na verdade não é não, né. Era bem puxado porque você fazia lá as aulas, as coisas, e ainda tinha que ir pra casa pra fazer os trabalhos e entregar no outro dia, não fazia na sala porque não tinha tempo pra isso. Aí fiz essa pós-graduação. Aí, nesse meio tempo, fiz minha especialização na interdisciplinaridade das séries iniciais e finais e daí depois eu fiz vários cursos de aperfeiçoamento até fechar a carga horária que é tolerável pela prefeitura”. (Helena)*

O colégio a que a professora se refere é a antiga Escola de Educação Básica Osvaldo Aranha, fundada em 1960 no bairro Glória, em Joinville/SC. Foi desativada em 2021 para implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

No relato, observamos que a professora refere-se aos “*vários cursos de aperfeiçoamento*” onde o saber está a serviço do trabalho. Frigotto (2015) destaca as transformações na base material e política das relações sociais capitalistas. O autor revisita a obra *A produtividade da escola improdutiva (1984)* à luz de três décadas de aprofundamento teórico-metodológico no materialismo histórico e, segundo sua análise, essas mudanças intensificaram o caráter regressivo do capitalismo, com impactos diretos sobre os direitos da classe trabalhadora.

No campo da educação, isso se manifesta, por exemplo, na incorporação de novas terminologias - como sociedade do conhecimento, qualidade total, competências e empregabilidade - que, embora apresentadas como inovações, reforçam o projeto ideológico do *capital humano*, encobrendo os efeitos da regressão social e educacional em curso.

Trata-se de educar para a *empregabilidade*, e essa depende de cada um. Também desaparece do vocabulário social e pedagógico o termo *qualificação*. Esta estava ligada ao emprego e a um conjunto de direitos dos trabalhadores os quais contavam com sindicatos fortes que defendiam seus interesses. O empregável forma-se por competências e estas são aquelas requeridas pelo mercado. O trabalhador, individualmente, que busque estar atento ao que o mercado espera dele (Frigotto, 2015, p. 13).

O caráter regressivo do capitalismo (Frigotto, 2015) se refere à forma como, em determinadas fases históricas - especialmente a partir da crescente do neoliberalismo -, o sistema capitalista deixa de promover avanços sociais e passa a desmontar direitos anteriormente conquistados pelas classes trabalhadoras. Em vez de caminhar para a ampliação do bem-estar social, da justiça ou da distribuição de riquezas, o capitalismo assume um movimento de retrocesso, marcado pela perda de direitos trabalhistas, precarização das condições de trabalho, redução do papel do Estado nas políticas públicas (como saúde, educação e previdência), privatização de serviços essenciais e aumento das desigualdades sociais.

No campo da Educação, esse caráter regressivo manifesta-se, por exemplo, na adoção de uma lógica de mercado na formação docente,

substituindo experiências formativas densas por modelos mais rápidos, baratos e tecnicistas. Essa dinâmica contribui para a desresponsabilização do Estado e transfere para os próprios trabalhadores a busca individual da qualificação profissional.

A professora Helena concluiu o seu percurso no ensino superior no ano de 1998. De lá para cá, muitas foram as alterações sofridas pelos cursos de formação inicial em Pedagogia, no que tange a sua abrangência, oferta, natureza e regulamentações. A professora Suzane rememora o seu percurso de formação, iniciado em 2018

*“Eu quis fazer o ensino médio porque eu gostava dos meus amigos, então queria finalizar o meu terceiro e tudo, mas aí eu falei ‘agora vou fazer a faculdade’ eu sou meio ansiosa. Então eu pensei ‘não, já vou finalizar aqui, já vou me matricular na faculdade, já vou fazer’ e decidi fazer à distância porque eu trabalho, porque eu já trabalhava desde cedo período integral. Então pensei ‘vou fazer faculdade a distância, mais acessível pro meu bolso também e eu faço o meu estudo’. Tenho um certo preconceito com semi presencial, à distância, mas eu pensei ‘cara, quem faz a faculdade é o aluno, então vou fazer essa mesmo. Queria muito fazer na Univille, porque a gente sabe que a grade é melhor, mas vou fazer lá porque eu vou me empenhar’. E aí já fiz e concluí em 2022. Mas desde lá em 2019 eu já comecei a trabalhar em CEI porque na verdade, a oportunidade de trabalho é CEI, né” (Suzane)*

A experiência de Suzane indica esse deslocamento da formação docente para um campo marcado pela racionalidade do mercado. Ao justificar sua escolha pela modalidade a distância com base na compatibilidade com o trabalho e na acessibilidade financeira, ela nos conta como as condições objetivas da vida - longas jornadas, necessidade de renda, ausência de políticas públicas que garantam a permanência em cursos presenciais - são naturalizadas como decisões individuais.

Como aponta Frigotto (2015), o projeto de formação que se impõe nesse cenário não visa à ampliação de direitos ou à construção de um pensamento pedagógico crítico, mas à conformação de sujeitos empregáveis, moldados por competências ditadas pelo mercado. É nesse ponto que a noção de qualificação, historicamente vinculada à luta por direitos e à valorização da profissão docente, é substituída por uma formação técnica e instrumental, desvinculada de um projeto coletivo de educação. Aqui é importante frisar que esse contexto não necessariamente nos fala sobre as experiências do vir-a-ser professora, tão ancoradas na subjetividade que mobiliza esse sujeito, mas das

condições estruturais de formação que estão dispostas para esse grupo de mulheres, em sua maioria.

