UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Doutorado em Educação

SUELEN APARECIDA DE CARVALHO RELA

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: ENTRE O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS TENSÕES DO COTIDIANO ESCOLAR

Itatiba

2026

SUELEN APARECIDA DE CARVALHO - R.A.:202239591

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: ENTRE O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS TENSÕES DO COTIDIANO ESCOLAR

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci

Itatiba

2026

371.13
R321i

Rela, Suelen Aparecida de Carvalho.
O início da carreira docente: entre o trabalho pedagógico e as tensões do cotidiano escolar / Suelen Aparecida de Carvalho Rela. – Itatiba, 2026.
163 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Renata Helena Pin Pucci.

1. Docência inicial. 2. Professor iniciante. 3. Pedagogia Freinet. 4. Narrativas. 5. Teoria histórico cultural. I. Pucci, Renata Helena Pin. II. Título.

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco – (SIBUSF)
Ficha catalográfica elaborada por: Karen Viana de Oliveira - CRB-8/10956

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Suelen Aparecida de Carvalho Rela, defendeu a tese “O início da carreira docente: entre o trabalho pedagógico e as tensões do cotidiano escolar”, aprovada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 27 de agosto de 2026, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Daniel Novaes Gomes Pereira
Examinador

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira
Examinadora

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Examinador

.

Às minhas madrinhas Sonia e Cordélia por desde sempre terem me apresentado a importância do outro em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Os caminhos desta pesquisa foram sendo tecidos por muitas mãos, vozes, histórias e encontros que, entre escutas, diálogos e silêncios, sustentaram a construção desta tese. Ao concluir este percurso, reconheço que esta investigação não foi construída de forma solitária. Ela é resultado dos encontros que vivi, das pessoas que caminharam ao meu lado e das instituições que possibilitaram minha formação. A todas elas, expresso minha profunda gratidão.

Inicio agradecendo a Deus, por iluminar meus caminhos, fortalecer minha fé e sustentar meus passos em cada desafio desta jornada e à minha família, que compreendeu minhas ausências, acolheu os momentos mais difíceis e celebrou comigo cada pequena conquista. À minha mãe Ilda, cujo exemplo de coragem me ensinou a acreditar que os sonhos se constroem com fé, trabalho e perseverança. Ao meu marido Luiz André por compartilhar esta jornada com amor, paciência e cumplicidade e aos meus filhos Maria Clara e Antônio, que dão sentido à minha vida e inspiram diariamente meus passos. Vocês são a razão do meu caminhar e a maior motivação para seguir em frente. Obrigada pelo amor, pelo incentivo constante e por serem meu porto seguro durante toda esta caminhada.

À minha orientadora, Professora Dra. Renata Pucci, manifesto minha imensa gratidão pela escuta atenta, pela sensibilidade, pelas provocações teóricas e pelo acompanhamento cuidadoso ao longo deste percurso. Obrigada por acreditar nesta pesquisa, conduzir este processo com compromisso e humanidade e, sobretudo, por respeitar minhas crenças, inquietações e formas de compreender a docência, a formação e a pesquisa. Sua confiança fez com que este caminho se tornasse mais leve, potente e significativo.

Ao professor Guilherme do Val Toledo Prado, agradeço por, desde a graduação, ensinar-me a importância de ouvir e valorizar aquilo que as professoras têm a nos dizer. Seu modo de compreender a pesquisa e a formação docente continua sendo uma inspiração para minha trajetória.

À professora Elizabeth dos Santos Braga, agradeço por apresentar a Teoria Histórico-Cultural de maneira tão humana e comprometida com a vida e com a formação dos sujeitos, ampliando meu olhar para a educação e para a pesquisa.

À professora Luciana Haddad, agradeço pelo acolhimento nos momentos de solidão e desespero, pela escuta generosa, pelo afeto e pelos muitos áudios que chegaram como incentivo e cuidado quando eu mais precisava.

Às professoras que aceitaram narrar suas histórias possibilitando a realização dessa investigação.

Ao longo desta trajetória, encontrei espaços coletivos que transformaram minha maneira de pensar, pesquisar e viver a docência. A todos os grupos de pesquisa dos quais tive a oportunidade de participar, agradeço a acolhida, pelos estudos, pelas leituras compartilhadas e pelos diálogos que contribuíram para minha constituição como pesquisadora. Em cada encontro fortaleceu-se a convicção de que a pesquisa é, antes de tudo, uma construção coletiva.

Ao GT Freinet e ao Coletivo Freinetiando, especialmente nas pessoas das queridas Ana Flávia Teixeira Valente Buscariolo, Roseane Daminelli Gomes e Flávia Murbach, agradeço pelos encontros, pelas reflexões e pelas experiências compartilhadas, que fortaleceram meu compromisso com uma educação humana, cooperativa e comprometida com a vida.

Ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem - GPPL, nas pessoas das professoras Ana Luiza Bustamante Smolka e Ana Lucia Horta Nogueira, agradeço pela acolhida e pela oportunidade de integrar um coletivo que ampliou minha compreensão sobre a pesquisa, a formação humana, as práticas educativas e os estudos de Vigotski.

À professora Luzia Bueno e aos amigos do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade São Francisco, agradeço a generosidade com que me apresentaram os caminhos da escrita acadêmica, mostrando que escrever também é um exercício de autoria, reflexão e encontro com o outro.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividade – HINAS, agradeço pela parceria, pela escuta sensível e pelas inúmeras contribuições construídas nas leituras, nos diálogos e nas partilhas que atravessaram esta pesquisa.

Se a pesquisa se faz nos coletivos, ela também se fortalece nas amizades construídas ao longo do caminho.

À Fernanda Brito, agradeço por mostrar que a pós-graduação também se vive em parceria. Obrigada por dividir experiências, incentivar-me a ocupar diferentes espaços acadêmicos e formativos e compartilhar tantos encontros que ampliaram minha formação.

À Priscila Gaspar, Beatriz Amato, Renata Badialle e Flávia Shirakashi, agradeço por me permitirem fazer parte do Divã Pedagógico, espaço que se transformou em lugar de escuta, acolhimento, aprendizagem coletiva e fortalecimento humano durante esta caminhada.

Ao Rodrigo Brito, Lívia Simões, Nádia Cecon, Lucas Silveira e Murillo Moreno, minha gratidão pela amizade, pelo afeto, pelas conversas, pelos silêncios compartilhados, pelos risos e pela presença constante. Com vocês, os caminhos tornaram-se mais leves e muito mais significativos.

À Karine e Eliane, agradeço pelo apoio, pelo companheirismo e pela disposição em caminhar ao meu lado diante dos desafios encontrados ao longo desta trajetória.

À Susy Azevedo, que chegou para me apresentar diálogos outros sobre a docência e a pesquisa narrativa.

Minha gratidão estende-se também aos colegas do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. As conversas, as leituras, as angústias, as descobertas e as reflexões compartilhadas fizeram deste percurso uma experiência coletiva e formativa.

Agradecimento especial a todos os professores do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, cujos ensinamentos, leituras, diálogos e reflexões contribuíram, de diferentes maneiras, para a construção desta pesquisa e para minha constituição como professora pesquisadora.

Ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, agradeço a oportunidade de formação e pelos inúmeros encontros, debates e experiências que marcaram minha trajetória acadêmica e humana.

À Prefeitura do Município de Itatiba, agradeço a concessão do afastamento remunerado, condição que tornou possível me dedicar, por um período, integralmente a este percurso de formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, agradeço o financiamento desta pesquisa, apoio fundamental para a realização deste trabalho.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, mesmo não estando nominalmente registradas nestas páginas, fizeram parte desta caminhada por meio de um gesto de cuidado, de uma palavra de incentivo, de uma escuta atenta ou simplesmente pela presença. Esta tese é também resultado desses encontros. Como aprendi ao longo desta trajetória, nenhuma formação acontece sozinha; ela se constrói nas relações, nos coletivos e nas histórias que partilhamos.

“É preciso ter esperança otimista na vida”
Célestin Freinet

RELA, Suelen Ap. de Carvalho. **O início da carreira docente: entre o trabalho pedagógico e as tensões do cotidiano escolar**. 2026. 163 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada O início da carreira docente: entre o trabalho pedagógico e as tensões do cotidiano escolar, investiga, a partir das narrativas de professoras em início de carreira, egressas de um curso de Pedagogia de uma Instituição Comunitária de Ensino Superior do Estado de São Paulo, os sentidos atribuídos à entrada na profissão docente. Com financiamento CAPES 001[1] e vinculada à linha de pesquisa "Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas", parte da compreensão de que o início da carreira é um momento singular e constitutivo, marcado por tensões, descobertas e reorganizações do saber-fazer docente. Ao longo deste trabalho, o uso do termo 'professoras' justifica-se pela predominância histórica e atual de mulheres na docência no Brasil, considerando que a profissão docente é majoritariamente exercida por mulheres no contexto brasileiro e que essa característica também se reflete na composição das participantes desta pesquisa. Busca-se aqui defender que as professoras em início de carreira, ao narrarem suas experiências docentes, produzem movimentos de reflexão e ressignificação sobre as tensões e aprendizagens vividas no cotidiano escolar, constituindo compreensões acerca do ser, do sentir e do fazer docente nos primeiros anos da profissão. Dessa forma, o objeto desta pesquisa são as trajetórias profissionais de professoras em início de carreira. Tem-se como objetivo geral: compreender os sentidos que professoras em início de carreira constroem sobre a docência, a partir das experiências vividas e das interações com os contextos formativos, institucionais, sociais e culturais nos quais estão inseridas. Os objetivos específicos são: reconhecer as narrativas como práticas de expressão que revelam os sentidos atribuídos à docência; refletir sobre como as vivências profissionais e as interações com o contexto escolar contribuem para a construção de significados sobre o ser e o fazer docente; compreender os desafios e as aprendizagens nos primeiros anos de docência como processos que se desenvolvem em relação ao contexto histórico, cultural e social. Com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski sobre a constituição do sujeito na e pela relação com o outro e com o meio, e no pensamento pedagógico de Célestin Freinet, que concebe a escola como espaço de expressão e diálogo, esta pesquisa assume uma postura teórico-metodológica comprometida com a escuta sensível e a valorização das vozes docentes. As técnicas da Pedagogia Freinet – como a correspondência, a roda de conversa, o livro da vida, o jornal de parede e a assembleia – não são apenas instrumentos de construção de dados, mas se constituem como dispositivos de valorização da autoria, da memória e da experiência dos sujeitos. Tais técnicas, ao serem apropriadas em contextos de formação e pesquisa com professoras, potencializam processos de reflexão crítica e construção coletiva de saberes. Ao aproximar Freinet e Vigotski como referências que iluminam o olhar sobre a formação docente, a pesquisa contribui para o campo da educação ao propor uma abordagem que articula teoria, método e vida. Os achados desta investigação evidenciam que o início na docência é marcado por tensões, desafios e processos de aprendizagem profissional, expressos no choque de realidade, na solidão pedagógica, na precarização das relações de trabalho e nas dificuldades relacionadas à inclusão escolar. Em contrapartida, destacam-se os vínculos estabelecidos com as crianças, o reconhecimento das famílias e a força dos coletivos docentes como elementos que favorecem a permanência na profissão. Levando-nos a considerar que a formação docente se constitui como um processo contínuo, no qual a narrativa de si se configura como um potente dispositivo de autoformação, ressignificação das experiências e resistência, reforçando a necessidade de políticas institucionais de acolhimento às professoras em início de carreira.

Palavras-chave: Docência Inicial. Professora Iniciante. Pedagogia Freinet. Narrativas. Teoria Histórico-Cultural.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

ABSTRACT

RELA, Suelen Ap. de Carvalho. **The beginning of the teaching career: between pedagogical work and the tensions of the school routine**. 2026. 163 p. Thesis (Doctorate in Education). Graduate Program in Education. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

This study, entitled The Beginning of a Teaching Career: Between Pedagogical Work and the Tensions of Everyday School Life, examines the meanings attributed to entering the teaching profession on the narratives of early-career teachers who graduated from an education course at a community college in the state of São Paulo. Funded by CAPES and linked to the research area "Teacher Education, Teaching Work, and Educational Practices," this study is based on the understanding that the beginning of one's career is a unique and formative moment, filled with tensions, discoveries, and reorganizations of teaching practices. Throughout this study, the use of the term "female teachers" is justified by the historical and current predominance of women in teaching in Brazil, considering that the teaching profession is predominantly practiced by women and that this characteristic is also reflected in the composition of the participants in this study. This study seeks to argue that early-career female teachers, by narrating their teaching experiences, engage in processes of reflection and reframing regarding the tensions and learning experiences encountered in everyday school life, thereby constructing understandings of what it means to be, feel, and act as a teacher during the early years of their profession. Thus, the focus of this research is the professional trajectories of early-career teachers. The general objective is to understand the meanings that early-career teachers attribute to teaching, based on their lived experiences and interactions with the educational, institutional, social, and cultural contexts in which they are inserted. The specific objectives are: to recognize narratives as forms of expression that reveal the meanings attributed to teaching; to reflect on how professional experiences and interactions with the school context contribute to the construction of meanings regarding the nature and practice of teaching; and to understand the challenges and learning experiences in the early years of teaching as processes that unfold in relation to the historical, cultural, and social context. Based on the assumptions of the historical-cultural perspective, particularly Vygotsky's contributions regarding the constitution of the subject in and through relationships with others and the environment, and on the pedagogical thought of Célestin Freinet, who views the school as a space for expression and dialogue, this research adopts a theoretical and methodological approach committed to attentive listening and the valorization of teachers' voices. The techniques of Freinet pedagogy—such as correspondence, conversation circles, the "book of life," the wall newspaper, and assemblies—are not merely tools for data collection but serve as mechanisms for valuing the authorship, memory, and experience of the participants. When applied in teacher education and research contexts involving female teachers, these techniques foster processes of critical reflection and the collective construction of knowledge. By approaching Freinet and Vygotsky as frameworks that shed light on teacher education, this research contributes to the field of education by proposing an approach that integrates theory, method, and life. The findings of this study show that the early years of teaching are marked by tensions, challenges, and processes of professional learning, manifested in the reality shock, pedagogical isolation, precarious working conditions, and difficulties related to school inclusion. In contrast, the bonds formed with children, recognition from families, and the strength of teaching communities stand out as factors that encourage teachers to remain in the profession. This leads us to consider that teacher education is a continuous process, in which personal narrative serves as a powerful tool for self-development, reframing of experiences, and resilience, reinforcing the need for institutional policies that support early-career teachers.

Keywords: Early Teaching Career. Beginning Teacher. Freinet Pedagogy. Narratives. Historical-Cultural Theory.

Lista de Figuras

Figura 1 – Carta enviada à escritora Roberta 36
Figura 2 – Instituição de ensino superior 42
Figura 3 – Planos Genéticos 77
Figura 4 – Percurso de elaboração do material empírico 90
Figura 5 – Carta convite enviada aos participantes da pesquisa 92
Figura 6 – Segunda Carta enviada aos participantes da pesquisa 93
Figura 7 – Livro Padlet 97
Figura 8 – Livro da vida 97
Figura 9 – Jornal de Parede.....98
Figura 10 – Companheiros de Jornada.....101

Lista de Imagens

Imagem 1 – Banca de defesa realizada em agosto de 2026 17
Imagem 2 – Encontro Freinet 2023 – A Pedagogia Freinet no chão da escola 17
Imagem 3 – Roda de conversa 17
Imagem 4 – Aula – passeio.....17
Imagem 5 – XI Fala Outra Escola.....18
Imagem 6 – Aluna ouvinte na Graduação em Pedagogia FEUSP.....25
Imagem 7 – Primeira qualificação da tese 25
Imagem 8 – Reunião Regional ANPED SUDESTE (ANPEDINHA).....41
Imagem 9 – Reunião Regional ANPED SUDESTE (ANPEDINHA).....41
Imagem 10 – Reunião Regional ANPED SUDESTE (ANPEDINHA).....41
Imagem 11 – IX Congresso Nacional de educação- CONEDU.....62
Imagem 12 – IX Participação como avaliadora no CONEDU.....62
Imagem 13 – Simpósio X CIPA – memoriais, inventários e correspondências.....69
Imagem 14 – Mostra pedagógica XII Fala outra escola.....69
Imagem 15 – Colóquio -a função social da escrita.....69
Imagem 16 – Lançamento do Livro: Educação escolar e desenvolvimento humano – práticas, dilemas e perspectivas.....75
Imagem 17 – Palestra com professor Dr. Antônio Novoa.....81
Imagem 18 – Célestin Freinet.....85
Imagem 19 – Lev S. Vigotski.....85
Imagem 20 – XI Fala outra escola.....89
Imagem 21 – Abertura do Semestre 100
Imagem 22 – Abertura do Semestre 100
Imagem 23 – Abertura do Semestre 100
Imagem 24 – Abertura do Semestre 100
Imagem 25 – Minicurso Frederic Saussez.....104
Imagem 26 – 42ª Reunião Nacional ANPED em João Pessoa/PB.....105
Imagem 27 – 42ª Reunião Nacional ANPED em João Pessoa/PB.....105
Imagem 28 – 42ª Reunião Nacional ANPED em João Pessoa/PB.....105
Imagem 29 – 42ª Reunião Nacional ANPED em João Pessoa/PB.....105
Imagem 30 – VII Congresso Nacional de Formação de Professores e VII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores 107
Imagem 31 – VII congresso Nacional de Formação de Professores e VII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores.....107
Imagem 32 – VII congresso Nacional de Formação de Professores e VII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores.....107
Imagem 33 – XII Fala outra escola: Fios, nós, balanços – enredar singularidades, tecer coletivos.....108
Imagem 34 – XII Fala outra escola: Fios, nós, balanços – enredar singularidades, tecer coletivos.....108
Imagem 35 – Visita ao Assentamento Flávia Nunes.....109
Imagem 36 – Evento: emoções inteligentes e alucinações voluntárias – dois conceitos vigostkianos para pensar e descrever a educação estética.....110
Imagem 37 – Encontro Nacional Repef.....117
Imagem 38 – Roda de conversa – ministrada pela pesquisadora.....117
Imagem 39 – Defesa da Tese.....143
Imagem 40 – Participação no I COBRIF 143

Lista de Quadros

Quadro 1 – Mapeamento de teses do catálogo de teses e dissertações CAPES produzidas no período de 2019 a 2024
.....455
Quadro 2 – Mapeamento dos trabalhos produzidos no período de 2020 a 2025 no portal de periódicos CAPES - descritores: Professor Iniciante AND Narrativas.....47
Quadro 3 – Mapeamento dos trabalhos produzidos no período de 2020 a 2025 no portal de periódicos CAPES – descritores: Docência Inicial AND Narrativas.....47
Quadro 4 – Mapeamento dos trabalhos produzidos no período de 2020 a 2025 no catálogo de teses e dissertações da CAPES - descritores: Professor Iniciante AND Narrativas.....48
Quadro 5 – Mapeamento dos trabalhos produzidos no período de 2020 a 2025 no catálogo de teses e dissertações da CAPES - descritores: Docência Inicial AND Narrativas.....48
Quadro 6 – Artigos, dissertações e teses elencados 49

Lista de Siglas

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDHU - Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo

CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FE USP - Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo

GT - Grupo de Trabalho

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LEEI - Leitura e Escrita na Educação Infantil

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento Sem Terra

PF - Pedagogia Freinet

THC - Teoria Histórico Cultural

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

PPGSSE USF - Programa de Pós -graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco

Sumário

IMPRENSA ACADÊMICA 17
BASTIDORES DO NASCIMENTO DE UMA PESQUISA....18
EDITORIAL DE UMA CAMINHADA COLETIVA 25
O percurso formativo de uma professora pesquisadora 25
Do chão da escola à universidade 28
A experiência do estágio docente no ensino superior....30
O processo formativo na pós-graduação 34
FALANDO SOBRE A DOCÊNCIA: DA FORMAÇÃO AO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE ..41
Correspondências sobre o Início da Docência 59
FREINET, VIGOTSKI E A PALAVRA DA PROFESSORA 62
AVENTURANDO-ME COM FREINET, VIGOTSKI E AS NARRATIVAS 69
A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 75
A RELEVÂNCIA DAS TÉCNICAS DA PEDAGOGIA FREINET NA PESQUISA ACADÊMICA.81
A TEORIA HISTÓRICO–CULTURAL E A PEDAGOGIA FREINET – APROXIMAÇÕES CONSTRUÍDAS....85
COMPANHEIROS DE JORNADA 100
JOANA....104
LANDINHA 105
GILBERTO....106
JUSSARA....107
GR 108
TINA....109
SOBRE A DOCÊNCIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORAS EM INÍCIO DE CARREIRA 110
As narrativas como espaço de formação e investigação do ser professora....110
A docência na creche: diálogos entre a teoria, o pedagógico, o cuidado e o afeto 111
Importância do coletivo, da cooperação e da expressão do vivido 113
O papel do PIBID na formação docente....115
A formação inicial no cotidiano da professora....116
O QUE EMERGE DAS NARRATIVAS....119
As tensões de quem está chegando na sala de aula 119
SER/ESTAR PROFESSORA:....120
Os outros com quem me constituo....120
SER/ESTAR PROFESSORA:....129
Os espaços nos quais me constituo 129
SER/ESTAR PROFESSORA:....137
Experiências de Formação....137
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS....143
Últimas palavras (por ora)....149
Referências....150

IMPRENSA ACADÊMICA



Imagem 1 - Banca de Defesa realizada em Agosto de 2026.

Buscando compartilhar reflexões referentes às práticas pedagógicas e às tensões do cotidiano da escola, por meio das narrativas orais e escritas de professoras em início de carreira e utilizando técnicas da Pedagogia Freinet como dispositivos de valorização da autoria, da memória e da experiência dos sujeitos, a discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Suelen Aparecida de Carvalho Rela, doutoranda em Educação da Universidade São Francisco, lança a imprensa acadêmica: "O início da carreira docente - entre o trabalho pedagógico e as tensões do cotidiano escolar".

A coletânea, tese de doutoramento da autora-pesquisadora, também apresenta seu percurso formativo durante a permanência na pós-graduação, adentrando os caminhos e desafios que até mesmo uma professora-pesquisadora perpassa em sua formação profissional.

No plano prático da escrita da tese, a pesquisadora optou por algumas páginas organizadas em estilo de jornal, em que fragmentos de seu percurso formativo ao longo do doutorado, nos diferentes congressos, seminários, colóquios e demais eventos dos quais participou, são retratados, aproximando sua trajetória acadêmica à dos participantes desta pesquisa. Ao mobilizar a imprensa escolar, uma prática freinetiana, entrelaçou o rigor acadêmico, conforme diretrizes para a escrita da tese, com a dimensão subjetiva da pesquisa, concordando com Freinet (1974, p. 20), ao dizer que "ao se compor um texto, sente-se o nascer enquanto trabalha; dá-lhe uma nova vida, torna-o seu. É precisamente esta continuidade artesanal que constitui o essencial do alcance pedagógico da Imprensa na Escola".

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)

Encontro FREINET/2023 - Pedagogia Freinet no chão da escola: democracia, trabalho e cooperação. (julho/2023 – Escola Curumim – Campinas/SP)



Imagem 2 - Com as professoras Dra. Adriana Pastorello Buim Arena e a Dra. Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende, organizadoras do livro: Diálogos com a Pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimento.



Imagem 3 - Com o professor Dr. Flávio Bolez Jr. e demais participantes da roda: Troca de experiências em torno da Pedagogia Freinet entre professor e Universidade.



Imagem 4 - Aula passeio no acampamento Marielle Vive (Valinhos/SP).

BASTIDORES DO NASCIMENTO DE UMA PESQUISA

Foi nos corredores escolares que passei a ouvir diferentes narrativas referentes às professoras em início de carreira, mas foi ao iniciar a pós-graduação *stricto sensu* em educação que meu olhar foi mobilizado a ouvir suas vozes atravessadas por dúvidas, angústias, medo e descobertas e passei também a olhar para as pessoas que fazem a educação acontecer no dia a dia. Percebi então algo simples e incômodo: muitas das angústias desses docentes não decorrem apenas de fragilidades individuais, mas também de condições estruturais e exigências de um sistema que pouco acolhe e raramente escuta. Isso reforçou meu compromisso com uma escuta atenta e ética das trajetórias docentes, uma escuta que reconhece dificuldades, claro, mas também potências e resistências. Há algo profundamente formativo nesse iniciar. É o momento em que a professora se depara com aquilo que, por anos, cultivou como projeto, expectativa, vocação que, de repente, se materializa com tudo o que tem de bonito e de tenso. Foi esse movimento, entre o que se espera e o que se encontra, que me despertou o desejo de escutar quem, recém-formado, começa a construir sua trajetória profissional. O que pensam sobre a profissão escolhida? Quais marcas trazem da formação inicial? Como atravessam desafios, aprendizados, encontros e desencontros no cotidiano escolar? Essa inquietação tem raízes na minha própria trajetória como professora e foi se intensificando ao longo do doutorado.

Percebi que para realmente compreender o ser professora, era preciso abrir espaço para que suas histórias vividas, situadas, com múltiplos sentidos que escaparão sempre aos relatórios institucionais, fossem contadas. Deste modo, optei por uma pesquisa narrativa, acreditando que só por meio desta seria possível acessar subjetividades, afetos, emoções e os significados que cada uma atribui à experiência de ser professora. Experiência aqui compreendida como resultante daquilo que afeta e é compreendido e significado, pela pessoa (Smolka, 2006). Ao anunciar que "toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se vivências histórico-culturais compartilhadas socialmente" (Vigotski, 1996, p. 65), Vigotski evidencia que cada sujeito se apropria das produções culturais, conhecimentos, valores, linguagens e modos de agir elaborados historicamente pela humanidade. Essa herança social e cultural pode ser compreendida como experiência histórica, uma vez que emerge das experiências acumuladas pelas gerações anteriores e compartilhadas socialmente. O foco desta pesquisa recai sobre as trajetórias profissionais de professoras em início de carreira, buscando compreender como constroem sentidos sobre suas práticas e experiências nos primeiros anos de docência. Esse período é reconhecido na literatura como especialmente desafiador, marcado por intensas aprendizagens, descobertas, tensões e, muitas vezes, frustrações (Huberman, 1992; Garcia, 1999).

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)



Imagem 5 - XI FALA OUTRA ESCOLA - Professora, Presente! Resistindo a abismos, reafirmando coletivos (julho2023). Oficializando o Coletivo Freinetiando como Grupo de estudos junto ao GEPEC-Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Ao longo deste trabalho, o uso do termo “professoras” justifica-se pela predominância histórica e atual de mulheres na docência no Brasil. Considerando que a profissão docente é majoritariamente exercida por mulheres no contexto brasileiro e que essa característica também se reflete na composição das participantes desta pesquisa.

A escuta dessas professoras permitiu perceber de que maneira elas dão significado ao exercício da docência, como enfrentam os desafios cotidianos e de que forma interpretam suas vivências profissionais. É importante destacar que essa escuta não é neutra. Ela é atravessada por escolhas teóricas, éticas e políticas que reconhecem a experiência vivida como fonte de conhecimento. De acordo com Vigotski, “quanto mais somos capazes de perceber e de relatar aos outros a experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente (ela é sentida, ela se fixa em uma palavra.)” (Vigotski, 1925/2003, p. 78). Ao optar pela narrativa como caminho de investigação, tenho como entendimento que os sujeitos se constituem em relação ao mundo e que, ao contarem suas histórias, também se transformam.

Narrar é, assim, valorizar a experiência, a singularidade e a subjetividade, entendendo que são as histórias vividas e ressignificadas que revelam como professoras se percebem e se afirmam enquanto profissionais em meio a tensões, conquistas e aprendizagens, na coletividade. Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 20) nos ensinam que “as narrativas das histórias do vivido constituem material importante na investigação das práticas docentes”.

Domingo (2016, p. 23 – nossa tradução) afirma que

> [...] a intenção narrativa, enquanto proposta de investigação, não pretende somente contar histórias do vivido, mas o que fazer ao relatar uma experiência, isto é, uma maneira de dar forma ao vivido para prestar atenção às perguntas que, através do narrar, se revelam como aquelas que requerem maior atenção, desenvolvimento, exploração, investigação; não somente para compreender algo delas, mas para que nos afetem de uma maneira existencial.

Nesse movimento, enquanto pesquisadora, me posiciono como alguém implicada na escuta, atenta não apenas às palavras, mas também aos silêncios e entrelinhas. Seguindo a perspectiva de Clandinin e Connelly (2000), narrar é também conhecer; é uma escuta ética e cuidadosa que constitui um gesto de atenção e respeito. Conforme Passeggi (2008), narrar estabelece vínculos, dá sentido à experiência e produz conhecimento em relação. Esses princípios orientam uma prática investigativa que valoriza a reflexão sobre as histórias de vida e percursos formativos dos sujeitos, configurando-se como um poderoso dispositivo de pesquisa-formação (ou pesquisa-ação).

Busca-se aqui defender que professoras em início de carreira, ao narrarem suas experiências docentes, produzem movimentos de reflexão e ressignificação sobre as tensões e aprendizagens vividas no cotidiano escolar, constituindo compreensões acerca do ser, do sentir e do fazer docente nos primeiros anos da profissão. Dessa forma, o objeto desta pesquisa são as trajetórias profissionais de professoras em início de carreira. O objetivo geral da pesquisa é compreender os sentidos que professoras em início de carreira constroem sobre a docência, a partir das experiências vividas e das interações com os contextos formativos, institucionais, sociais e culturais nos quais estão inseridos. E, os objetivos específicos são: reconhecer as narrativas como práticas de expressão que revelam os sentidos atribuídos à docência; refletir sobre como as vivências profissionais e as interações com o contexto escolar contribuem para a construção de significados sobre o ser e o fazer docente; compreender os desafios e as aprendizagens nos primeiros anos de docência como processos que se desenvolvem em relação ao contexto histórico, cultural e social.

Os participantes desta pesquisa: GR, Landinha, Joana, Gilberto, Jussara e Tina, são egressos da graduação em Pedagogia de uma universidade comunitária do interior do estado de São Paulo em seus primeiros anos de docência. Buscando preservar suas identidades, ao longo do estudo, eles escolheram os nomes pelos quais serão identificados, escolha essa que se justifica também como uma forma de autoria, reconhecendo-os como sujeitos que narram, interpretam e ressignificam suas próprias trajetórias. Assim, a construção deste texto se dá a partir das narrativas destes egressos que, ao compartilharem suas vivências, aprendizados e desafios na docência, permitem a compreensão do movimento que marca o início da docência em que as narrativas evidenciem a centralidade das experiências narradas na construção de conhecimento.

O percurso teórico-metodológico da investigação aproxima a Pedagogia de Célestin Freinet e a Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski, perspectivas que convergem na defesa de uma educação humanizadora e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

> A escola tem de se modernizar. [...] A escola tem de reencontrar a vida, mobilizá-la e servi-la, dar-lhe um objetivo. E para isto deve abandonar as velhas práticas, mesmo que elas tenham tido a sua majestade, e adaptar-se ao mundo do presente e do futuro. [...] É necessário, sobretudo, que os pais e os educadores tomem consciência do fato evidente de que a vida mudou, as necessidades das crianças e do meio já não são as mesmas, e que, em virtude disto, as respostas de ontem já não são forçosamente válidas e é necessário a todo custo reconsiderar os problemas. [...] Nós somos educadores que tentamos, dentro de nossas próprias aulas, fazer passar para a prática, as ideias e os sonhos dos teóricos, que devemos assegurar a permanência das nossas funções, aplicando-nos a tomá-las mais eficientes. Temos de fazer nascer o

> futuro no seio do presente e do passado, o que implica não num espetacular apelo à novidade, mas prudência, método e uma grande humanidade. (Freinet; Salengros, 1977, p. 10-17)

Ao longo do doutorado e inspirada pela pedagogia freinetiana, de que a escola deve reencontrar a vida, e pelo olhar de Vigotski, de que o caminho cultural do homem é o de sua transformação social, fui construindo esse diálogo nas leituras, nas escritas e, sobretudo, nos encontros com as narrativas dos participantes, não como sobreposição de teorias, mas como uma convergência frutífera já explorada por Buscariolo (2015), Mello (2021, 2023), Arena e Resende (2020), Barros e Anjos (2019), entre outros. Nesse contexto, as narrativas desses docentes em formação inicial trazem a tensão entre o legado pedagógico tradicional e a urgência de mobilizar as necessidades reais presentes no contexto escolar.

Freinet e Vigotski vêm de trajetórias distintas, mas ambos oferecem ferramentas para interpretar o vivido no início da docência. Freinet defendeu que o professor não deve se limitar a aplicar teorias; é preciso experimentar, inventar, desenvolver técnicas que dialoguem com a autonomia, a livre expressão e a cooperação (Freinet; Salengros, 1977). Vigotski, por sua vez, enfatiza que somos formados pela interação social, com a linguagem e a atividade como mediadores centrais do desenvolvimento. Assim, amparamo-nos nas palavras de Vigotski (2018, p. 90, grifos do autor) para explicitar que o "*homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda a humanidade*". Para Marx e Engels (1980, p. 36), a linguagem vem a ser a consciência real; nasce quando começamos a compreender verbalmente nossas ações, tornando possível uma comunicação consciente com os outros. Ambas as perspectivas partilham a ideia de educação que vai além da mera transmissão de conteúdo.

Ancorada nessa base teórica, enquanto pesquisadora, utilizei-me de recursos inspirados em algumas das técnicas da Pedagogia Freinet, como as rodas de conversa, a troca de correspondência, o livro da vida, o jornal de parede, as assembleias que funcionaram como encontros de expressão e elaboração em que os participantes puderam revisitar memórias, e atribuir novos sentidos às experiências vividas. A escuta e a leitura sensíveis destes achados permitiu identificar como as vivências na graduação reverberam nas práticas docentes iniciais e quais aprendizagens emergem ao entrar em contato com a rotina escolar, mostrando a multiplicidade dos contextos da atuação docente, sendo na educação infantil, na educação especial, no ensino fundamental anos iniciais ou finais, ensino médio, educação de jovens e adultos, em redes públicas e privadas. Há entusiasmo, sim; mas também angústia, dúvidas e silêncios. Algumas narrativas evidenciam fragilidades, como por exemplo a formação inicial

não abordar a dimensão familiar, a escuta de cuidadores e nem as estratégias emocionais necessárias à prática, na perspectiva dos participantes.

Nas diferentes narrativas, o ingresso na docência é significado como um tempo de transição, em que a conclusão da formação inicial dá lugar ao encontro com demandas, relações e aprendizagens que se constroem no exercício da profissão. Ao recordar o período após à conclusão da graduação, GR descreve a alegria pela conquista do diploma acompanhada da inquietação diante da entrada na profissão:

> *"Quando me formei, e recebi o tão esperado diploma, fiquei em êxtase e aliviada por finalmente ter concluído, ao mesmo tempo que me perguntei: e agora?!"* (Correspondência enviada por GR, 1º semestre de 2023).

A pergunta que encerra sua narrativa desloca o sentido atribuído ao diploma. A conclusão do curso não é narrada como o momento em que a professora se sente plenamente preparada para a docência, mas como o início de um percurso marcado por novas perguntas. Essa mesma percepção reaparece na narrativa de Joana. Ao comentar situações vividas no cotidiano da educação infantil, ela recorre ao humor para falar de aprendizagens que só se tornaram visíveis quando assumiu sua própria turma, como determinadas exigências da prática cotidiana que aparecem de forma inesperada no início da carreira, produzindo a percepção de que há dimensões do trabalho pedagógico pouco abordadas na formação inicial:

> *Só essa semana eu falei com umas quatro pessoas assim: 'eu juro que no primeiro semestre da faculdade se tivesse uma matéria de como ensaiar crianças para apresentação pros pais, não sobrava nem metade das pessoas'. Gente, o ensaio é muito difícil!* (Joana, entrevista narrativa, 1º semestre de 2024).

Ao mencionar uma tarefa aparentemente simples, Joana chama atenção para dimensões do trabalho docente que dificilmente poderiam ser antecipadas pela formação universitária. Sua narrativa sugere que parte da aprendizagem da profissão se constrói nas situações concretas vividas no cotidiano escolar. A narrativa de Landinha amplia essa compreensão ao deslocar o foco das aprendizagens da sala de aula para as relações estabelecidas no interior da escola:

> *Recebi uma proposta, logo após me formar, para assumir uma turma de maternal em uma escola privada. Foi a realização de um sonho, mas também veio com seus desafios, entre eles, a falta de experiência. Infelizmente, a falta de apoio por parte dos colegas mais experientes foi uma dificuldade que enfrentei.* (Landinha, Roda de Conversa, 1º semestre de 2023).

O entusiasmo de iniciar a carreira convive com a experiência da ausência de acolhimento por parte dos colegas. Assim, o ingresso na docência é significado não apenas como um processo de aprender a ensinar, mas também de construir relações de pertencimento e apoio no coletivo escolar. Nesse sentido, as narrativas não apenas apresentam experiências individuais, mas tornam visíveis aspectos estruturais do início da carreira docente, especialmente as tensões entre os conhecimentos produzidos na universidade e as demandas concretas do cotidiano escolar. É nesse horizonte que o diálogo com Tardif (2014) torna-se fecundo, ao discutir o distanciamento historicamente produzido entre a formação universitária e os saberes da prática, como observa o autor, este distanciamento alimenta a sensação de desencontro.

A literatura sustenta essas preocupações: sem um apoio institucional adequado, o início da carreira pode conduzir ao abandono profissional (Huberman, 1992); o processo de transformar saberes disciplinares em práticas contextualizadas demanda lidar com diversidade, gestão de sala e precariedades institucionais (Calil; André, 2016). Tardif (2014) recorda que os saberes docentes são construídos historicamente no fazer cotidiano de cada contexto social, não são “prontos” nem exclusivos da universidade, e aí se dá o choque entre o saber prescrito e o saber vivido, espaço onde se forja a profissionalidade docente, coadunando com a teoria histórico-cultural de Vigotski (1990) que compreende o desenvolvimento psíquico e, neste caso, o saber profissional ocorre mediado pelas interações sociais e pelas contradições históricas de cada meio, possibilitando que o fazer docente se transforme em processo vivo de internalização e recriação cultural. Nóvoa (2006) alerta que a ausência de apoio nos primeiros anos pode gerar dinâmicas de sobrevivência individual que fragilizam a construção coletiva da profissão.

O estudo, então, não apenas descreve dificuldades, busca dar visibilidade às experiências, entender os processos de aprendizagem e pensar caminhos formativos possíveis a partir das vozes das próprias professoras. Optei por um arranjo gráfico-textual que aproximasse a vida na academia da vida cotidiana, uma imprensa escolar tendo por base a Pedagogia Freinet.

E, seguindo a análise de Audet (2010), reconhecemos que a imprensa escolar tem origem numa tradição em que a tipografia e o trabalho manual deram visibilidade aos movimentos sociais: imprimir é trabalho que concretiza e difunde o pensamento, ao mesmo tempo em que tensiona a correção do idioma.

> A imprensa como instrumento pedagógico de comunicação foi certamente o ponto forte da inovação de Freinet em matéria linguística, e não foi por acaso que ele, militante da causa proletária, teve essa ideia. A imprensa e as tipografias foram, no início da luta operária, o trabalho nobre por excelência. Imprimir é trabalho manual que concretiza e difunde o pensamento. Mas é também nesse momento que se concentra e, de certo modo, se venera a correção do idioma. Não se trata de trabalho a ser feito de qualquer maneira (Audet, 2010, p. 20).

Na sequência do trabalho, apresento meu memorial de formação, uma narrativa reflexiva sobre a trajetória durante a pós-graduação, as transformações vividas e os sentidos que foram sendo (re)construídos. Aponto também um levantamento das produções acadêmicas recentes que dialogaram com meu percurso. Em termos teórico-metodológicos, retorno ao diálogo entre Freinet e Vigotski para ancorar a análise numa concepção de sujeito em interação com o meio social, mediado por práticas culturais, relações sociais e instrumentos simbólicos.

Por fim, após a apresentação das participantes e das narrativas coletivamente construídas, trago as compreensões emergentes do processo investigativo, acompanhadas de reflexões que apontam para novos desdobramentos e possíveis considerações, porque a investigação que se ancora na vida permanece em movimento, sempre gerando novas perguntas.

EDITORIAL DE UMA CAMINHADA COLETIVA

O percurso formativo de uma professora pesquisadora

Inspirada pela imprensa escolar, uma das técnicas da pedagogia Freinet, apresento minha trajetória como se fosse diferentes edições de um jornal. Cada experiência vivida, cada fase da formação constitui uma página dessa publicação feita a muitas mãos, com erros, acertos e revisões, lembrando uma edição artesanal que circula pela escola. As primeiras colunas deste jornal foram escritas durante minha infância em que recordo das brincadeiras na rua sem saída do bairro periférico onde cresci e pude me sentir pertencente nesse processo formativo da pós-graduação e das viagens à praia no porta-malas do carro adaptado por minha madrinha, que se transformava em uma cama confortável para os quase 300 km percorridos nos feriados e períodos de férias, e alguns dos apelidos relacionados à minha deficiência ouvidos na adolescência que ecoaram na vida adulta. Essas memórias não são apenas notas de rodapé, compõem editoriais que moldaram minha sensibilidade para com os outros e para comigo mesma. Nasci e cresci em Itatiba, cidade da região metropolitana de Campinas, interior de São Paulo, escolhida pelos meus pais quando migraram do Paraná, em 1979, em busca de melhores condições de vida. Entre as páginas que narram minha trajetória, destacam-se as vivências familiares e os desafios enfrentados como pessoa com deficiência. Como observa Vash (1988, s/p), todos vivenciam choque e medo diante do reconhecimento da deficiência, acompanhados de dor, ansiedade e frustração, à medida que desaparecem a liberdade e o tempo para lazer.

No meu caso, esses sentimentos foram atravessados por afetos, acolhimento e resistência.

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)



Imagem 6 - Aluna ouvinte da disciplina: "Psicologia Histórico-Cultural e Educação" Professora Dra. Elizabeth dos Santos Braga - 1º Semestre/2025 – Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.



Imagem 7 - Com a professora e orientadora Dra. Renata Helena Pin Pucci na segunda qualificação da tese - 1º Semestre de 2025.

Filha do segundo casamento dos meus pais e deficiente física, lembro-me das comparações e dos julgamentos, inclusive de familiares, que me consideravam fruto do pecado. Por se tratar de uma segunda união, perante a tradição religiosa, não foi permitido o casamento na igreja. Conforme Monteiro et al. (2016), com o fortalecimento do Cristianismo, a deficiência deixou de ser vista como castigo divino, passando a ser percebida com olhar fraterno, como algo que requer cuidado e atenção.

Segundo Goffman (1982),

> [...] pessoas com deficiência podem apresentar diferentes trajetórias de vida: algumas são incluídas socialmente desde o nascimento, com família e educação minimizando os impactos das diferenças; outras seguem uma socialização auto protetiva, em que família e instituições limitam o contato da pessoa com o mundo real.

As narrativas de minha mãe, ao longo dos seus poucos mais de oitenta anos de idade, contam que durante a minha gestação não havia acompanhamento pré-natal[2] como existe hoje, e após o meu nascimento, quando se identificou a deficiência congênita, fui encaminhada ao Hospital Universitário da UNICAMP, sem possibilidade de tratamento. A possível causa desta deficiência pode estar atrelada ao fator sanguíneo da minha mãe, RH negativo. De acordo com as informações da Fundação Hospitalar de Hematologia e Hemoterapia do Amazonas - HEMOAN, o sangue humano é classificado em grupos e subgrupos, sendo os mais importantes o ABO (A, B, AB e O) e o Rh (positivo e negativo). No Brasil, os grupos sanguíneos mais comuns são o O e o A. Juntos, eles abrangem 87% de nossa população.[3]

Durante a minha infância, não utilizei instrumentos ou materiais específicos para desenvolver habilidades manuais, mesmo sendo canhota. Muitos eram os apelidos, como “tartaruga ninja” ou “três dedos”. De acordo com Macedo (2008, p. 128),

> [...] as deficiências físicas congênitas correspondem a qualquer perda ou anormalidade de estrutura ou função fisiológica ou anatômica desde o nascimento, resultante de causas diversas, como prematuridade, anoxia perinatal, desnutrição materna, rubéola, toxoplasmose, trauma de parto, exposição à radiação, uso de drogas, causas metabólicas e outras desconhecidas.

---

[2] Acompanhamento de pré-natal busca assegurar o desenvolvimento saudável da gestação, permitindo um parto com menores riscos para a mãe e para o bebê. Informações disponíveis em https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/g/gravidez/pre-natal Acesso em: 03 jan. 2026.

[3] Informações disponíveis em https://www.hemoam.am.gov.br/?secao=sobre_sangue Acesso em; 21 nov. 2025.

Eu apenas me percebi como uma pessoa diferente dos demais ao tentar obter a carteira nacional de trânsito, quando fui considerada incapaz, identificando a malformação congênita (Q74.9). Esse reconhecimento, no entanto, não se apresentou de forma contínua nos diferentes contextos em que me inseri. Se, por um lado, minha condição foi explicitada como critério no processo avaliativo para obtenção da CNH, por outro, ela não apareceu como elemento considerado nos processos seletivos da pós-graduação. Os editais para mestrado e doutorado aos quais ingressei como pós-graduanda, não previam condições específicas para candidatos com deficiência física, evidenciando modos distintos de visibilidade — ou de silenciamento.

Ao chegarem em Itatiba, meus pais moravam na área central e pagavam aluguel com a prestação de serviços, cuidando de uma senhora acamada proprietária da residência, enquanto exerciam suas profissões. Meu pai, alfaiate, trabalhava em casa e minha mãe atuava como zeladora terceirizada em uma agência bancária. Após cerca de dez anos nessa residência alugada, foram contemplados com a moradia popular, uma parceria do município com a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo - CDHU-SP. Tenho uma lembrança muito forte de meu pai presente em todos os momentos da minha vida até seu falecimento em 1991, e minha mãe, batalhadora e de fé inabalável, mostrou-me a força do cuidado, aprendizado que só compreendi plenamente ao me tornar mãe.

Minha infância se dividia entre as brincadeiras na rua do bairro periférico em que morava com meus pais e as viagens à praia junto a minha madrinha e seus netos, que se tornaram laços de amor, amizade e respeito, que ainda permanecem. As brincadeiras na rua aconteciam no final da tarde e terminavam quando os pais chamavam seus filhos, já ao escurecer, sinalizando o fim da hora do brincar. As viagens à praia eram momentos de diversão e improviso, como quando nadávamos nas enxurradas em dias de tempestades e enchentes.

Durante a juventude, minhas publicações seguintes emergem no contexto do magistério. Toda a minha escolarização ocorreu em escolas públicas e, em 1996, ingressei no curso de magistério, voltado à formação de professoras dos anos iniciais. No segundo ano do magistério, já atuava como auxiliar de sala em uma instituição particular de educação infantil, com tarefas que incluíam organizar espaços, limpar salas e banheiros e organizar e recolher materiais os materiais utilizados por professoras e crianças na realização das aulas. Muitas vezes me questionei sobre o que estava aprendendo no magistério, percebendo que a minha prática naquela instituição não correspondia ao ensino teórico vivenciado no curso formativo. Mesmo não previsto no currículo, esse aprendizado revelou desigualdades e evidenciou o estágio extracurricular como espaço de mão de obra barata, questões que também emergiram

posteriormente em minha pesquisa de mestrado[4], refletindo experiências comuns ao início da carreira docente.

Do chão da escola à universidade

Formei-me professora em 1999, pelo antigo curso de magistério, e desde então não parei de atuar na área da educação. Cinco anos depois de concluir o magistério, surgiu a oportunidade de ingressar na universidade pelo PROESF[5] — Programa Especial de Formação de Professoras em Exercício na Educação Infantil e nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental, uma parceria entre o Governo do Estado de São Paulo e os municípios da Região Metropolitana de Campinas. As aulas eram ministradas por assessores pedagógicos dos municípios e, semanalmente, tínhamos encontros com professores doutores da Unicamp nas aulas magnas. Quando penso na minha graduação em Pedagogia, feita em parceria entre a prefeitura e o Estado, lembro de quanto aquele período foi marcante e formativo.

Por ser uma graduação voltada para professoras em exercício, não foi necessário fazer estágio supervisionado, como exige a LDB nº 9394/96, e com o tempo, na experiência da pós-graduação, percebi que muitos estudantes ao entrar no estágio vivem experiências fragmentadas e distantes da realidade das escolas.

De professora contratada à vice-diretora de escola e com a experiência enquanto formadora, experienciei desafios únicos e muitos aprendizados, ampliando meu olhar sobre a complexidade do cotidiano escolar. As perguntas do dia a dia sobre ensinar, aprender e sobre as relações que atravessam a escola trouxeram a necessidade de compreender melhor os sentidos da educação, dialogar com teorias e refletir sobre os saberes construídos na experiência. Por isso, a pós-graduação deixou de ser apenas uma escolha acadêmica: tornou-se uma urgência formativa, nascida da prática e da inquietação que sempre me moveu, afinal, como nos apresenta Cruz (2012, p. 80-81),

> O cotidiano escolar não nos deixa margem e nem tempo para que em cada decisão a ser tomada se faça uma busca e um refinamento teórico. Isso se torna possível quando nos debruçamos na pesquisa no/sobre o cotidiano, nos faz

[4] Disponível para consulta em: https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/4384370676888481.pdf Acesso em: 21 nov. 2025.
[5] Informações disponíveis em: https://unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2004/ju255pag11.html#:~:text=cursos%20de%20maior%20alcance%20social%2C%20destinado%20%C3%A0,o%20programa%2C%20que%20tem%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20tr%C3%AAs Acesso em: 03 jan. 2026.

> construir, produzir um distanciamento em que podemos realizar análises e proposições acerca das situações vivenciadas.

A defesa da minha dissertação me mostrou o quanto é possível avançar, mesmo diante de desafios pessoais e acadêmicos, fazendo-me concordar com Rego (2014), quando diz que nenhuma criação artística ou científica é um processo mecânico, totalmente desvinculado da vida do criador e das suas preocupações existenciais, mais ou menos intensas, nem do clima histórico de um tempo e de um lugar.

No dia agendado para a defesa, estariam comigo meu esposo, e minha filha mais velha. Nunca havia participado de uma defesa de mestrado presencial. Durante a pandemia, todas as que acompanhei foram remotas, com convites por e-mail. Há protocolos, simples, mas que para mim eram novidades. Não sabia exatamente como me portar, como falar, nem como seria o ritmo da banca. A defesa apresentou-se repleta de incertezas, mas também de descobertas. Já havia observado muitas bancas, mas nunca havia refletido profundamente sobre seu funcionamento. Por mais que lesse regulamentos, sentia falta de orientação prática, de um cuidado próximo semelhante ao que encontramos na educação básica.

Estar no contexto acadêmico não significa dominar todo o conhecimento. Muitas experiências e procedimentos diferem-se significativamente do cotidiano escolar. Naquele momento, senti falta de alguém que me mostrasse, de fato, a como me inserir naquele lugar de pesquisadora. Era como sentir a necessidade de alguém que segurasse a minha mão e foi esse percurso como mestranda que me propiciou um reencontro com minha trajetória — como pessoa, educadora e mãe.

Na manhã da defesa, recebi uma ligação da Karine, amiga da pós-graduação e leitora crítica da minha dissertação de mestrado: *“Oieee, bom dia! Como está? Nervosa? Ansiosa? Eu vou estar lá, tá!”*

Mesmo sem convite formal, eu não sabia se poderia ter convidados, sua presença foi um alívio. Até então, todos os encontros tinham sido remotos. Não percebi que seria nossa primeira interação presencial.

O mestrado ocorreu em um período de desafios pessoais. Eu lidava com depressão, ansiedade e síndrome do pânico, redigindo a dissertação em isolamento. Ainda assim, encontrei força nas narrativas e na reflexão sobre experiências de vida, modificada pela participação na disciplina “Narrativas e histórias de vida”. Lembro-me de ter dito à professora: “Estou me sentindo em uma sessão de terapia”. E ela prontamente respondeu: “Suelen, isso é uma disciplina de pós-graduação, você está aqui para se tornar mestra!”.

Foi nesse momento que compreendi a investigação narrativa como metodologia capaz de construir conhecimento a partir da experiência compartilhada entre pesquisador e pesquisado. Minha dissertação nasceu desse processo: cada texto surgiu da escuta, da partilha e da revisão. Nada estava pronto; tudo se configurava gradualmente, conforme escrevia, lia, refletia e dialogava com os outros participantes.

Assim, vivi meu mestrado: aprendendo, refletindo e escrevendo em constante diálogo com a experiência, articulando formação pessoal, profissional e acadêmica.

A experiência do estágio docente no ensino superior

As experiências do mestrado se somaram à minha trajetória, dentre elas, a atuação como estagiária docente no curso de Pedagogia, que se tornou uma oportunidade de reflexão e construção coletiva, momentos em que deixei de ser apenas participante. Minha experiência como estagiária no ensino superior permitiu que eu participasse ativamente das aulas, contribuindo com reflexões e acompanhando de perto a aprendizagem das alunas. De acordo com a Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, com o objetivo de preparar para a docência e qualificar o ensino de graduação (Brasil/Capes, 2010). No meu caso, essa experiência ocorreu na disciplina de projetos e estágio supervisionado no ensino fundamental, sob orientação da Profa. Dra. Daniela Anjos. Profissional que admiro profundamente, foi ela quem me apresentou um universo de possibilidades e relações no processo formativo e acadêmico, conectando-me a professoras e pesquisadores que eu já tinha como referência e que me ensinaram sobre a importância do coletivo — algo muitas vezes ausente no cotidiano da escola.

Pouco tempo depois, fomos surpreendidos pela pandemia, e as aulas migraram para o formato remoto. Diante desse cenário, a professora responsável pela disciplina adotou uma estratégia sensível: convidou docentes da Rede Municipal de Ensino, da qual faço parte, para participarem das aulas virtuais, trazendo experiências do cotidiano escolar. Essa aproximação deu concretude à formação dos alunos e possibilitou diálogos que ultrapassaram os limites da sala de aula. Participei de todo o processo ajudando no planejamento das atividades, no acompanhamento das aulas e no contato com os profissionais da rede.

Nesse movimento de fala e escuta, encontrei a voz de Tina, narrando sua travessia como professora em um tempo marcado pela instabilidade da pandemia, pelas incertezas do estágio e pela sensação de estar “meio perdida” diante das exigências concretas da escola. Sua narrativa

não se restringe a relatar dificuldades, mas explicita os modos como a inserção na docência foi atravessada por deslocamentos, rupturas e pela necessidade de construir apoio coletivo em meio ao isolamento vivido naquele período.

> *Passei por um estágio em tempos de pandemia, o qual foi muito difícil para todos. No entanto, senti que fui amparada nos momentos em que mais precisei, e nas escolas que escolhi também.*
> *Houve alguns contratempos, como iniciar um estágio que não deu certo, pois a escola ainda estava se ajustando às questões pandêmicas, então tive que trocar. Mas, no geral, a experiência foi significativa, pois aprendi que todas as experiências, sejam elas negativas ou positivas, nos trazem aprendizado. Talvez se não tivesse vivido algumas situações, teria deixado de aprender muitas outras coisas com muitas outras pessoas, pois enquanto estagiária e na época que não trabalhava na área da educação, foi um choque muito grande e me senti meio perdida, já que algumas amigas já estavam dentro da escola lidando com questões mais práticas e eu me senti meio perdida.* (Tina, roda de conversa - junho/2023)

Neste sentimento de desencontro entre a formação e as demandas práticas da escola, Tina evidencia que o estágio, especialmente em tempos de pandemia, não se constituiu apenas como espaço de aplicação de conhecimentos, mas como experiência de confronto com a realidade concreta do trabalho docente. Em sua fala, o apoio recebido, as trocas vividas e até mesmo os "contratempos" aparecem como elementos formativos que possibilitaram sustentar sua permanência nesse processo. Escutá-la foi também revisitar meus próprios caminhos, silêncios e dúvidas diante da docência. A narrativa de Tina mobilizou em mim memórias de um tempo em que a distância entre a formação teórica e o cotidiano escolar também produzia sentimento de insegurança e de deslocamento. Nesse sentido, a narrativa deixa de ser apenas relato individual e passa a constituir uma experiência compartilhada, marcada por tensões que atravessam o trabalho docente contemporâneo.

É nesse horizonte que o diálogo com Clot (2006) se torna significativo, ao discutir que, embora o trabalho contemporâneo tenda à individualização, permanece viva a necessidade do coletivo como condição de sustentação da atividade humana. Do mesmo modo, Freinet (1975) já apontava a importância das trocas entre pares como possibilidade de romper o isolamento vivido pelas professoras. As narrativas produzidas na pesquisa recolocam essa questão não como abstração teórica, mas como experiência concretamente vivida pelas docentes em formação. Neste contexto, assumimos como coletivo, a partir da perspectiva freinetiana, um espaço de cooperação, participação e construção compartilhada da vida escolar. Para Freinet (1975), a educação se constitui no interior do grupo, por meio da vida coletiva e do trabalho em

comum, evidenciando que a formação humana acontece nas relações estabelecidas entre os sujeitos, no diálogo e nas experiências coletivamente vividas.

Ao narrar sua entrada na docência, Landinha desloca o olhar para além do número reduzido de alunos e evidencia a complexidade do cotidiano escolar vivido por uma professora iniciante. Em sua fala, o desafio não está apenas no trabalho pedagógico em si, mas na experiência de sustentar sozinha as múltiplas demandas da escola:

> *Era minha primeira turminha, cinco alunos. Às vezes eu comentava e o pessoal falava: nossa, mas só cinco alunos? O que são cinco alunos? Mas não eram só cinco alunos. Havia toda uma realidade escolar que, na faculdade, parecia distante. Todos os aprendizados são válidos, mas quando você está de fato fazendo um semanário, elaborando o planejamento, percebe que colocar as ideias no papel é muito mais difícil. Sem amparo ou auxílio, tudo se torna mais desafiador. Mesmo com disciplinas sobre gestão e o papel do diretor ou coordenador, a prática mostra o quanto isso faz diferença. Uma gestão que valoriza a professora e fortalece a união dentro da escola faz toda a diferença. Infelizmente, eu não tinha isso. Só tinha meus cinco alunos e o desafio de viver o dia a dia.* (Landinha, roda de conversa, junho/2023)

A narrativa de Landinha torna visível que o início da docência não é vivido apenas como aprendizagem técnica do planejamento ou da condução da turma, mas como experiência marcada pela ausência de apoio institucional e pela fragilidade das relações coletivas no interior da escola. A expressão "só tinha meus cinco alunos e o desafio de viver o dia a dia", sintetiza esse modo de significar o início da carreira: mais do que aprender a planejar ou conduzir uma turma, tratava-se de construir a docência em um contexto marcado pela escassez de apoio e pela fragilidade das relações coletivas na escola. Em sua narrativa, a gestão escolar aparece não como elemento secundário, mas como condição que pode fortalecer ou fragilizar a permanência da professora iniciante na escola. A distância entre aquilo que foi discutido na formação inicial e as exigências concretas do cotidiano emerge não como negação da universidade, mas como indicativo de que a docência se constitui em uma realidade complexa, atravessada por relações humanas, institucionais e afetivas que extrapolam os conhecimentos sistematizados no curso.

Ao escutá-la, revisitei também experiências de solidão presentes em minha própria trajetória docente. A narrativa de Landinha mobilizou em mim a memória de momentos em que o coletivo fez falta e em que a ausência de apoio tornava o cotidiano mais difícil de sustentar.

Talvez por isso a pós-graduação tenha se constituído, em minha experiência, como um espaço de reencontro com o coletivo, não apenas como lugar acadêmico, mas como possibilidade de partilha, escuta e construção conjunta da docência. Ouvir, em vozes como a de Landinha, os sinais de um ofício exigente que, no entanto, não precisa ser solitário, fez-me

compreender que a pesquisa também pode se constituir como um gesto de cuidado: com a história do outro, com a minha própria trajetória e com o fazer docente em suas múltiplas camadas.

É nesse movimento que sigo, pesquisadora e professora, em busca de um coletivo que resista e insista. Como nos ensina Paulo Freire[6], ninguém educa nem se forma sozinho; é na relação com os outros, no diálogo e na partilha das experiências, que nos constituímos como sujeitos. Assim, também a pesquisa narrativa se faz encontro: um espaço em que histórias se entrelaçam, fortalecem vínculos e reafirmam que a docência pode ser vivida como uma experiência coletiva. Talvez seja esse o maior aprendizado desta pesquisa: compreender que, assim como a docência, a pesquisa narrativa também é um modo de construir comunidade.

Na docência, marcada muitas vezes pela solidão e pela sobrecarga individual, o coletivo deixa de ser um ideal abstrato: é condição concreta para que o trabalho aconteça de forma significativa. Enfrentar os desafios da educação exige escuta, diálogo, reflexão e compartilhamento de saberes. Foi a compreensão dessa dimensão que me mobilizou a permanecer na universidade e seguir para o doutorado.

Esse novo percurso abriu espaço para outras experiências. Minha atuação no estágio docente com turmas de Pedagogia se transformou em uma edição especial do meu próprio "jornal formativo": a edição formadora. Deixei de ser apenas observadora para assumir papéis de editora, revisora e responsável pela circulação das ideias.

Em um outro momento da realização do estágio, sob a orientação da professora Dra. Milena Moretto, colega de rede, de profissão e amiga do curso de magistério, participei de diversas atividades, entre elas rodas de conversa sobre o papel do estagiário em campo e sobre a coordenação pedagógica. Nesses encontros, outras vozes se somaram à minha, e, a partir do diálogo com professoras em início de carreira, compreendi o quanto esse processo de estágio foi formador para cada uma, principalmente para mim.

Foi nesse espaço que me percebi, de fato, pesquisadora. O termo sempre me soou pesado: sou professora, mas também pesquisadora. O doutorado, assim como o mestrado, deu-me a chance de ser a Suelen, alguém que encontra, nesse lugar, a possibilidade de se despir dos papéis impostos e simplesmente viver o processo formativo, ser quem eu sou!

Recordo-me, com clareza, da preparação para uma roda de conversa junto aos alunos da pedagogia. Dediquei-me a semana inteira e, no dia, enfrentei a ansiedade da primeira vez: pernas trêmulas, gagueiras, frio na barriga. Ainda assim, compartilhei com os alunos reflexões

[6] Poema A Escola, disponível em: https://www.rizoma-freireano.org/poema0808/a-escola-paulo-freire Acesso em: 30 set. 2025.

teóricas que apontavam o estágio como espaço para além da burocracia, como oportunidade de análise crítica da prática.

Ser doutoranda, percebo hoje, não significa vestir uma armadura, mas abrir espaços de encontro. É permitir que o saber circule entre mim e o outro, entre a vida e a pesquisa. Com Tina, aprendi a falar de mim sem medo da fragilidade, compreendendo que a docência é feita de afetos e falhas, de tentativas e recomeços.

Essa experiência me mostrou que pesquisar não é falar *sobre* alguém, mas *com* alguém. É nesse gesto ético, político e sensível que meu memorial se constrói: com registros de vida, de escuta e de pertencimento.

Ao revisitar esse percurso, busco (re)significar minha trajetória, compartilhando minha história como oportunidade de (re)apresentar-me por meio de documentos, lembranças, imagens e do tempo, que evidencia meu inacabamento. Produzir um memorial de formação é (re)escrever a própria vida, revisitar a caminhada e refletir sobre ela. Como observa Passeggi (2008, p. 126), trata-se de "um processo de pesquisa-formação que permite aos atores-autores historicizar suas aprendizagens, sua formação e seus saberes, ao reinventá-los, percebê-los, clarificá-los".

O processo formativo na pós-graduação

Graduada em Pedagogia, retomei a vida acadêmica movida pelo desejo de ressignificar minha prática. Primeiro, como aluna especial, e logo em seguida como aluna regular do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, no curso de mestrado. Nesse percurso, pude revisitar meu memorial de formação da graduação e recordar os comentários do professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, sempre atentos, objetivos, mas também sensíveis. Suas observações em minha dissertação de mestrado e a sua presença tanto na banca de qualificação quanto na defesa marcaram profundamente a minha caminhada. Foi um grande incentivador para que eu continuasse investigando o tema que havia escolhido.

Em parceria com a minha orientadora de mestrado, a professora Dra. Daniela Dias dos Anjos, tive a oportunidade de publicar um capítulo em um livro organizado justamente pelo professor Guilherme: Narrativas e formação: diálogos universidade e escola[7]. No dia da defesa,

[7] Disponível para acesso em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/narrativas-e-formacao-dialogos-universidade-e-escola/ Acesso em: 21 nov. 2025.

em fevereiro de 2022, estivemos juntos novamente, e desde então nossos encontros se repetem em seminários, congressos e bancas. Para minha alegria, ele também vem se dedicando aos estudos sobre a Pedagogia Freinet.

Entre as muitas experiências que foram me moldando nesse processo, destaco a participação em um Grupo de Trabalho com professoras da rede municipal de Campinas. Foi ali que conheci, de fato, a pedagogia Freinet. Engajado nas questões sociais e políticas de seu tempo, Freinet compreendia a escola como espaço de reprodução, mas também de resistência. Elaborou instrumentos de trabalho ancorados em uma pedagogia libertária, que buscava devolver à criança e ao professor a autonomia no processo educativo.

O GT Freinet nasceu em 2017[8], na EMEF Edson Luís Lima Souto, escola localizada na periferia de Campinas. No início, os encontros aconteciam semanalmente na biblioteca da própria escola. Em 2018, o grupo foi reconhecido oficialmente e passou a integrar as formações da Secretaria Municipal de Educação. Com a pandemia de 2020, as reuniões precisaram ser reorganizadas em formato virtual. Esse movimento abriu novas possibilidades: a universidade se aproximou da escola, e o GT se expandiu, recebendo professoras de outras unidades da rede, além de docentes de instituições estaduais, particulares e até de outros municípios. Entre 2020 e 2022, o grupo esteve vinculado à Unicamp, sob coordenação da professora Adriana Varani, e à Universidade Federal de Uberlândia, com a professora Adriana Burim Arena. Em 2023, retornou à Secretaria de Educação de Campinas, mantendo a característica de ser um espaço aberto, plural, marcado pela cooperação.

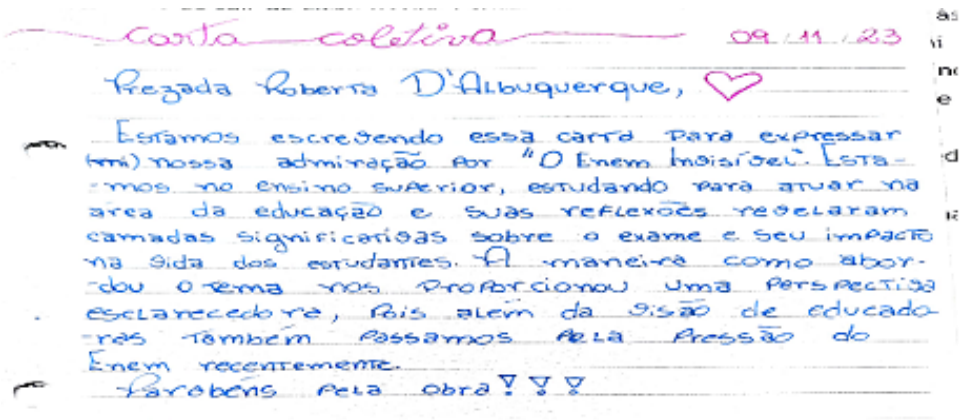
Do trabalho do GT, dois conceitos sempre se destacaram: a autoformação cooperada e o isomorfismo pedagógico. O primeiro se refere ao movimento de troca entre professoras, que compartilham práticas, instrumentos e reflexões. O segundo, à vivência dos próprios educadores com os mesmos instrumentos que levariam depois às suas turmas. No GT, experimentamos os planos de trabalho, o livro da vida, os ateliês, a correspondência, entre outros recursos freinetianos.

A partir dessa vivência, recebi um convite para apresentar a Pedagogia Freinet aos alunos da graduação em pedagogia, na disciplina de Psicologia da Educação, na Universidade São Francisco. A proposta foi organizar um ateliê de trabalho. As alunas puderam experimentar diferentes atividades: a organização da caixa de botões, leituras na pequena biblioteca montada

[8] A história do GT Freinet compõe o os anais do XV SIMPÓSIO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO XIX SEMINÁRIO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO da PUC Campinas. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/17369 Acesso em: 21 nov. 2025.

para o encontro, produção de pulseiras, desenhos livres, escrita de textos, e uma correspondência destinada à escritora Roberta D'Albuquerque, sobre seu artigo O Enem invisível[9]. Essa carta, enviada por e-mail, foi respondida prontamente pela autora:

Figura 1 - Carta enviada à escritora Roberta D'albuquerque


Carta coletiva 09/11/23

Prezada Roberta D'Albuquerque,

Estamos escrevendo essa carta para expressar (mi) nossa admiração por "O Enem Invisível". Estamos no ensino superior, estudando para atuar na área da educação e suas reflexões revelaram camadas significativas sobre o exame e seu impacto na vida dos estudantes. A maneira como abordou o tema nos proporcionou uma perspectiva esclarecedora, pois além da visão de educadoras também passamos pela pressão do Enem recentemente.

Parabéns pela obra!!!

Fonte: Acervo da pesquisadora

> "Suelen querida,
> sua mensagem me tocou muito, alegrou meu dia. Saber que o texto circulou por aí e foi trabalhado com esse olhar cuidadoso e generoso me dá uma esperança sem tamanho. Mando meu beijo de obrigada pra ti, pra Sofia (é o nome de minha filha mais nova), pra Livia, pra Alexia e pra Isabela. Amanhã à noite, vou para o show do Caetano (do álbum Transa). Quando tocar "I'm alive, vivo, muito vivo", vou lembrar de vocês 5. Só faz sentido viver se for pra tocar e se deixar tocar pelo outro, não é? Um fim de semana bem lindo pra vocês." (Resposta enviada por e-mail pela escritora Roberta D'albuquerque em 24 nov. 2023).

Desde esse primeiro encontro, tive outras oportunidades para falar sobre Freinet para os estudantes da licenciatura em pedagogia. O GT também me aproximou de outros coletivos, como a RODA, coordenada pela professora Ana Luiza Bustamante Smolka, onde pude conhecer, dialogar e refletir sobre alfabetização na perspectiva discursiva. Essas trocas ampliaram minha formação e me auxiliaram a ressignificar memórias de minha atuação como alfabetizadora na rede municipal em que sou efetiva como professora de educação básica dos anos iniciais.

[9] Disponível em: https://www.robertadalbuquerque.com.br/textos/2023/11/6/o-enem-invisvel Acesso em: 10 out. 2023.

Das discussões na RODA surgiu o projeto “A função social da escola e as condições de desenvolvimento humano em tempos de pandemia e pós-pandemia”[10] (Processo FAPESP 2021/08679-9). Participar dele significou não apenas discutir concepções, mas acompanhar e analisar práticas cotidianas em diferentes contextos. O trabalho resultou no livro Educação escolar e desenvolvimento humano: práticas, dilemas e perspectivas, organizado por Ana Luiza Smolka e Ana Lúcia Nogueira[11], no qual tenho um capítulo publicado com a amiga de pós-graduação Karine. O segundo capítulo de livro publicado no percurso formativo, mas nenhum pelo Programa em que eu estava inserida.

No doutorado, entre 2023 e o primeiro semestre de 2024, pude me dedicar integralmente à pesquisa, com base na Lei nº 4.623/2013 do município de Itatiba, que prevê o afastamento remunerado de docentes para cursos de pós-graduação[12].

> Art. 121. O docente e/ou o especialista de educação poderão ser afastados do exercício de seu cargo, respeitado o interesse da Administração Municipal, para os seguintes fins:
> V - Frequentar cursos oficiais de Doutorado, Mestrado, pós-graduação, de aperfeiçoamento, especialização ou de atualização, no país ou no exterior, com ou sem prejuízo de vencimentos, mas sem o das demais vantagens do cargo, com anuência da Secretaria Municipal de Educação.

Esse período foi de intenso envolvimento com a vida acadêmica, marcado por congressos, seminários e grupos de estudo, e mesmo com todos os desafios financeiros participei de todas as atividades, entendendo-as como parte do compromisso com minha formação e com a educação.

No Programa, uma experiência marcante foi a gestão de uma página no Instagram, solicitação da coordenação do curso aos bolsistas, que me prontifiquei a administrar. Mais do que divulgar eventos, o perfil se tornou um espaço de registro das ações do grupo, aproximando estudantes e professores, e me fazendo refletir sobre os limites da exposição e o valor da responsabilidade compartilhada. Embora estivesse como administradora da conta, a gestão da página nunca teve caráter pessoal ou autônomo. As postagens foram sempre pensadas de forma coletiva e cuidadosa, com base nas contribuições enviadas por colegas e orientadas pela coordenação.

---

[10] Disponível em: https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/109204/a-funcao-social-da-escola-e-as-condicoes-de-desenvolvimento-humano-em-tempos-de-pandemia-e-pos-pande/ Acesso em: 15 jul. 2024.
[11] Disponível em: https://www.pacolivros.com.br/educacao-escolar-e-desenvolvimento-humano Acesso em: 30 set. 2025.
[12] Disponível em: https://www.itatiba.sp.gov.br/templates/midia/Juridico/Leis/outros/lei_4623_23_de__dezembro_de_2013.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

Outro espaço que destaco com especial carinho foi o Laboratório de Letramento Acadêmico, coordenado pela professora Dra. Luzia Bueno. Busquei esse espaço por inquietação com a escrita. Ali compreendi que escrever é, antes de tudo, um exercício de escuta de si e do outro, um modo de revisitar trajetórias e reinventar palavras. O laboratório se tornou mais um editorial no meu processo formativo em que fui compreendida como sujeito em formação e convidada a experimentar a escrita e pelo respeito de que estar na pós-graduação é também um processo de aprendizado.

Esse percurso, contudo, foi atravessado por uma mudança delicada, o desligamento da minha orientadora da universidade. Na universidade, ao contrário da escola, não há substituições temporárias; o vínculo, muitas vezes, se rompe. Um vínculo de afeto e de respeito. Senti falta do apoio e foi a primeira vez em que pensei em desistir, buscando orientação e acolhimento nos diferentes grupos em que estava integrada e nas amizades conquistadas nesse período, que me auxiliaram a continuar. Diante de tantas ausências, busquei por um outro Programa de Pós-Graduação em Educação, contudo, após aprovação no processo seletivo, optei por continuar o trabalho iniciado, honrando os compromissos estabelecidos e valorizando as experiências construídas junto aos pares e participantes de minha pesquisa, pessoas com as quais estabeleci um vínculo pessoal e profissional e que foram de grande importância nesse percurso. Ser aprovada em outro Programa foi, sem dúvida, uma fonte legítima de realização pessoal e será sempre lembrado por mim como um ponto alto da minha trajetória acadêmica. Assim como as oportunidades e as portas que se abriram e que vieram a contribuir com o meu crescimento profissional, dentre elas, atuar nas rodas de conversa na universidade, como formadora do LEEI[13] (Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil) e a atuação na Faculdade Sesi, como Professora Assistente de Pós-graduação, que contribuíram para o meu entendimento sobre o fazer pesquisa e ser pesquisador. O trabalho com as narrativas no LEEI e a orientação aos professores pós-graduandos na Faculdade SESI, bem como o processo de elaboração de atividades contribuíram para o desenvolvimento da minha escrita, me desafiando a reorganizar as ideias e refinar argumentos na elaboração de textos.