As pesquisas de Gatti (2010; 2024) contribuem para aprofundar essa análise ao evidenciar que, nos últimos anos, a expansão das licenciaturas, especialmente na modalidade a distância, tem ocorrido com significativa fragilização das condições formativas. Seus estudos apontam para a baixa articulação entre teoria e prática, a ausência de acompanhamento pedagógico consistente, a limitação do trabalho coletivo entre pares e a dificuldade de construção de identidades docentes ancoradas em referenciais sólidos. Mais do que escolhas individuais, como sugere o discurso meritocrático, trata-se de uma reconfiguração estrutural do campo da formação.

*“Olha... no percurso acadêmico... assim, falando especificamente da área de Pedagogia, o que mais me marca é o magistério, porque infelizmente, o curso de pedagogia não foi tão bom. Era a distância. Não foi uma experiência legal, digamos assim. Eu não gosto de ensino à distância. Para ser sincera, fiz tudo por uma necessidade”.*  
(Dorina)

Dorina narra a vivência de uma formação realizada por necessidade, marcada pela insatisfação com a modalidade a distância. A fala expressa não apenas uma escolha individual, mas uma adesão forçada a uma oferta que, embora ampliada, careceu de qualidade e de vínculos pedagógicos significativos. Tal como indicam os estudos de Gatti (2010; 2024), a expansão quantitativa das licenciaturas não se traduziu, necessariamente, em processos formativos mais densos ou em percursos capazes de fomentar identidades docentes sólidas.

Os três relatos desta coleção - Helena, Suzane e Dorina - expõem distintas experiências formativas que, embora marcadas por especificidades, convergem em aspectos estruturantes: o início precoce da atuação docente, a formação realizada de forma concomitante ao trabalho, a recorrência da EAD como principal via de formação e a busca contínua por aperfeiçoamento, muitas vezes realizada em tempos e espaços pessoais, como férias ou fins de semana.

Essas trajetórias permitem problematizar a ideia de uma formação inicial linear. Ao contrário, expõem como, na realidade brasileira, o vir-a-ser pedagoga é um processo atravessado por dinâmicas de trabalho e formação que se sobrepõem e se tensionam mutuamente.

Ao finalizar esta coleção, reafirmamos que compreender as trajetórias de formação inicial das professoras pedagogas exige um olhar para as intersecções entre gênero, classe, políticas públicas e condições materiais de existência, reconhecendo, nas narrativas aqui reunidas, expressões concretas das contradições e tensões que marcam a formação docente no Brasil contemporâneo.

### Coleção 3 - Dinâmicas colaborativas nas atividades docentes

Minha própria trajetória de construção da identidade docente foi marcada e, sobretudo, possibilitada pelos ambientes escolares e pelas relações que neles se constituíram. Foi nesse espaço de encontros cotidianos - com outras professoras, coordenadoras pedagógicas, estudantes, famílias, funcionárias e funcionários - que compreendi a docência como uma prática coletiva, sustentada por trocas, apoios e aprendizados partilhados.

Mais do que um percurso solitário de formação, minha experiência me confirma que o trabalho docente se dá, essencialmente, em dinâmica colaborativa, produzindo redes de sentidos e pertencimentos. Nesta coleção, reunimos narrativas que expõem como essas dinâmicas coletivas se fazem presentes e moldam o fazer pedagógico, tensionando a ideia de que ser professora é um ato exclusivamente individual.

Caminhando pelo acervo para pensar a montagem desta coleção, por vezes percebi que a ideia de ondas do mar vinha à minha mente. Explico o que essas imagens me diziam: assim como as ondas do mar, a formação docente se movimenta em fluxos contínuos, marcados por idas e vindas, agitações e calmarias, avanços e recuos. Em certos momentos, assume-se o lugar de quem ensina; em outros, o de quem aprende. Esse movimento revela a natureza viva da prática docente: sempre em processo, moldado pelo movimento das marés humanas que habitam o espaço escolar.

Um livro que marcou minha formação inicial em Pedagogia foi *O Prazer de Conhecer o Mundo*, de Madalena Freire (2023). Lembro de estudá-lo com o objetivo de refletir sobre os processos de registros pedagógicos em turmas de da Educação Infantil. No entanto, revisita-lo durante as leituras para esta pesquisa deslocou meu olhar para a prática do coletivo no espaço escolar. Como nos lembra Freire,

"se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o *cognitivo* e o *afetivo*, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo. [...] Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola, em geral, tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, o professor o construam" (Freire, 2023, p. 28).

Assim como a criança, também a professora constrói seu saber no movimento do encontro, da troca e do pertencimento a uma rede que sustenta e impulsiona a sua prática.

Se trata de uma condição ontológica do próprio fazer pedagógico, que se alimenta das interações, dos conflitos, das escutas e das reciprocidades que se estabelecem no cotidiano escolar. Ensinar é, antes de tudo, partilhar - tempo, saberes, dúvidas, afetos.