Era preciso continuar. Foi nesse percurso que encontrei apoio nos diferentes coletivos: os colegas de disciplinas e os grupos de pesquisa e estudo dos quais participava, como o Hinas, GT Freinet, Coletivo Freinetiando, a Roda, e na professora Dra. Luciana Haddad Ferreira, que me enviava sugestões de leitura e orientações por longos áudios via whatsapp. Essa transição, embora delicada, foi atravessada por afetos, respeito e escuta, que se deu no encontro com a

[13] Informações disponíveis em: https://lepi.fae.ufmg.br/apresentacao/ Acesso em; 21 nov. 2025.

professora Dra. Renata Pucci, um encontro que transformou minha relação com a pesquisa. Com sensibilidade e escuta generosa, ela me ajudou a reorganizar os materiais de trabalho e a revisitar as escritas anteriores, abrindo caminhos para novos diálogos. Foi paciente quando a escrita mal ultrapassava duas linhas; acolhedora quando me faltavam palavras para justificar a escolha do caminho investigativo.

Com sabedoria, ela compreendeu algo que eu mesma ainda não conseguia nomear, assim como diria Freinet: é preciso fincar os pés no chão para, então, soltar as mãos. Era como reviver, de certa forma, o primeiro dia de aula de uma criança do primeiro ano, aquele momento em que a confiança no outro possibilita o movimento em direção ao novo. Com esse gesto, a professora Renata me ofereceu não apenas apoio técnico, mas a chance de (re)descobrir os sentidos de estar nesse processo formativo e de retomar, com consciência, as edições já produzidas deste jornal.

Esse reencontro com o motivo da minha atividade investigativa dialoga com a compreensão de Leontiev (1981, p. 149), ao afirmar que: “para que um conteúdo possa ser conscientizado é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e, deste modo, entre em uma relação correspondente a respeito do motivo dessa atividade”. Foi nesse momento que a pesquisa deixou de ser apenas tarefa para tornar-se sentido e, assim, foi possível reelaborar meus passos com mais clareza e afeto.

Foi a professora Renata, ainda, quem me apresentou o pensamento de Vigotski como possibilidade de abertura e aprofundamento teórico e, por esse caminho, fui acolhida, com delicadeza e firmeza, pelas professoras Dra. Ana Luiza Smolka e Dra. Elizabeth Braga — com a qual participei de uma disciplina como aluna ouvinte na graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da USP — que ampliaram minha compreensão sobre a teoria histórico-cultural. Com elas, fui elaborando outras formas de compreender o desenvolvimento humano, a linguagem, o conflito e a escola, reencontrando, por meio da escuta e da palavra, novos modos de habitar a pesquisa. Aprendi com Vigotski que o desenvolvimento humano não é um processo isolado e individual, mas profundamente atravessado pelas relações, pela cultura e pela linguagem. Com ele, entendi que o outro é condição para que eu me reconheça como sujeito — e que aquilo que aprendo nunca é apenas conteúdo, mas transformação.

Hoje, ao olhar para essa trajetória, percebo que a educação não foi apenas uma escolha profissional, mas algo que se fez em mim, silenciosamente, no encontro com o outro. A pós-graduação me ensinou que a formação docente não se constrói sozinha: é preciso a presença do

coletivo, da confiança, do diálogo e da escuta. É nesse chão de partilha que sigo, acreditando em uma educação pública, democrática e capaz de se reinventar no cotidiano.

FALANDO SOBRE A DOCÊNCIA: DA FORMAÇÃO AO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

De acordo com Ferreira et al. (2023), a formação de pedagogos no Brasil tem uma história recente. O primeiro curso de graduação em Pedagogia no País foi implantado em 1939, autorizado por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, expresso da seguinte forma em seu artigo primeiro:

> a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
> b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
> c)realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (Brasil, 1939).

Foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que se estabeleceu, de maneira oficial, a exigência da formação em nível superior para o exercício do magistério na Educação Básica, o que podemos observar nos artigos abaixo relacionados:

> Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
> I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
> Art. 62º. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
> Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:
> I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
> II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;
> III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996, p. 22-23).

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)

Imagens 8, 9 e 10 - Reunião Regional da ANPED - Sudeste, realizada de 25 a 28 de novembro de 2024, na Universidade Federal do Espírito Santo - Campus de Goiabeiras, em Vitória/ES., acompanhada de docentes e discentes do PPGSSE-USF e da professora e orientadora Dra. Renata Helena Pin Pucci



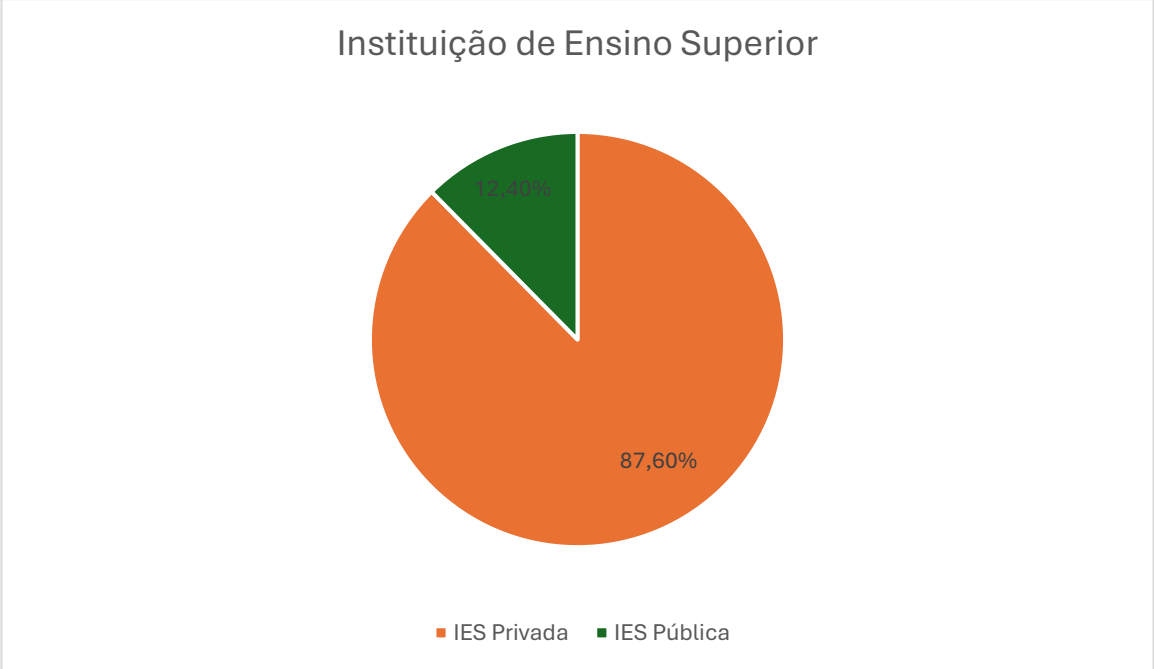




Ao examinarem a Resolução nº 02/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professoras da Educação Básica, Mascarenhas e Franco (2021) apontam que, embora o texto legal declare compromisso com a construção de uma identidade profissional docente, há um distanciamento das realidades concretas das escolas brasileiras. As diretrizes e padrões apresentados dialogam mais com agendas internacionais e discursos de desempenho do que com os desafios locais, como a evasão escolar, as desigualdades sociais e a precarização da educação pública.

Os dados do INEP[14] a partir do censo nacional da Educação Superior, apontam que, em 2024, o Brasil contava com 2.561 instituições de ensino superior entre universidades, centro universitário, faculdade, instituto federal de educação, ciência e tecnologia e centro federal de educação tecnológica. Dentre elas, 87,6% são IES privadas, nas quais predominam as faculdades. Das mais de 23, 6 milhões de vagas em cursos de graduação, a rede privada oferta 95,8% do total de vagas, sendo a ocupação na modalidade presencial maior que a distância e o número de ingressos a partir de 2023 teve uma variação positiva de 1,0%.

Figura 2: Instituições de ensino superior no Brasil



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das informações do Censo da Educação Superior 2024.

[14] Informações disponíveis em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/inep-divulga-resultado-do-censo-superior-2024 Acesso em: 21 dez. 2025.

Entre os cursos de graduação com o maior número de matrículas, estão os cursos de licenciatura, estando o de Pedagogia em primeiro lugar. Ferreira et al. (2020) compreendem que a procura pela graduação em pedagogia dá-se principalmente pelo fato de a mensalidade nas instituições particulares serem mais baixas, bem como o incentivo nos últimos anos oferecido pelo governo federal e a difusão da modalidade do Ensino a Distância - EAD.

A LDB vigente (9394/1996), compreende os profissionais da educação como trabalhadores da função docente, um trabalho político, histórico, cultural e educacional, organizado em instituições educativas com o propósito de ofertar o processo de aprendizagem aos estudantes da educação básica. Ferreira et al. (2020) entende que se faz necessária a reconstituição da imagem social do curso de Pedagogia, considerando principalmente sua centralidade na formação inicial dos profissionais da educação. Deste modo, concordamos com Franco (2008), ao entender a Pedagogia como uma ciência da educação que tem sobretudo a tarefa de transformar a realidade sociocultural a partir do olhar sobre si.

> Nessa sociedade que marca o início da contemporaneidade, percebe-se o papel inevitável da pedagogia que, como ciência da educação, há que se pautar pelos anseios do social, sem perder a dimensão máxima da emancipação humana, como projeto social, enaltecendo a dignidade do homem como conquista inalienável, por meio de mecanismos de mediação e superação, saber-se ideológica por princípio. (Franco, 2008, p. 59)

É nesse cruzamento entre legislações, políticas educacionais e vivências escolares que se constrói a formação docente no Brasil: uma trajetória marcada por avanços institucionais e, ao mesmo tempo, por lacunas persistentes, sobretudo no que diz respeito ao compromisso com a qualidade da formação e ao fortalecimento da educação como direito social.

Nesse cenário, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo discurso central é a promoção de uma educação equitativa e de qualidade, orienta a elaboração dos currículos municipais e estaduais e tem servido como referência para o Ministério da Educação (MEC) na formulação de políticas públicas. Ao prescrever normativas, a Base impacta diretamente a formação docente e direciona processos de reestruturação curricular. Com o argumento da garantia de uma educação de qualidade, a BNCC passa a "pré-escrever" orientações para aquilo que define como ensino de qualidade, estabelecendo expectativas às quais os sistemas público e privado devem responder. Nesse contexto, prevalece a lógica da avaliação, que reforça a associação entre escolaridade, profissão, renda e *status* econômico. O sujeito competente e habilidoso, segundo a pedagogia das competências proposta, é aquele que

se ajusta às demandas político-ideológicas do mercado, em uma lógica que privilegia o fazer em detrimento da reflexão sobre o fazer.

Essa perspectiva reduz a atuação intelectual da professora, relegando-a a uma função meramente reprodutora, o que enfraquece a autonomia docente. Em contrapartida, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, apresenta, em seu capítulo 3, um perfil de egresso que se fundamenta em três princípios:

> Art. 6º A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica deve assegurar uma base comum nacional, pautada pela:
> I - pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente;
> II - pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; e
> III - pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciandos, considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes de Educação Básica, suas diferentes formas de organização e as singularidades dos estudantes.

As narrativas produzidas na pesquisa evidenciam que a entrada no cotidiano escolar é atravessada por tensões que extrapolam aquilo que as normativas e diretrizes da formação docente preveem. Ao recordar sua chegada à escola, Landinha situa sua entrada na docência entre o entusiasmo de ser uma professora recém-formada e o encontro com os desafios do cotidiano escolar. Em sua narrativa, o planejamento das atividades, a gestão da sala de aula e a ausência de apoio aparecem entrelaçados desde os primeiros dias de trabalho:

> *Cheguei na escola, jovem e recém-formada. O planejamento de atividades e a gestão da sala de aula foram desafios constantes, e a falta de apoio tornava tudo mais difícil.* (Landinha, Roda de conversa – junho/2023).

A profissão docente tem sido amplamente investigada na literatura em razão de sua relevância para a educação. Os estudos sobre o início da carreira evidenciam desafios relacionados à fragilidade desse período, à gestão da sala de aula, ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, aos coletivos de trabalho, às tensões entre a formação inicial e a realidade escolar, ao apoio institucional, à adaptação ao ambiente de trabalho e à construção da identidade profissional. Apesar da expressiva produção acadêmica sobre a temática, permanecem lacunas referentes às diferentes formas de contratação, aos modos como as instituições acolhem (ou não) as professoras iniciantes e às políticas de acompanhamento destinadas a essas profissionais. No processo de qualificação desta tese, realizamos uma revisão de literatura com

o objetivo de mapear produções sobre egressos do curso de Pedagogia em início de carreira docente, utilizando como fonte o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A busca foi realizada com os descritores “professor iniciante” e “pedagogia”, resultando em 229 trabalhos, distribuídos em 144 dissertações de mestrado, 32 dissertações de mestrado profissional, uma dissertação de mestrado profissionalizante e 51 teses.

Considerando o período em que iniciamos nossos estudos sobre a formação de professoras, delimitamos a busca às produções publicadas entre 2019 e 2024, obtendo 98 trabalhos, sendo 48 dissertações de mestrado, 27 dissertações de mestrado profissional e 23 teses. Em seguida, aplicamos os filtros: grande área do conhecimento – Ciências Humanas (87 trabalhos); área do conhecimento – Educação (85 trabalhos); área de avaliação – Educação (87 trabalhos); e área de concentração – Educação (42 trabalhos), conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Mapeamento de teses do catálogo de teses e dissertações CAPES produzidas no período de 2019 a 2024

“Professor iniciante” “pedagogia”	Dissertações	Mestrado profissional	Teses	2019 a 2024	Ciências Humanas / Educação
229	48	27	60	32	24

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A análise desse conjunto de pesquisas permitiu identificar a diversidade de temáticas investigadas sobre o início da docência e evidenciar a consistência da produção acadêmica na área. Contudo, o desenvolvimento da pesquisa revelou que as narrativas dos participantes extrapolavam questões relacionadas à formação inicial em Pedagogia e à condição de egresso, remetendo ao processo mais amplo do início da docência.

Diante disso, para a etapa de defesa, optamos por realizar uma nova revisão de literatura, deslocando o foco anteriormente centrado na formação inicial e nos egressos do curso de Pedagogia para estudos que abordam o início da docência em suas múltiplas dimensões. Essa ampliação permitiu a aproximação das vozes das professoras iniciantes, de suas experiências de inserção profissional e das condições concretas em que constroem seus percursos docentes.

Assim, a revisão de literatura que sustenta esta pesquisa articula estudos sobre formação docente e início da carreira, dialogando com autores que investigam a inserção profissional, as relações entre teoria e prática e o potencial das narrativas para compreender a experiência

educativa e aprofundar as questões que emergem das histórias e vivências docentes aqui apresentadas.

Nessa nova revisão, foram mapeadas e analisadas as produções que apresentaram narrativas de professoras iniciantes e do início da docência e, como apoio, utilizamos o catálogo de teses e dissertações CAPES, com o intuito de acessar as teses e dissertações dos últimos cinco anos que abordassem e investigassem o início da carreira docente, bem como portal de periódico da CAPES, que contempla os mais recentes artigos científicos revisados por pares.

Para Dorsa (2020, p. 168):

> Como fio condutor na elaboração de um projeto de pesquisa, de teses, dissertações ou mesmo da escrita de um artigo, a revisão de literatura estabelece uma linha de raciocínio que pode guiar a leitura dos pesquisadores, levando-os das premissas às conclusões. É importante enfatizar que a grande pergunta com relação à revisão de literatura é a busca de responder ao seguinte questionamento: o que foi desenvolvido por outros pesquisadores sobre este tema?

Assim, elaborar o mapeamento das produções acadêmicas referente ao início da docência, objeto desta pesquisa, possibilitou desenhar o percurso investigo que dialoga com os estudos anteriores, ampliando o olhar sobre essa temática. Esse processo apresenta as recorrências, as lacunas e os avanços referente aos estudos desenvolvidos e as condições que marcam esse momento de transição entre a formação inicial e o efetivo exercício da profissão, início da docência, corroborando a compreensão de como as investigações apresentam os desafios, tensões e aprendizagens vividos pelos docentes iniciantes nos diferentes contextos educacionais (Paim; Fabris; Locatelli, 2023; Ferreira; Anunciato, 2020; Ciríaco; Silva, 2020; Mariano, 2020).

Botelho, Cunha e Macedo (2011) tecem que as revisões são consideradas como o primeiro passo para a construção do conhecimento científico, uma vez que é a partir desse processo que surgem novas teorias pela necessidade de se realizar um levantamento sobre as evidências que foram identificadas, bem como as lacunas encontradas sobre o assunto em questão.

A organização dos resultados obtidos na revisão de literatura seguiu um processo sistemático, baseado na definição de descritores e na aplicação de filtros específicos dentro da plataforma de busca. Os descritores utilizados foram: “Professor Iniciante” AND Narrativas e em uma segunda busca “Docência Inicial” AND Narrativas. A aplicação dos filtros, no portal de periódico da CAPES seguiu um recorte temporal de cinco anos (2020 a 2025), revisão por

pares, pesquisas de âmbito nacional, acesso aberto, tipo de documento “artigos” e idioma português na área de ciências humanas, que nos deu como resultado um total de 13 trabalhos.

Quadro 2 – Mapeamento de trabalhos produzidos no período de 2020 a 2025 – Portal de Periódico CAPES descritores Professor Iniciante AND Narrativas

Descritores	Acesso aberto	Português	Ciências Humanas	Revisado por pares	2020 a 2025
Professor Iniciante AND Narrativas	31	34	31	19	13

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Em um segundo momento, realizamos a busca no mesmo portal de periódicos utilizando os descritores “Docência Inicial” e Narrativas, que nos apresentou um total de 39 produções.

Quadro 3 – Mapeamento de trabalhos produzidos no período de 2020 a 2025 – Portal de Periódico CAPES descritores Docência Inicial AND Narrativas

Descritores	Acesso aberto	Português	Ciências Humanas	Produção Nacional	Revisado por pares	2020 a 2025
Docência Inicial AND Narrativas	152	166	170	142	95	39

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Na busca no catálogo de dissertações e teses da capes tivemos como resultado ao utilizar o descritor: “Professor Iniciante” AND Narrativas: 98 trabalhos, sendo 61 dissertações de mestrado e 37 teses.

Priorizando o período em que iniciamos o trabalho com a temática do início da docência, o resultado foi 187 produções, sendo 114 dissertações e 57 teses, a partir do qual aplicamos os seguintes filtros: grande área de conhecimento - ciências humanas (137 trabalhos), área de conhecimento: educação (135 trabalhos); área de avaliação: educação (136 trabalhos), área de concentração - educação (81 trabalhos), programa: educação (116 trabalhos). Privilegiamos as produções realizadas entre 2020 e 2025 que totalizou em 36 trabalhos, melhor especificado no quadro abaixo:

Quadro 4 – Mapeamento de teses e dissertações produzidas no período de 2020 a 2025 – catálogo de Dissertações e Teses CAPES descritores*:* Professor Iniciante AND Narrativas

Professor Iniciante AND Narrativas	187 produções
Dissertações	114
Teses	57
Grande área: ciências humanas	137
Área de conhecimento: educação	135
Área de avaliação: educação	136
Área de concentração: educação	81
Programa: educação	116
Período: 2020 a 2025	36

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Em uma segunda pesquisa, utilizando como descritores “Docência Inicial” AND Narrativas, obtivemos um total de 303 produções, sendo 185 dissertações e 118 teses a partir do qual aplicamos os seguintes filtros: grande área de conhecimento - ciências humanas (202 trabalhos), área de conhecimento: educação (185 trabalhos); área de avaliação: educação (189 trabalhos), área de concentração - educação (121 trabalhos), programa: educação (189 trabalhos). Priorizando as produções realizadas entre 2020 e 2025 tivemos um total de 64 produções, mais bem especificado no quadro abaixo:

Quadro 5 – Mapeamento de teses e dissertações produzidas no período de 2020 a 2025 – catálogo de Dissertações e Teses CAPES descritores: *Docência Inicial AND Narrativas*

Docência Inicial AND Narrativas	303 produções
Dissertações	185
Teses	118
Grande área: ciências humanas	202
Área de conhecimento: educação	185
Área de avaliação: educação	189
Área de concentração: educação	121
Programa: educação	189
Período: 2020 a 2025	64

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Após esse levantamento inicial, realizamos a organização dos trabalhos em uma planilha para uma nova triagem. Nesse processo, realizamos a exclusão de títulos repetidos e de trabalhos cuja temática abordada não se relacionasse com a presente pesquisa, ou que

explanassem o início da docência a partir de programas de mentorias e indução, ou ainda que o foco estivesse relacionado aos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. O resultado deste refinamento foi sintetizado no quadro abaixo, totalizando 10 trabalhos:

Quadro 6 – Trabalhos selecionados

Ano	Tipo/Autor/IES/ Revista	Título	Objetivos	Considerações
2023	Dissertação: Aline de Oliveira Chagas UEMG	O início da carreira docente (3 a 5 anos) e as experiências de insegurança e expectativas de professores iniciantes	Conhecer, por meio de professoras entrevistadas, as características sócio-culturais, suas trajetórias de vida, experiências formadoras, seus gostos e posicionamentos políticos;	As professoras iniciantes enfrentam estresse, ansiedade e o desafio de aliar a teoria e a prática. A rede de apoio e professoras experientes são cruciais. Há necessidade de apoio institucional e políticas públicas para a formação continuada.
2023	Dissertação: Aurineide Maria de Almeida Castro UFRJ	A profissionalidade de professores iniciantes em regime de contrato temporário	Analisar como professores iniciantes em regime de contrato temporário na Rede Municipal de Educação de Parnaíba, PI, desenvolvem a sua profissionalidade. Buscou-se analisar aspectos distintivos da profissionalidade de professores iniciantes em regime de trabalho temporário, discutir implicações do contrato temporário para a carreira profissional de professores iniciantes e caracterizar as condições de trabalho do professor	O contrato temporário é um risco à profissionalidade docente devido à alta rotatividade. Essa rotatividade prejudica a aprendizagem da profissão e a criação de vínculos. A trajetória é marcada por um constante movimento de iniciar e recomeçar, enfrentando o "choque do real".

			iniciante em regime de contrato temporário.	
2022	Tese: Joelson de Sousa Morais UNICAMP	Fios e tramas em contextos de pesquisa formação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes	Compreender as implicações dos contextos de pesquisa formação na aprendizagem profissional da docência de professores/as iniciantes.	Destaca a importância da experiência na construção dos saberes. A pesquisa-formação e o ato de narrar potencializam a reflexividade autobiográfica. A pandemia trouxe desafios, como a intensificação do trabalho docente e a preocupação com a aprendizagem das crianças.
2022	Artigo: Rosana Maria Martins; Rosa Maria Moraes Anunciato Revista Educação/ PPGEDU/PUCRS	Sigo procurando quem eu sou, sou o que quero ser! Narrativas profissionais de Stella	Analisar, por meio das narrativas autobiográficas profissionais dessa professora, o percurso de indução à docência realizado na pesquisa colaborativa.	No percurso de seu início de carreira, a professora, deixa pistas sobre como vê prospectivamente metas e objetivos profissionais para ajudá-la a constituir-se professora. Ela, também, se coloca como uma professora reflexiva, focada em seus desejos e necessidades formativas.
2022	Artigo: Elízia Peres Celestino; Vera Lúcia Reis da Silva Interfaces da Educação PPGE/UEMS	Narrativas de professoras da educação básica: Contribuições da formação para o exercício da docência	O artigo buscou responder a seguinte indagação: Que significados e contribuições as egressas do curso de Pedagogia dão à formação inicial para a docência que exercem na Educação Básica?	A formação inicial foi um importante contributo para o enfrentamento dos desafios frente ao inesperado no "chão" da escola. Contudo, os conhecimentos adquiridos no processo da qualificação profissional não garantem a isenção de situações adversas que emergem na complexidade da docência, ocasionada pela falta de apoio profissional, condições a que são submetidos os docentes e pelo contexto social dos alunos. Diante do vivido e do experienciado como professoras da Educação Básica, foi possível se

				refazerem, darem novo significado à profissão para fazer sentido a permanência na docência.
2021	Tese: Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro UVRS	A constituição da "docência acolhedora" de professores iniciantes em salas multisseriadas em escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia.	Análise sobre as docências de professores iniciantes em escolas de fronteira rural Brasil-Bolívia, no município de Cáceres, Estado de Mato Grosso. Como objetivos específicos, se propôs a: (a) compreender como as docências de professores iniciantes se constituem nas escolas de fronteira rural entre Brasil e Bolívia nas diferentes dimensões do exercício da docência; (b) identificar e analisar as especificidades que emergem das docências dessas professoras; (c) reconhecer e analisar o processo de constituição dessas docências; e, (d) verificar suas dificuldades e necessidades.	As professoras demonstram potência de acolhimento e responsabilidade pedagógica. No entanto, enfrentam fragilidades no ensino multisseriado e ausência de apoio pedagógico e de políticas. O contexto da fronteira é complexo devido à multisseriação, multiculturalidade e alta rotatividade de alunos.
2021	Artigo: Deusodete Rita da Silva Aimi; Filomena Maria Arruda Monteiro Estudos RBEP	Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública	Compreender, por meio de narrativas, como eles vão produzindo sentidos e significados acerca das experiências docentes	As análises destacaram o complexo processo de tornar-se professor no contexto da escola pública, dialogando com as questões formativas, experienciadas na transição entre deixar de ser aluno para tornar-se professor. É vivenciando as tensões

				desse período de iniciação que as aprendizagens possibilitam a construção de novos conhecimentos.
2021	Artigo: Hortência Matias de Castro; José Carlos Moreira de Souza Revista Práxis Educacional PPGEd/UESB	Formação docente em início de carreira: narrativas de Profissionais da rede pública de Jaraguá-GO	Compreender a efetividade dos cursos de formação inicial frente aos obstáculos enfrentados pelos docentes iniciantes.	Foi possível inferir que as contribuições da formação inicial de professor são mínimas e que, em alguns casos, são desconsideradas pelos profissionais. Ademais, foram desnudadas questões inéditas, como os desafios impostos ao professor iniciante no trabalho com alunos da Educação Especial, entre outras, que podem ser discutidas em pesquisas futuras.
2021	Artigo: Flaviane Coutinho Neves Americano Rego; Helena Amaral da Fontoura Cadernos GPOSSHE On-line PPGE-UECE	Narrativas de Professores Iniciantes sobre seus processos de inserção profissional docente	Socializar achados de uma pesquisa de Mestrado em Educação realizada a partir da colaboração de três professores iniciantes ao narrarem suas experiências de inserção profissional.	As principais contribuições do estudo foram refletir e compreender processos de formação de professores iniciantes, a construção da identidade profissional docente e a aparição do ser-sujeito de formação em seus diversos registros, psicossomáticos, sociológicos, emocionais, culturais e políticos
2021	Dissertação: Sandy Lima Costa UEC	Concepções sobre teoria e prática: implicações para a profissionalidade e a aprendizagem docente de professores iniciantes na educação infantil	Compreender as concepções de teoria e prática de professores iniciantes da Educação Infantil e suas implicações para a profissionalidade e a aprendizagem docente.	Há predomínio de uma visão dicotômica (separada) sobre teoria e prática. Apesar disso, as práticas são fundamentadas em teorias, indicando uma aprendizagem implícita. As concepções da iniciante levam a um desempenho reflexivo, responsável e comprometido.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Nos dez trabalhos selecionados, observamos que o ingresso na docência é atravessado por diferentes desafios, relacionados tanto às especificidades dos contextos de atuação quanto

às condições de inserção profissional. A análise desse conjunto de pesquisas evidenciou temas recorrentes, entre eles, a fragilidade dos primeiros anos da carreira, a gestão da sala de aula, o domínio dos conteúdos de ensino, os coletivos de trabalho e as aproximações e distanciamentos entre a formação inicial e a realidade das escolas.

Esse encontro inicial me levou a aprofundar o diálogo com produções acadêmicas que exploram tais questões, em um contexto educacional marcado por reformas curriculares, intensificação do trabalho docente e precarização das condições de ensino, compondo uma rede de vozes que orienta a reunir informações referente ao que foi produzido, permitindo identificar lacunas e novas perguntas que emergem nesse diálogo com a produção acadêmica.

A diversidade de pesquisas reflete a complexidade e importância desse período de transição para as professoras, destacando os desafios, as experiências vivenciadas e as estratégias de desenvolvimento profissional adotadas nessa fase. Esses estudos possibilitam auxiliar nas ações de programas de formação de professoras e práticas pedagógicas que visam apoiar e fortalecer os educadores em seus primeiros passos na profissão.

Cada uma das pesquisas apresentadas corrobora de forma significativa para reflexões para área da educação no que tange à temática do início da carreira docente e o modo como ela é vivenciada pelos diferentes sujeitos egressos de diversos cursos de graduação em pedagogia ao iniciarem na carreira docente e nas escolas campos. Ao reconhecer e valorizar a importância dessas pesquisas, entendemos suas contribuições para o nosso trabalho que busca compreender como as trajetórias profissionais de professoras em início de carreira se constroem no entrelaçamento entre o vivido e o contexto, entendido aqui em sua dimensão formativa, institucional, social e cultural, evidenciando os modos pelos quais as professoras iniciantes significam sua prática e se constituem profissionalmente.

Neste contexto, compreendemos que este trabalho contribui para as pesquisas em educação, uma vez que busca evidenciar como essas docentes narram as experiências vivenciadas no início da docência e os significados a elas atribuídos. A leitura integral dos estudos elencados, motivada pela consonância dessas pesquisas com a indagação central deste trabalho, permitiu problematizar algumas formas de ser docente, específicas do início da carreira, e mostrar possibilidades para pensar a constituição de uma docência engajada, constituída por: saberes da experiência, saberes escolares, saberes sobre a docência, saberes pedagógicos, saberes psicológicos, planejamento flexível a partir das necessidades, aprendizagem ao longo da vida, responsabilidade pedagógica, intencionalidade pedagógica, características da docência virtuosa, entendimento dicotomizado de teoria-prática, relação hierarquizada entre professoras iniciantes e experientes e valorização do trabalho coletivo.

As produções revelam uma preocupação crescente com as condições que perpassam essa etapa, configurando-a como um período de intensas aprendizagens, desafios e ressignificações, marcando a transição entre a formação inicial e o efetivo exercício da docência. Reunidos, os estudos anunciam um campo de investigação que se caracteriza pela diversidade de abordagens teóricas e metodológicas, que embora distintas, trazem certa convergência quanto à compreensão da complexidade de se tornar professora nos primeiros anos de docência.

Castro (2023) tensiona as condições objetivas de trabalho, marcadas principalmente pelos contratos temporários. No trabalho de Chagas (2023), observamos a valorização das narrativas de professoras iniciantes como meio de compreensão da experiência docente, que traz as inseguranças e contradições vividas por jovens professoras. Narrar torna-se um gesto de resistência e de produção de sentido, um modo de transformar a vivência em conhecimento sobre si e sobre o ofício de ser professora.

Enquanto Chagas aborda as dimensões subjetivas da docência, Castro debate a instabilidade e a precarização do trabalho docente. O constante recomeçar e a falta de vínculo institucional corroboram com o sentimento de não pertencimento, evidenciando que sem políticas de acompanhamento para o início da docência, as professoras enfrentam sozinhas as incertezas e as pressões do cotidiano escolar.

Celestino e Silva (2022), fazendo o uso das entrevistas narrativas, apresentam pelas análises realizadas, a relevância da formação inicial para o dia a dia da escola, mas que esta não abstrai as tensões emocionais e estruturais do trabalho docente, compreendendo então o início da docência como um período que exige espaços de diálogo entre pares e apoio institucional.

Martins e Anunciato (2022) acompanham o início da docência de uma professora desde a formação inicial e, ao utilizarem a narrativa como dispositivo formativo e reflexivo, possibilitam à professora em início de carreira refletir sobre a docência e seu desenvolvimento profissional. Como observado por Morais (2022), essa proposta amplia a compreensão da docência em uma pesquisa-formação, destacando o papel das narrativas como mediadoras da aprendizagem profissional. Para o autor, à docência é uma prática de linguagem e atividade em que a professora se constitui no diálogo com o outro, com o contexto em que está inserida e com a sua própria história.

Rego e Fontoura (2021), com referência em Josso e Passeggi, apresentam em sua produção as narrativas de professoras iniciantes como dispositivos de formação, revelando que ao narrar a própria trajetória, é possível ressignificar as experiências vividas, reafirmando,

assim como Morais (2022), a importância das narrativas como mediadoras do processo de constituição do ser professora.

Costa (2021) vem problematizar a relação entre teoria e prática no segmento da educação infantil, indicando a tensão persistente: a distância entre a formação inicial e a realidade da sala de aula. O diálogo entre os estudos se amplia com a pesquisa de Ribeiro (2021), ao compreender que o início da docência se constitui em meio às tensões construídas na formação inicial e a realidade do cotidiano escolar, que vem solicitar da professora uma postura investigativa e reflexiva diante de sua prática.

A partir das análises realizadas em seus estudos, Castro e Souza (2021) compreendem o início da docência como um período em que se produz sentidos à docência, período este em que as experiências vividas são dimensões centrais da profissão docente, enquanto Aimi e Monteiro (2021), no artigo Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública, abordam as tensões formativas e emocionais vividas pelas professoras iniciantes, dentre as quais: a solidão, as condições de trabalho, a ausência de apoio institucional, e enfatizam que o início da docência precisa ser visto como um período de formação desta professora iniciante, reforçando, como anunciado por Souza (2022), a importância de políticas de formação continuada que atendam às necessidades afetivas e coletivas, próprias do trabalho docente.

Os achados de Castro e Souza (2021), Celestino e Silva (2022) e Chagas (2023) externam a visão das lacunas da formação inicial em relação ao chão da escola. Enquanto Castro e Souza (2022) evidenciam em seus achados que muitos egressos da graduação em Pedagogia, professoras em início de carreira, consideram mínimas as contribuições da formação inicial diante das dificuldades reais do exercício da docência, Chagas (2023) expressa o sentimento que emerge desta lacuna: “EU sempre vou ser questionada e EU sempre vou ser a errada”, dialogando com Costa (2021), que entende como ponto central deste dilema a separação entre teoria e prática. Em nossos achados, com todas as dificuldades do início da carreira, as participantes da nossa investigação enaltecem a importância da formação inicial, para além das lacunas, principalmente no que se refere ao aspecto pedagógico para a compreensão de que na creche, o sono, o andar, o desfralde exigem intencionalidade formativa. “O desfralde é pedagógico sim!” (Joana, entrevista narrativa, fevereiro 2024).

É neste contexto de angústias e contradições apresentado por Aimi e Monteiro (2022) que a abordagem desses trabalhos se entrelaçam, propondo um “saída epistemológica”, a partir das contribuições de Rego e Fontoura (2021), Martins e Anunciato (2022) e Morais (2022), anunciando a pesquisa narrativa como um dispositivo de emancipação e formação, não apenas

como instrumento para a elaboração dos achados da pesquisa, mas como dispositivo de reflexão, proporcionando a relação com as trajetórias de vida dos participantes em que o ato de narrar permite à professora iniciante afirmar-se como sujeito histórico, social, cultural. Essa perspectiva contextualiza a realidade interna das professoras (singularidades, subjetividade, valores, crenças) com o contexto externo em que se encontram as relações de/no trabalho, tornando-se uma via privilegiada para compreender o início da docência, em que narrar e refletir sobre a própria trajetória amplia a consciência e produz saberes que auxiliam a professora iniciante a como se constituir no e pelo trabalho com o outro.

De modo convergente, os estudos concebem um diálogo potente entre dimensões subjetivas, institucionais e formativas do início da docência, mostrando a necessidade e a urgência de políticas e práticas formativas que reconheçam o início da carreira docente como um período de desenvolvimento profissional que demanda condições institucionais favoráveis e espaços de reflexões coletivas.

Os trabalhos confluem na ideia de que o início da docência pode ser decisivo para a permanência na carreira, evidenciando que este começar não é uma responsabilidade individual, mas um desafio institucional que necessita de políticas públicas. No campo da educação infantil, os trabalhos apresentam também discussões referentes às concepções teóricas, além da dificuldade de se articular formação acadêmica e a rotina da creche, outras enfatizam contextos específicos que colaboram para as tensões do início da docência, como por exemplo os contratos de temporários e as condições precárias de trabalho, mostrando que o início da docência é uma fase marcada por desafios, inseguranças e exigências institucionais, mas também de prazeres e aprendizagem que destacam a importância de políticas públicas de acolhimento, redes de apoio e escuta, como oportunidade de desenvolvimento profissional e humano.

Esse encontro com a literatura foi importante justamente porque mostrou que a pesquisa não se constitui a partir da ausência de estudos sobre o início da docência. Ao contrário, há uma produção significativa que reconhece esse período como uma etapa singular da trajetória profissional e que chama a atenção para a responsabilidade das instituições e das políticas públicas na constituição das condições de entrada e permanência na carreira. Quanto mais eu me aproximava desses trabalhos, entretanto, mais uma questão se tornava presente: se já sabemos que o início da docência é atravessado por desafios, tensões, aprendizagens e condições institucionais específicas, como as próprias professoras elaboram e significam aquilo que vivem quando começam a ensinar?

Foi nesse movimento que o objeto desta investigação foi ganhando contornos mais definidos. O interesse deixou de estar apenas na identificação dos desafios encontrados pelas

professoras iniciantes e passou a se concentrar naquilo que acontece quando eles narram essas experiências, revisitam acontecimentos, retomam expectativas, reconhecem dificuldades e identificam aprendizagens. A narrativa passou, então, a ocupar um lugar central, não somente como forma de apresentar o vivido, mas como possibilidade de compreender os movimentos de reflexão e ressignificação produzidos pelas próprias professoras diante das experiências inaugurais da profissão.

Nesse espaço, entre o que a produção já evidencia e aquilo que ainda poderia ser interrogado, que esta pesquisa encontrou seu lugar. O ineditismo do estudo não está, portanto, em afirmar que o início da docência é desafiador ou que as professoras necessitam de apoio institucional — aspectos amplamente reconhecidos pelos estudos analisados. Sua contribuição original está no modo como se aproxima dessas experiências e, sobretudo, no lugar atribuído às narrativas das professoras para compreender o que se produz formativamente quando elas contam, interpretam e ressignificam aquilo que lhes acontece no início da profissão.

Assim, ao invés de olhar para a professora iniciante apenas como alguém que precisa aprender a enfrentar as dificuldades de uma profissão já dada, esta investigação procura acompanhá-la no processo pelo qual vai se constituindo professora. Nas narrativas, aparecem não apenas os problemas encontrados, mas também os deslocamentos provocados por elas, as certezas que são revistas, os conhecimentos que ganham novos sentidos, os encontros que sustentam e as experiências que passam a compor uma maneira própria de compreender a docência. O início da carreira, nesse sentido, deixa de ser visto somente como um período de adaptação e passa a ser compreendido como um tempo de produção de sentidos sobre a profissão e sobre si mesmo.

É nessa perspectiva que se sustenta a contribuição desta pesquisa. Ao aproximar início da docência, experiência e narrativa, o estudo procura evidenciar que há algo formativo no próprio movimento de narrar o vivido. Ao contar suas histórias, as professoras não apenas tornam visíveis as condições em que começam a trabalhar; elas também produzem interpretações sobre essas condições e sobre os modos como vão aprendendo a ocupar o lugar de professora. É nesse encontro entre a experiência vivida e a experiência narrada e refletida que se encontra a especificidade do olhar construído por esta investigação e, consequentemente, sua contribuição original para as discussões acerca da formação e do desenvolvimento profissional docente.

A originalidade deste trabalho se constitui, portanto, em diferentes planos que se entrelaçam. Está no olhar dirigido às professoras em início de carreira e aos movimentos de reflexão e ressignificação produzidos por suas narrativas; está na perspectiva que compreende

o início da docência como tempo formativo; e está, ainda, na escolha de uma arquitetura narrativa inspirada na linguagem da imprensa, em diálogo com princípios da Pedagogia Freinet. Mais do que adornar uma pesquisa já concluída, essa escolha faz da forma de apresentação parte do próprio argumento: se a experiência pode produzir conhecimento quando é narrada, compartilhada e colocada em circulação, a própria tese pode experimentar essa mesma lógica ao construir uma outra maneira de narrar e fazer circular o conhecimento acadêmico.

Assim, a imprensa não aparece apenas como metáfora ou recurso visual. Ela constitui uma tomada de posição sobre a escrita, a comunicação e a produção do conhecimento. Ao aproximar pesquisa, narrativa e imprensa, este trabalho procura sustentar que também é possível fazer ciência por meio de formas que acolham a experiência, deem lugar às vozes dos sujeitos e convidem o leitor a participar de outros modos de ler uma investigação. É nessa articulação entre objeto, perspectiva teórica, experiência narrativa e forma de apresentação que reside uma das dimensões mais singulares e autorais desta pesquisa.

Correspondências sobre o Início da Docência

Além das dificuldades iniciais, o acesso ao apoio institucional também se mostra restrito. Giordan e Hobold (2016) destacam que a escola deve ser compreendida como espaço de aprendizagem, pois é no contato com o trabalho e nas interações cotidianas que a professora se desenvolve e aprimora sua prática. Muitas vezes, esses processos formativos ocorrem em espaços informais da escola, nas trocas entre pares e na relação com a equipe gestora. Nessa direção, Canário (1998, p. 23) argumenta que o processo de socialização profissional, vivenciado no espaço-tempo do trabalho docente, tem caráter formativo e identitário. A escola, portanto, precisa ser organizada de modo a favorecer a interação, a reflexão coletiva e a construção compartilhada de saberes, criando condições para que as professoras transformem sua prática.

Ao longo da história, diferentes concepções de formação docente foram sendo delineadas, refletindo transformações sociais, políticas e culturais. Nos sistemas educacionais contemporâneos, observa-se uma mescla entre elementos de correntes liberais e progressistas. Em meio a esse cenário, marcado por conflitos ideológicos e pela crescente burocratização das práticas escolares, currículos padronizados e documentos prescritivos reforçam o lugar de uma professora cada vez mais executora de tarefas. Freitas (2012, p. 394) denuncia que "o apostilamento das redes contribui para que a professora fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno.".

Esse processo, aliado a avaliações externas que justificam acompanhar o trabalho docente, acaba estimulando práticas individualizantes e segregadoras, nas quais a atenção se volta principalmente aos alunos de maior desempenho. Nesse contexto, a professora ainda ocupa papel fundamental, mas sua identidade profissional é constantemente tensionada entre ser transmissora de conteúdos e assumir a posição de mediadora da aprendizagem. A ela cabe criar ambientes estimulantes, oferecer devolutivas construtivas, adaptar metodologias e apoiar o desenvolvimento de competências críticas e colaborativas nos estudantes.

As pesquisas de Huberman (1992) e Garcia (1994; 1999) oferecem importantes aportes para compreender esse percurso, como já anunciado por Anjos (2006). Huberman descreve o início da carreira docente como um período de sobrevivência e descobertas, no qual as professoras enfrentam a gestão da sala de aula, a adaptação ao currículo e a construção de relações no ambiente escolar. Ele identifica fases como sobrevivência, estabilização, experimentação, diversificação, distanciamento e conservadorismo, ressaltando a importância

do apoio de colegas mais experientes nesse processo. Garcia, por sua vez, enfatiza a reflexão crítica como elemento essencial da formação e do desenvolvimento profissional, defendendo que a professora seja incentivada a analisar sua prática, identificar pontos fortes e fragilidades e buscar continuamente seu aprimoramento. Para ele, a formação não deve se encerrar na licenciatura, mas constituir-se como um processo contínuo, coletivo e situado, sustentado por comunidades de prática e espaços de troca entre pares.

Autores como Fontana (2000), Marcelo Garcia (1998, 1999), Souza (2012) e Tardif (2014) anunciam que se aprende a ensinar ensinando, que a docência se dá a partir da prática, coadunando assim com Freinet ao dizer que:

> É falando que a criança aprende a falar e andando que a criança aprende a andar, é escrevendo e redigindo que a criança aprende a redigir. É andando de bicicleta que ela aprende a andar e a conhecer a bicicleta. (Freinet, 1978, p. 93)

Importante ressaltar que ao se afirmar que se aprende ensinar ensinando, não temos como objetivo minimizar a docência como um fazer espontâneo, mas reconhecer a prática como um espaço privilegiado de construção de saberes, reconhecendo a importância da formação inicial no pensar dessas experiências. Freire (1996, p. 25) nos diz que

> [...] a teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade". No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Deste modo, compreendemos que a docência se constitui na articulação entre a teoria e a prática em um movimento reflexivo. Compreendemos assim que a formação docente se dá na práxis, no entrelaçar da ação-reflexão oportunizando à professora ressignificar sua própria prática.

A diversidade de pesquisas reflete a complexidade e a importância desse período de transição para as professoras, destacando os desafios, as experiências vivenciadas e as estratégias de desenvolvimento profissional adotadas nessa fase.

Assim, a formação docente deve ser entendida para além do acúmulo de técnicas ou do cumprimento de exigências legais. Ela se constrói como a entrada em uma cultura profissional viva, que valoriza a escuta, a reflexão e a colaboração como dimensões centrais do ensinar e do aprender. Para tanto, as políticas públicas de formação não podem se restringir às prescrições

normativas, mas devem incluir a escuta das trajetórias, desafios e saberes das professoras, valorizando as experiências que emergem do cotidiano escolar.

É justamente nesse encontro entre teoria, prática e experiência que a formação docente ganha sentido, potência e capacidade de transformação, investir na formação de professoras é investir na construção de uma educação pública crítica, democrática e comprometida com a realidade social brasileira.

O mapeamento indicou a relevância da nossa pesquisa uma vez que as vozes desses docentes iniciantes que narram seus inícios incertos, suas dificuldades e conquistas, revelam práticas inventadas no improviso e experiências pedagógicas que dão corpo à palavra e à escuta. O movimento de revisitar essas narrativas evidencia a necessidade de diálogo com autores que nos ajudem a compreender, com profundidade, o que pulsa nessas histórias.

FREINET, VIGOTSKI E A PALAVRA DA PROFESSORA

Foi a partir da leitura de Vigotski e Freinet que compreendi que a formação docente não pode ser pensada como um processo exclusivamente individual, linear ou restrito à aquisição de conhecimentos e competências profissionais. Ela se constitui na relação entre sujeitos, nas experiências concretas e historicamente situadas e nas condições sociais e culturais que atravessam o trabalho educativo. Essa compreensão deslocou meu olhar para os processos pelos quais a professora vai se constituindo na profissão, reconhecendo que aprender a ser professora envolve não apenas saberes, mas também afetos, relações, experiências, conflitos, escolhas e possibilidades de atribuir sentidos ao vivido. Na perspectiva histórico-cultural, especialmente a partir das contribuições de Lev Vigotski, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo constituído nas relações sociais e mediado pela cultura e pela linguagem. Essa perspectiva permite compreender a formação docente como movimento que se produz nas interações com outros sujeitos, com os conhecimentos historicamente construídos e com os instrumentos culturais que possibilitam à professora interpretar e transformar sua experiência. A docência, portanto, não se constitui fora da história ou das relações sociais: a professora se forma ao mesmo tempo em que participa de práticas, relações e contextos que também o formam. A aproximação com Célestin Freinet acrescentou a essa compreensão uma dimensão particularmente significativa para esta investigação: a centralidade da experiência, da expressão e da comunicação na constituição dos sujeitos. Em sua proposta pedagógica, a escrita, a imprensa escolar, o registro do cotidiano, a cooperação e a livre expressão não aparecem apenas como recursos didáticos, mas como possibilidades de produzir conhecimento a partir daquilo que é vivido e compartilhado.

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)

X Congresso Nacional de Educação – CONEDU - Julho/2023



Imagem 11 - Acompanhada das colegas Flávia Shirakashi, Eliane Silva e Fernanda Brito na abertura do Congresso com o Prof. Dr. Antonio Novoa, que proferiu a palestra: Repensar a profissão docente, reinventar a formação de professores.

Imagem 12 - Coordenadora na apresentação de trabalhos junto aos participantes do GT 08 – Linguagens, letramento e alfabetização.



Essa perspectiva contribuiu para que eu compreendesse o registro e a narrativa não apenas como formas de documentar uma experiência já realizada, mas como práticas capazes de favorecer sua elaboração, reflexão e ressignificação.

É nesse ponto que Vigotski e Freinet estabelecem, para esta pesquisa, um diálogo fecundo. Se a Teoria Histórico-Cultural permite compreender o sujeito como constituído nas relações sociais, históricas e culturais, Freinet oferece elementos para pensar como a experiência pode ganhar expressão, tornar-se objeto de reflexão e circular socialmente. Em ambos, ainda que a partir de percursos teóricos distintos e sem que se possa reduzir uma perspectiva à outra, encontra-se a possibilidade de compreender o sujeito em processo, constituindo-se na relação com o outro, com a cultura, com a linguagem e com a atividade que realiza.

Essa aproximação entre Freinet e Vigotski fez-se necessária uma vez que a investigação buscava compreender a professora em início de carreira como sujeito que se constitui histórica e socialmente nas relações que estabelece e, ao mesmo tempo, como sujeito capaz de narrar, registrar, comunicar e ressignificar as experiências que vivencia. Nesse entrelaçamento entre constituição do sujeito, experiência, linguagem e produção de sentidos, encontrei elementos para compreender tanto as narrativas das professoras quanto a própria opção pela imprensa como forma de escrita e apresentação desta pesquisa. O começo da docência é compreendido, nesta investigação, não como um período no qual a professora simplesmente aplica conhecimentos adquiridos anteriormente, mas como um tempo em que esses conhecimentos são confrontados com situações concretas e passam por processos de reconstrução. O cotidiano escolar coloca a professora diante de acontecimentos que nem sempre podem ser antecipados pela formação inicial e que exigem interpretação, tomada de decisão, negociação e criação. É nesse movimento entre aquilo que se sabe, aquilo que se esperava encontrar e aquilo que efetivamente acontece que novos sentidos sobre a profissão podem ser produzidos.

As temáticas da formação docente, da Pedagogia Freinet e da Teoria Histórico-Cultural, permeadas pelas abordagens narrativas, constituem, portanto, os eixos que sustentam o referencial teórico-metodológico desta investigação. A articulação entre esses campos não é compreendida como uma justaposição de referenciais, mas como uma composição teórica que permite olhar para o início da docência a partir de diferentes dimensões: o sujeito em seu processo de constituição, as relações sociais e históricas que atravessam esse processo, as experiências concretas do cotidiano escolar e as possibilidades de expressão, registro, reflexão e produção de sentidos sobre o vivido.

Por essa razão, apresento, na sequência, produções publicadas nos últimos dez anos relacionadas à Pedagogia Freinet e à Teoria Histórico-Cultural. O levantamento não pretende apenas identificar a presença desses referenciais na produção acadêmica recente, mas compreender de que maneira seus conceitos vêm sendo apropriados e articulados diante das questões contemporâneas da educação. Interessa, particularmente, perceber como essas produções têm contribuído para pensar a formação de professoras, a experiência docente, a reflexão sobre a prática e os processos de constituição profissional.

Nos últimos anos, observa-se a permanência e a renovação de estudos que retomam o pensamento pedagógico de Célestin Freinet diante de diferentes desafios educacionais contemporâneos. As pesquisas mobilizam princípios e técnicas freinetianas em contextos diversos, evidenciando que sua proposta permanece provocadora quando se discutem autoria, cooperação, expressão, comunicação, trabalho e participação dos sujeitos nos processos educativos. Quando esses estudos se aproximam da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, abre-se ainda outra possibilidade de leitura, especialmente para compreender os processos formativos como fenômenos constituídos social e historicamente e mediados pelas relações e pela linguagem.

As pesquisas recentes que estabelecem esse diálogo oferecem contribuições importantes para o campo em que esta investigação se insere. De modos distintos, mas complementares, elas evidenciam o potencial das práticas narrativas, dos registros pedagógicos, da documentação da experiência e dos instrumentos freinetianos para favorecer processos de reflexão sobre a prática e de constituição da professora como sujeito ativo, autora e produtora de conhecimentos. Mais do que registrar o que acontece na escola, essas práticas podem criar condições para que as professoras interroguem suas próprias experiências, compartilhem saberes e construam coletivamente outras possibilidades de compreender o trabalho docente.

Esse aspecto ganha especial relevância quando se considera a professora em início de carreira. Se os primeiros anos da docência são atravessados por descobertas, incertezas, tensões e aprendizagens, criar espaços nos quais essas experiências possam ser narradas, escutadas e refletidas significa reconhecer que também se aprende a profissão pela elaboração do vivido. A formação, nessa perspectiva, não se encerra na universidade e tampouco acontece apenas em momentos institucionalizados de capacitação. Ela se prolonga no cotidiano, nas relações com os estudantes e colegas, nas situações imprevistas, nos conflitos e nas escolhas, mas também nos momentos em que a professora encontra condições para pensar sobre aquilo que faz e sobre aquilo que a experiência está produzindo nela.

Buscariolo (2015) demonstra como o texto livre pode favorecer o desenvolvimento da autoria e da expressão das crianças, ao mesmo tempo em que se configura como espaço de aprendizagem também para o educador que o utiliza como ferramenta investigativa de sua prática. Em outra vertente, Muratt (2015) retoma Freinet sob uma perspectiva político-filosófica, recuperando a dimensão revolucionária de sua proposta, ancorada em uma pedagogia do trabalho voltada à transformação social, compreensão que amplia a visão sobre o papel político da docência desde a formação inicial.

Kovalski (2019) e Oliveira (2020) destacam o valor formativo dos registros e das narrativas no cotidiano da educação infantil. Kovalski enfatiza instrumentos como o Livro da Vida e a Roda de Conversa, que documentam a infância e fortalecem a formação continuada das professoras. Já Oliveira reconhece a escrita docente como espaço de escuta, reflexão e transformação, reforçando o caráter emancipador da prática narrativa. Santos (2021) e Nascimento (2021) aprofundam a discussão sobre a pesquisa narrativa como prática de formação, ressaltando seu papel na autoanálise e na constituição identitária da professora. Essa perspectiva aproxima-se da proposta desta investigação, que busca compreender o início da carreira docente como tempo de construção e reconstrução de sentidos sobre o ser professora.

Os estudos mais recentes ampliam esse diálogo, ao situar Freinet e Vigotski em contextos históricos e pedagógicos contemporâneos. Martins (2022) evidencia que, a partir dos anos 2000, há um movimento crescente de aproximação entre as duas teorias, sobretudo nas pesquisas que articulam a prática educativa a processos de humanização e desenvolvimento. Oliveira (2022) e Munhoz (2022) mostram como os instrumentos freinetianos — como o texto livre, a correspondência interescolar e os cantos de trabalho — contribuem para a cooperação, a escuta e a formação humana, tanto de crianças quanto de adultos. Martinez (2023), Souza (2023) e Kusunoki (2023) reforçam a potência dessas práticas quando associadas à Teoria Histórico-Cultural. Suas pesquisas evidenciam que a integração entre Freinet e Vigotski amplia as possibilidades de mediação docente, de imaginação e de participação ativa das crianças no processo educativo. Por fim, as investigações de Gomes (2024) e Cotrim (2024) voltam-se diretamente à formação docente, ressaltando o valor da escrita e do trabalho coletivo como caminhos de aprendizagem compartilhada e contínua.

Ao discutirem a recepção e ressignificação das ideias de Freinet na literatura educacional brasileira, as pesquisas apontam para uma pedagogia comprometida com a humanização, a colaboração e a reflexão crítica, princípios que sustentam a tese desta pesquisa, ao compreender que a formação inicial e o início da carreira docente são tempos de descoberta,

experimentação e construção identitária mediados pela prática, pela narrativa e pela coletividade.

As pesquisas apresentadas guardam uma relação direta e significativa com a tese da formação inicial docente, pois, em diferentes enfoques, tratam da constituição da professora como sujeito em processo, que se forma ao narrar, refletir e experimentar o cotidiano escolar. Todas essas investigações, ao dialogarem com a Pedagogia Freinet e a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, apontam para a ideia de que a formação da professora não se encerra na universidade, mas se prolonga e se reinventa na prática, especialmente nos primeiros anos de docência.

Estudos como os de Buscariolo (2015) e Oliveira (2020) evidenciam que a professora se forma no ato de ensinar, ao criar, experimentar e refletir sobre suas práticas. Essas pesquisas contribuem para compreender a formação inicial como um processo que articula teoria e experiência, em que o educador é convidado a assumir uma postura investigativa diante de seu fazer que, como defendido por Vigotski (1990), se dá por meio das relações sociais, o que aqui podemos compreender como os coletivos de trabalho.

As investigações de Kovalski (2019), Velardi dos Santos (2021) e Nascimento (2021) reforçam que a formação se dá também por meio da documentação pedagógica e das narrativas, que permitem à professora olhar para o próprio percurso, identificar aprendizagens e atribuir sentido às experiências vividas. Essa perspectiva se alinha à tese de que a formação inicial deve promover espaços de escuta, escrita e reflexão sobre o trabalho docente, preparando a futura professora para compreender sua prática como fonte de conhecimento.

Pesquisas como as de Muratt (2015) e Cotrim (2024) ampliam a compreensão da formação inicial ao situá-la no campo ético e político. Ambas destacam que formar-se professora implica reconhecer-se como sujeito histórico, inserido em uma realidade social que exige posicionamento crítico e compromisso com a transformação. Essa dimensão é essencial à tese defendida, que compreende a formação como um processo humano e coletivo, e não apenas técnico. Estudos de Martins (2022), Oliveira (2022), Munhoz (2022) e Fazolin Ferres de Souza (2023) contribuem ao mostrar como a integração entre Freinet e Vigotski potencializa a dimensão mediadora da docência, entendendo a professora como agente que cria condições para o desenvolvimento e a humanização. Isso reforça a tese de que a formação inicial precisa oferecer experiências concretas de mediação, diálogo e experimentação, nas quais a futura professora aprende a construir sentidos junto aos outros.

Por fim, as pesquisas de Gomes (2024) e Kusunoki (2023) reafirmam que a formação docente é um processo coletivo e criativo, que se fortalece na escrita, na escuta e no trabalho

compartilhado. Essa compreensão converge com a tese desta investigação, ao reconhecer que a formação inicial é inseparável da experiência vivida e narrada, e que é justamente nesse entrelaçamento entre teoria, prática e reflexão que se dá o nascimento da professora pesquisadora. Para Vigotski (2018, p.78), vivência é "uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa e, por outro lado, como eu vivencio isso". Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência.

Todas essas produções indicam que a formação inicial não se restringe à aquisição de saberes teóricos, mas se constitui em um percurso de construção docente, de experimentação pedagógica e de reflexão crítica, dimensões que esta pesquisa busca compreender ao investigar o início da carreira docente como extensão e continuidade do processo formativo iniciado na universidade.

Esses estudos reafirmam a relevância de considerar tanto a experiência das professoras quanto a das crianças como ponto de partida para a construção de uma educação significativa. Apontam ainda o papel da professora como pesquisadora de sua prática, num movimento que envolve encontros, desencontros e a reconstrução do conhecimento.

Outro aspecto recorrente é o diálogo entre Freinet e Vigotski, compreendido como campo fecundo para práticas pedagógicas emancipatórias. Nessa direção, as técnicas freinetianas emergem como instrumentos semióticos na concepção vigotskiana, atribuindo sentido às experiências vividas compartilhando diferentes modos de compreender o mundo. Embora Freinet não utilize em sua prática o termo mediação (Buscariolo, 2015), pode- se dizer que os constructos teóricos da Teoria Histórico-Cultural dialogam com a perspectiva da pedagogia freinetiana ao priorizar a relação com o outro. Para Vigotski (2022), a ideia principal é a de que no processo de desenvolvimento o que se modifica e se transforma são as relações com o meio.

O uso das narrativas e registros de vida também se destaca como dispositivo formativo, tanto na formação inicial quanto na continuada. Esses registros não apenas documentam trajetórias, mas também impulsionam a reflexão crítica, a ressignificação de vivências e o fortalecimento da identidade docente.

Ainda assim, algumas lacunas permanecem apontando que a articulação entre a Pedagogia Freinet e a Teoria Histórico-Cultural constitui uma base promissora para uma pedagogia humanizadora, em que a professora-pesquisadora assume centralidade. Aqui, o registro, a escuta e a análise das vivências tornam-se parte constitutiva da prática profissional. Diferentemente de estudos que aplicam técnicas freinetianas diretamente com crianças, a

pesquisa que ora se desenvolve propõe apropriar-se desses instrumentos como recursos metodológicos para escutar professoras e produzir narrativas sobre sua prática.

Essa escolha revela um compromisso com a valorização da palavra do outro e com a criação de um espaço de investigação compartilhado. Os caminhos abertos pelas pesquisas consultadas indicam que investigações futuras devem privilegiar a prática concreta, escutar os sujeitos da escola e reconhecer nas técnicas da Pedagogia Freinet potentes ferramentas de produção de conhecimento.

A articulação entre Freinet e Vigotski, embora já presente em parte das produções acima apresentadas, ganha aqui um enfoque próprio: ambos são mobilizados para compreender o processo de desenvolvimento das professoras em início de carreira, ressaltando como a interação, a mediação e a linguagem, princípios fundamentais a ambos, favorecem a construção de uma docência consciente, reflexiva e humanizadora. Ao aproximar esses pensadores a partir das narrativas docentes, abre-se espaço para um diálogo entre teoria e experiência, entre formação e vida, evidenciando que pensar a docência exige mais do que prescrições normativas: demanda escuta, sensibilidade e abertura ao inusitado que emerge do cotidiano escolar.

É a partir dessa experiência em movimento, constituída pelas práticas e histórias dos sujeitos, que delineio o capítulo seguinte. Nele, apresento os fundamentos teóricos que sustentam a abordagem narrativa e sua articulação com a Pedagogia Freinet e com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Tal articulação não apenas orienta o olhar investigativo, mas redefine o lugar do pesquisador e dos participantes, convocando-os à construção conjunta de saberes, atravessada pela linguagem, pela mediação e pela potência formativa da experiência compartilhada.

AVENTURANDO-ME COM FREINET, VIGOTSKI E AS NARRATIVAS

A escuta atenta das trajetórias docentes implica envolvimento, respeito e uma postura ética que reconhece os sujeitos da pesquisa como autores de saberes. É nesse movimento que a abordagem narrativa se apresenta como atitude investigativa, pois valoriza a experiência vivida e a linguagem como mediadora de sentidos. Ao narrar, o sujeito reorganiza vivências, reelabora significados e reinscreve sua história em novos marcos de compreensão. A Pedagogia Freinet, ao destacar práticas como o texto livre, o jornal escolar, a correspondência e a roda de conversa, inspira pesquisas comprometidas com a expressão dos sujeitos, com a construção coletiva do saber e com o reconhecimento das experiências escolares como matéria-prima da formação docente. Já a Teoria Histórico-Cultural, ao compreender o desenvolvimento humano como processo mediado culturalmente e constituído nas interações sociais, oferece bases para pensar a narrativa como instrumento de mediação e de constituição da consciência.

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)



Imagem 13 - Simpósio - Painel 9
Memoriais, inventários e correspondências: instrumentos investigativo-formativos em pesquisa narrativa no X CIPA – No registro. acompanhada dos professores Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, Dra. Daniela Dias dos Anjos, Dra. Luciana Haddad, Dra. Renata Pucci e colegas do PPGSSE-USF, GT Freinet e Hinas.



Imagem 14 - Mostra pedagógica - Já não estamos só: Coletivo Freinetiando Acompanhada das professoras Dra. Lucianna Magri e Ma. Roseane Gomes - XII Fala Outra Escola – Fios, nós e balanços: enredar singularidades, tecer coletivos (julho/2025).



Imagem 15 - Colóquio: A função social da escola e as condições de desenvolvimento humano em tempos de pandemia e pós-pandemia – FE Unicamp (maio/2024). No registro, acompanhada do professor Dr. Juan Manuel Sanchez, professora Dra. Cecília Goulart, professora Ma. Eliane Silva e professora Dra. Ana Luiza B. Smolka.

Ao articular esses referenciais, proponho um caminho investigativo que não separa teoria e prática, razão e emoção, pesquisa e formação. Trata-se de reconhecer, nas histórias de vida profissional, um terreno fértil para compreender os processos formativos, os sentidos atribuídos à docência e as marcas deixadas pela experiência na constituição do ser professora.

> A noção vigotskiana de emoção traz, assim, uma certa movimentação intrínseca, uma determinada lógica não-linear de conexões que nos convida a procurar sempre novos bordados, novos laços, novas tramas por baixo daquela que conseguimos visualizar num primeiro olhar. Isto porque, como enfatiza Vigotski, o significado de uma palavra muda ao longo da história e, nesse processo, condensa e mobiliza sentidos, afetando e transformando também o homem. (Magiolino, 2010, p.3)

Assim, neste capítulo, apresento a trama que sustenta a pesquisa, evidenciando como as contribuições de Freinet e Vigotski, entrelaçadas à abordagem narrativa, permitem construir uma escuta sensível e crítica das vozes que compõem o estudo. Busco, por meio de narrativas orais e escritas, refletir sobre o início da carreira docente, garantindo aos sujeitos liberdade para narrar e refletir sobre suas próprias experiências.

Prado, Ferreira e Fernandes (2011) afirmam que os sentidos produzidos pelas narrativas derivam da reflexão sobre o trabalho, capazes de gerar (trans)formações individuais e coletivas, tanto no sujeito quanto na profissão e, em alguns casos, até mesmo nas instituições escolares.

A escolha pela abordagem narrativa, nesse sentido, é também uma escolha ética, estética e política: ética, porque requer cuidado, escuta atenta e respeito às singularidades; estética, porque envolve formas de organizar e dar sentido à experiência por meio da linguagem; e política, porque ao valorizar a voz das professoras e suas histórias de vida, atribui-se visibilidade a trajetórias frequentemente silenciadas e reconhece-se que a formação docente é construída com os sujeitos e nos contextos concretos em que atuam. Rivas-Flores (2025) vem nos dizer que a narrativa e a cooperação têm um forte componente político, na medida em que nos posicionam de uma forma particular, na qual estamos necessariamente comprometidos.

As narrativas assumem, nesse contexto, um lugar privilegiado. Ao narrar uma experiência, a professora não apenas recupera um acontecimento passado; ela o reorganiza, seleciona acontecimentos, estabelece relações, nomeia sentimentos, reconhece aprendizagens e produz interpretações sobre aquilo que viveu. A narrativa torna-se, assim, um espaço de elaboração da experiência e de constituição profissional. Ao contar o que lhe aconteceu, a professora também passa a olhar para sua própria trajetória e a produzir compreensões sobre a professora que está se tornando.

Pesquisar narrativamente implica considerar a experiência, a subjetividade e a implicação dos sujeitos como dimensões constitutivas da produção do conhecimento. Neste cenário a narrativa não é compreendida apenas como uma forma de registro ou de descrição de acontecimentos, mas como um modo de produzir sentidos sobre aquilo que foi vivido.

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) destacam a diversidade de usos das narrativas na investigação em educação e identificam quatro possibilidades: a narrativa como construção de sentidos de um evento; a narrativa (auto)biográfica; a narrativa de experiências planejadas para a pesquisa; e a narrativa de experiências do vivido. Embora apresentem características distintas, essas modalidades têm em comum a valorização da narrativa como possibilidade de aproximação com as experiências e com os significados construídos pelos sujeitos. Os autores dedicam especial atenção às narrativas de experiências do vivido, nas quais o acontecimento experienciado pelo pesquisador ou pelos sujeitos da pesquisa constitui-se como ponto de partida para a construção das questões investigativas. A narrativa, por sua vez, permite elaborar essa experiência, atribuindo-lhe sentidos que ultrapassam a simples reconstituição dos fatos. Como ressaltam Lima, Geraldi e Geraldi (2015), a experiência narrada não coincide necessariamente com o acontecimento que lhe deu origem, pois a narrativa envolve um processo de elaboração e produção de sentidos. Essa compreensão desloca a pesquisa narrativa de uma perspectiva centrada na busca de explicações universais para uma abordagem voltada à compreensão do singular, do contextual e do vivido. Os autores estabelecem uma distinção entre o pensamento paradigmático, associado à abstração, à generalização e à busca de regularidades, e o pensamento narrativo, que se volta para o singular, o local, o imprevisível e o implicado. Nessa perspectiva, o conhecimento produzido pela narrativa não pretende necessariamente estabelecer verdades universais, mas compreender os sentidos construídos em situações particulares e historicamente situadas. Passeggi (2016), por sua vez, questiona concepções de formação que desconsideram o adulto como sujeito de experiências e de reflexão, defendendo que as professoras sejam reconhecidas como pessoas que possuem uma trajetória e um conjunto de experiências capazes de produzir conhecimentos sobre si mesmos, sobre sua profissão e sobre o mundo. Nessa perspectiva, as narrativas rompem com a separação rígida entre pesquisa e formação. A narrativa da experiência possibilita que o sujeito não apenas seja investigado, mas participe de um processo de reflexão sobre sua própria trajetória. A pesquisa torna-se, assim, um espaço de formação, uma vez que a elaboração narrativa permite revisitar experiências, produzir novos sentidos e reconhecer aprendizagens construídas ao longo da vida. Passeggi (2016) destaca que essa perspectiva contribui para compreender a formação como um processo permanente, que ocorre em diferentes tempos, espaços e circunstâncias da existência.

Para Morais (2022), as narrativas das professoras são compreendidas como múltiplas vozes que dizem respeito não apenas a si mesmas, mas também ao outro, ao mundo, aos acontecimentos, às relações, à docência e à formação. Isso reforça a ideia de que narrar uma experiência individual não significa produzir um conhecimento exclusivamente individual. O vivido é atravessado por relações sociais, culturais, profissionais e históricas. Deste modo, a narrativa, ao privilegiar a voz das professoras também permite interpretar as políticas educacionais como enquadramentos postos em prática em realidades locais, deslocando-as do papel de meros documentos para o de entidades sociais em movimento. Essa perspectiva remete à minha experiência como professora da educação básica, em um município do interior paulista, quando os profissionais da rede foram convidados a participar da reestruturação curricular e da produção coletiva de materiais didáticos. Esse processo possibilitou a reflexão sobre o trabalho pedagógico e sobre o modo como as políticas se concretizam no cotidiano.

Essas lembranças, que acompanham minhas reflexões como doutoranda, reforçam minha convicção na potência da formação docente construída coletivamente, a partir da contribuição efetiva dos profissionais da educação. A narrativa, nesse contexto, é uma construção que reflete a significação da realidade, valoriza a interação comunitária e reconhece a subjetividade como fenômeno social essencial. Ao narrar, os sujeitos atribuem significado às experiências, tornando-se investigadores de suas próprias práticas. Entendemos aqui, como professora investigadora aquela que integra suas ações cotidianas com investigação, pesquisa e produção de conhecimento tendo como referência autores como Schon (1983) e Alarcão (2001). É nesse sentido que registros e reflexões produzidos por professoras sobre seu trabalho ganham relevância, pois permitem compartilhar trajetórias, práticas e processos formativos.

O conhecimento narrativo busca compreender intenções humanas, valorizando os mundos vividos, os significados e os argumentos dos narradores como elementos centrais de análise. Utilizado como instrumento de construção de dados, mostra-se um recurso potente para as pesquisas em educação, na medida em que combina histórias de vida com contextos histórico-sociais e favorece a compreensão dos sentidos que produzem mudanças em crenças e valores.

> A perspectiva narrativa revela outra epistemologia, na qual o conhecimento emerge da experiência situada e da necessidade de torná-lo público dentro de um contexto coletivo para dar sentido ao mundo. Dessa forma, cada história, cada experiência, é importante, e o conhecimento que ela representa é igualmente valioso, pois nos mostra uma perspectiva da realidade. A coleção dessas histórias, a maneira como são compartilhadas e a diversidade que representam nos dão a possibilidade de uma compreensão mais completa de

> quem somos, onde vivemos e o futuro que queremos construir. (Riva-Flores, 2025, p. 28 – nossa tradução)[15]

No Brasil, a intensificação do uso de biografias e histórias de vida ocorreu a partir da década de 1990 (Bueno et al., 2006), tornando-se importante fonte de investigação na área da formação docente. Passeggi (2020, p. 63) destaca que esse movimento se fortaleceu com a publicação do livro de António Nóvoa e Matthias Finger (1988), reeditado no Brasil em 2010 e 2014, que tornou as histórias de vida em formação uma referência na educação. Para Cunha (1997), ao narrar suas experiências de modo reflexivo, o professor aprende e ensina: aprende, porque organiza ideias, sistematiza práticas e produz novos sentidos; ensina, porque oferece ao outro a possibilidade de ressignificar saberes e experiências.

A potência da pesquisa narrativa reside justamente na articulação entre experiência e linguagem. É pela linguagem que o vivido pode ser narrado; pela narrativa, pode ser refletido; pela reflexão, pode ser ressignificado; e, pelo diálogo com o outro e com a teoria, pode transformar-se em conhecimento. Nesse processo, os participantes desta investigação não apenas contam suas trajetórias: mas produzem sentidos participando de seu próprio processo de formação, podendo ser assim compreendida como um espaço mediado pela linguagem e pelas relações sociais, na qual os participantes produzem sentidos sobre suas experiências, constroem conhecimentos e participam ativamente de seus processos de formação. As narrativas compartilhadas nesta pesquisa, portanto, não apenas revelam vivências, mas promovem deslocamentos e transformações, pois é na interação com o outro que o conhecimento se constitui. Inspirada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski (1993, 1998, 2000, 2018) e aprofundada por autores como Zanella (1994), Smolka (1997, 2017) e Prestes, Tunes e Silva (2024), compreendo que a aprendizagem é, antes de tudo, socialmente construída. Nesse processo, a linguagem atua como mediadora das relações e do desenvolvimento humano, permitindo reorganizar sentidos e reelaborar experiências.

As narrativas que compõe esse estudo, foram intencionalmente inspiradas nos instrumentos da Pedagogia Freinet, como a correspondência, a roda de conversa, a assembleia, o jornal de parede e o livro da vida. Por sua natureza colaborativa e expressiva, essas práticas

---

[15] La perspectiva narrativa nos muestra otra epistemología a, en la que el conocimiento emerge de la experiencia situada y la necesidad de hacerla publica em un contexto colectivo para dar sentido al mundo. De esta forma, cada relato, cada experiencia, es importante y el conocimiento que supone es igualmente valioso, en tanto que nos muestra una perspectiva sobre la realidad. El conjunto de estos relatos, la forma de compartirlos y la diversidad que representan, nos dan la posibilidad de tener una comprension ma s completa de lo que somos, de donde vivimos y el futuro que queremos construir. (Riva-Flores, 2025, p. 28)

potencializam o dizer de si e do mundo. Assim, ao articular teoria, prática e expressão, os sujeitos vivenciaram um processo formativo em que a mediação, seja pela linguagem, pelos pares ou pelos instrumentos pedagógicos, constituiu-se como eixo estruturante da construção de sentidos e saberes.