Contudo, essa dimensão coletiva e relacional do trabalho docente muitas vezes é invisibilizada pelas estruturas que organizam a escola e o trabalho pedagógico, frequentemente orientadas por lógicas de individualização, produtividade e/ou competitividade. A concepção de que cada professora deve resolver sozinha as demandas da sala de aula, ou que o êxito pedagógico depende exclusivamente de seu esforço pessoal, demonstram uma visão que afasta o trabalho de suas bases coletivas e oculta as condições sociais que o sustentam.

Ao reconhecer essas tensões, abre-se espaço para pensar as dinâmicas colaborativas a partir de outras referências - como uma prática ancorada no comum, na partilha, na co-produção de saberes e condições de trabalho.

Foi neste movimento de busca por referências que dialogassem com as ideias contidas nas dinâmicas colaborativas das atividades docentes que encontrei, durante as aulas do mestrado, as reflexões de Dardot e Laval (2017) na obra *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*, que me ofereceram uma importante contribuição, ao defender que o comum se constitui como princípio de emancipação dos sujeitos, apontando caminhos para resistir às dinâmicas que fragmentam e precarizam a experiência humana contemporânea.

A obra propõe uma crítica à lógica neoliberal que orienta, cada vez mais, as formas de sociabilidade, o trabalho e a própria produção de saberes, indicando o "comum" como princípio ético, político e organizativo capaz de

reconfigurar as relações sociais e, com isso, abrir possibilidades emancipatórias.

Ao propor o comum como uma "prática" e não como uma simples "coisa" ou "bem a ser apropriado", Dardot e Laval (2017) deslocam o debate para o campo da ação coletiva, da co-responsabilidade e da partilha, indicando que é na construção de regras comuns, elaboradas coletivamente, que se funda uma ética capaz de resistir à lógica da mercantilização e da privatização generalizada. O comum, portanto, é compreendido como um princípio que estrutura práticas colaborativas e solidárias, contrapondo-se às dinâmicas competitivas e individualizantes que o neoliberalismo impõe.

Importa destacar que as reflexões de Dardot e Laval (2017) não tratam especificamente do trabalho docente, mas de uma crítica mais ampla às transformações estruturais na sociedade contemporânea. Assim, ao aproximarmos essa perspectiva do campo educacional, interessa-nos enfatizar que o trabalho e a formação docente não estão fora dessa lógica, mas profundamente inseridos nela, sendo impactados pelas mesmas forças que tendem a precarizar, fragmentar e individualizar as experiências sociais.

Neste sentido, pensar o trabalho docente a partir da noção de comum (Laval; Dardot, 2017) é reconhecer que, mesmo em meio às tentativas de sua instrumentalização e isolamento, persistem práticas, resistências e modos de fazer que afirmam sua dimensão coletiva e colaborativa. A experiência pedagógica, quando vivida no espaço da partilha e da co-produção, revela-se como uma possibilidade concreta de reinvenção do trabalho docente - como prática relacional, ética e política, sustentada pelo compromisso do desenvolvimento de um senso do comum.

As narrativas que compõem esta terceira coleção fazem parte do eixo do trabalho, que se articula, metodologicamente, ao percurso proposto no acervo do Performa. Assim como no eixo biográfico, em que as professoras refletiram sobre a pergunta "*como você se tornou professora?*", neste eixo as participantes foram convidadas a registrar, por meio de fotografias, momentos de seu cotidiano escolar que expressassem suas visões da escola e do trabalho docente. O envio dessas fotografias ocorreu antes do encontro, no qual, em duplas, as professoras refletiram sobre seus próprios olhares, articulando imagens e sentidos produzidos na prática cotidiana.

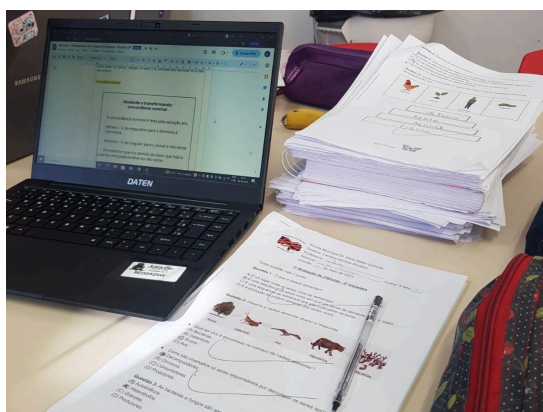
Entre os registros enviados, duas fotografias me saltaram aos olhos e prenderam minha atenção, justamente porque se eu fosse convidada a registrar cenas do meu cotidiano escolar, seguramente recortaria algo parecido. Apesar de captadas por diferentes participantes, as fotografias convergem na representação de uma mesma cena: o computador aberto, rodeado por outros materiais e atividades sendo realizadas simultaneamente — planejamento, lançamento de notas e atestados no sistema acadêmico, correção de provas, participação em formação continuada remota. Um cotidiano marcado pela multiplicidade de tarefas, pela simultaneidade de demandas e pela sobreposição de funções que caracteriza, muitas vezes, o fazer docente.