A presença de Freinet nesta investigação ultrapassa, portanto, a dimensão de um referencial teórico utilizado para interpretar os dados. Seus princípios também atravessam a própria maneira como esta pesquisa foi construída e apresentada. A escolha da imprensa como forma de organização da tese estabelece um diálogo direto com a centralidade que a imprensa escolar ocupa na proposta freinetiana, especialmente como possibilidade de expressão, registro, comunicação e circulação da experiência. Nesse sentido, a forma da tese não é exterior ao percurso investigativo: ela participa dele. Ao construir uma pesquisa com professoras que narram e ressignificam suas experiências e, simultaneamente, optar por uma linguagem que privilegia a expressão, a comunicação e a circulação, procuro estabelecer uma coerência entre o que a investigação anuncia, aquilo que teoricamente a sustenta e a maneira pela qual escolhe apresentar o conhecimento produzido.

A Pedagogia Freinet e a Teoria Histórico-Cultural aproximam-se, nesta leitura, em princípios fundamentais: ambas valorizam a interação social e o contexto cultural como dimensões centrais do processo de desenvolvimento, partilhando uma visão humanizadora da educação, voltada ao desenvolvimento integral e à transformação social. Essa aproximação abre caminho para compreender o início da trajetória docente como período fértil de aprendizagens, marcado pela constituição de sentidos que se tornam decisivos na vida profissional.

Dessa forma, reafirmo a defesa de uma formação docente humanizadora, sensível e transformadora. No próximo capítulo, apresento a perspectiva de Vigotski como lente teórica para compreender a constituição das professoras em início de carreira, analisando seus discursos e a maneira como significam a prática profissional. No processo educativo, atribuir significado social ao trabalho não é apenas necessário, mas essencial para a constituição de um fazer docente crítico, reflexivo e comprometido.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta pesquisa adota a teoria histórico-cultural como referencial, em uma abordagem narrativa que reconhece os conceitos não como elementos isolados, mas como partes de um sistema coeso e dinâmico. A narrativa aqui construída busca evidenciar a complexidade constitutiva do sujeito. Nesse movimento, considera-se que a perspectiva vigotskiana oferece um arcabouço consistente para compreender fenômenos como as "compressões narrativas", entendidas como a forma pela qual o indivíduo organiza e internaliza suas experiências em um discurso pessoal e socialmente situado.

Assumir a teoria histórico-cultural de Vigotski implica reconhecer que seus conceitos só adquirem pleno sentido quando integrados em uma narrativa que evidencia sua articulação. Entre os princípios centrais dessa teoria estão: a mediação, o papel da linguagem na formação do pensamento, a internalização como processo ativo de apropriação cultural, a zona de desenvolvimento proximal, compreendida como espaço de potencialidades, *perejivanie*, compreendido como o processo em que cada pessoa vivencia os acontecimentos, significando e articulando aspectos presentes no meio e em sua personalidade, e também o conceito de drama, que revela a complexidade do desenvolvimento humano. A esses elementos somam-se contribuições de intérpretes e comentadores do autor, que ampliam a compreensão e atualizam sua obra.

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski (1896-1934), no início do século XX, não se apresenta apenas como uma corrente psicológica, mas como uma perspectiva ancorada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético. Formado em direito, literatura e psicologia, Vigotski dedicou sua breve, mas intensa trajetória acadêmica à formulação de uma nova psicologia, cujo foco era compreender os aspectos tipicamente humanos do desenvolvimento. Seu objetivo era investigar como tais características se formaram historicamente e como se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo (Vigotski, 1998, p. 25).

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)



Imagem16 - Lançamento do livro: Educação escolar e desenvolvimento humano – práticas, dilemas e perspectivas, em maio/2025, na Universidade Estadual de Campinas, resultado do projeto Fapesp: A função social da escola e as condições de desenvolvimento humano em tempos de pandemia e pós-pandemia.

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 1896, na cidade de Orsha, Bielo-Rússia, ainda no século XIX. Desde cedo foi marcado por um ambiente culturalmente rico e intelectualmente estimulante. A relação com sua mãe teve papel fundamental nesse percurso inicial, pois foi com ela que aprendeu a apreciar as artes e recebeu seus primeiros ensinamentos em casa. Ao longo de sua vida, dedicou-se intensamente ao estudo do desenvolvimento humano. No entanto, durante a década de 1930, suas produções foram proibidas na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em razão do regime autoritário de Stalin, permanecendo censuradas por aproximadamente vinte anos.

Foi no final da década de 1920 que Vigotski se dedicou à elaboração de sua tese sobre a Teoria Histórico-Cultural, construída no contexto das transformações que sucederam a Revolução Russa de 1917. Para o autor, as concepções educacionais vigentes já não respondiam às necessidades do período, uma vez que se limitavam a ensinar leitura e escrita às crianças das classes populares. Em busca de novas possibilidades, apresentou uma proposta de reorganização da escola, concebendo a educação como caminho de transformação do ser humano e como fundamento para uma sociedade emancipada. Após a Revolução de Outubro de 1917, a psicologia soviética passou a se desenvolver sob a influência do materialismo dialético.

Nesse cenário, fisiologistas como Setchenov e Pavlov ofereceram contribuições importantes para uma abordagem materialista da psicologia, empenhada em superar o dualismo psicofísico. A originalidade da obra de Vigotski reside em articular o social e o cultural ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa perspectiva constitui uma contribuição decisiva para a construção de uma psicologia que rompe com o dualismo entre naturalismo e idealismo, ancorada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético. Nessa direção, a explicação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores desloca-se dos fatores exclusivamente biológicos para os processos de mediação social e cultural. Para Vigotski (1929), a essência do intelecto está na apropriação de instrumentos e signos, sendo a atividade humana sobre esses elementos o motor do desenvolvimento psíquico.

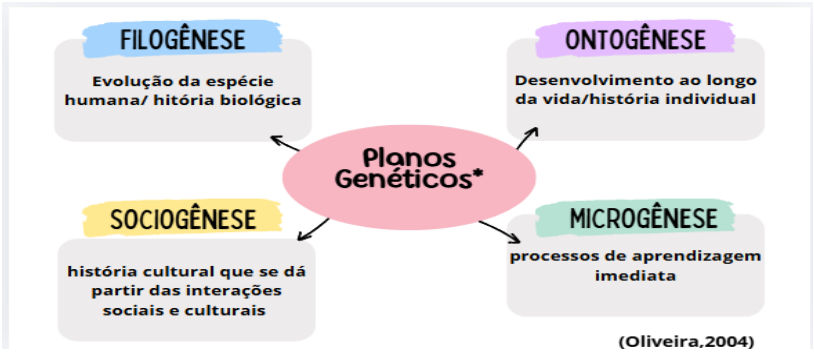
O contexto social e político da Rússia pós-1917 foi determinante para esse projeto teórico. A urgência de uma pedagogia socialista e de uma escola pública para todos exigia a superação de um modelo elitista, ainda presente em uma sociedade marcada pelo analfabetismo e pela necessidade de qualificação da mão de obra. Nessa conjuntura, Vigotski propôs que a psicologia se voltasse para a gênese das funções psíquicas superiores, entendendo o desenvolvimento humano como um processo social, mediado pelas interações e pelas ferramentas culturais. Sua proposta distanciava-se das abordagens de laboratório

predominantes, aproximando-se da vida cotidiana. Juntamente com Luria e Leontiev, organizou um grupo de jovens pesquisadores comprometidos em romper com os limites da psicologia da época, propondo uma ciência voltada à transformação humana e social. De acordo com Luria (1988), as críticas de Vigotski dirigiam-se sobretudo à tendência de reduzir fenômenos complexos a mecanismos elementares, estudados por meio de técnicas experimentais rigorosas. Para Vigotski, esse reducionismo excluía processos psicológicos superiores como a atenção voluntária, a memória ativa, o pensamento abstrato e as ações conscientemente controladas (Luria, 1988, p. 23). Sua morte prematura, em decorrência da tuberculose, interrompeu uma trajetória marcada pela intensa produção. Ainda assim, suas ideias resistiram ao tempo e às censuras, disseminando-se de forma fragmentada e sob diferentes grafias de seu nome — "Vygotsky" em contextos de língua inglesa e nórdicos, e "Vigotski" no Brasil.

Segundo Schneuwly (2025), a trajetória acadêmica de Vigotski pode ser compreendida em quatro momentos distintos. O primeiro, entre 1919 e 1924, corresponde à fase em que suas produções estavam voltadas para o trabalho como formador de professores. Em seguida, de 1924 a 1927, o autor inicia sua atuação no Instituto de Psicologia, aprofundando seus estudos no campo da psicologia científica. O terceiro período, de 1927 a 1930, é marcado pelo desenvolvimento da abordagem instrumental, também conhecida como teoria do instrumento psicológico. Por fim, a partir de 1930, tem início uma nova etapa de sua produção, inaugurada com a publicação do texto sobre os sistemas psicológicos, que consolidou importantes fundamentos de sua teoria.

Vigotski compreende que o desenvolvimento humano não pode ser explicado apenas pela maturação biológica. Sua teoria propõe a integração do biológico, do cultural e do individual em quatro planos genéticos, como sistematiza Oliveira (2004):

Figura 3: Planos Genéticos[16]



Fonte: Acervo da pesquisadora.

[16] Disponível em: https://www.canva.com/design/DAF2hPf6lUs/pKhJdJg_8wFYrTX2Ztdn5A/edit

Nessa articulação, a conhecida “lei da dupla formação” explicita que toda função aparece primeiro no plano social e, depois, no plano psicológico — inicialmente como interpsíquica e, posteriormente, como intrapsíquica (Oliveira, 2009, p. 45).

A Teoria Histórico-Cultural, construída por Vigotski, trouxe contribuições decisivas para a compreensão do desenvolvimento humano ao destacar que o sujeito se constitui nas interações com o outro e a partir da inserção em sua cultura. Nesse sentido, além do nascimento biológico, é preciso considerar o nascimento cultural, que se efetiva quando o indivíduo passa a se apropriar das formas sociais e simbólicas historicamente produzidas (Vigotski, 1998).

Um dos eixos centrais da teoria está na concepção de meio. Diferentemente de abordagens que o consideram como contexto externo e estático, Vigotski propõe que ele seja entendido em sua relação dinâmica com o sujeito. O meio é, ao mesmo tempo, condição objetiva e fonte constitutiva do desenvolvimento, pois só ganha sentido quando atravessado pelas vivências de cada pessoa em momentos específicos de sua trajetória (Vigotski, 2010).

Nesse movimento, toda experiência é mediada pela situação social de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra integrado ao meio por meio da vivência e da atividade. O sujeito não apenas reage às condições sociais, mas lhes atribui significados, de modo que o meio deixa de ser mera circunstância externa para tornar-se elemento constitutivo do processo de humanização. Pino (2010), ao interpretar Vigotski, sintetiza essa relação ao afirmar que o meio “existe sempre como meio para alguém”, sublinhando o caráter dialético dessa interação.

Essa articulação entre o social e o individual encontra na categoria de vivência uma de suas principais expressões teóricas. A categoria de vivência é central para compreender essa dinâmica, pois expressa a unidade entre as condições objetivas e a significação subjetiva atribuída a elas. Para Vigotski (2022), as vivências não se limitam ao que o sujeito sente ou pensa diante de uma situação, mas revelam como ele se posiciona no mundo, integrando aspectos cognitivos e afetivos em sua constituição como pessoa. Trata-se de um processo contínuo de interpretação e transformação da realidade, que orienta o desenvolvimento psicológico.

Outro conceito fundante da teoria é o de mediação. A relação entre sujeito e mundo não é imediata, mas mediada por instrumentos e signos. Os instrumentos são ferramentas materiais que permitem a intervenção no ambiente externo, enquanto os signos atuam como mediadores internos, orientando os processos psíquicos e organizando as funções superiores. Entre os signos, a linguagem ocupa lugar privilegiado, pois possibilita a internalização das formas

culturais, a formação de conceitos e a elaboração de representações mentais (Luria, 1988; Oliveira, 1993).

A linguagem, entendida como patrimônio social, é a via pela qual cada geração se apropria do conhecimento acumulado e, ao mesmo tempo, o ressignifica em novos contextos (Vigotski, 2000). A palavra, portanto, não é simples veículo de expressão, mas espaço de realização do pensamento: “o pensamento não se exprime na palavra, mas se realiza através dela” (Vigotski, 2000, p. 409). Essa concepção é aprofundada na distinção entre significado e sentido. Enquanto o significado corresponde ao conceito relativamente estável e socialmente compartilhado, o sentido é dinâmico e situado, construído no contexto do uso da palavra e na relação entre os interlocutores (Góes; Cruz, 2006).

O desenvolvimento humano, portanto, é marcado por contradições e tensões que se transformam em dramas psicológicos. Esses dramas mobilizam aspectos cognitivos e afetivos, exigindo reposicionamentos do sujeito diante de si e dos outros (Vigotski, 1998). No contexto educativo, podem manifestar-se tanto no enfrentamento de desafios conceituais quanto nas situações de convivência social, sendo a mediação pedagógica decisiva para a superação das tensões e a emergência de novas formas de pensamento, autocontrole e imaginação.

O professor é concebido não como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador que organiza o ambiente, colabora na construção de significados e potencializa o desenvolvimento (Prestes; Tunes; Silva, 2024). A formação docente, por sua vez, deve ultrapassar o caráter técnico, favorecendo a constituição de uma consciência crítica e histórica que se constrói no diálogo com os pares e na reflexão sobre a prática.

A teoria histórico-cultural, ao articular conceitos como vivência, mediação, drama e linguagem, oferece um referencial teórico e humano para compreender o desenvolvimento e pensar a educação como prática transformadora. Nesse horizonte, a aprendizagem é entendida como processo social que se realiza no encontro entre sujeitos, carregando em si tanto a preservação quanto a criação de novas formas culturais. A escola, a família e a comunidade, mais do que contextos externos, são espaços vivos, atravessados por significados e em constante transformação.

Essa perspectiva fundamenta o percurso teórico deste trabalho por meio das técnicas da Pedagogia Freinet — como a roda de conversa, a correspondência, o mural e o livro da vida, as experiências individuais e coletivas tornam-se narrativas, revelando singularidades e constituindo-se como fonte para o diálogo com as categorias vigotskianas que sustentam esta investigação, valorizando a autoria, a memória e da experiência dos sujeitos.

O próximo passo, portanto, será apresentar o percurso metodológico e os procedimentos adotados, para então adentrar nas compreensões das narrativas que constituem a edição central deste estudo.

A RELEVÂNCIA DAS TÉCNICAS DA PEDAGOGIA FREINET NA PESQUISA ACADÊMICA

Para apresentar Freinet, tomo como referência as palavras da página @ com_a_palavra, originárias das discussões e livre expressão tão presentes no Grupo de Trabalho Freinet, que conheci em 2020, com a proposta de fazer circular suas ideias, afetando outras professoras.[17]

Filho de camponeses, nascido em 15 de outubro de 1896, na cidade da Gars, sul da França, Célestin Baptistin Freinet, defendia que a escola oferecesse um trabalho produtivo, tendo como noção de trabalho a produção humana, defendida por Marx, que muito o inspirou, especialmente pela ideia do pensamento dialético, difundida também no partido comunista francês, movimento do qual o autor fazia parte e onde tomou conhecimento das ideias marxistas. Militou sempre em busca da construção de uma verdadeira escola do/para o povo, convicto de que, para isso, não bastava uma proposta pautada em ideias, e sim uma mudança concreta do meio material no qual se realiza o ensino. Fundamentou sua pedagogia e elaborou seus instrumentos de trabalho sempre enfatizando o caráter libertário da educação. Mesmo não possuindo experiências pedagógicas, mostrava um profundo compromisso com a educação de seus alunos, tendo por hábito registrar, diariamente, as observações que fazia sobre suas crianças, pontuando os diferentes tipos de comportamentos, bem como suas dificuldades e conquistas. Entusiasmado com suas descobertas enquanto professor, passou a se corresponder com o professor Daniel, que comungava de seus princípios pedagógicos, tendo assim um interlocutor. Juntamente com essa prática, Freinet passa a publicar suas experiências em jornais e revistas de educação, acreditando na força da união entre os educadores, no coletivo de trabalho como forma de resistência e transformação da realidade. Em pouco tempo, conseguiu o apoio de professores primários de outros países como: Bélgica, Espanha, Portugal, e, em 1957, fundou a "Federação Internacional da Escola Moderna": FIMEM que, atualmente, conta com a participação de professoras de mais de 30 países da Europa, África, Ásia e América Latina e Franco-Canadense.

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)



Imagem 17 - Palestra "Professoras: libertar o futuro", proferida pelo professor Dr. Antonio Nóvoa em fevereiro /2024 promovida pela Secretaria de Educação de Atibaia/SP, com as companheiras do PPGSSE USF: Renata Badialle, Flavia Shirakashi e Lívia Simões de Paula.

[17] Disponível em: https://www.instagram.com/com_a_palavra__/ Acesso em: 17 nov. 2025.

Fui apresentada à Pedagogia Freinet durante o acompanhamento de estagiárias em tempos de pandemia, em uma instituição escolar da região metropolitana de Campinas que trabalha com essa proposta. Após o término do estágio das estudantes, permaneci no grupo de estudos e atualmente também participo do coletivo Freinetiando, coordenado pela professora Flavia Murbach, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da UNICAMP. Freinet se identificava como professor primário, característica destacada por Paulo Freire: "Uma das minhas deficiências, que o Freinet não teve, é que eu nunca fui professor primário. É uma lacuna da minha vida..." (Freire, 1983, em entrevista à TVU - RN).

Na academia, é comum que Célestin Freinet seja associado apenas ao Movimento da Escola Nova. No entanto, como aponta Sampaio (2007), ao perceber que a proposta da Escola Nova era aplicável apenas às instituições com infraestrutura adequada e suporte para as atividades planejadas, Freinet desenvolveu uma proposta distinta, capaz de respeitar as especificidades de todas as crianças, assim também como Vigotski, que embora partilhasse do movimento europeu da escola nova, com a ideia de que era necessário reformar a educação, divergia fundamentalmente quanto às orientações da reforma proposta pelo movimento (Schneuwly, 2025, p.13).

A Pedagogia Freinet, nascida das críticas à escolástica e da busca por uma escola para o povo, destaca-se por possibilitar práticas educativas que dialogam com o mundo em que vivemos, da educação básica ao ensino superior. Compreendendo a educação como um ato político, sua pedagogia e seus instrumentos de trabalho enfatizam o viés libertário da educação.

Os princípios da sua pedagogia orientam-se para uma educação voltada à democracia e à cooperação, formando cidadãos participativos, capazes de compreender a importância das decisões coletivas. Como observam Buscariolo, Smolka e Anjos (2022, p.155): "Ao trazer a cooperação como um princípio de sua teoria, Freinet evidencia a importância do outro, do fazer junto, do fazer com, para que o sujeito possa alcançar novas aprendizagens". Essas ideias dialogam com as concepções de Vigotski sobre mediação, a natureza social do desenvolvimento humano e a relevância das relações que permeiam o ato de ensinar.

Freinet enfatizava a educação para todos, buscando formar indivíduos críticos, autônomos e criativos, incentivando-os a aprender pela exploração dos mistérios do mundo ao redor. Para Freinet (1991), sua pedagogia visava à formação de um "homem novo", capaz de exercer a inteligência de forma livre e criadora, com a educação para o trabalho como experiência formativa (Mello, 2021, p.77). A educação, para ele, deveria permitir a construção de seres críticos, autônomos e criativos, situando-se como instrumento de transformação social.

Para Freinet, a luta política era oportunidade de modificar uma sociedade marcada por desigualdades que subordinavam o trabalhador ao capital, e seu compromisso era, portanto, com a transformação social, não apenas com a escola (Arena; Resende, 2021).

Freinet defendia uma educação voltada ao desenvolvimento integral do sujeito. Sua filosofia, fundamentada no materialismo histórico-dialético, foi considerada revolucionária em sua época, especialmente diante da opressão do regime capitalista na França. Por meio de seus escritos e ações, buscou enfrentar os desafios sociais e educacionais de sua era, inspirando novas abordagens pedagógicas que romperam com paradigmas estabelecidos. Compreender Freinet é, portanto, compreender sua pedagogia como movimento político e educativo: o homem da escola como agente de transformação social.

Sua proposta não se baseava em teorias rígidas, mas em situações didáticas que orientassem o trabalho da professora, organizando a escola em consonância com a vida e reforçando a comunicação, a criatividade e o diálogo como elementos centrais da formação humanizadora. Desenvolvida no período pós-guerra, sua pedagogia teve como marca a luta por uma educação popular, contestando o sistema socioeconômico e político da época, o que resultou em repressões e perseguições.

A escola idealizada por Freinet privilegia a gestão compartilhada entre alunos e professoras (Legrand, 2010). Um exemplo é a organização dos ateliês, em que os estudantes escolhem o trabalho a ser realizado, rompendo com a lógica das fileiras e trabalhando em grupos organizados pelo tipo de atividade, e não pelo nível de saber. Mota (2012, p.36) descreve: “A criança busca aquele trabalho que lhe é interessante e necessário e ela o faz em seu tempo, no seu ritmo, ela tem a opção de escolha dentre uma gama de possibilidades”. Nesses momentos, a cooperação se torna evidente: crianças e adultos interagem, ajudam-se mutuamente, e o ato de ensinar reforça o aprendizado do educador mais experiente, enquanto o aprendiz se beneficia do apoio recebido.

Munhoz (2020) observa que a UFRN e a UNICAMP concentram o maior número de trabalhos acadêmicos sobre a Pedagogia Freinet, resultado da divulgação da proposta por docentes como Djanira Brasilino de Souza, e da proximidade com instituições como a Escola Curumim, que há mais de 40 anos adota essa pedagogia.

No percurso formativo e reflexivo sobre a prática docente, esta tese pode ser concebida como uma espécie de imprensa, um jornal em que experiências e reflexões de professoras iniciantes são narradas e compartilhadas. Essa forma de registro promove um ambiente de aprendizado colaborativo, alinhado aos princípios de Freinet (1975), que valoriza o diálogo entre pares. Assim, integrando a Teoria Histórico-Cultural e os princípios da Pedagogia Freinet,

as narrativas tornam-se recurso metodológico valioso, favorecendo a autonomia, a cooperação, a expressão livre e o tateio em situações reais e cotidianas.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA FREINET – APROXIMAÇÕES CONSTRUÍDAS

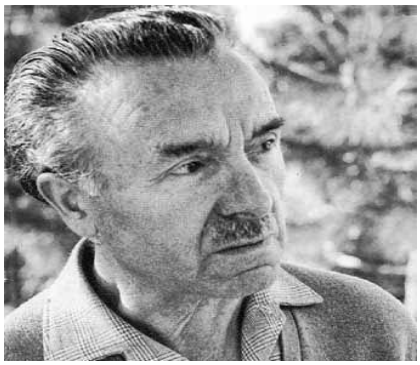


Imagem 18: Célestin Freinet Fonte: Foto de Autor Desconhecido - licenciada em CC BY-SA-NC

Nascimento: outubro de 1896 em Garls, sul da França. Filho de camponeses, sempre se identificou como professor primário e militou em busca da construção de uma verdadeira escola do/para o povo.



Imagem 19: Lev Semionovitch Vigotski Fonte: Foto de Autor Desconhecido - licenciada em CC BY-SA-NC

Nascimento: novembro de 1896 em Orsha, Bielo – Rússia. Filho de uma família judia, aos 18 anos matriculou-se no curso de medicina. Seu interesse pelo desenvolvimento humano o levou à educação, pois acreditava nela como ponto de transformação.

Ao analisar os discursos de professoras em início de carreira, retomo o conceito de linguagem desenvolvido por Vigotski (2000). Para o autor, ela ocupa lugar central na constituição do pensamento e no desenvolvimento humano. Mais do que um simples meio de comunicação, a linguagem atua como mediadora das funções psicológicas superiores, como a reflexão, a organização e a regulação do comportamento. Nessa perspectiva, as falas docentes não apenas relatam vivências, mas também evidenciam o peso da colaboração, da cooperação e da coletividade no início da docência.

Sob essa lente, a linguagem é compreendida como um fenômeno social e histórico que permite a apropriação de práticas culturais e de conhecimentos. Ao narrar suas experiências, desafios e aprendizados, as professoras iniciantes constroem e reconstroem os significados do

fazer docente. Essa dimensão dialógica revela sentidos em constante transformação, o que evidencia o caráter processual da formação.

É nesse ponto que a pedagogia de Freinet se aproxima. Ao criar espaços de interação e de cooperação, ele oferece condições para que os docentes expressem suas ideias e experimentem práticas reflexivas. Sua ênfase na liberdade de expressão e no trabalho coletivo favorece uma compreensão ampliada da docência. O diálogo entre Vigotski e Freinet, portanto, abre caminhos para compreender o papel da linguagem no desenvolvimento profissional docente.

Mello (2021, p. 77) observa que a proposta pedagógica de Freinet (1991) dialoga com a perspectiva histórico-cultural ao defender a formação de um "homem novo", capaz de desenvolver a inteligência de forma criadora e livre. Um dos pilares dessa proposta é a educação para o trabalho, tomada como experiência formativa. Embora tenham vivido em contextos distintos, Vigotski, ao propor uma teoria inovadora sobre o desenvolvimento humano, forneceu fundamentos para uma educação voltada à ampliação do aprendizado, enquanto Freinet, pela experiência prática e pela pesquisa autodidata, concebeu uma escola comprometida com a autonomia, a criticidade e a cooperação, estimulando a leitura, a escrita e a autoria das crianças.

Essa aproximação tem sido ilustrada inclusive em tom alegórico. Mello (2023, p. 8) sugere que, se vivessem hoje, provavelmente fariam parte do mesmo grupo em redes sociais. Munhoz (2022, p. 52) reforça essa imagem com humor, ao afirmar: "Eu digo que Freinet nasceu em 1896, mesmo ano em que nasceram Vigotski, Piaget e Jakobson. Então completo que deve ter acontecido uma reunião no céu e que disseram a eles: – Desçam rápido! A coisa está feia lá embaixo!!!".

Seguindo essa alegoria da amizade, temos a compreender que há um diálogo potente entre ambos, que beneficia principalmente os profissionais da educação na constituição da práxis tão necessária a atuação docente, conforme referenda Mello (2023, p. 8)

> As contribuições de ambos – seja numa perspectiva teórica, como a de Vigotski, seja numa perspectiva teórico-prática, como faz Freinet – são hoje fundamentais para o pensar e o agir por uma educação humanizadora e desenvolvente que é, a cada dia mais urgente, seja para construir um mundo de paz, seja para construir um mundo socialmente justo.

A obra de Vigotski ajuda a compreender que o desenvolvimento humano se dá também nas relações dialógicas entre sujeito e meio. Freinet, por sua vez, compartilhava da mesma inquietação em defesa de uma escola humanizadora (Mello, 2023). Para Mota (2012), são nas vivências coletivas que se forja a condição humana, experiências que, ao serem internalizadas,

tornam-se estruturantes. Ferreira (2021) acrescenta que o desenvolvimento do ser social ocorre sempre em contexto histórico-cultural, marcado pela influência da cultura. Diferentemente dos animais, que nascem com habilidades inatas, o ser humano transforma-se continuamente, acumulando conhecimento de geração em geração.

Freinet, fiel à sua simplicidade e à experiência concreta de sala de aula, defendia que as leis da vida, gerais e naturais, são válidas para todos. Criticava, porém, o caráter escolástico da ciência, que historicamente restringiu esse conhecimento a uma minoria, deixando o povo e as professoras primárias à margem. Freinet critica a ideia de que o conhecimento científico deva permanecer restrito a especialistas ou constituir um saber inacessível às professoras e às classes populares. Nessa perspectiva, sua crítica dirige-se ao caráter elitizado da produção e da circulação do conhecimento, e não ao valor da ciência em si. Essa compreensão é compatível com a defesa vigotskiana da escola como espaço privilegiado de apropriação dos conhecimentos científicos a todos e não a uma parcela da sociedade.

> Minha longa experiência dos homens simples, das crianças e dos animais persuadiu-me de que as leis da vida são gerais, naturais e válidas para todos os seres. Foi a escolástica que complicou perigosamente o conhecimento dessas leis, fazendo-nos crer que o comportamento dos indivíduos não obedece senão a dados misteriosos, cuja paternidade é reivindicada por uma ciência pretensiosa, numa espécie de reduto a que a gente do povo, inclusive os professores primários, não tem acesso. (Freinet, Pedagogia do Bom Senso, 1991, p. 1)

Já Vigotski (1998, p. 11) destacava:

> [...] as cotas mais elevadas da criação são, dia a dia, somente acessíveis para um punhado de grandes gênios da humanidade, porém, em nosso cotidiano, existem todas as premissas necessárias para criar e tudo o que excede do marco da rotina, contendo uma mínima partícula de novidade, tem sua origem no processo criador do ser humano.

Enquanto Vigotski estruturava uma teoria sobre o desenvolvimento humano, Freinet desenvolvia experiências formativas que davam corpo, no cotidiano escolar, aos princípios da teoria histórico-cultural, abrindo caminho para uma educação em constante renovação.

Ambos, cada qual a seu modo, destacaram a importância das experiências sociais para a compreensão do mundo. Nessas experiências, os sujeitos assumem o papel de protagonistas e realizam atividades carregadas de sentido humanizador (Barros; Silva; Raizer, 2017). Como afirmam os autores:

> Freinet traduziu as questões teóricas de Vigotski por meio de suas técnicas pedagógicas, norteada por princípios fundamentais como o ensino colaborativo, o desejo de expressão e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas (Barros; Silva; Raizer, 2017, p. 54).

Essa articulação entre a Teoria Histórico-Cultural e a prática freinetiana mostra que é possível construir uma educação centrada no sujeito, sustentada pela colaboração e pelo desenvolvimento integral. Mais do que isso, reforça a urgência de práticas reflexivas, comprometidas com a humanização do ensino.

É nesse entrelaçamento entre experiência, linguagem, relação e formação que esta pesquisa encontra seu lugar. A interlocução com Vigotski possibilita compreender a professora como sujeito constituído histórica e socialmente, enquanto o diálogo com Freinet amplia a compreensão das possibilidades de expressão, comunicação, cooperação e registro como dimensões formativas. A abordagem narrativa, por sua vez, permite acompanhar o movimento pelo qual as professoras dão sentido às próprias experiências. Juntos, esses eixos sustentam a compreensão de que o início da docência constitui um tempo particularmente potente de formação, no qual a professora não apenas aprende a profissão, mas também produz sentidos sobre ela e sobre si mesmo como docente.

AS TÉCNICAS DA PEDAGOGIA FREINET COMO POSSIBILIDADE PARA A ELABORAÇÃO DE DIÁLOGOS

Finalizado o mestrado em educação, em fevereiro de 2022, retorno à academia, agora, para cursar o doutorado, tendo uma nova oportunidade de realizar o estágio docente, desta vez, de forma presencial, acompanhando a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental; alunos do 5° semestre de pedagogia. Fui apresentada ao grupo: Pesquisadora Suelen; confesso que a expressão "Pesquisadora" teve um grande impacto sobre mim. SOU PESQUISADORA! Estar doutoranda, assim como no mestrado, é ter a possibilidade de ser a Suelen; a menina Suelen que tinha o sonho de ser professora, que adorava estudar! É estar no espaço onde consigo deixar de lado todos os meus papéis e suas máscaras. Embora contraditório, e com toda a responsabilidade da palavra "Pesquisadora", estar na universidade é onde consigo me sentir livre para ser eu mesma!

Enquanto a professora tecia comentários aos alunos referentes à realização do estágio, fui rememorando meu processo de pesquisa e como começou. A aula inicial teve como tema "O papel do estagiário na escola". O estágio foi o tema da minha pesquisa de mestrado, tema este que permanecia como meu objeto de pesquisa e, neste contexto, recebi da professora responsável pela disciplina de estágio supervisionado no ensino fundamental um convite para participar de uma roda de conversa: o papel do estagiário em campo. Além de mim, também participaram alunos egressos do curso de pedagogia, dentre eles, alguns com os quais tive a possibilidade de acompanhar as disciplinas de estágio supervisionado em tempos de pandemia. Foi muito potente participar desta roda! Tivemos a oportunidade de compartilhar nossas experiências enquanto estagiários e pesquisadora. Nesse processo de partilha, houve uma sintonia tão prazerosa entre nós que me senti à vontade para convidá-los a contribuir com este trabalho; a eles juntaram-se mais duas egressas, as quais acompanhei o processo de formação na realização do estágio supervisionado enquanto discentes da graduação em Pedagogia.

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)



Imagem 20- XI FALA OUTRA ESCOLA - Professora, Presente! Resistindo a abismos, reafirmando coletivos (julho/2023)

Esta pesquisa, originalmente concebida para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco no ano de 2022, sob o título "O estágio supervisionado na construção da identidade docente", passou por refinamentos e discussões com colegas ao longo do meu percurso como doutoranda e após algumas reformulações, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Este primeiro contato investigativo inicia-se com uma carta convite aos participantes, em que apresentei, de forma breve, o projeto devidamente aprovado pelo CEP, sob o parecer n. 67624923.90000.5514, datado de 14 de abril de 2023.

Foi elaborado um plano de trabalho, sistematizado na figura abaixo, que desencadeou o percurso para a realização da pesquisa, cujas etapas serão explicadas em seguida.

O objetivo do plano de trabalho é favorecer a autogestão, possibilitando registrar em um determinado período —seja um dia, uma semana ou uma quinzena —, as tarefas que se pretende realizar. Ele oferece continuidade às produções, permitindo organizar o tempo e registrar compromissos que, posteriormente, podem ser avaliados coletivamente em momentos de assembleia ou roda de conversa. "O plano de trabalho é ao mesmo tempo um contrato e uma promessa. A criança se compromete diante do mestre e dos colegas, mas também diante de si mesma, a realizar as tarefas que escolheu" (Freinet, 1975, p. 82).

Entre suas finalidades destacam-se o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade individual, a valorização do ritmo próprio de cada criança e a transparência do processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, o plano articula interesses pessoais e compromissos coletivos.

Figura 4 – Percurso de elaboração do material empírico da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisadora, elaborado a partir do modelo disponível em: https://www.canva.com/s/templates?query=linha+do+tempo

Ao trabalhar com a pesquisa narrativa, considera-se que as trajetórias docentes se constroem na e pela linguagem, por meio das experiências vividas e contadas pelos sujeitos. As narrativas dos participantes da pesquisa foram construídas a partir da escuta e da interação promovidas por meio de técnicas inspiradas na Pedagogia Freinet, cujas práticas valorizam a expressão livre, a cooperação e a construção coletiva de saberes. Tal escolha metodológica possibilita compreender a docência inicial não de maneira linear, mas como processo dinâmico, tecido de crises, rupturas e reorganizações, no qual as vozes dessas professoras revelam a complexidade da formação profissional em seu entrelaçamento com as dimensões sociais, históricas e subjetivas da prática docente.

Foram mobilizadas as seguintes técnicas: correspondência pedagógica, roda de conversa, livro da vida, jornal de parede e assembleia, além da elaboração do plano de trabalho para a organização do percurso metodológico.

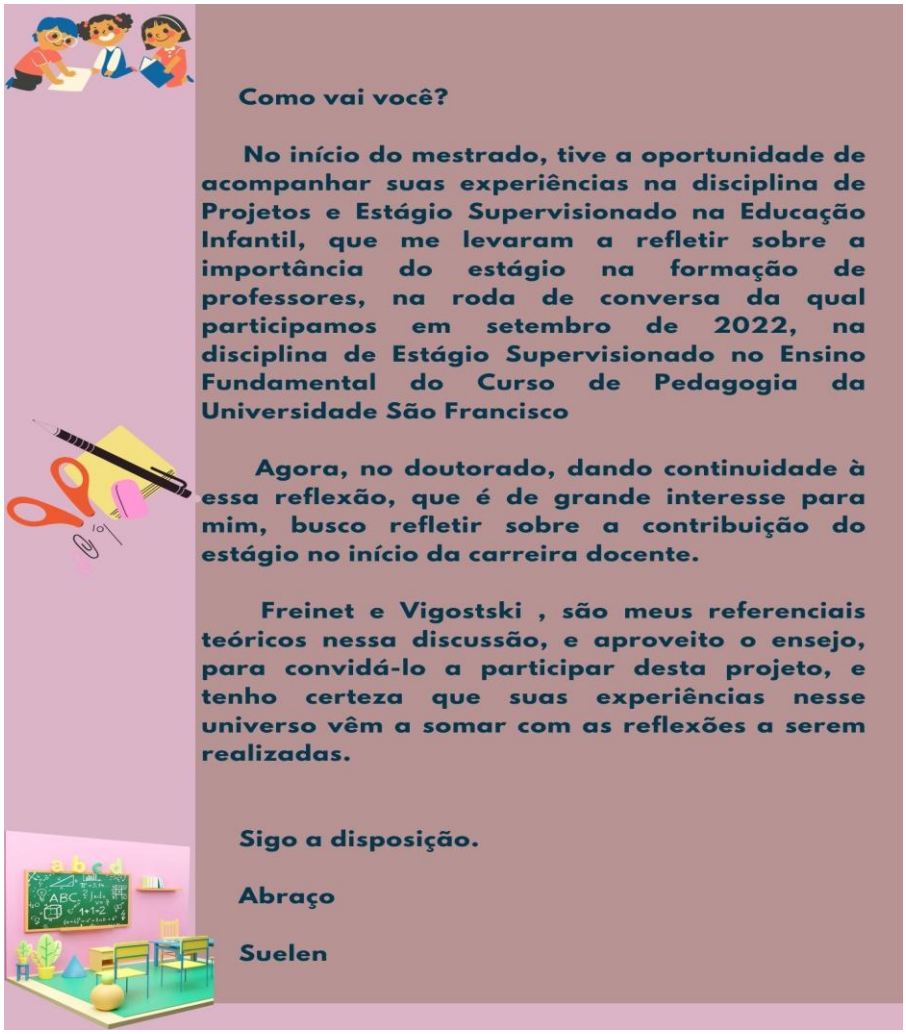
Cada uma dessas técnicas constituiu um espaço de fala e escuta em que os participantes puderam narrar aspectos de sua trajetória formativa e profissional, destacando os desafios enfrentados, os sentidos atribuídos à docência e os contextos inseridos. Inspiradas no princípio freinetiano de que a escola deve ser um lugar de vida e expressão, essas técnicas se tornam também instrumentos de pesquisa, possibilitando a escuta sensível, dialógica e situada das experiências dos sujeitos.

As professoras iniciantes participantes, egressas da Pedagogia, se formaram entre os anos de 2021 e 2022, portanto, cursaram parte da graduação de forma remota.

Buscando fazer o uso dos instrumentos da Pedagogia Freinet, nosso primeiro contato com os participantes se deu por meio de uma carta enviada a cada um dos seis egressos do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior comunitária do interior do estado de São Paulo, que aceitaram participar deste estudo.

A carta enviada continha uma breve apresentação do projeto e o convite para a participação na pesquisa. Enviada por e-mail, foi nosso primeiro instrumento para iniciar a construção de dados desta pesquisa.

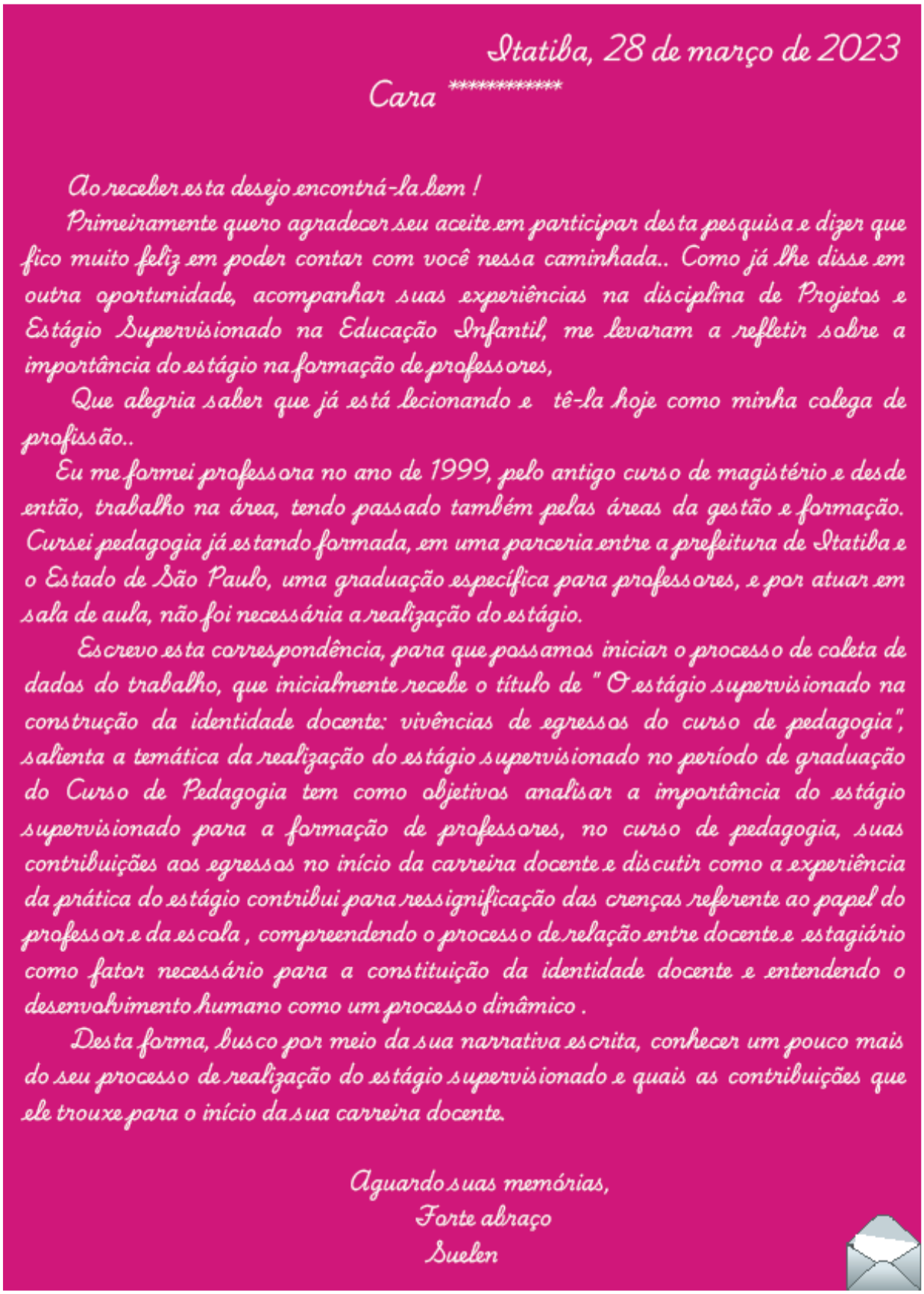
Figura 5 – Modelo de Carta Convite enviada aos participantes da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Após o aceite, os participantes receberam uma nova correspondência, na qual apresentava a minha trajetória de formação e minha experiência como estagiária e professora na docência da educação básica. Nessa correspondência, buscava iniciar nosso primeiro diálogo, que tinha como objetivo resgatar memórias e compreender como o estágio supervisionado havia contribuído para a iniciação à docência.

Figura 6 - Segunda Correspondência enviada aos participantes da pesquisa



Itatiba, 28 de março de 2023

Cara **********

Ao receber esta desejo encontrá-la bem !

Primeiramente quero agradecer seu aceite em participar desta pesquisa e dizer que fico muito feliz em poder contar com você nessa caminhada.. Como já lhe disse em outra oportunidade, acompanhar suas experiências na disciplina de Projetos e Estágio Supervisionado na Educação Infantil, me levaram a refletir sobre a importância do estágio na formação de professores,

Que alegria saber que já está lecionando e tê-la hoje como minha colega de profissão..

Eu me formei professora no ano de 1999, pelo antigo curso de magistério e desde então, trabalho na área, tendo passado também pelas áreas da gestão e formação. Cursei pedagogia já estando formada, em uma parceria entre a prefeitura de Itatiba e o Estado de São Paulo, uma graduação específica para professores, e por atuar em sala de aula, não foi necessária a realização do estágio.

Escrevo esta correspondência, para que possamos iniciar o processo de coleta de dados do trabalho, que inicialmente recebe o título de " O estágio supervisionado na construção da identidade docente: vivências de egressos do curso de pedagogia", salienta a temática da realização do estágio supervisionado no período de graduação do Curso de Pedagogia tem como objetivos analisar a importância do estágio supervisionado para a formação de professores, no curso de pedagogia, suas contribuições aos egressos no início da carreira docente e discutir como a experiência da prática do estágio contribui para ressignificação das crenças referente ao papel do professor e da escola , compreendendo o processo de relação entre docente e estagiário como fator necessário para a constituição da identidade docente e entendendo o desenvolvimento humano como um processo dinâmico .

Desta forma, busco por meio da sua narrativa escrita, conhecer um pouco mais do seu processo de realização do estágio supervisionado e quais as contribuições que ele trouxe para o início da sua carreira docente.

Aguardo suas memórias,

Forte abraço

Suelen

Fonte: Acervo da pesquisadora

A partir de Freinet, vejo a correspondência como uma possibilidade outra de dar vida e significado àquilo que era desenvolvido, permitindo ir além do alcance da nossa voz. “A escrita só tem sentido se somos obrigados a recorrer a ela para comunicar nosso pensamento além do alcance da nossa voz, além das barreiras de nossa escola” (Freinet, 2001, p. 38).

Santos (1993, p. 93) apresenta que a correspondência interescolar constitui um instrumento motivador que contribui com o aperfeiçoamento do domínio da escrita, além de favorecer a expressão livre. Para Freinet, a prática de correspondência com outros professores tinha como intuito divulgar suas ideias e trocar experiências docentes com seus pares, o mesmo objetivo a ser experienciado neste trabalho.

Boleiz Junior (2024) destaca que esse instrumento possibilita que os alunos troquem experiências com estudantes de outras escolas e realidades, promovendo um exercício autêntico e significativo da escrita. Essa prática teve origem na troca de cartas e materiais impressos entre os alunos de Bar-sur-Loup, aldeia nos Alpes Marítimos, onde Freinet trabalhava, e Saint-Philibert-de-Trégunc, em Finistère, onde seu amigo Daniel lecionava. Com o tempo, essa correspondência se expandiu para diversas escolas em diferentes regiões da França e de outros países europeus. Diariamente, cartas e materiais circulavam entre as escolas, guiados pelos interesses dos próprios estudantes, incentivando-os a produzir mais textos livres para compartilhar. Para o autor, tanto a correspondência interescolar quanto o jornal escolar eram fontes permanentes de motivação para as atividades dos alunos. Freinet (1975, p. 30) enfatizou:

> [...] se o jornal e a correspondência funcionarem, a criança, assim como acontece em casa, nunca se cansará de compartilhar não apenas aspectos de sua vida exterior, mas também todo o pensamento profundo que a escola nunca revela e que constitui, como sabemos bem hoje, o motor profundo de seu comportamento.

Nesta proposta, os participantes: *Joana, Tina, Gilberto, Jussara, GR e Landinha* compartilharam também seus memoriais de formação, produzidos durante a graduação. Qual não foi minha surpresa, diante de tantos e-mails, receber a carta de *Landinha* manuscrita, mesmo tendo sido enviada de modo virtual. Gratificante (re)viver a história de cada um, algumas já compartilhadas no período da graduação, quando eu atuava como estagiária docente e eles ainda cursavam as disciplinas de estágio. De acordo com Prado e Soligo (2017, p. 6),

> Como toda narrativa autobiográfica, o memorial é um texto em que o autor ‘faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o status de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua existência. Possivelmente, ele levantará o véu apenas da parte que, de si próprio, pretende que se saiba e que se venha a ser lembrada’. Diferentemente

> da biografia/autobiografia, não há compromisso em historiar toda a vida. Pode ser uma obra literária ou científica, na qual o autor, ou um dos personagens, evoca fatos a que tenha assistido ou de que tenha tomado parte. É um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores.

Deste contato, recebi duas cartas, de *Jussara e Gilberto*, contando um pouco a respeito de seus percursos formativos na realização do estágio supervisionado durante a graduação. Foi a primeira evidência de que imersos na profissão, o tempo de cada um foi se tornando escasso, surgindo os conflitos de datas devido às demandas da escola e à rotina de cada um. Para facilitar nossa comunicação e de comum acordo, criamos um grupo no WhatsApp denominado: Identidade Docente. Também almejava que neste espaço houvesse uma maior interação entre todos nós; vez ou outra, alguém compartilhava uma atividade realizada. O grupo ainda existe e nele compartilhamos cursos, concursos, materiais condizentes com a prática pedagógica. Foi por este grupo que também acordamos a data para a realização da nossa roda de conversa ou hora da novidade, que tem por objetivo fomentar diálogos, favorecendo a partilha de situações inéditas ou não; por ela, neste contexto, buscamos compartilhar alguma situação didática desenvolvida em sala de aula relacionada ao período da graduação, oportunizando um espaço de acolhimento.

Gadotti (2003, p. 103) enfatiza que as rodas são oportunidades de expressão e comunicação propiciando um confronto de ideias e reflexão a partir de diferentes perspectivas. Na pedagogia Freinet, a expressão livre é o seu "ponto de partida" (Santos, 1993, p. 212). Portanto, assumimos o papel de escriba, com o devido cuidado de não alterar a história contada pelo sujeito, transformando seu relato oral em texto escrito. Segundo Freinet (1973), a roda de conversa marca o momento de acolhida. Esse momento favorece o compartilhamento de experiências, a reflexão, a expressão. Gadotti (2003, p. 103) destaca que, além de promover um rico confronto de ideias, a roda de conversa é um espaço para a apresentação de textos livres escritos pelos alunos, pesquisas, descobertas e produções artísticas, configurando-se, assim, como um momento essencial de expressão e comunicação. Como destacam Melo (2003) e Siste (2003), a roda de conversa cria um ambiente democrático de troca, em que a fala é reconhecida como lugar de elaboração da experiência, ao mesmo tempo em que se fortalecem vínculos coletivos e a consciência crítica.

Nossa Roda de Conversa, intitulada de "Egressos do curso de Pedagogia: experiências do início da carreira docente", foi realizada em 21 de junho de 2023 e aberta à comunidade

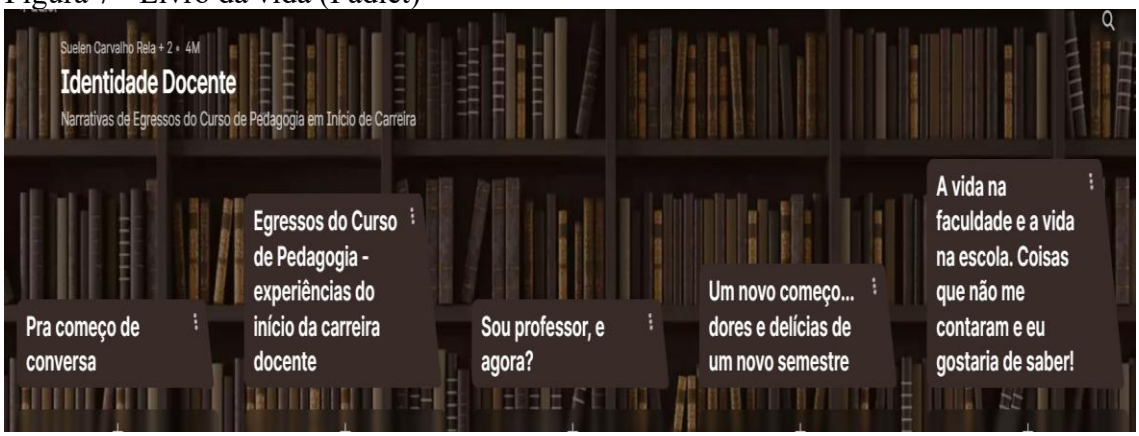
acadêmica. Essa roda de conversa nos deu indícios de que o interesse dos participantes estava voltado ao diálogo e à reflexão sobre o início da carreira docente. Ao comparar a formação inicial com o cotidiano das escolas em que passaram a atuar, os participantes narravam experiências que ressignificavam os conhecimentos construídos na graduação e no estágio supervisionado.

> *"Hoje, trabalho como contratada pela prefeitura, e estou com a minha primeira turma na escola do CEMEI, composta por crianças da 1ª fase. Esta experiência tem sido um aprendizado imenso para mim, pois é uma realidade totalmente diferente da que vivenciei durante o estágio. Desde o início, procurei extrair as coisas boas do estágio, porque acredito que a educação precisa de renovação. Se nos apegarmos apenas aos pontos negativos, não conseguiremos evoluir, pois nos prendemos a essas coisas e deixamos de vivenciar outras experiências. Durante meu estágio, trabalhei em uma escola pública com uma realidade diferente, onde havia engajamento dos pais e uma participação significativa da gestão escolar, sendo uma referência em educação infantil na cidade. Agora, assumindo minha própria sala em um bairro periférico, me deparo com outras questões, o que me faz refletir sobre a natureza da educação"* (Tina, roda de conversa junho/2023).

Como uma forma outra de interação junto aos participantes da pesquisa e a construção dos dados, em 16 de agosto de 2023, criamos um Livro da vida, utilizando a ferramenta virtual Padlet[18], que surgiu com o intuito de compartilhar entre nós, narrativas e ou registros das experiências ao longo do semestre. Acentua-se também neste processo a dificuldade de participação nos encontros, nem todos puderam e ou conseguiram participar conforme o esperado, observamos assim a dificuldade do registro e partilha, e até o momento não identificamos outro motivo, que não o acúmulo de tarefas e atividades, carga horária exaustiva, a realização de tarefas burocráticas que demandam muito tempo e energia, sem esquecermos da infraestrutura e a escassez de material, a falta de recursos e a própria precariedade do trabalho docente.

[18] Padlets são quadros visuais para organizar e compartilhar conteúdos. Disponível em: https://pt-br.padlet.com/site/product . Acesso em: 17 fev. 2024.

Figura 7 - Livro da vida (Padlet)

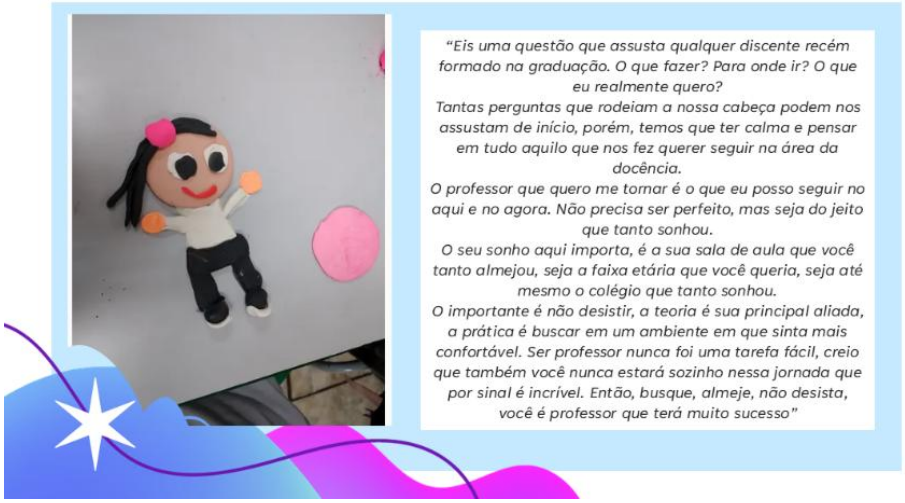


Fonte: Acervo da pesquisadora.

O livro da vida é um caderno ou pasta em que são registrados os acontecimentos importantes, em forma de texto, poesia, desenho, como se fosse um diário coletivo; nele buscamos registrar de forma individual e coletiva as impressões de cada um e de todos nas situações de formação e sala de aula. Este instrumento, tem como objetivo a reflexão do indivíduo ou do grupo ao relembrar e registrar os fatos. As impressões de cada um com descobertas recorrentes.

Barros, Silva e Raizer (2017) apresentam o livro da vida como um registro de acontecimentos marcantes. Em situações de sala de aula, esses registros são organizados ao longo do ano letivo, organizados ao longo do tempo. O nosso livro da vida trazia situações referentes ao cotidiano docente neste início da carreira. O exemplo a seguir apresenta a narrativa de Jussara, registrada no Livro da Vida.

Figura 8 - Livro da Vida - Identidade Docente



Fonte: Acervo da pesquisadora

Em 14 de dezembro de 2023, realizamos um novo encontro, a fim de dialogar sobre a experiências de cada um no ano letivo que se findava. Elaboramos um Jornal de Parede para que pudéssemos refletir a respeito do ano letivo experienciado, a partir das frases: “Que bom que... que pena que... que tal se...”, em que após a partilha de modo oral, nossa intenção era a realização de uma assembleia. De acordo com os pressupostos da Pedagogia Freinet, a assembleia possibilita a reflexão frente aos problemas sociais, políticos e particulares, enfatizando a importância de ser membro de um grupo de pessoas que tem informações a serem trocadas, evidenciando não apenas os aspectos negativos ou a resolução de problemas. É a oportunidade de dialogar e refletir de modo conjunto. Já o jornal de parede, conforme Buscariolo, Lima e Anjos (2019, p. 122), “é mais um instrumento desta pedagogia que possibilita exercer a cidadania de forma significativa e expressar-se livremente, sendo também a oportunidade de conversar, expor ideias e opiniões”.

Figura 9 - Jornal de Parede



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A construção de conhecimentos a partir dos achados desta pesquisa, expressados na fala do sujeito, que se encontram carregados de emoções, afetos, significados e sentidos, é possibilitada pelo encontro entre pesquisador e pesquisado.

Pensando na promoção de diálogos e reflexões juntos aos participantes desta pesquisa que inicialmente apresentava como foco o estágio supervisionado e seu papel no início da carreira, temática que foi pouco abordada pelos egressos em nossos encontros, suas narrativas

estavam mais atreladas ao momento vivido: desafios e conquistas do início da carreira, organizamos uma entrevista narrativa, realizada no primeiro semestre de 2024, com *Joana, Gilberto e Jussara*. Com os demais sujeitos, por motivos pessoais e profissionais, não conseguimos organizar uma agenda para a realização da entrevista. Nessa ocasião, eles tiveram a oportunidade de partilhar como estava sendo a experiência do ano letivo. Esse encontro possibilitou estreitar os laços criados entre pesquisador e pesquisados, reafirmando também este pequeno coletivo como espaço de trocas, reflexões e discussões.

As entrevistas nos proporcionaram outras narrativas, quando as professoras em início de carreira tiveram a oportunidade de retomar as experiências vividas naquele período, próximo e vívido para elas, o início da docência.

> Narrar é uma das formas de resistir, uma forma de não esquecer, de enfrentar e compreender que as nossas utopias não serão extintas, que os nossos sonhos não serão vilipendiados, que a nossa ação política é pedagógica e que a nossa ação pedagógica é política. É preciso manter a força, a crença e a capacidade de existir para resistir, sempre. (Souza, 2020, p. 20)

Concordo com Souza (2020) que narrar é uma forma de resistir, e eu escolhi, como ser de linguagem, continuar contando a minha história e a de outros, como um modo de resistência e uma possibilidade de transformar quem as escuta e quem as narra.

Em agosto de 2025, os participantes da pesquisa foram convidados a escreverem uma correspondência às professoras em início de carreira, de modo a compartilhar experiências, e reflexões construídas ao longo de suas trajetórias. Essa proposta buscou valorizar a dimensão formativa da escrita. Ao escrever para alguém que inicia a profissão, é possível revisitar suas próprias vivências, ressignificar os desafios enfrentados e reconhecer os aprendizados conquistados, transformando a memória em fonte de orientação e inspiração para outros.

COMPANHEIROS DE JORNADA

Finalizado o percurso metodológico desta pesquisa, faz-se necessário contar a você, leitor, sobre cada um dos participantes que contribuíram com a elaboração desta imprensa, buscando dar visibilidade às vivências de seis egressos da graduação em pedagogia ao iniciarem na carreira docente, meus companheiros de jornada.

Dizer quem são cada um dos participantes deste estudo é reconhecê-los como docentes que carregam histórias e memórias de um modo próprio de estar na docência. Vivem, sentem e narram suas experiências do cotidiano escolar permeado de tensões, desafios e aprendizagem. O diálogo com Célestin Freinet permite compreender a centralidade da expressão dos sujeitos, de suas palavras e de suas experiências como matéria viva da construção do conhecimento. As narrativas que emergem não são apenas relatos, mas formas de elaborar o vivido, de partilhar sentidos e de produzir saberes a partir do trabalho docente. Ao mesmo tempo, a aproximação com Lev Vygotsky nos convida a olhar para essas experiências como processos constituídos nas e pelas relações sociais, em que cada vivência carrega marcas do outro, da cultura e da história. Freitas enfatiza que:

> Nós agimos à luz de uma leitura da realidade que fornece ao nosso comportamento uma resposta apropriada para perceber a situação. Essa posição coloca a semiótica no âmago da relação entre o sujeito psicológico e a realidade: o mundo é um ambiente visto com significado e a trajetória do comportamento do sujeito é determinada pela significação que este sujeito tem do mundo. O sujeito age e a sua ação é descrita através de palavras que dão significado à ação, à luz da interpretação subjetiva da situação (Freitas, 1998, p. 28).

É nesse sentido que apresentar cada um desses participantes é permitir que suas vozes ressoem na pesquisa. Suas narrativas ganham força, portanto, como expressões de um processo vivo de significação — um movimento em que agir, narrar e compreender se entrelaçam na constituição do ser docente.

No contexto desta pedagogia, a imprensa escolar tem como objetivo principal permitir que os estudantes se expressem, aprendam colaborativamente e se conectem com a realidade social por meio da produção de jornais escolares estimulando o desenvolvimento da leitura, escrita, senso crítico e trabalho em equipe.

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)

Imagens 21, 22, 23 e 24: Com colegas do Programa e a orientadora, professora Dra. Renata Helena Pin Pucci, na Abertura do Semestre letivo do PPPSSE – USF, em março/2026.









Figura 10- Os companheiros de jornada



Fonte: Acervo da pesquisadora elaborado a partir de https://www.canva.com/design/DAGJ0nDNM68/K49M2tYVcHGoGwNl07ASeQ/edit

Entre correspondências, rodas, assembleias, histórias, muitas histórias. Histórias narradas, escritas que se entremeavam nas anotações feitas nas muitas páginas dos diferentes cadernos e marcadas em minha memória, se conectando com minhas experiências vividas na infância, na juventude, na vida profissional. Quantas edições deste jornal poderiam ser preenchidas nessas relações, concordando assim com Vigotski (2010, p. 695), ao dizer que

> [...] o meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas que existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade de história, vive numa determinada época histórica e em determinada condição histórica.

A memória passa a ser compreendida como fonte de informação.

Era chegado o momento de organizar essas histórias e compreender o que elas diziam, contava, narravam. O que publicizar? Como publicizar? Fui mobilizada a rever as gravações, as transcrições, as textualizações, os registros. Era preciso (re)descobrir, descrever, registrar, dar contornos à informação a ser socializada, mas compreendendo que "[...] a subjetividade sempre estará presente" (Silva; Petry, 2011, p. 121).

> Quais são os critérios que estão em jogo para separar, classificar, hierarquizar e nomear alguns dados por significativos ou irrelevantes em uma pesquisa?

> "O que justifica, para nós, tal procedimento? A favor de quem ou do que estaríamos ao fazer esta ou aquela escolha?" (Prado; Morais, 2011, p. 144).

Ao inventariar tantos diálogos foi possível ampliar a noção de documento: não apenas a materialidade dos acontecimentos, mas também os discursos, as narrativas, os materiais ordinários, insignificantes. Exige um trabalho paciente, de dias a fio. Talvez inventariar materiais de pesquisa seja, de certo modo, fazer um inventário de nós mesmos (Prado; Morais, 2011, p. 151-152).

Assim, a escolha pelas narrativas aqui compartilhadas foi orientada pela relevância dialógica com os referenciais teórico-metodológicos desta pesquisa, de modo a contribuir com a compreensão das experiências humanas, a partir de seus contextos sociais e históricos, apresentando-se como um modo de pensar e compreender o mundo. As narrativas apresentadas não seguem uma linearidade cronológica rígida. Em consonância com a perspectiva narrativa, os acontecimentos são retomados em diferentes momentos da investigação, pois suas significações se transformam conforme novas experiências são incorporadas às trajetórias dos participantes.

Passeggi (2011) tece que a narrativa é um processo civilizatório, no qual os sujeitos ponderam continuamente suas experiências com base em novos entendimentos culturais, da seguinte forma:

> [...] o termo experiência, como se sabe, deriva do latim experientia/ae e remete à "prova, ensaio, tentativa", o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece. Larrosa (2002) e Martin Jay (2009) lembram a associação entre experiência e perigo, na medida em que "provar" (expereri) contém a mesma raiz (per) de "perigo" (periculum). Mas, foi a partir da reflexão sobre os termos Erlebnis e Erfahrung, equivalentes de experiência em alemão, que começamos a dar uma atenção especial à ressignificação da experiência e a melhor problematizá-la em nossos estudos. (Passeggi, 2011, p. 148)

Deste modo, as narrativas que compõe esta edição, publicizam práticas formativas nas quais os docentes transformam o vivido em reflexão, ressignificam experiências e produzem saberes sobre o trabalho pedagógico, compreendendo que esse movimento evidencia o início da carreira como um período singular e constitutivo, em que esses profissionais não apenas resgatam o vivido, mas o ressignificam, produzindo compreensões sobre si mesmos e sobre o trabalho educativo.

A partir das minhas, das suas palavras, impressas como manchetes e relatos que se entrelaçam como em um jornal coletivo, cada texto revela fragmentos de histórias, sentimentos e aprendizagens, compondo uma edição viva da docência em seus primeiros passos.

JOANA

Nascida em uma cidade do interior do estado de São Paulo, frequentou escolas municipais na educação infantil e escolas particulares no ensino fundamental e médio.

Atualmente, trabalha como professora contratada na rede pública de ensino, no projeto de Oficinas da Infância, dentre os desafios enfrentados nesse início de carreira.

A experiência de trabalhar em uma escola localizada em área periférica e lidar com crianças em situação de vulnerabilidade social foi extremamente desafiadora.

Desde muito pequena frequentando a escola e sendo filha de pedagoga sempre acompanhou a trajetória da mãe nas instituições escolares.

"A parte escolar que de fato recordo é a partir do ensino fundamental I, em uma instituição que permaneci por toda educação básica (ensino fundamental I ao ensino médio). Em 2014 iniciei meus estudos no ensino médio, do qual já tive que fazer escolhas que afetariam meu futuro, passei em uma boa escola na cidade, mas por "n" motivos preferi por ficar onde eu estava e se eu pudesse voltar no tempo e conversar com a menina que tomou essa decisão eu a apoiaria. Essa escolha portas para quem sou agora, foram 3 anos muito bons que me formaram. Tive contato com duas matérias fundamentais para mim, sociologia e filosofia, foram as minhas principais paixões do ensino médio e até mesmo minha possível profissão. Quando me formei, eu era técnica em design de móveis, projetista em uma marcenaria, estudante do curso de engenharia mecânica, mas com o sonho de cursar ciências sociais e ser professora." *(Excerto do memorial de formação produzido durante a graduação).*

Pelo memorial de formação partilhado, observa-se que seus primeiros anos de escolarização foram bem difíceis, apresentava um comportamento disperso e estava sempre atrasada. Todos os dias levava na bolsa o dobro de cadernos, além dos dela, também os dos colegas para terminar de copiar o que tinha sido passado na lousa no dia, afinal, era uma época nem tão distante assim que não se tinha o uso de materiais didáticos como se tem hoje.

Tendo grande afeição pelo ambiente escolar, quando iniciou no ensino fundamental II, passou a ter algumas responsabilidades na escola, como a função de representante de sala que carregou até o último semestre da graduação.

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)



Imagem 25 - Minicurso: Uma metodologia para analisar a atividade docente, ministrado por Frédéric Saussez, professor do departamento de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke, acompanhada pelas colegas: Flávia Shirakashi e Fernanda Brito.

LANDINHA

Pedagoga, fez sua pós-graduação em psicopedagogia clínica institucional. Atualmente, atua como monitora de inclusão em uma escola privada de um município do interior do estado de São Paulo e como professora eventual nas escolas de educação infantil da rede de ensino deste mesmo município. Ela iniciou suas atividades profissionais em uma universidade privada do interior de São Paulo, fator que possibilitou seu ingresso no ensino superior como graduanda em Pedagogia.

Traz em suas lembranças, grandes momentos de sua infância, os bons e aqueles não tão bons assim, mas que fazem parte da sua história. Sempre recebeu estímulo para o estudo tanto em casa quanto na escola, mas apresentava dificuldade com as atividades da disciplina de matemática.

"*Muitas lembranças surgem quando o assunto é a minha infância. Posso afirmar que esta fase da minha vida ficará marcada na história até meus últimos dias.*

Sempre fui muito incentivada a ler e escrever, gostava de trazer livros para casa e escrever os textos que as professoras passavam, diferente de muitos, as letras sempre me fascinaram, adorava copiar os textos sem ao menos saber o que de fato significava, principalmente quando dominei a letra cursiva, fazia questão de mostrar a todos meus familiares o gosto pelas palavras. Ao contrário do sentimento pelos números que nunca fizeram muito meu gosto, mais precisamente sempre fiquei com o pé atrás com a matemática, tive professoras muito bons, e também alguns que contribuíram para o meu desinteresse. Independente de não gostar sempre realizei as tarefas propostas, mas nunca com tanto sucesso e empenho quanto em relação aos textos que eu mesma produzia." *(Excerto do memorial de formação produzido durante a graduação)*

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)

Imagens 26, 27, 28 e 29: 42ª Reunião Nacional da ANPED – Universidade Estadual da Paraíba – João Pessoa/PB, acompanhada dos colegas do Programa, do grupo de pesquisa Hinas, do Professor Dr. Daniel Novaes e da orientadora Prof. Dra. Renata Helena Pin Pucci









GILBERTO

Com graduação em Pedagogia, Giberto é professor atuante na Educação Infantil e no Ensino Médio. Estudante de Letras e integrante de um grupo de pesquisa ligado a um programa de pós-graduação em educação de uma universidade do interior do estado e que tem se constituído num espaço de estudos e pesquisas voltados à Educação Básica.

Estudou a vida toda em escola pública, local onde também realizou seu estágio e atua profissionalmente.

"Trabalho na Rede Municipal desde 2018, passando pelas funções de estagiário, inspetor de alunos, professor eventual no fundamental I e atualmente trabalho na Educação Infantil, no CEMEI ****, como professor do Projeto Oficinas da Infância e na escola estadual."*** *(Excerto da correspondência)*

Iniciou sua carreira ainda durante a graduação em Pedagogia, por meio do programa PIBID. Foi nesse contato com a prática, especificamente no Centro de Educação Infantil onde atuava, que desconstruiu a ideia de que não gostaria de trabalhar com crianças pequenas. "Foi um divisor de águas" (excerto da entrevista narrativa realizada com Gilberto, em abril de 2024), comenta, ao perceber que a educação infantil é a base onde tudo começa, onde se planta a semente que será colhida ao longo da trajetória escolar.

Após esse primeiro contato, prestou concurso em Itatiba e passou a trabalhar como inspetor de alunos na escola onde ele mesmo havia estudado. Com o tempo, começou a substituir professoras e se descobriu apaixonado pelo trabalho em sala de aula, especialmente com os pequenos. Durante a pandemia, ao atuar com alfabetização de maneira remota e complementar, teve uma experiência marcante com um aluno com dificuldades de fala e audição. Gilberto relembra com emoção quando, inesperadamente, o aluno conseguiu ler corretamente: "Da noite pro dia, ligou uma chavinha. É surreal" (excerto da entrevista narrativa realizada com Gilberto, em abril de 2024).

Essa vivência o motivou a investir ainda mais na alfabetização. Em 2022, mesmo ocupando um cargo efetivo como inspetor de alunos, decidiu abrir mão da estabilidade para assumir sua primeira sala de aula oficial na educação infantil em 2023. Atuando no projeto "Oficinas da Infância" com uma turma da segunda fase, compartilhou a docência com uma professora referência na rede, com quem aprendeu muito. Entre os muitos aprendizados do ano, destaca a experiência de ser referência para as crianças, especialmente um aluno autista. Gilberto e sua parceira de sala, com quem já tinha um vínculo de longa data, realizaram um trabalho inclusivo e afetivo, desmistificando o laudo clínico que inicialmente causara inseguranças: "ele me ensinou muito", revela.

JUSSARA

Durante a graduação, aproveitou todas as oportunidades para estar em campo, desde ser auxiliar de classe a atuar em escolas particulares. Atualmente, é professora na rede pública de uma cidade da região metropolitana de Campinas, atuando como alfabetizadora e coordenadora de ciclo e reforço. A cada nova oportunidade, ela aprende mais, e a certeza de ser professora nunca foi tão forte em sua vida. Iniciou os estudos na escola aos 4 anos de idade, seus pais sempre fizeram de tudo para que pudesse estudar.

Por mais que gostasse da escola, naquele período, a matrícula na educação infantil não era obrigatória, o que também não foi uma obrigatoriedade da família. De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96), que indicava que a obrigatoriedade da matrícula era aos 7 anos no ensino fundamental.

"Minha mãe conta que não queria nos colocar, porque ela não trabalhava na época e tinha o tempo para ficar com a gente. Minha mãe sempre fez a nossa vontade, por mais que o coração apertasse de ver a gente indo para a escola.

Sempre gosto deste ponto de vista da minha mãe, ela nos escutava, entendia, não pelo fato de ser mãe, mas o olho no olho, capaz de entender as nossas vontades de criança e o que é o melhor para nós. Acima de tudo, o brincar, sair correndo pelo parquinho, experimentar cada brinquedo que podia, realizar experimentos com os baldinhos e a areia molhada, sentir as folhas da grama roçarem as minhas pernas e sentir o calor da areia quando corria descalça por ela, além de sentir o calor do sol. Quem passa pela escola pensa que criança apenas brinca por brincar, a brincadeira faz parte de nossa trajetória. Era para mim e é a linguagem de muitas crianças, através do brincar é também uma forma de conhecimento, além de uma diversão. [...] a mochila com lanchinho pronto, todo o meu material, e minha mãe sempre nos arrumava para ir para a escola, com um novo penteado, seja uma trança, um laço, umas presilhas, já amava, todo dia minha mãe inventava algo diferente para fazer e é claro, um beijo no topo na cabeça antes de sair de casa nunca faltava. *(Excerto do memorial de formação produzido durante a graduação)*

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)

Imagens 30, 31 e 32:VII Congresso Nacional de Formação de Professoras e XVII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Novembro/2025







GR

O percurso estudantil de GR foi de grandes mudanças, principalmente de escola, devido ao trabalho do pai, que atuando na lavoura, mudava constantemente de bairro ou cidade para poder manter o sustento da família.

Pedagoga, concluiu sua graduação em 2022. Ao longo dos quatro anos como estudante da área, obteve diversos aprendizados e muitos obstáculos para enfrentar.