A reflexão de uma das professoras explicita com clareza essa sobrecarga e a necessidade constante de administrar tempos e tarefas:

*"Eu acho que tem muita semelhança, né? Tem ali a parte da mesa cheia de coisas e que a gente, às vezes, tenta focar em uma coisa só, mas a gente sabe que é difícil, né? É muita coisa para se fazer. O tempo parece curto. E a gente vai dando um jeitinho. Ela tem a formação [continuada], mas ela estava ali, tinha as tarefas também da escola para dar conta. E eu acho que foi bem parecida ali com a foto que eu enviei, né, que eu estava ali com planejamentos. Aí junta com avaliação, então são assim, multitarefas que nós temos no nosso dia a dia para dar conta e a gente? A gente tenta, né?" (Luma)*

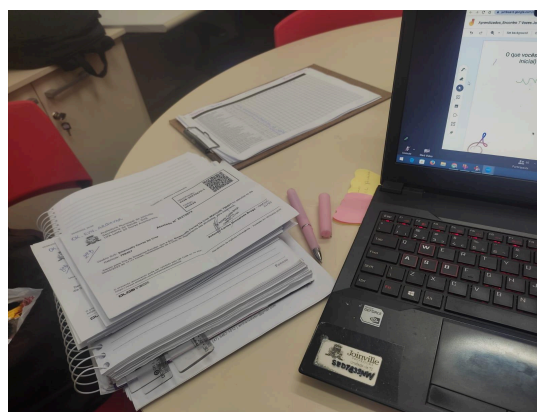
Essas imagens e reflexões não apenas documentam o cotidiano da docência, mas também revelam a complexidade do trabalho docente no contexto atual, marcado pela intensificação das tarefas e pela diluição das fronteiras do tempo - questões que compõem, de maneira estrutural, a experiência pedagógica na contemporaneidade.

**Figura 3** - Eixo Trabalho Luma



**Fonte:** acervo Performa

**Figura 4** - Eixo Trabalho Eda



**Fonte:** acervo Performa

Pensando com Dardot e Laval (2017), uma possibilidade é compreender o trabalho docente não apenas como uma atividade produtiva, mas como um espaço inevitavelmente ancorado nas relações humanas, nos afetos, nos compromissos éticos e políticos que constituem os sujeitos.

“na lógica abstrata do capitalismo, o trabalho se reduz a um meio de acumulação do capital. No entanto, na situação concreta, o trabalho é uma oportunidade para a criação de múltiplos laços entre os trabalhadores [...] O assalariado não deixa do lado de fora do local de trabalho todos os seus valores morais, seu senso de justiça, sua relação com o coletivo e seus mais diversos pertencimentos sociais” (Dardot; Laval, 2017, p. 512).

A ideia de que o trabalhador “não deixa do lado de fora” seus valores e pertencimentos sugere que, mesmo sob as condições mais adversas de controle e intensificação do trabalho, persistem dinâmicas que escapam, resistem ou, ao menos, relativizam a total apropriação capitalista do fazer docente.

Esse espaço de relação e de criação de laços não é, contudo, um espaço neutro ou espontâneo; ele emerge justamente como uma resposta, consciente ou não, aos modos como o trabalho se estrutura na sociedade contemporânea. Assim, longe de romantizar o cotidiano escolar, pensar com Dardot e Laval (2017) nos ajuda a reconhecer a docência como uma prática tensionada: de um lado, pela intensificação das demandas, pela burocratização, pelo controle; de outro, pela busca de preservar a dimensão humana, coletiva e solidária que funda a própria possibilidade de ser professora.

No ensaio *“Estas plantas são recomendadas à proteção do público”*, Benjamin interroga: “o que é solucionado?” (p. 18). A pergunta não aponta para a resolução dos conflitos da experiência vivida, mas justamente para aquilo que, ao ser deixado para trás, acumula-se como ramagem:

O que é "solucionado"? Todas as questões da vida vivida não ficam para trás, como uma ramagem que nos impedisse a visão? Em desbastá-la, em iluminá-la sequer, dificilmente pensamos. Seguimos adiante, a deixamos atrás de nós, e da distância ela é sem dúvida abarcável, mas indistinta, sombria e, nessa medida, mais enigmáticamente enredada (p. 18)

A docência contemporânea parece operar sob uma lógica semelhante. A intensificação do trabalho, a sobreposição de tarefas e a exigência permanente

de dar conta das demandas cotidianas produzem uma sucessão de situações com pouco tempo ou espaço para elaboração. O que não é “solucionado” no cotidiano escolar não desaparece; permanece inscrito nas práticas, nos corpos e nas relações, dando limites ao modo como o trabalho docente é vivido.

Benjamin sugere ainda que a experiência e a sensação não se localizam no interior do sujeito, mas no encontro com o mundo e com os outros “se é verdadeira uma teoria que diz que a sensação não se aninha na cabeça, que não sentimos uma janela, uma nuvem, uma árvore no cérebro, mas sim naquele lugar onde as vemos [...]” (p. 19), é nesse deslocamento que se pode compreender as dinâmicas colaborativas como espaços de abrigo da experiência.