Atualmente, trabalha em uma casa de acolhimento, atuando em sala de aula apenas nos estágios ou no período em que trabalhou em uma escola particular de educação infantil.

Iniciou seus estudos na educação infantil aos 5 anos de idade, período em que perdeu sua mãe e para construir seu memorial, buscou ajuda junto aos irmãos mais velhos.

GR é a caçula de 5 irmãos e dentre suas lembranças, uma professora a deixou grandes marcas, desde as atividades com pintura às fantasias das datas comemorativas.

"Lembro de que minha professora se chamava M. C. e com ela fazíamos várias coisas, dentre elas pintura com tintas guache, nos dias comemorativos ia embora fantasiada (dia do índio, Páscoa e etc.). Somos um pouco de cada experiência vivida, o meu caminho na escola, na educação, foi muito importante em todos os anos para refletir sobre o mundo, aprender e reaprender conceitos e definições."

(Excerto do memorial de formação produzido durante a graduação).

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)

Imagens 33 e 34: XII Fala Outra Escola – Fios, nós e balanços: enredar singularidades, tecer coletivos (Julho/2025)





TINA

Pedagoga e professora de educação infantil contratada em um município da região metropolitana de Campinas. Atualmente, está cursando pós-graduação em psicopedagogia clínica e atua como atendente terapêutica. Possui experiência em inclusão em escolas públicas e privadas, assim como em educação infantil, alfabetização e letramento. Crescida em uma comunidade, ali viveu a maior parte da infância, até os 11 anos.

Não frequentou a educação infantil, naquele tempo conhecida como pré-escola e iniciou seus estudos já na primeira série, aos sete anos de idade. Ainda trabalhando como doméstica, formou-se em agosto de 2021 e no mesmo ano foi chamada para cobrir a licença de uma professora na educação infantil.

"Assumi a sala como professora eventual na mesma escola do meu estágio de educação infantil. Foi uma experiência incrível, fui pega de surpresa e ali eu consegui me sentir professora, com isso surgem as responsabilidades de organizar semanário, planejamento, reuniões, cronogramas dos projetos, diário de classe, pensar em datas comemorativas e apresentações."

Como muitos dos estudantes de pedagogia, sua grande expectativa era em relação a realização do estágio supervisionado: ***"Inicialmente, estava tudo planejado, organizado e orientado, a alegria de poder estar na escola, perto dos professores e alunos era visível, poder por alguns momentos estar dentro da escola era um semestre muito aguardado. Nossos encontros traziam grandes expectativas, a escolha da escola, como seria o processo, como seria o projeto do estágio e como seriam minhas vivências no ensino fundamental, que era por sinal o meu maior medo."*** *(Excerto da correspondência enviada por Tina)*

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)

Imagem 35 - Visita ao Assentamento MST Flávia Nunes – Uberlândia/MG: Aula Passeio do IX ENCONTRO NACIONAL REPEF - Pedagogia Freinet: Da Educação Infantil à Universidade



SOBRE A DOCÊNCIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORAS EM INÍCIO DE CARREIRA

As narrativas como espaço de formação e investigação do ser professora

Pelas vozes dessas professoras, muitas histórias, experiências, aprendizados, frustrações, dificuldades, tensões que se misturam com o desejo de a cada dia serem as professoras que buscam ser pelas inspirações que tiveram em toda a sua formação, das professoras dos anos iniciais aos que conviveram na academia e na rotina do dia a dia escolar.

Após eleger Freinet e Vigotski como aportes teórico-metodológicos da pesquisa, era preciso construir (com eles), um modo de abordar as narrativas. Lembro que Vigotski (1998, p. 46, grifos do autor), em relação ao método, orienta que "*estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em seu processo de mudança, pois somente em movimento um corpo mostra o que é*". Trazendo para nosso contexto, compreendo que o modo de olhar para as narrativas se dá no processo de aproximação com estas e não é dado *a priori*.

Na perspectiva Histórico-Cultural, conforme Antunes-Souza e Pucci (2022), "colocamos a pesquisa como instância de produção de práticas que visam a criação de um novo conhecimento elaborado com rigor científico e que implica a transformação quer seja nos sujeitos envolvidos, quer seja no objeto de análise".

O processo de análise das narrativas seguiu um movimento dialógico e interativo. As narrativas das professoras em início de carreira não foram tomadas de forma linear ou estática, mas revisitadas reiteradamente, em um exercício de escuta atenta e de leitura em camadas. Esse retorno constante aos textos permitiu captar não apenas o que estava explicitamente dito, mas também o que se insinuava nas entrelinhas, nas pausas e nas escolhas de palavras. Porém, antes de apresentar os eixos de análises, optamos por trazer as narrativas dos participantes da pesquisas, advindas dos diferentes momentos dos muitos diálogos estabelecidos, narrativas essas que apresentam muitas vivências do chão da escola, permeadas de sentimentos, aprendizados, concordando com Nóvoa e Vieira (2017), ao dizerem que "hoje, reconhecemos a importância destas 'vozes' e sabemos que são essenciais para compreender as formas de inserção e de inscrição na profissão docente" e Galvão (2005, p. 341), ao explicitar que:

> o método da narrativa constitui uma forma simultaneamente rica, exaustiva e difícil de investigação. Rica em termos de experiência humana, pelas interações que se estabelecem entre todas as pessoas envolvidas, exaustiva pelo necessário aprofundamento e diversidade de estratégias para coleta de informação e difícil pela conjugação necessariamente coerente de todos os elementos passíveis de análise.

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)



Imagem 36 - Evento "Emoções inteligentes e alucinações voluntárias: dois conceitos vygotskianos para pensar e descrever a educação estética", com professor Bernard Schneuwly, promovido pelo PPGSSE-USF Universidade são Francisco – Câmpus Itatiba. No registro, acompanhada da orientadora professora Dra. Renata Pucci.

A docência na creche: diálogos entre a teoria, o pedagógico, o cuidado e o afeto[19]

Da Redação
Por Joana

Eu não comecei sabendo tudo, muito pelo contrário. Lembro como se fosse ontem: o primeiro dia na creche, sem saber o nome de nenhuma criança, sem informação, sem tempo nem para ir ao banheiro. Se eu não corresse atrás, ninguém ia me contar nada. Mas fui ficando, aprendendo, e hoje entendo que ali, naquele caos de início de ano, havia um universo a ser descoberto. Tive uma experiência de oito meses substituindo em creche antes de entrar de vez. Lembro que uma colega me deu a dica: "Escreve o nome da criança numa fita e cola nas costas dela". Eu ria, mas era verdade — no começo, tudo é tentativa e erro. Pode parecer simples, mas não é, quando você tem vinte pequenos que mal falam e todos choram ao mesmo tempo. No primeiro dia de aula, eles ainda levam o material escolar. Eu pegava o material, separava, anotava. Pensava: só preciso entregar essas crianças salvas até o fim do dia.

A P.A.[20], coordenadora pedagógica da creche, foi quem me ajudou a manter a calma. Me dizia: "Jo, ninguém está conseguindo fazer nada agora. Está tudo começando". E era isso mesmo. Eu não conseguia sair nem para ir ao banheiro. A escola começa sem muita estrutura para quem está chegando. A prefeitura não facilita muito e, quando a gente é chamada, já é o primeiro dia letivo. Você não sabe o nome dos alunos, não sabe nada se não for atrás. E na creche, as crianças não falam... é um desafio diferente.

Conseguir o período da manhã foi uma vitória. Eu brinco que virei uma "dinossaura da rede" só para conquistar esse horário. Mudou minha vida: pude fazer academia, cuidar da saúde, organizar minhas coisas. E, sinceramente, foi a melhor escolha que fiz. Ano passado foi um baque. Tive uma aluna que me fez repensar tudo e isso me fez repensar concepções idealizadas, me colocando diante dos limites e das singularidades presentes no cotidiano da sala de aula. Pude reconhecer que ser professora é sobretudo acolher os diferentes modos de estar e se expressar. Assim, entendi que para uma apresentação escolar, se dançar dez, já está ótimo. O resto segura a cordinha e olha para o pai. E ainda tem os pedidos de última hora: mudar o horário da criança só para ela participar do ensaio. "Ah, ela estuda de manhã, mas pode vir à tarde pra ensaiar?" — e a gente, como sempre, tentando fazer caber tudo, chamar os pais, remanejar, pensar em como acolher a criança e ainda fazer duas filmagens, montar dois painéis...

É muita coisa para dar conta, e quase sempre, sobra para a gente. Teve até uma situação em que eu disse que ficaria além do meu horário, só para garantir que duas crianças pudessem participar do ensaio, porque no horário delas não haveria apresentação. A resposta foi: "Você pode, mas não tem como te pagar". E eu fiquei. Porque eu sabia que, para aquelas crianças, aquele momento era importante. A gente faz essas escolhas o tempo todo. Por afeto, por compromisso, mesmo sabendo que isso não aparece em folha de pagamento nenhuma. Teve um dia em que pedi à minha gestora para ficar um tempo a mais na escola e arrumar a biblioteca. Os livros estavam todos fora do lugar, embolados, ninguém conseguia usar. Era algo que eu queria fazer por entender a importância daquele espaço vivo, acessível para as crianças. Mas a resposta foi direta: "Não posso te pagar por isso". E ficou por isso mesmo. Essas situações mostram bem as contradições do nosso trabalho. O mais curioso (e triste) é que o sistema não reconhece oficialmente nenhum dos dois. Muitas vezes, o que guia nosso trabalho é aquilo que não está no contrato, mas está no compromisso afetivo que a gente assume todo dia. Eu gosto de estudar. Fiz curso, estudo para concurso, e hoje estou na pós em Educação Especial. Acredito que a gente precisa entender de tudo: surdez, deficiência intelectual, altas habilidades — não é só autismo. Já tive aluno com múltiplas deficiências e precisei investigar, estudar por fora, entender o que era cada coisa. A gente precisa se preparar de verdade, porque as crianças merecem isso. O que mais senti falta na faculdade? De falar sobre a família.

---

[19] Textualização extraída da entrevista narrativa realizada em fevereiro de 2024.
[20] P.A. é a sigla utilizada para mencionar a coordenadora pedagógica da unidade escolar, a fim de preservar sua identidade.

O que me deixa triste é ver que a creche ainda é vista como “lugar de cuidar”. Muitos ainda nos chamam de “tias”. A creche é escola. A criança aprende. Brinca com intencionalidade. Tem planejamento. Tem avaliação. Mas ainda falta muito reconhecimento — inclusive dentro da própria rede. Outra coisa que percebi é o quanto a família interfere, positiva ou negativamente. Eu defendo uma escola que respeite a criança.

Na creche, cada detalhe conta. Como no ensaio da festa junina. Gente, se tivesse uma matéria na faculdade chamada “como ensaiar crianças pequenas para apresentações”, metade da turma desistia ali mesmo. Ensaiar é um negócio surreal. Os cursos falam muito da criança, mas esquecem que o entorno dela conta e muito. Aprendi isso na prática.

Na prática, meu trabalho vai muito além do cuidado. Claro, tem fralda, sono, comida, mas o que mais me encanta é o pedagógico que está em cada detalhe. Me encanta quando consigo desfraldar uma criança. Quando alguém vai sozinho ao banheiro pela primeira vez. Isso é pedagógico. Isso é formação de verdade. Eu amo ver o progresso acontecendo no cotidiano, nas pequenas vitórias. E me dói ver que, muitas vezes, a creche ainda não é reconhecida como espaço de educação. Sinto falta do pedagógico mais estruturado. Tem dias que nada sai como planejado; criança chora, tem diarreia, nada funciona, mas a gente aprende a acolher. Quando uma criança consegue ir ao banheiro sozinha, quando tira a fralda, quando aprende a pedir o que quer com palavras em vez de morder — isso é transformação. Isso é educação.

Quando uma criança segura minha mão e diz “profe, olha o meu desenho”, eu sei que estou no lugar certo. Não é fácil. Faltam auxiliares, estrutura, reconhecimento. A gente faz muito com pouco. Eu acho que principalmente levantando a bandeira da IES que a gente estudou, a nossa educação foi tão boa e a gente estando na sala de aula, a gente não aceita não fazer. Mas acredito na escola pública. Acredito que ela pode ser a melhor. E se um dia eu tiver filhos, quero que eles estejam numa escola como a que eu trabalho. Porque ali, apesar de tudo, tem amor, tem escuta, tem gente tentando todos os dias fazer a diferença.

Importância do coletivo, da cooperação e da expressão do vivido[21]

Da Redação
Por Landinha

Quando a gente termina, vem muito na nossa mente: "E agora, o que a gente vai fazer? O que vai ser?". Porque é óbvio que, quando a gente conclui a graduação, temos aquele sentimento de: *"Nossa, eu quero ser professora, me formei para isso!"*. Mas, comigo, aconteceu da seguinte forma: nós nos formamos em julho, agosto de 2021, logo após a pandemia. Passamos por alguns perrengues com os estágios, mas, se tem uma coisa que ficou muito marcante, e que acredito que fica para todo mundo na graduação, são as experiências vividas nos estágios.

Quando nos vemos em sala de aula, muitas coisas passam a fazer sentido. É graças ao que vivemos no estágio que conseguimos dizer: *"Ah, eu vi isso com uma professora, gostei, acho que dá para eu fazer"*. Ou, ao contrário: *"Não, isso eu não quero reproduzir"*. De fato, é quando estamos na situação real que conseguimos compreender como as coisas acontecem. Por isso, valorizem e vivam intensamente esse momento, porque o estágio é fundamental para a nossa formação.

Quando me formei, logo de cara, no mês de agosto, recebi uma proposta para assumir uma turminha de maternal II em uma escola privada. Eu fui, meti a cara, e aquilo representou a realização imediata de um sonho, afinal, eu tinha acabado de me formar e já estava como professora — o maior sonho de todos nós. Só que esse sonho teve seus prós e contras. A escola era pequena, e eu cheguei super novinha, recém-formada, cheia de ideias, ao lado de professoras mais velhas, com muito mais experiência e idade. Sabemos que a nossa classe trabalhadora deveria ser mais unida, mas, infelizmente, ainda estamos distantes dessa realidade. Assim, chegar de repente e não receber amparo assusta e dá vontade de desistir. Muitas vezes, pensei: *"Não, não vou dar andamento"*. Era minha primeira turminha, com cinco alunos. Quando comentava, as pessoas diziam: "Ah, mas só cinco alunos?". Só que não é apenas isso. Há toda uma realidade escolar.
Na faculdade, tudo é válido, todo o aprendizado tem valor, mas, quando estamos de fato na prática, compreendemos o que significa fazer um semanário, elaborar um planejamento. Temos muitas ideias, mas, na hora de colocar no papel, tudo se mostra complicado e difícil. Sem amparo ou auxílio, tudo se torna ainda mais pesado.

Nas disciplinas da faculdade, discutimos sobre gestão, sobre o papel do diretor e do coordenador. Muitas vezes, ansiamos pela parte prática, pelas ações mais ativas, mas, quando estamos na área, vemos o quanto uma gestão escolar comprometida faz diferença. Infelizmente, naquela realidade, eu não tinha isso. Só tinha os meus cinco alunos e o desafio.
Peguei a sala no meio do ano e, até o final, foi viver um dia após o outro. Era uma turminha de maternal II que vinha de uma transição com outra professora, então havia os meus anseios e os das crianças. Graças a Deus, deu tudo certo, foi muito bacana.

Eu planejava muitas coisas: *"Ah, hoje vou chegar e realizar várias atividades"*. Mas, na prática, muitas vezes, mal uma dava certo. Aprendi que, dependendo da necessidade dos alunos, precisamos ter sempre um plano B, C, D, e assim por diante. Foi uma experiência muito bacana, tanto com as crianças quanto na vivência de estar à frente de uma sala de aula. No início, pensei que não continuaria, mas acabei aceitando novamente o desafio.

No ano seguinte, permaneci na mesma escola, com uma turminha um pouco maior. Meus alunos dobraram: eram dez. Dessa vez, era uma turma multisseriada, reunindo Infantil I e Infantil II, ou seja, faixas etárias diferentes.

A escola tinha método apostilado e havia ainda um aluno em processo de rastreio para o espectro autista. Foi uma surpresa logo de início, porque eu também não tinha auxiliar para as tarefas básicas. Novamente, me vi sozinha, apenas eu e os meus alunos, sem apoio. Esse, acredito, foi o aspecto mais difícil. Hoje, vivendo em outro cenário como monitora, percebo ainda mais o quanto esses dois papéis são fundamentais. Muitas vezes sonhamos em ser a professora responsável, aquela que toma as decisões, mas esquecemos como faz diferença ter alguém ali para auxiliar, garantindo a continuidade do trabalho.

[21] Textualização extraída da Roda de conversa - junho/2023.

Foi um ano em que consegui acompanhar a turma desde o início, participar de todas as datas comemorativas e viver cada momento. Descobri que a Semana das Crianças é maravilhosa para elas, mas que nos deixa à beira da loucura! Ainda assim, foi muito prazeroso participar e vivenciar tudo isso. Não teve preço. É claro que houve momentos em que pensei: “Não vou dar conta, já cheguei ao limite”. Mas, no dia seguinte, recebia uma cartinha ou via o desenvolvimento daquele aluno que tanto avançou, e isso renovava minhas forças. Eu dizia para mim mesma: “Se estou aqui, é porque Deus me colocou por um propósito, e esse propósito são eles”.

Aprendi demais. Entrei crua, e eles foram me moldando, me ensinando. O pouco que sou hoje, devo a eles. Literalmente, aprendemos muito mais do que ensinamos. Foi uma experiência muito rica e um ano gratificante, cheio de lembranças que levarei para a vida toda. Depois, saí dessa escola e fui trabalhar em outra escola privada da cidade, como monitora de inclusão. Atualmente, estou no 1º ano do Ensino Fundamental. Sou apaixonada pela Educação Infantil. Desde os estágios — sempre trabalhei do berçário ao Infantil II, e me mantive nesse campo. Sempre tive receio de atuar no Fundamental, pois, durante o estágio, até tive oportunidade, mas a pandemia interrompeu. Cheguei a acompanhar online uma turminha de uma escola de Campinas, na abordagem freinetiana, o que despertou em mim uma paixão especial já no início da graduação.

Quando entrei na escola atual, assumi a função de monitora em uma turma de 1º ano. Fiquei apreensiva com a alfabetização, já que nunca havia tido essa experiência. Mas tem sido muito bacana: estou aprendendo muito com os alunos, especialmente na questão da inclusão. É muito difícil falar sobre inclusão, ouvir sobre ela e, principalmente, assumir a prática. Precisei reconhecer para mim mesma que não sabia como fazê-la. Assim, o processo tem sido de buscar, aprender e me colocar disposta a crescer diariamente, por meio das experiências e compartilhamentos que vivencio.

Hoje, continuo no 1º ano, mas sigo apaixonada pela Educação Infantil e quero buscar oportunidades para permanecer nesse campo. A experiência tem sido muito válida e reafirma uma lição essencial: não desistir. É como Paulo Freire nos ensina: a educação transforma, e somos transformados a cada dia. Para mim, tem sido um desafio diário, mas também uma realização. Estar formada, seguir nesse caminho e aprender continuamente é motivo de felicidade. Sigo, um dia de cada vez, sempre disposta a aprender.

O papel do PIBID na formação docente[22]

Da redação
Por Gilberto

Minha história como educador começou ainda na faculdade, com o PIBID, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Foi ali, nas primeiras idas à escola, que minha visão mudou completamente. Eu entrei na pedagogia com aquela ideia de que queria trabalhar com os "maiores", e achava que educação infantil não era pra mim. Mas, ao pisar numa sala com os pequenos e ver o quanto aquele espaço era potente, algo dentro de mim mudou. Vi que é na creche, na educação infantil, que tudo começa — é onde a gente planta a sementinha.

Passei em um concurso como inspetor de alunos e fui trabalhar na escola que sempre estudei. Ali, entre uma entrada e outra nas salas, comecei a descobrir uma paixão que até então eu não conhecia: a alfabetização. Durante a pandemia, trabalhando em home office, comecei a acompanhar os alunos do primeiro ano. Alguns pais me procuraram para dar reforço, e foi nesse contato próximo que vi o impacto real que o professor tem. Nunca vou esquecer de um aluno com dificuldades na fala e audição. Lembro do dia em que ele escreveu tudo certinho, leu, e eu fiquei sem palavras. Foi mágico. Parecia que uma chave tinha virado.

Em 2023, exonerei do meu cargo de inspetor e assumi minha primeira turma como professor de referência na fase dois da educação infantil. Estava numa escola de referência, com um time de professoras incríveis. A responsabilidade era enorme, ainda mais dividindo a sala com uma professora com muita bagagem. Eu cuidava do período da tarde, das Oficinas da Infância, sempre alinhado ao que era trabalhado de manhã. Mas o maior aprendizado veio com as crianças. Com o L., por exemplo, um aluno autista, a experiência foi transformadora. Participava de tudo, fazia bagunça junto com a turma, nos ensinou muito mais do que qualquer documento poderia prever. Eu e minha parceira, que também foi minha colega de faculdade, aprendemos que a inclusão verdadeira acontece na prática, quando há afeto, escuta e disposição. Hoje, trabalho com crianças ainda menores, no berçário dois. E não é fácil. Muitos pais e até colegas ainda veem o nosso trabalho como apenas cuidar. Mas é muito mais do que isso. Brincar, aqui, é intencional. Ensinar uma criança a andar, a falar, a reconhecer a si mesma — tudo isso é educativo. Só que falta reconhecimento. Falta um olhar mais sensível, mais pensante para a creche. Planejar aqui é muito mais desafiador, porque a resposta da criança não é previsível. Às vezes, a aula toda vai por água abaixo porque três estão com febre, ou um brinquedo não gera o interesse esperado. E você precisa estar pronto, ter um plano B, C, D...

Na pandemia, eu ainda estava na graduação. O ensino remoto não foi fácil. Tive muita dificuldade, principalmente em matérias práticas, como Libras. Senti falta do papel, do contato, da convivência. Mas fui até o fim. Depois, me formei também em Letras, com pós em Língua Portuguesa e Literatura. E, mais uma vez, a vida me levou de volta à escola onde estudei, agora como professor de ensino médio.

Dar aula no estado é um outro universo. Sem os recursos e estruturas do município, precisei aprender na marra. Criar material, estudar ainda mais. No começo, alguns alunos confundiam minha juventude com amizade e precisei me posicionar, mostrar que, embora jovem, estava ali como professora. E mesmo sendo exigente, muitos deles vieram depois agradecer. Um deles disse que eu fui o melhor professor de matemática que ele teve — e eu nem sou formado na área! Mas me dediquei tanto para ensinar direito que valeu a pena. Tem dias difíceis? Tem. Há muito o que melhorar. Mas o que me faz continuar é ver a diferença que fazemos. Quando um aluno entra na universidade pública, quando outro muda sua forma de pensar depois de uma conversa... isso é o que me move. Às vezes, a maior conquista não é aquela do aluno que passou no vestibular, mas daquele que mudou a trajetória de vida. Para quem está começando, eu digo: vá! Com coragem, com disposição. Vai ser difícil. Mas também vai ser transformador. A educação é isso — um encontro de histórias, de vidas. É ser referência. É plantar sementes sem saber quando ou como elas vão florescer. Mas um dia, elas florescem. E aí, tudo faz sentido.

---

[22] Textualização extraída da correspondência enviada por Gilberto, em abril/2023 e da entrevista narrativa, realizada abril/2024.

A formação inicial no cotidiano da professora[23]

Da redação
Por Jussara

Eu me formei em 2022, em agosto. E aí me tornei professora, ingressando em um concurso público em uma cidade da região metropolitana de Campinas. Os primeiros passos foram entender a escola onde eu ia entrar, né? Porque... uma coisa é a gente, depois da formação, ter uma perspectiva de como vai ser a sala de aula, mas aí quando a gente chega numa prefeitura nova — porque eu sou de Itatiba, e cada prefeitura é de um jeito — a gente pensa que vai ser igual, mas não é.

Então, para mim, foi ao mesmo tempo preparar as aulas — eu comecei dando aula para o terceiro ano — e conhecer como a prefeitura funcionava. Foi um baita desafio! Aqui não é por nota, é por descrição, tem que saber de cada aluno. Então, foi uma mistura de emoções, de querer entender a escola, saber onde eu estava, como me localizar e ir me adequando à minha turma. Claro, com a base da faculdade, mas sempre procurando algum curso na internet, alguma palestra. Quando terminei a faculdade, eu imaginava que ia dar aula para o ciclo dois, quarto e quinto ano. Eu nunca imaginei que ia me encantar com o ciclo um. Mas me encantei!

Hoje, eu não sou professora integral, mas tenho minha carga horária e participo de alguns projetos na escola. Acabo ficando mais tempo. Esse ano continuo como coordenadora de ciclo e como professora de apoio à tarde. Fico bastante na escola.

No começo da minha trajetória na escola, foi um pouco difícil. Minha primeira escola era provisória e muito grande. Me senti sozinha! Era uma escola bem afastada, de comunidade mesmo, e senti dificuldade de me conectar com a turma, com as famílias. Faltava parceria, sabe? Parecia que eu era um peixe fora d'água

Depois, fui tendo mais contato com as professoras, com as crianças, perguntando para a antiga professora como ela trabalhava com eles e assim fui conseguindo me encaixar e entender melhor o perfil da turma. Foi um começo complicado: escola grande, comunidade com suas dificuldades, transição de gestão, troca de professoras. Naquele ano teve muita mudança.

Minha escola de agora é pequenininha, então parece que tudo funciona do mesmo jeitinho, sabe? Eu entendo que quando é um pouco maior, tem mais dificuldade, porque tem mais funcionários, é mais gente para lidar, e isso acaba gerando mais problemas, tanto pedagógicos quanto administrativos. Mas lá na minha escola, nessa parte, eu não tenho do que reclamar, não. Eu gosto do que faço. E olha, eu consigo usar muita coisa que aprendi nas disciplinas da faculdade. A universidade me preparou muito bem para ser professora e o maior desafio foi entender como funcionava a rede. Para mim, teoria e prática estão sempre juntas. Tudo que a gente aprendeu, está tudo no meu planejamento. A gente está sempre se refazendo, retomando os conceitos que aprendeu, agora como professora e também na educação especial. Tem muitos casos, e muitas práticas que tive que estão todas aqui, guardadinhas. Sempre que surge um assunto novo, eu lembro do passado. Como a gente participava, prestava atenção, perguntava... parece que agora vem automático.

Na formação de coordenador de ciclo, a gente tem muita formação também, muitas coisas são as mesmas que a gente viu na faculdade: psicogênese da língua escrita, Paulo Freire, tudo isso é o meu respaldo na prática. Eu sinto que tudo o que aprendi eu consigo aplicar na sala. É o que me orienta aqui na rede. Cada planejamento, o jeito de falar com os alunos, de se organizar com outra professora... tudo foi uma preparação para mim, para quem eu tinha que ser.

Agora mesmo eu recebi uma estagiária, e me veio à mente nossas aulas de estágio, né? Quando eu fui receber a estagiária, eu fiquei nervosa. Um nervoso! Porque é uma responsabilidade, né? Mas me recordei das nossas aulas de estágio. Dei espaço para ela participar das atividades, expliquei como funcionavam as coisas, auxiliei a entender a rotina. Eu recebi essa estagiária no mês passado. Ser professora para mim é estar em constante movimento, equilibrando planejamento e escuta, teoria e prática, razão e afeto.

[23] Textualização extraída da Roda de conversa - junho/2023.

A escolha de ser professora[24]

Da redação
Por GR

Olá, caros estudantes!

Espero que estejam firmes e fortes na jornada de licenciatura, acreditem que pelo caminho irão encontrar muitas dificuldades, outras vezes, pensarão em desistir e abandonar o barco. Mas, se tem uma coisa que aprendi nos 4 anos que estive no lugar de vocês, é que fazemos novas amizades e por vezes são essas amizades que nos impulsionam a continuar. Lembro-me que em uma das aulas naquele início de semestre, uma professora fez uma roda de conversa, e perguntou: "Por que vocês escolheram se tornarem professoras?" E isso para mim foi um choque de realidade, eu tive professoras que foram inspiração para mim. Minha falecida mãe, e minha irmã são analfabetas, e isso sempre me impulsionou. Hoje enquanto professora formada, vejo que foi a melhor escolha da minha vida, amo meus pequenos, sinto falta de outros que passaram na minha vida. Porque, realmente, pessoal, a gente trabalha por amor, amor ao ensinar, a paciência que temos que ter para ensinar e não tem coisa melhor que você ver que o aluno teve uma evolução. Esse ano, estou trabalhando como profissional de apoio de aluno de inclusão e tive uma experiência com um aluno. No início foi bem difícil, ele estava bem relutante ao me aceitar, mas dia a dia fomos nos encaixando um ao outro. E, pessoal, ele teve uma evolução fantástica, um menino muito inteligente, muito risonho, apesar de não fazer todas as atividades, todos os dias, ele sabia muito. Infelizmente nessas férias, ele acabou falecendo, mas guardo comigo todos os nossos momentos bons. Então, o que eu tiro de aprendizagem nesse meio educacional, é que podemos sim mudar histórias, podemos dar um abraço, um beijo com carinho. Cuidar de crianças, que Deus destinou a nós. Nunca estamos em um lugar sem a permissão Dele, fiquem firmes, aguentem, porque vale muito a pena ser professora! Ver aqueles pequenos te chamando de tia, depositando a confiança e a esperança em vocês.

Mas um conselho vos dou, não sejam só bons no que fazem, entrem com a alma, mudem o que puderem mudar, confiem na capacidade de ensinar e confiem em dias melhores na educação. Deixo uma frase que levo para a vida, frase esta que esteve presente no meu TCC:
" Ninguém solta a mão de ninguém".

Com muito carinho, amor e respeito pela profissão. G.R.

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)



Imagem 37 - Registro de encerramento IX Nacional REPEF.



Imagem 38 - Roda de conversa - As técnicas Freinet como instrumentos para a construção de dados de pesquisa - ministrante Suelen Ap. de Carvalho Rela.

[24] Correspondência enviada por GR para a Roda de conversa - junho/2023.

O choque de realidade no início da docência [25]

Da redação
Por Tina

Sou formada em pedagogia; me formei no ano de 2021. Passei por um estágio em tempos de pandemia, o qual foi muito difícil para todos. No entanto, senti que fui amparada nos momentos em que mais precisei, e nas escolas que escolhi também.

Houve alguns contratempos, como iniciar um estágio que não deu certo, então, tive que trocar. Mas, no geral, a experiência foi significativa, pois aprendi que todas as experiências, sejam elas negativas ou positivas, nos trazem aprendizado. Talvez se não tivesse vivido algumas situações, teria deixado de aprender muitas outras coisas com muitas outras pessoas, pois enquanto estagiária e na época que não trabalhava na área da educação, foi um choque muito grande e me senti meio perdida, já que algumas amigas já estavam dentro da escola lidando com questões mais práticas.

Hoje, trabalho como contratada pela prefeitura e estou com a minha primeira turma na escola, composta por crianças da 1ª fase. Essa experiência tem sido um aprendizado imenso para mim, pois é uma realidade totalmente diferente da que vivenciei durante o estágio. Desde o início, procurei extrair as coisas boas do estágio, porque acredito que a educação precisa de renovação. Se nos apegarmos apenas aos pontos negativos, não conseguiremos evoluir, pois nos prendemos a essas coisas e deixamos de vivenciar outras experiências. Durante meu estágio, trabalhei em uma escola pública com uma realidade diferente, onde havia engajamento dos pais e uma participação significativa da gestão escolar, sendo uma referência em educação infantil na cidade. Agora, assumindo minha própria sala em um bairro periférico, me deparo com outras questões, o que me faz refletir sobre a natureza da educação.

A educação é algo que idealizamos, mas quando nos deparamos com a realidade, precisamos lidar com as questões trazidas pelas crianças e suas famílias, e pensar além das paredes da escola. No início da minha carreira, isso tem sido surpreendente para mim, mas procuro encarar essas situações como oportunidades de crescimento. Cada desafio que surge é uma chance de aprender e me movimentar para encontrar soluções. É triste ver colegas desistindo, mas cada dia que passo com as crianças, percebo a importância do meu trabalho e o impacto positivo que posso ter em suas vidas. A cada abraço, beijo ou demonstração de carinho, sinto a força e a gratificação do meu trabalho. Também tive a oportunidade de assumir a licença prêmio de uma professora, logo após me formar, em agosto de 2021, o que me permitiu permanecer na mesma escola onde realizei meus estágios. Esta jornada tem sido desafiadora, mas extremamente gratificante.

Durante o ano de 2022, fui chamada para trabalhar com inclusão na mesma escola onde já trabalhava. Foi um período de muitas transformações, medos e inseguranças, e muitas vezes me senti tentada a desistir, achando que não tinha aprendido nada. Eu fui designada para trabalhar com uma criança de inclusão, um menino de quase cinco anos com nível de suporte três de autismo. Inicialmente, eu duvidei das minhas habilidades e pensei que não seria capaz de lidar com essa situação, mas a coordenação escolar me tranquilizou e me ofereceu apoio. Foi uma experiência desafiadora, porém extremamente gratificante. Ao longo do tempo, testemunhei as evoluções desse menino e o quanto ele se desenvolveu. No início, ele tinha uma seletividade alimentar muito forte e era agressivo, mas com o tempo, consegui ajudá-lo a superar essas dificuldades.

Uma das maiores vitórias foi vê-lo começar a experimentar novos alimentos e interagir mais com os colegas. A mãe dele ficou impressionada com o progresso do filho e me convidou para trabalhar na clínica em que ela é proprietária, como auxiliar terapêutica, baseada na experiência que tive com ele na escola. Ele começou a falar e a interagir mais, e eu sempre procurava encontrar maneiras de estimular seu desenvolvimento. Essa experiência me mostrou que sou capaz de lidar com desafios e me apaixonei pelo trabalho com crianças com necessidades especiais.

---

[25] Textualização extraída da Roda de conversa - junho/2023.

O QUE EMERGE DAS NARRATIVAS

As tensões de quem está chegando na sala de aula

O início da docência é também o momento em que se (re)configura o ser docente. Complexo e formativo, é um momento em que a professora iniciante vivencia situações de aprendizagem, entendido como um período de constituição da docência em diálogo com as experiencias vividas e de reflexão sobre a trajetória que não se restringe apenas aos saberes adquiridos na formação inicial.

As narrativas contribuem para que o sujeito tome consciência de sua trajetória profissional, pessoal e coletiva (Morais; Bragança, 2022).

É também neste percurso formativo que emergem sentimentos recorrentes da insegurança, mostrando que a docência é marcada por dificuldades emocionais, organizacionais, sociais e científico pedagógicas (Souza, 2022), influenciados tanto pela ausência de cuidado quanto pela presença de redes de apoio.

Este início, marcado pela dualidade da responsabilidade e o confronto com a realidade escolar geram sentimentos de medo, insegurança e um esgotamento que transcende o físico. De outro lado, emerge a dimensão sensível da profissão, em que a teoria se torna vida por meio dos vínculos estabelecidos no chão da escola. Com medo, insegurança e cansaço, são as crianças, os vínculos e as pequenas conquistas diárias que dão sentido ao trabalho e reafirmam a escolha pela profissão. Cartinhas, abraços inesperados e retornos de famílias foram apontados como "combustíveis afetivos" fundamentais para seguir adiante.

Ao longo da roda de conversa, das entrevistas, assembleia, jornal de parede e livro da vida, essas professoras, relataram experiências marcantes no trabalho, como a complexidade e, ao mesmo tempo, a potência da dimensão da prática pedagógica no trabalho com alunos com deficiência. Embora cada uma tenha vivenciado contextos distintos, há pontos em comum, que serão apresentados aqui, a partir dos eixos estabelecidos. Nesse percurso, a análise foi tecida no entrecruzamento de três vozes: as narrativas das professoras em início de carreira, as minhas próprias narrativas enquanto pesquisadora em formação e o corpo teórico-metodológico mobilizado para a investigação. A cada retomada, busquei articular os objetivos da pesquisa com as contribuições das referências teóricas, sobretudo no diálogo entre a Pedagogia Freinet e a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, de modo a iluminar sentidos que emergiam da experiência relatada.

O processo de análise foi construído de forma cuidadosa e sensível, priorizando o respeito à voz e à experiência de cada participante. Inicialmente, busquei compreender o que cada professora revelava sobre sua trajetória na carreira docente, acolhendo as narrativas em sua inteireza e singularidade. O olhar analítico não partiu de categorias previamente definidas, mas da escuta atenta aos sentidos produzidos no ato de narrar. Desse modo, a análise se organizou como um movimento de aproximação e distanciamento entre as histórias e os referenciais teóricos, em um diálogo contínuo que permitiu identificar convergências, tensões e aprendizados presentes nos relatos. O foco esteve em compreender como os sujeitos atribuem sentido às suas vivências — seja nos encontros com os outros, nos espaços de trabalho ou nas experiências formativas — reconhecendo que cada narrativa expressa um modo particular de ser e estar na profissão.

A escolha por uma abordagem narrativa, inspirada na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Freinet, garantiu que o processo analítico preservasse o caráter humano e vivido das narrativas. Ao invés de encaixar as falas em categorias fixas, o caminho foi o de deixá-las revelar, em sua própria forma e ritmo, as dimensões do tornar-se professora. Assim, o movimento da análise se fez em espiral: das palavras às ideias, das experiências aos conceitos, das vozes individuais ao coletivo que as sustentam. Mais do que identificar padrões, procurei dar visibilidade às experiências, reconhecendo nelas o gesto formativo que habita cada narrativa e que revela, nos primeiros anos da carreira, o esforço e a beleza de aprender a ser professora. Inicio cada eixo com as minhas narrativas, com as minhas memórias/histórias docentes que se fizeram presentes quando me debrucei sobre as narrativas dos egressos.