Assim, à luz de Benjamin, as dinâmicas coletivas presentes no cotidiano escolar podem ser lidas como formas de proteção da experiência docente diante das tentativas de sua instrumentalização. Reafirmo que não se trata de negar as condições de intensificação e controle que atravessam o trabalho, mas de reconhecer que, mesmo sob essas condições, persistem práticas que acolhem o vivido não solucionado, preservando a dimensão humana, relacional e sensível que sustenta a possibilidade de ser professora.

Essa reflexão também nos provoca a pensar a concepção de resistência: não apenas como grandes atos políticos ou mobilizações coletivas visíveis, que tomam ruas ou ocupam prédios, mas como práticas cotidianas, muitas vezes silenciosas e discretas - como o simples ato de compartilhar uma pausa, de construir uma amizade no espaço de trabalho, ou de transformar momentos de sobrecarga em ocasiões de apoio mútuo. São nessas frestas que o trabalho, ainda que precarizado, revela-se também criador.

Ao enfatizar que o assalariado leva consigo sua “relação com o coletivo” e seus “pertencimentos sociais”, Dardot e Laval (2017) nos ajudam a perceber que o trabalho é uma das dimensões fundamentais na constituição das subjetividades e das formas de sociabilidade. No caso da docência, isso significa reconhecer que a escola é simultaneamente um espaço de controle e de invenção, de sofrimento e de solidariedade, de exaustão e de potência.

*“Assim, então não só como professora, né, mas como humana mesmo, né? Eu achei legal de trazer essa foto porque eu já tinha comentado com vocês. É que o ritmo de trabalho às vezes é muito puxado, né? E essa foto foi tirada durante o almoço. Eu também já tinha comentado que eu estava tentando me distrair um pouco nesse*

*momento, né? Tirar um tempinho para eu poder conversar, para poder esquecer um pouco do trabalho. E essa foto foi tirada hoje, né? E é legal colocar rede, descansar. Eu lembrei de registrar esse momento, mas é mais para simbolizar ali a amizade que a gente faz no trabalho. A questão de você distrair um pouco a mente, de um ajudar o outro, né? E que isso aí tá sempre presente, né? Pra mim, eu acho que é um registro que simboliza a mesma amizade, essa questão mesmo da distração, né? Que a gente tem que ter umas pausas assim no nosso dia a dia para a gente conseguir lidar, porque se não parar a gente fica muito sobrecarregado e aí passa a ser uma carga muito pesada, né? Então achei legal de registrar esse momento por conta disso.” (Luma)*

É justamente nessa perspectiva que se inscreve a segunda narrativa de Luma, ao registrar por meio da fotografia, não um momento de trabalho direto, mas uma pausa que expressa esse esforço cotidiano de preservar vínculos e espaços de respiro no meio da sobrecarga.

Na fotografia escolhida por ela e intitulada por mim “Pausa durante o almoço”, Luma e uma colega de trabalho aparecem centralizadas na imagem, sorrindo, deitadas, cada uma em uma rede. É possível perceber que elas estão no espaço escolar em razão das construções ao fundo e também porque ambas vestem jaleco. O registro foi feito por ela mesma, com o celular na posição de *selfie*.

A fotografia evocada por Luma desloca o olhar para um intervalo que tensiona os regimes habituais de visibilidade da instituição escolar. O que se inscreve na imagem é um espaço-tempo outro, situado entre o dentro e o fora da lógica produtiva, no qual corpos adultos ocupam o espaço de forma suspensa, desacelerada, sustentados por redes instaladas entre árvores em um ambiente institucional.

Ao invés de evidenciar a sala de aula, os instrumentos pedagógicos ou a ação docente propriamente dita, a cena torna visível aquilo que costuma permanecer à margem das narrativas sobre o trabalho: os gestos cotidianos de convivência, as pausas compartilhadas, os modos de habitar o espaço escolar para além da função. Trata-se de uma composição que rompe com a linearidade do tempo produtivo e instaura uma outra relação com o trabalho.

Tal deslocamento dialoga com a proposição de Tittoni (2015), ao compreender a fotografia não como ilustração ou prova de uma realidade dada, mas como uma intervenção nas linhas de visibilidade instituídas. À imagem não é dada a missão de representar o trabalho docente, mas com ela há possibilidades para tensionar os modos hegemônicos de vê-lo, fazendo emergir

dimensões frequentemente invisibilizadas pelas lógicas institucionais de desempenho, produtividade e controle do tempo.

Nesse sentido, a fotografia opera como um fragmento que desestabiliza o imaginário do trabalho docente associado exclusivamente ao esforço contínuo e à exaustão. Ao refletir sobre a fotografia de Luma, me lembrei da autora Hersey (2024), defensora da ideia de que descansar é um ato revolucionário. Nas palavras dela “priorizar o descanso, os cochilos, o sono, a desaceleração e o lazer em um mundo capitalista, de supremacia branca, capacitista e patriarcal é viver fora da curva” (p. 48). Ao tornar visível o intervalo, a pausa e a amizade, o registro feito por Luma reconfigura o campo do dizível sobre a docência, revelando práticas micropolíticas de cuidado e resistência que se constroem no cotidiano. Assim, mais do que um registro, a fotografia atua como um gesto de intervenção que permite abrir mais e mais camadas no que é visível, produzindo novas possibilidades de leitura sobre o trabalho, os vínculos e a experiência de trabalhar na escola.

Mesmo diante de um sistema hierárquico e de um circuito de cobranças que moldam toda a estrutura educacional, são as professoras que, na prática, fazem a escola acontecer, garantindo sua continuidade e funcionamento cotidiano. A multiplicidade de funções assumidas pelas professoras, muitas vezes além de suas atribuições formais, destaca como são elas, em sua ação conjunta e cotidiana, que sustentam o funcionamento da escola.

Essa ideia está presente na narrativa da professora Eda, quando descreve a necessidade de assumir múltiplas funções, muitas vezes além daquelas formalmente atribuídas, para que a escola continue funcionando:

*“E daí esse professor na sala vai ter que dar conta. Querendo não querendo, ele vai ter que dar conta, porque ele vai ser cobrado. Ele é cobrado pela chefia da escola. Mas a chefia da escola também é cobrada pelo secretário de educação, pelo prefeito, pela secretária, pela gerência de ensino. Então é assim, lá é uma sociedade encanada, né? Um vai cobrando do outro. E é assim que funciona. A gente sabe disso. E, na maioria das vezes, você não exerce só tua função. Tu exerce a função do outro também pra escola andar, você tem que exercer uma função que às vezes não é a tua, você sabe disso. É igual nós ali. Às vezes a gente está ali, numa correria, lançando um atestado que seja, aparece um aluno ali todo machucado. Você tem que cuidar daquele aluno, você tem que pegar e enviar mensagem para os pais ou até mesmo ligar, né? Então assim, o que tu tá fazendo para por ali. Para por ali, porque o foco já é outro, já muda tudo” (Eda)*

A sobreposição de funções não é apenas fruto de políticas públicas para formação de professoras deficitárias - embora essas condições sejam evidentes -, mas também da capacidade das trabalhadoras de criar, mesmo sob pressão, formas de garantir o funcionamento da escola e o cuidado com os alunos.

Nesse contexto, a autonomia do grupo docente se manifesta como uma prática cotidiana de adaptação e sustentação do coletivo escolar, ainda que muitas vezes às custas da intensificação do próprio trabalho. Como apontam Dardot e Laval (2017), “é o grupo operário ou assalariado que ‘faz a máquina girar’, defendendo sua autonomia diante da gerência e dos altos executivos, apesar dos métodos de gestão destinados a quebrar essa autonomia coletiva” (p. 513).

**Figura 5** - Grupo escolar



**Fonte:** acervo Performa

No cotidiano escolar, essas práticas de apoio mútuo e de assumir múltiplas funções resultam também de uma ética compartilhada que se manifesta na atenção ao outro, na solidariedade e na tentativa permanente de fazer a escola funcionar, apesar das adversidades. Esse movimento, que escapa aos controles formais e aos protocolos rígidos, evidencia que o trabalho docente envolve a criação de formas singulares de cooperação, muitas vezes silenciosas e informais.

É nesse sentido que Dardot e Laval (2017) afirmam que

“o trabalho, quando não é inteiramente comandado e canalizado, revela-se criador ou, como dizemos aqui, instituinte: laços de amizade, novas ações, maneiras de coordenar e cooperar e, sobretudo, regras tácitas de ajuda mútua e cumplicidade entre os assalariados. O trabalho cria e renova o ambiente em que se

desenvolve, respalda uma regra coletiva, implícita e informal, de cooperação” (p. 515).

A última narrativa desta coleção, protagonizada pela professora Eda que, apesar de não ter mais atribuições formais na educação especial, permanece atenta às necessidades dos alunos e colegas, ocupa essa dimensão “instituinte do trabalho docente”, que se organiza também frente às diversas brechas deixadas no território da escola.

*“Eu falei pra vocês que eu trabalhei no AEE, né? Na educação especial. E até hoje, se acontece alguma coisa assim com um deles, eu já sei, assim, o que mais ou menos que eu tenho que fazer, sabe? Eu sei que não é da minha função hoje em dia, mas é uma coisa que eu não desligo. Então, assim, a professora ali sabe que de vez em quando eu dou uma subidinha lá e pergunto, como é que tã os dela? Porque ela tem dois em sala no vespertino que não tem auxiliar, o que a gente sabe que precisa, mas não tem porque o governo não liberou. Aqui a gente fez o pedido, mas até agora nada. E a gente sabe o quanto ela se esforça pra ter esses alunos na sala dela e o quanto que é difícil. Mas a gente se põe no lugar dela, sabe? E assim, tem vezes que a gente sente que a gente não tem os braços. Estão amarrados quanto a isso, porque a gente queria o bem da criança especial e que ele reaja e aprenda como os demais, mas a gente faz de tudo e, às vezes, o governo não. Não colabora. Da nossa escola foram retiradas duas auxiliares concursadas enviadas para outra unidade - sabendo que nós estávamos precisando, não foi repostado, entraram mais alunos ainda com deficiência. E até agora não veio nenhuma auxiliar para a gente. Nós temos 4 auxiliares e temos 50 e poucos alunos” (Eda)*

Encerrar esta coleção não significa, contudo, consagrar as professoras como heroínas incansáveis que, às custas de sua própria saúde e disponibilidade, garantem o funcionamento da escola. Antes, é preciso reconhecer que, embora sejam elas que cotidianamente sustentem o que é responsabilidade do Estado, esse movimento não deve ser celebrado como virtude, mas interrogado como sintoma das lacunas materiais deixadas pelo caminho.

As narrativas aqui reunidas revelam menos uma história de sacrifícios voluntários e mais a materialidade de corpos e afetos mobilizados para que a escola simplesmente exista, a despeito de políticas que reiteradamente negligenciam suas condições de possibilidade. Assim, o que emerge destas histórias é a figura de trabalhadoras que, entre o risco da exaustão e a potência da solidariedade, reinventam o ofício e, com ele, a própria escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever essa seção do trabalho é uma tarefa delicada - ao mesmo tempo em que é fundamental manter uma estrutura acadêmica, com anúncios dos caminhos percorrido, há também de se considerar a estética desse caminho. Desse modo, espero *fechar-abrindo* este texto, como convém a uma pesquisa que trabalha com fragmentos, memória e experiência.

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar as narrativas de pedagogas presentes no acervo Performa, observando suas trajetórias formativas e as condições para a formação docente no Brasil.

O caminho metodológico adotado - a pesquisa-exposição - configurou-se como possibilidade de aproximar documentos e experiência, memória e história, culminando na composição de coleções temáticas. Nesse percurso, assumi o lugar de pesquisadora-curadora, responsável por manejar os fragmentos do acervo e propor arranjos que buscassem sentidos possíveis nas narrativas. A noção de coleção, inspirada em Benjamin, deu o tom interpretativo para os deslocamentos e/ou permanências da formação docente presentes nas narrativas, em busca da multiplicidade de vozes e experiências que compõem o ser pedagoga. Assim, a própria metodologia reafirma-se como gesto estético, no qual as professoras são compreendidas como sujeitos cujas histórias sustentam e tensionam a compreensão sobre a formação em Pedagogia.

A organização das narrativas em coleções foi uma aposta metodológica a fim de evidenciar fragmentos das histórias de vida das professoras como experiências individuais, ou seja, dos sujeitos consigo mesmos, em diálogo com processos coletivos e históricos. Assim, os resultados reafirmam a relevância da escuta das professoras como caminhos possíveis para compreender as condições da formação em Pedagogia no país, aproximando memória, experiência docente e subjetividade.

Ao categorizar as narrativas do acervo Performa em coleções, foi possível organizar um conjunto de memórias que, embora singulares, revelam sentidos partilhados sobre o percurso formativo em Pedagogia. A primeira coleção, *O desejo de ser professora*, mostrou que o ingresso na docência também se ancora em lembranças da infância, em tradições familiares e em significados atribuídos socialmente ao magistério. Esses elementos evidenciam

como escolhas individuais emergem por condicionantes simbólicas e materiais, reafirmando que a docência se constitui como projeto situado na interface entre subjetividade e contexto sócio-histórico.

Na análise da segunda coleção, *Primeiros passos e a formação inicial*, a lente teórica de Benjamin auxiliou na criação de espaço de compreensão sobre como tensões e lacunas da formação inicial se inscrevem nas trajetórias das pedagogas. As narrativas nos levam a refletir sobre contradições entre os ideais formativos e as condições efetivas da formação, em aproximações com a sobreposição entre estudo e trabalho, a expansão acelerada da modalidade a distância e as exigências das políticas públicas recentes. Esses fragmentos indicam que a experiência formativa é marcada por deslocamentos, onde a memória das professoras se torna chave para tensionar a distância entre o projeto de formação proposto e a realidade vivida.

A terceira coleção, *Dinâmicas colaborativas nas atividades docentes*, trouxe à cena práticas coletivas que me levaram a enxergar modos de resistência e reinvenção no cotidiano escolar. Ao investigar como as narrativas expõem relações de poder e concepções de educação, emergiram redes de apoio entre professoras e estratégias colaborativas que sustentam o trabalho em contextos de precarização. Esses achados reforçam que a docência se mantém, em grande medida, pelo compartilhamento de experiências, pela construção de solidariedades e invenção de práticas que reafirmam o caráter coletivo e democrático da escola. São as professoras que, em coletivo, mantêm o funcionamento da escola.

Ao retomar os dados apresentados no início deste trabalho - a feminização do magistério, a expansão acelerada da modalidade a distância, os discursos e efeitos neoliberais na formação docente - reafirma-se que a Pedagogia carrega tensões próprias que não podem ser desconsideradas.

Percorrer o acervo Performa foi um exercício de aproximação com a experiência docente, raspando e escavando camadas de memória até que algo emergisse em mim, pesquisadora-curadora

Na pesquisa que me propus a realizar, fiz também um pouco. O que emergiu desse gesto foi a possibilidade de dialogar com experiências em uma coleção acadêmica que sustenta, ao mesmo tempo, a experiência das professoras narradoras e a minha própria trajetória como pesquisadora,

professora, pedagoga e mestranda. Assim como no sonho benjaminiano, o reconhecimento dos achados não se deu de forma grandiosa ou imediata, mas como uma experiência de formação que se inscreve como acontecimento formativo.

Esta pesquisa também se inscreve como continuidade do trabalho iniciado por Salvatori (2022) em sua pesquisa de mestrado, que concebeu e desenvolveu o acervo acadêmico do Performa, e a partir do qual novas possibilidades de análise foram abertas. Do mesmo modo que encontrei espaço para dar prosseguimento a uma pesquisa anterior, compreendo que os resultados aqui construídos podem contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre os contornos específicos do campo da Pedagogia, em que a docência encontra marcas particulares ligadas ao trabalho com as primeiras etapas da escolarização. Pensar a Pedagogia nesse horizonte é também reafirmar que não há projeto de democracia sem o fortalecimento da Educação: tanto no campo da formação inicial das professoras quanto nas condições materiais das escolas, o que está em análise é a sustentação de um país democrático pela solidez de sua base educativa, para além de um sonho, como compromisso histórico, ético e coletivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FALMEIDA, J. S. **A construção da diferença de gênero nas escolas – Aspectos históricos** (São Paulo, séculos XIX-XX). Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 65–77, 2015. DOI: 10.14244/198271991039.
- ALMEIDA, J. S.; SOARES, M. **Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 17, n. 02, p. 557-580, jun. 2012.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- BRANDT, A. G. ; HOBOLD, M. S. **Base Nacional Comum para formação de professores da Educação Básica (BNC-Formação): que concepção de formação de professores para o curso de pedagogia?**. Revista Epistemologia e Práxis Educativa -EPEduc, v. 06, p. 01-19, 2023.
- BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP 02/2015, de 01 de julho de 2015**. Publicada DOU, Brasília. 2015.
- BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP 02/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Publicada DOU, Brasília, 2019.
- BRASIL, MEC. **Resolução CNE/CP nº 04, de 29 de maio de 2024**. Publicada DOU, Brasília, 2024.
- BRASIL, MEC. **Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004**. Publicada DOU, Brasília, 2004.
- CORREA, M. **Bolsonaro estreia com ofensiva legal que põe minorias e ambientalistas em alerta**. El País, 2019.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas**. Revista Trabalho Necessário, v. 13, n. 20, 2015. DOI: 10.22409/tn.13i20.p8619.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2024.

GUESSER, S. Z. P. ; HOBOLD, M. S. **Pesquisa-formação como prática de indução docente: desafios e estratégias no início de carreira**. EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA, v. 35, p. 01-21, 2025.

HERSEY, T. **Descansar é resistir: um manifesto**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fontanar, 2024. E-book

HOBOLD, M. S. **Concepção de formação de professores na Resolução 02/2019 do CP/CNE: resistências positivas**. Formação em Movimento, v. 5, p. 48-69, 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. André Czarnobai. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KADLUBITSKI, L., & JUNQUEIRA, S. **Diversidade cultural e políticas públicas educacionais**. Educação, 34(1), 179–194. 2009.

LAVAL, C.; VERGNE, F. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Petrópolis: Vozes, 2023.

LIBÂNEO, J. C., FERREIRA, L. S., MEDEIROS, E. A. de, & ARAÚJO, O. H. A. **Entrevista com o professor José Carlos Libâneo - O Curso de Pedagogia no balanço das políticas educacionais**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, 8 (27). 2022.

MARTINI, T. A. ; HOBOLD, M. S. **Movimento Profissão Docente (PD): concepções sobre a formação inicial de professores**. REVISTA EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO, v. 9, p. 1-20, 2024.

O'NEILL, Paul. **A virada curatorial: da prática ao discurso**. Porto Arte: Revista de Artes Visuais, v. 25, n. 43, jun. 2020.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Studio Nobel; FUNDAP, 1993. 103 p.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SALVATORI, A. P.; GOMES, A. H.; CORDEIRO, A. F. M. **Pesquisa documental em educação: contribuições para a formação continuada de professores**. REVISTA INTERSABERES, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 175–188, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i40.2281.

SALVATORI, A.; GOMES, A. H.; CORDEIRO, A. F. M. **The Research-Exhibition Method: Collection, Curatorship and Setting Up of Scenes**. Paidéia, v. 33, e3322, 2023.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez/2000.

TITTONI, J. **Fotografia e pesquisa-intervenção: reflexões sobre os modos de ver, falar e viver**. Revista Polis e Psique, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 88–110, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem: um estudo experimental da formação de conceitos**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes 2005.

ZANELLA, A. V. **Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicologia & Sociedade, v. 17, n. 2, p. 99-104, mai./ago. 2005.

ZANELLA, A. V. et al. **Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as)**. Cad. psicopedagogia, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 00, 2006.

## Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 26 de janeiro de 2026.

1. Identificação do material bibliográfico: ( x ) Dissertação

2. Identificação da Dissertação:

Autora: Amanda Ponciano

Orientador: Profº Drº Allan Henrique Gomes Coorientador: Profº Drº José Isaiás Venera

Data de Defesa: 09/10/2025


Título: *Percursos Formativos em Pedagogia: coleções de uma pesquisa exposição*

Instituição de Defesa: Univille – Universidade da Região de Joinville

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral ( x ) Sim

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

 Documento assinado digitalmente  
AMANDA PONCIANO  
Data: 27/01/2026 12:44:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Assinatura do autor

Joinville, Santa Catarina  
26 de janeiro de 2026

Local/Data