SER/ESTAR PROFESSORA:

Os outros com quem me constituo

> *Ser ou estar professora? Talvez as duas coisas ao mesmo tempo. Estar em sala, corpo presente, com olhos atentos às crianças e aos detalhes do cotidiano escolar, mas também ser — no sentido mais profundo — alguém que se forma na relação com o outro, que é atravessada por histórias, memórias e afetos. Minha trajetória, enquanto educadora em construção, foi (e ainda é) moldada por encontros significativos que me mostraram o poder transformador da relação entre professora e aluno.*
> *Lembro com nitidez da cocada feita por uma professora como parte de uma aula sobre texto instrucional. A doçura do gesto estava para além da receita: era um convite ao envolvimento, à experiência concreta, ao aprender com sentido. Com o tempo, fui percebendo que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas acolher e escutar, criando espaços de vínculo e reconhecimento. Na relação com as crianças, reencontrei aquelas professoras que, com delicadeza e presença, me mostraram que aprender pode ser uma experiência de alegria e descoberta. São essas memórias que alimentam meu modo de estar e ser na docência — com intenção, afeto e compromisso.* (Suelen, 2025)

Neste eixo, a relação docente-discente se destaca, é *intercomplementar*, como elucida Fontana (2010):

> Dessa perspectiva, o trabalho pedagógico não é produzido única e exclusivamente pela professora que ensina, nem tampouco pela criança que aprende. O ensinar e o aprender são produzidos na relação entre alunos e professora. Um se constitui em relação ao outro. [...] Embora desempenhem papeis distintos, tanto a criança quanto a professora ensinam e aprendem, em uma relação de intercomplementaridade. (Fontana, 2010, p. 161).

Ao recordar sua primeira turma, Joana organiza sua narrativa em torno de uma situação que não imaginava enfrentar ao ingressar na docência. A presença de uma mãe idosa, com dificuldades auditivas, fez com que reorganizasse a forma de conduzir as reuniões com as famílias e encontrasse maneiras de tornar a comunicação possível:

> *Essa foi a minha primeira turminha. E outra coisa da qual eu tive que fazer foi lidar com os pais. Que se os meus alunos tinham 58 anos, a mãe dela tinha muito mais. Então a mãe dela tinha 79, estava beirando os 80, quando a gente fazia reunião de pais, eu tinha que fazer duas reuniões. Aí entra a questão da remuneração, né? A gente não é pago para fazer duas reuniões de pais. Às vezes é pago naquele momento, já que é HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) enfim, eu fazia duas. Porque essa senhorinha já estava perdendo a audição. Daí ela fazia uma reunião com os outros pais, e assim, foi muito bacana. Porque eu também aprendi a questão de conflito de*

> *gerações, né? Não que a gente tivesse algum problema com isso, mas o quão diferente é. Porque eles já eram bem mais velhos — imagina, muitos ali tinham idade pra ser a mãe dela, tinham idade para ser a minha avó. Minha avó hoje, se tivesse viva, teria 65 anos. Então muitos ali já eram bem mais velhos que a minha avó. Nesses casos de reunião, eu fazia uma para todos os pais e depois eu tinha que me sentar com a mãe dessa aluna mais velha da turma e fazer uma reunião com ela, porque daí eu conseguia falar, ela conseguia ler, né? Fazer uma leitura labial, conseguia entender, eu conseguia mostrar... Eu conseguia também diminuir fatos e ser mais objetiva para aquela situação. Assim, eu tive que adaptar muita coisa. E isso fez total diferença, porque quando eu saí de lá — com quatro, cinco meses de trabalho — eles implorando: "Por favor, escolhe aqui o ano que vem!". E até você explicar que existe um processo seletivo... Na verdade, não era nem "escolhe", não. "Não vai embora, fica aqui o ano que vem!". E eu falava: "Se eu pudesse...".*
> *E até entender que existe uma burocracia, um processo seletivo, né? Enfim.*
> (Joana, roda de conversa - junho/2023)

Ao recordar esse episódio, Joana não centra sua narrativa nas atividades realizadas com a turma, mas na relação que precisou construir com a família de uma de suas alunas. A necessidade de realizar duas reuniões, reorganizar a comunicação e encontrar formas de tornar a participação daquela mãe possível vai, pouco a pouco, redefinindo o que significa ensinar em seu cotidiano. Quando afirma que precisou "adaptar muita coisa", não se refere apenas ao planejamento das atividades, mas às escolhas que foi produzindo no encontro com pessoas, histórias e necessidades concretas.

É nesse movimento que sua narrativa amplia o sentido da docência. A escola deixa de ser apenas o espaço das aulas e passa a incluir as relações estabelecidas com as famílias, os tempos que precisam ser reorganizados e as decisões construídas diante de situações que não estavam previstas. A segunda reunião, realizada para que aquela mãe pudesse acompanhar a trajetória da filha, torna-se parte da própria experiência de ensinar.

Ao final da narrativa, quando recorda o pedido das famílias para que permanecesse na escola no ano seguinte, Joana atribui significado a essas escolhas cotidianas. O reconhecimento recebido não aparece associado apenas ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, mas às relações construídas ao longo daqueles meses. Ao mesmo tempo, a necessidade de explicar que sua permanência dependia de um processo seletivo faz emergir outra dimensão do início da carreira: a tensão entre os vínculos que se constroem na escola e a instabilidade que caracteriza os contratos temporários.

A inclusão apareceu de forma recorrente nas narrativas da pesquisa, não como discurso abstrato, mas como experiência cotidiana atravessada por relações humanas, diferenças geracionais, tempos diversos de aprendizagem e necessidade de mediação constante. Nesse sentido, o diálogo com Vigotski (1998) torna-se fecundo ao compreender que o

desenvolvimento humano se constitui nas interações sociais e nos processos de mediação construídos com o outro. A própria experiência narrada por Joana evidencia como linguagem, escuta e interação assumem centralidade na constituição das práticas pedagógicas. Do mesmo modo, Freinet (1975) defende uma escola capaz de acolher a diversidade dos sujeitos e construir práticas vinculadas à vida concreta. A narrativa de Joana aproxima essa discussão teórica do chão da escola ao mostrar que incluir, muitas vezes, significa reinventar o próprio trabalho docente para que todos possam participar da experiência educativa.

Para além do estágio supervisionado realizado durante a graduação, os sujeitos da pesquisa também construíram percursos formativos em experiências remuneradas desenvolvidas em instituições públicas e privadas, atuando como auxiliares de sala ou no acompanhamento de crianças com deficiência. Em alguns casos, essas experiências se prolongaram após a formação inicial e passaram a constituir os primeiros espaços efetivos de inserção profissional docente. É nesse contexto que a narrativa de Tina ganha contornos próprios, ao articular o início da carreira a experiências de pertencimento, insegurança e aprendizagem profissional que se produzem no encontro com a realidade escolar.

> *Logo após me formar, em agosto de 2021 e ainda trabalhando como doméstica, recebi um convite para assumir uma licença prêmio na escola onde havia feito meus estágios na Educação Infantil. Eu havia participado de um processo seletivo para essa vaga e, no mesmo mês da minha formatura, comecei a trabalhar na sala da profissional que estava de licença. Assim, ocupei a posição por esse período. Em 2022, fui chamada novamente para a mesma instituição, mas dessa vez para trabalhar com inclusão. Lembro que foi um período de grandes transformações na minha vida, com muito medo, insegurança e vontade de desistir. Sentia que não sabia o suficiente e que não estava preparada para assumir a responsabilidade. Nos primeiros 14 dias, fiquei com uma criança de inclusão, um menino que estava prestes a completar cinco anos. Ele tinha nível de suporte três no espectro autista, não era verbal, tinha seletividade alimentar e comportamentos agressivos. Quando a coordenação me falou sobre a criança, eu duvidei da minha capacidade. Disse à coordenadora que não tinha experiência suficiente e que não conseguiria lidar com a situação.*
> *Ela me assegurou que não estaria sozinha e que receberia o suporte necessário. Fiz a mudança para uma sala diferente e começamos o trabalho juntos. Foi uma experiência transformadora. Inicialmente, foi difícil, mas comecei a ver os progressos da criança, o que me motivou a continuar.* (Tina, roda de conversa de 2023)

Ao narrar sua entrada no trabalho com a inclusão, Tina torna visível o impacto emocional produzido pelo encontro entre a responsabilidade docente e a sensação de não estar suficientemente preparada para assumir aquela função. O medo, a insegurança e a vontade de

desistir aparecem em sua experiência não como fragilidade individual, mas como expressão das tensões vividas por professoras iniciantes diante das exigências concretas do cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, sua narrativa evidencia que o suporte oferecido pela coordenação e pela equipe escolar assumiu papel decisivo na sustentação de sua permanência naquele contexto. Quando Tina afirma que "não estaria sozinha", emerge a importância do coletivo como condição para que o trabalho pedagógico pudesse ser construído de forma compartilhada, especialmente em situações marcadas pela complexidade da inclusão escolar.

A experiência relatada também desloca a compreensão da inclusão para além do cumprimento formal da legislação educacional. Em sua trajetória, incluir significou construir vínculos, acompanhar processos singulares de desenvolvimento e reconhecer pequenos progressos que, gradativamente, transformaram não apenas o percurso da criança, mas também sua própria constituição como professora. Nesse movimento, a experiência da inclusão aparece nas narrativas da pesquisa como espaço de intensa formação humana e profissional, no qual a docência vai sendo construída na relação com o outro, nas mediações coletivas e nas aprendizagens produzidas no próprio exercício do trabalho pedagógico.

Sabemos que a educação segue enfrentando as mais diversas dificuldades em meio a um contexto diversificado, em especial na rede pública de ensino. Convencionalmente organizada para substituir a oferta do ensino regular, a educação especial, assim denominada, visava um atendimento diferenciado que levou à criação de escolas e classes especiais.

Ao rememorar sua primeira experiência como professora, Joana organiza sua narrativa em torno daquilo que, segundo ela, "a gente não aprende na faculdade". A surpresa de descobrir que trabalharia com jovens e adultos com deficiência, o encontro com um cotidiano diferente daquele imaginado para a educação infantil e as novas preocupações que passaram a orientar seu trabalho compõem uma experiência que ressignifica sua maneira de compreender a docência:

> *O que eu queria falar para vocês hoje era basicamente sobre as coisas que a gente não aprende na faculdade, que a gente não é remunerado para fazer, mas que, se a gente faz, faz toda a diferença na vida dos nossos alunos. Eu falei para vocês que era de educação infantil essa prova que fiz para substituir. Quando eu cheguei para conversar com as minhas gestoras, eu descobri que os meus alunos teriam 45 anos, 50, 56, 58...*
> *E aquele foi, eu acho, o primeiro grande baque para mim. Porque, notem, a minha primeira sala como professora, agora oficial. Já tinha passado por estágios, que foram de extrema importância para mim, tanto em escola privada quanto municipal. Mas era minha primeira sala como a "prô", né?*
> *E aí eu tinha esse desafio. Eu falei: "Não. Eu vou agarrar com unhas e dentes, e aí eu vou ver o que vai acontecer."*

> *Quando eu entrei na APAE, minhas preocupações, nossa, eram tão comuns, que só quando a gente entra, de fato, na escola é que a gente percebe. Alguns deles eram cadeirantes. E isso nunca é uma preocupação — como que eu vou levar meu aluno? Pelo contrário, a preocupação sempre é "as crianças não param quietas", então como que eu vou parar o meu aluno? E, de repente, a preocupação passou a ser: "Como eu vou conseguir que o meu aluno ande, participe, que eu o leve?". Enfim, a escola também é maravilhosa, toda preparada para que isso aconteça, mas eu tive que "me" emprestar em muitos momentos. Então, a gente empresta um braço, a gente dá o alimento para eles. Então, a gente empresta o nosso corpo de maneira geral. E a gente fica cansado fisicamente. Eu aprendi coisas que eu nunca tinha precisado. Levar alguém, manipular alguém com uma cadeira de rodas... e lá eu aprendi.*
> *Ninguém me preparou para "emprestar meu corpo" aos alunos com deficiência — empurrando cadeiras de rodas, ajudando na alimentação, conduzindo atividades adaptadas, mas tudo isso se torna parte do cotidiano da prática. A dedicação extra é vista como um gesto de compromisso com os estudantes, ainda que exija energia emocional e física adicional. Eu andava com dois ou três alunos juntos. E foi uma experiência muito rica. Eu falo: hoje eu saio com outra visão de mundo, de vida. Não só academicamente falando, mas que eu falo, quando eu estou na escola e vejo aquela confusão, aquelas crianças... eu falo assim: "Que bom, né? Que bom que eles têm saúde para isso." E falava na APAE: "Que bom que eles estão aqui comigo". Porque no pós-pandemia, eles mostraram o quadro de quantos alunos chegaram a falecer, de quantos não conseguiam ir mais e, então, eu pensava: "Que bom que eles estavam indo. Que bom que eles estavam lá todos os dias"*. (Joana, roda de conversa, julho de 2023)

Ao longo da narrativa, suas preocupações vão se transformando. Se antes imaginava que o desafio seria conduzir crianças pequenas, passa a perguntar como faria seus alunos participarem das atividades, como os auxiliaria em seus deslocamentos e como organizaria um cotidiano em que o próprio corpo se tornava parte do trabalho. É nesse contexto que emerge a expressão "emprestar o corpo", utilizada por Joana para narrar as situações em que empurrava cadeiras de rodas, auxiliava na alimentação e acompanhava os estudantes em suas necessidades diárias.

A narrativa de Joana não apresenta essas ações como tarefas extraordinárias, mas como parte de um cotidiano construído para possibilitar a participação dos estudantes na vida escolar. Ao rememorar esse período, ela atribui novos sentidos à docência e à inclusão. O que permanece em sua memória não são apenas as estratégias pedagógicas desenvolvidas, mas as marcas produzidas pelo encontro com aqueles sujeitos e pela necessidade de reorganizar seu próprio modo de compreender o trabalho docente. Quando afirma: "hoje eu saio com outra visão de mundo", Joana desloca o foco da aprendizagem de procedimentos técnicos para as transformações produzidas pela experiência vivida.

Esse deslocamento também aparece quando retoma suas preocupações iniciais. A passagem da pergunta "como eu vou parar o meu aluno?" para "como eu vou conseguir que o

meu aluno ande, participe, que eu o leve?" revela uma mudança na forma de olhar para os estudantes e para as possibilidades de participação na escola. Mais do que aprender novas maneiras de realizar o trabalho pedagógico, Joana narra uma transformação em sua compreensão sobre os sujeitos da educação especial, sobre o corpo e sobre o papel da escola na garantia de experiências compartilhadas.

A partir dessa experiência, a inclusão emerge nas narrativas da pesquisa como uma prática cotidiana, construída em meio a desafios físicos, emocionais e pedagógicos que nem sempre encontram espaço nos processos de formação inicial. Os relatos das participantes permitem compreender que o trabalho com estudantes com deficiência envolve dimensões que ultrapassam as adaptações curriculares e os conhecimentos técnicos, revelando também as marcas de uma história da educação especial brasileira atravessada por diferentes modos de compreender a escolarização desses sujeitos, entre práticas de segregação institucional e movimentos contemporâneos de construção de uma educação inclusiva.

Foi especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980, sob influência de movimentos internacionais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, que a discussão sobre inclusão escolar ganhou maior força no cenário educacional. Documentos como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, proclamada pela Organização das Nações Unidas em 1975, o Relatório Warnock de 1978 e o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, instituído pela ONU em 1981, passaram a tensionar modelos segregadores e a defender o acesso das pessoas com deficiência aos espaços comuns de escolarização.

Entretanto, as experiências narradas pelas professoras mostram que, para além das garantias legais, a inclusão continua sendo construída no cotidiano concreto das escolas e sustentada, muitas vezes, pelo trabalho invisível, emocional e corporal dos docentes.

Conforme Edital, do ano de 2023, referente ao Processo Seletivo para a contratação de auxiliares de classe, no município em que os egressos atuam, os auxiliares de classe foram divididos em duas categorias: Auxiliar de classe I – atribuição: trabalhar em consonância com os professores titulares auxiliando-os com os alunos no desenvolvimento das rotinas diárias do cuidar e acompanhando a realização das atividades pedagógicas quando o professor sinalizar que necessita de ajuda. O auxiliar de classe poderá trabalhar com crianças que apresentam alguma deficiência, no atendimento aos alunos de Inclusão na Educação Infantil dos 3 meses a 5 anos de idade e no Ensino Fundamental I e II do 1º ao 9º ano ou no auxílio ao professor no atendimento às crianças de 3 meses a 3 anos e meio de idade nas creches municipais. E o auxiliar de classe II – função: trabalhar em consonância com os professores titulares auxiliando-os com os alunos no desenvolvimento das rotinas diárias do cuidar e acompanhando a realização das

atividades pedagógicas quando o professor sinalizar que necessita de ajuda. Participar das formações e orientações que a Secretaria da Educação oferecer bem como equipe gestora da Unidade Escolar, para melhor desenvolvimento de suas funções, que deve ser desempenhada por pessoa com idade acima de 18 anos, que deve estar cursando, no mínimo, o 5º semestre do curso de Pedagogia e/ou Psicologia, para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Na ausência do auxiliar, no município em que Tina, Gilberto e Joana atuam, professoras classificadas no processo seletivo para contratação temporária, poderiam também atuar como auxiliar de crianças que necessitam de apoio, por um período de quinze dias, para atendimento à legislação. Ao longo da roda de conversa, essas professoras trouxeram experiências marcantes no trabalho com a inclusão, revelando a complexidade e, ao mesmo tempo, a potência dessa dimensão da prática pedagógica. Embora cada um tenha vivenciado contextos distintos, alguns pontos em comum se destacam, como a insegurança de se iniciar o trabalho com crianças com deficiência. Landinha relata que, a partir da sua atuação com alunos portadores do espectro autista, surgiu a motivação para iniciar uma pós-graduação em Psicopedagogia, buscando compreender melhor as necessidades das crianças enfatizando o quanto a construção de vínculo e a escuta atenta fazem a diferença no cotidiano, especialmente em contextos em que o apoio institucional é limitado. Para Vigotski (2018, p. 71),

> Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado.

O trabalho com inclusão foi descrito como algo que transformou mais a professora do que o contrário. As crianças ensinam sobre tempo, linguagem, afeto, paciência e criatividade.

As narrativas convergem na constatação de que a formação inicial ainda não dá conta de abordar, com profundidade, a realidade complexa da inclusão.

Costa (2021) diz como as concepções de teoria e prática são ressignificadas no “chão da escola”, evidenciando que a aprendizagem docente ocorre na tensão entre o que foi estudado e o que é vivenciado com as crianças. Assim, como aponta Ribeiro (2021), o exercício docente em contextos desafiadores, como as salas multisseriadas, exige uma “docência acolhedora” e ética, na qual a professora se constitui através do cuidado e da responsabilidade com o outro, reafirmando que o estar professora é, acima de tudo, um ato de relação e sensibilidade.

Chagas (2023) explicita que, diante das inseguranças e desafios iniciais, o apoio de colegas mais experientes e as trocas no ambiente escolar tornam-se fundamentais, indicando

que o desenvolvimento profissional se sustenta em redes de relação e colaboração, enquanto Castro (2023) aponta que a instabilidade e a rotatividade vividas por professoras/as iniciantes, sobretudo em contratos temporários, dificultam a construção de vínculos duradouros com a comunidade escolar, impactando diretamente os processos de ensino e aprendizagem e a própria constituição da docência.

Há o reconhecimento de que se aprende muito no fazer cotidiano, na tentativa e erro, no apoio entre colegas e na busca ativa por formação continuada, ainda assim, os participantes desta pesquisa demonstraram forte senso de responsabilidade ética e afetiva com as crianças e famílias. O "ser-estar professora" se constrói na e pela relação docente-discente e nas múltiplas interações que atravessam o cotidiano escolar, sendo os outros — crianças, colegas e comunidade — não apenas interlocutores, mas elementos constitutivos da prática docente.

Vigotski (1929/2000, p. 29), vem nos dizer que

> Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade.

Nesse sentido, tornar-se professora/a, especialmente no início da carreira, é também se deixar constituir pelos outros: pelas crianças que interpelam, pelos colegas que sustentam e pelos encontros cotidianos que, entre desafios e afetos, vão tecendo modos de ser e estar na docência.

Podemos assim entender que não é a situação em si que determina o desenvolvimento do sujeito, mas a forma como ele a vive e a significa. Para Vigotski (2010), a vivência deve ser entendida como a unidade indivisível das características pessoais e das características da situação.

As relações estabelecidas no cotidiano escolar não atuam de maneira direta e homogênea na constituição da professora, mas são mediadas pelas vivências que delas emergem. Assim, o encontro com as crianças, os desafios da prática, os vínculos construídos e as tensões experimentadas são apropriados de modos singulares por cada docente iniciante, tornando-se elementos constitutivos do seu modo de ser docente. Em diálogo com Chagas (2023) e Souza (2022), podemos compreender que a insegurança o apoio recebido e as dificuldades enfrentadas

não são apenas condições externas, mas experiências vividas que produzem sentidos sobre a profissão.

SER/ESTAR PROFESSORA:

Os espaços nos quais me constituo

> *Ao revisitar lembranças da minha trajetória docente, percebo que minha constituição como professora se deu em diferentes espaços nos quais estive presente — e que, juntos, desenham a educadora que venho me tornando. Entre carteiras enfileiradas, cadernos cheios de rabiscos e olhares atentos de professoras cuidadosas, aprendi mais do que letras e números. Aprendi a sentir o impacto de um olhar que reconhece, de uma palavra que acolhe. Esses pequenos gestos me ensinaram que a escola é, também, espaço de afeto e memória. Hoje, compreendo que ser professora não é algo que se alcança de uma vez por todas, mas um processo constante de reconstrução nos encontros, nas experiências, nas trocas e nas perguntas que me movem. Constituo-me no espaço da escuta, da observação, da escrita, do diálogo.* (Suelen, 2025)

Em uma perspectiva histórico-cultural e social, para a qual o desenvolvimento humano se dá pelas relações sociais, a carreira docente deve ser entendida como parte de um processo histórico individual e coletivo permeado pelas instituições educacionais, os sistemas de ensino.

As narrativas evidenciam como o ambiente social e as condições locais influenciam as práticas pedagógicas e a relação com o contexto em que estão inseridas O ingresso em uma profissão é marcado por experiências singulares, expectativas e desafios próprios do encontro entre a formação e o exercício profissional. Na docência, esse momento aparece nas narrativas desta investigação como um tempo de transição, no qual entusiasmo, insegurança e novas responsabilidades passam a compor a experiência de tornar-se professora. A narrativa de GR já esteve presente em outro momento desta pesquisa, quando o trecho em que questiona “e agora?!” foi tomado como expressão da passagem entre a formação inicial e o exercício da docência. Retomá-la aqui em sua integralidade permite acompanhar outros sentidos produzidos pela participante sobre esse momento de sua trajetória. Ao narrar o período posterior à conclusão da graduação, GR descreve a alegria pela conquista do diploma e, simultaneamente, a percepção de que a formação não encerra o processo de aprender a ensinar:

> *Quando me formei, e recebi o tão esperado diploma, fiquei em êxtase e aliviada por finalmente ter concluído, ao mesmo tempo que me perguntei e agora?! Sabemos que teoria e prática mesmo que unidas, são diferentes, nem sempre é fácil usar e lembrar da teoria na prática, na resolução de problemas e dificuldades do dia a dia. Onde trabalho, mesmo sendo um lar para crianças, jovens e adolescentes, não deixa de exigir tudo o que aprendi enquanto aluna. Toda e qualquer criança, independente do lugar, origem e conhecimentos adquiridos trazem consigo uma bagagem já aprendida e é*

> *essencial respeitar e valorizar isso. Tudo o que aprendemos na faculdade é o que vamos utilizar no cotidiano, não é fácil moldarmos nossas atitudes quando nós mesmos temos uma bagagem de aprendizados diferentes, contudo, não podemos continuar repetindo os mesmos erros e continuar a utilizar os mesmos métodos de ensinar e educar, seja dentro ou fora da instituição escolar.*
> *Vocês assim como eu, vão encontrar crianças com diferentes dificuldades de aprendizagens, relacionamentos, deficiências e vão se deparar com inúmeras situações em que terão que repensar conceitos para lidar com tal situação. Afinal, crianças sempre serão crianças, lembrem-se que vocês são os adultos da história, respirem fundo e tentem contornar a situação da melhor forma possível e que não fira a integridade da criança.* (GR, correspondência enviada em 20 junho 2023)

Ao ampliar o olhar para a narrativa completa, percebe-se que o "e agora?!" não se reduz a uma dúvida diante do início da carreira. Ele aparece articulado a uma compreensão mais ampla sobre se tornar professora, na qual os conhecimentos construídos na graduação precisam ser continuamente mobilizados e ressignificados diante das situações concretas vividas com as crianças. Ao ler sua correspondência, revisitei também minha entrada na docência. A pergunta formulada por GR ecoou em minhas próprias memórias de março de 2000, quando entrei pela primeira vez em uma sala de educação infantil composta por cinco crianças entre dois e três anos de idade. Havia concluído o magistério poucos meses antes e, naquele momento, as lembranças da formação ainda se misturavam às expectativas, inseguranças e idealizações sobre o que significava "ser professora". Permaneciam vivas em minha memória as experiências formativas, especialmente as cantigas de roda, os momentos de estágio e os aprendizados construídos ao longo do curso. Entretanto, diante da sala de aula real, das crianças concretas e das demandas do cotidiano, percebia-se que a docência exigia muito mais do que a repetição de métodos ou teorias aprendidas anteriormente. Assim como narrado por GR, o início da carreira também me convocava a reinterpretar conhecimentos, rever certezas e construir modos próprios de habitar a profissão docente.

Recordo-me dos muitos momentos com minha "tia Sonia", embalados pelas cantigas de roda e de ninar. Eram essas lembranças que sustentavam meu fazer docente, afinal, qual criança não gosta de uma música? Cunha (2004) tece que a formação docente se insere ao imaginário social que a sociedade constrói historicamente, de forma clara ou não, já possuem marcos conceituais da profissão. A autora também destaca que a principal influência na formação docente é sua própria história como aluno e que, para além das teorias pedagógicas que ele

aprende, as práticas de seus antigos professores são referência para a sua atuação no cotidiano escolar (Cunha, 1997, p. 81).

Na perspectiva desta investigação, a configuração do trabalho nas instituições de ensino, ou seja, as condições concretas de trabalho e as relações que ali se estabelecem, participam da constituição do sujeito enquanto professora, desses/nesses contextos determinados.

De todos os participantes, GR é a única a não estar atuando como professora. Desenvolve seu trabalho como monitora em uma casa de acolhimento e reforça a importância do aprendizado constituído em sua formação inicial. Mesmo atuando em um ambiente não escolar formal, suas práticas pedagógicas se configuram atividades educativas que se enquadram na definição ampliada de docência (Tardif, 2014; Luck, 2009). Luck (2009) aponta que contextos educativos podem ocorrer em diferentes espaços sociais, como ONGs, casas de acolhimento ou projetos comunitários, nos quais práticas pedagógicas estruturadas configuram exercício docente. Ainda para a autora, o trabalho pedagógico nesses espaços amplia a noção do que compreendemos por educação, ressaltando a relevância de práticas que levam em conta as particularidades e as necessidades sociais próprias desses contextos distintos. Tardif (2014) define a professora como aquela que organiza situações de aprendizagem e atua como mediadora do conhecimento, enfatizando que a docência não se restringe apenas ao espaço escolar formal.

Porém, grande parte das pedagogas, após se formarem, buscam pela atuação na docência. Nos diferentes sistemas de ensino da rede pública, há diferentes formas de contratação diante dos princípios estabelecidos pelo art. 37 da Constituição Federal.

O ingresso se dá via concurso, garantindo a estabilidade empregatícia desses profissionais, sendo denominados como professores efetivos ou titulares de cargo, mas há também as possibilidades de contratação para temporários e eventuais.

A categoria dos professores contratados é aquela em que os docentes, após classificação em processo seletivo, são contratados por período determinado ou indeterminado para prestação de serviços pelo período do ano letivo. Esses docentes atuam em licenças ou afastamentos extensos. Há também a categoria dos professores eventuais, classificados via processo seletivo atuando por um período máximo de quatorze dias em substituição aos professores titulares de cargo em licenças ou afastamentos de curto período. Esses profissionais não possuem vínculo empregatício com o sistema de ensino, sendo um apontamento dos professores no início da docência.

O ingresso no mundo do trabalho docente aparece nas histórias das participantes não apenas pelas demandas pedagógicas da sala de aula, mas também pela necessidade de

compreender estruturas burocráticas, processos seletivos e diferentes formas de contratação que, muitas vezes, permanecem pouco discutidos durante a formação inicial. Ao compartilhar sua experiência, durante a roda de conversa, Joana interrompe a discussão sobre o cotidiano escolar para abordar um tema que, segundo ela, costuma gerar insegurança entre as professoras que estão ingressando na rede. Em sua fala, enumera siglas, formas de contratação, modalidades de vínculo e documentos institucionais, oferecendo-se para explicar cada uma delas sempre que necessário:

> *Eu sei que também acaba sendo difícil no começo entender as nomenclaturas: a prova, PEI (Professora de Educação Infantil) para atuar na educação infantil, PEB I (Professora de Educação Básica I) que é a professora de primeiro ao quinto ano, PDI (Professora de Desenvolvimento Infantil) para atuar nas creches com crianças de zero a três anos, a diferença de processo seletivo, contrato, substituto, eventual, concurso, né? O que é ser professora concursada, efetiva, contratada ou eventual.? Então, eu me coloco também à disposição para falarmos sobre isso. Se um dia vocês precisarem ou sentirem necessidade de conversar. Os documentos — quer ver documento? Chama. A gente mostra. O que eu posso compartilhar com vocês, a gente compartilha, está bom?* (Joana, roda de conversa - julho /2023)

Sua fala torna visível que a entrada na carreira docente exige aprendizagens que extrapolam os conhecimentos pedagógicos construídos na universidade. Compreender contratos, processos seletivos, atribuição de aulas e formas de vínculo profissional passa a integrar o cotidiano das professoras iniciantes, muitas vezes sem que existam espaços institucionais de orientação capazes de acolher essas dúvidas. Entretanto, ao afirmar "eu me coloco também à disposição para falarmos sobre isso", Joana desloca sua experiência individual para uma dimensão coletiva da profissão docente. Nesse contexto, a disponibilidade de Joana para compartilhar esse conhecimento também revela um movimento de acolhimento e mediação entre aqueles que já conhecem a instituição e os que ainda estão aprendendo a habitá-la. Compartilhar documentos, explicar processos e orientar outras professoras evidencia a possibilidade de construção de redes de apoio entre pares como estratégia de enfrentamento das inseguranças produzidas no início da carreira. As escolhas profissionais narradas por Joana também revelam dimensões éticas que atravessam sua constituição docente. Ao optar por atuar em uma escola recém-inaugurada localizada em um bairro periférico, ouviu questionamentos que associavam aquele território a um lugar de menor prestígio ou maior dificuldade. Sua resposta, "*sim, e é por isso que eu quero ir*", evidencia um posicionamento que compreende a educação pública como direito de todos os sujeitos, independentemente do território em que vivem. Nesse movimento, a periferia deixa de aparecer como espaço de carência e passa a ser

assumida como território legítimo de atuação docente, compromisso político e construção de práticas educativas comprometidas com a democratização do acesso à educação pública de qualidade.

> *Esse ano, eu consegui, através do processo seletivo novamente, uma sala desde o primeiro dia de aula. Então, no primeiro dia letivo, que foi adaptação, planejamento, tudo, eu já estava contratada pela prefeitura. E tenho o meu contrato, se Deus quiser, até dezembro desse ano. Tenho, atualmente, vinte crianças. Vou conseguir acompanhá-los até o fim do ano.*
> *Quando eu fui pegar essa sala no processo seletivo, eu fiquei em dúvida de algumas escolas, que eu tinha algumas opções. E aí, quando eu falei assim: "Nossa, eu não conheço essa escola." Até porque a minha escola foi inaugurada em novembro do ano passado. Então ela é muito nova.*
> *Aí começou: "Você sabe que essa escola é em bairro perigoso?" Eu falei: "Não me importo." Aí, ela: "Não, eu preciso terminar de falar: ela é em bairro periférico". Eu gosto muito de ir para esses lugares. E aí, quando começou: "Como você sabe...?" Eu falei: "É Deus cochichando no meu ouvido." Foi a mesma história, as mesmas experiências: "Vai." E fui, né? Nessa escola, adoro estar. Tudo no começo foi um pouco difícil, porque uma escola nova às vezes não tem muitos recursos. Então não tinha muito brinquedo. A gente fez campanha de doação, fui para o meu bairro pedindo, campanha de livro...Inclusive, se vocês tiverem livros que queiram doar, a gente está aceitando. A gente está começando. Aí eu fiz uma caixa para mim, que eu assinei um clube de leitura para eles. Mas é isso, né? Professora faz algumas coisas por amor. E aí nós estamos agora com dezoito livros na nossa biblioteca. Então, se vocês tiverem, vocês podem doar para a gente, que a gente está fazendo nosso serviço.* (Joana, assembleia - dezembro/2023)

Os espaços escolares também incluem seus atores, aqueles com os quais as professoras em início de carreira se identificam ou não, com quem concordam ou confrontam. Para Nóvoa (2022), a educação é um processo coletivo, que se dá a partir das relações humanas, pelos afetos, sentimentos. O autor afirma que não é possível falar em educação sem a relação de alunos com alunos, de alunos com professoras, sem os outros concordando, assim como Vigotski (2010), ao dizer que a vivência se dá pela relação que se tem com o meio.

São muitas as tarefas com que as professoras se deparam no início da docência, dentre elas: compreender as prescrições a serem seguidas, a relação com a comunidade na qual está inserida, os alunos, os colegas de profissão, os demais funcionários da escola, os pais, além das orientações curriculares e as exigências dos sistemas de ensino. Esse período inicial é marcado por desafios significativos, mas também é um momento crucial para a construção do próprio modo de ensinar. Entre os problemas que podem surgir nesse processo estão a reprodução acrítica de práticas pedagógicas, a dificuldade de estabelecer parcerias com outros docentes e a adoção de uma concepção técnica de ensino centrada na simples transmissão de conteúdos (Marcelo Garcia, 1999; 2011).

Ao narrar seu início na docência, Landinha reconstrói um percurso marcado por sucessivos desafios. Sua narrativa começa na primeira experiência profissional, quando, responsável por uma turma de cinco alunos, precisou aprender a planejar as atividades e conduzir a sala de aula sem o acompanhamento de colegas mais experientes. No ano seguinte, a ampliação da turma, a organização multisseriada e a chegada de um estudante no espectro autista introduziram novas demandas, novamente enfrentadas sem o apoio que considerava necessário. Ao revisitar essa trajetória, Landinha nos conta:

> *Infelizmente, a falta de apoio e orientação por parte dos colegas mais experientes foi uma dificuldade que enfrentei. Mesmo assim, encarei o desafio e segui em frente, vivendo dia após dia na sala de aula com meus cinco alunos. Aprendi muito com eles, mas também foi uma jornada de autodescoberta, percebendo minhas próprias limitações e necessidades de aprendizado. O planejamento de atividades e a gestão da sala de aula foram desafios constantes, e a falta de apoio tornava tudo mais difícil. No ano seguinte, continuei na mesma escola e assumi uma turma um pouco maior. O número de alunos dobrou, e agora eu lidava com uma turma multisseriada, com faixas etárias diferentes. Novos desafios surgiram, especialmente com a inclusão de um aluno no espectro autista. Mais uma vez, me vi sem o apoio necessário para lidar com essa situação.*
> *Atualmente, atuo como monitora de inclusão em uma escola privada, trabalhando com alunos do primeiro ano. A paixão pela educação infantil sempre esteve presente em mim, desde os estágios. A cada dia, aprendo com meus alunos, especialmente na questão da inclusão, que é um desafio constante. Decidi buscar uma pós-graduação em psicopedagogia para me aprofundar nessa área e poder ajudar melhor meus alunos. A educação inclusiva é uma demanda crescente, e sinto que preciso me preparar melhor para enfrentar esse desafio. Minha jornada na educação tem sido desafiadora, mas extremamente gratificante. Cada dia é uma oportunidade de aprender e crescer, e estou determinada a continuar seguindo nesse caminho, buscando sempre aprender e me desenvolver como educadora.* (Landinha, roda de conversa - junho/2023)

Na narrativa de Landinha, os acontecimentos se sucedem como um percurso de aprendizagem. A primeira turma, o planejamento das aulas, a experiência em uma classe multisseriada e, posteriormente, o trabalho com um estudante no espectro autista aparecem articulados por um elemento recorrente: a percepção de enfrentar esses desafios sem o apoio de colegas mais experientes. É nesse contexto que a decisão de investir na formação em Psicopedagogia ganha sentido, não como uma escolha isolada, mas como resposta às demandas que emergiram ao longo de sua trajetória. Assim, a formação continuada aparece inscrita na própria experiência vivida, constituindo-se como um desdobramento das questões encontradas no cotidiano escolar. Landinha torna visível como o ingresso na profissão pode ser marcado pela sensação de isolamento e pela necessidade de aprender a sustentar sozinha demandas que

extrapolam a formação inicial. Os desafios relacionados ao planejamento, à gestão de turmas multisseriadas e à inclusão de um aluno no espectro autista aparecem em sua trajetória acompanhados pela percepção constante da ausência de orientação e acolhimento no espaço escolar. Entretanto, sua narrativa também evidencia movimentos de resistência e busca ativa por formação. Ao reconhecer suas próprias limitações e afirmar a necessidade de "se preparar melhor", compreendendo deste modo a formação docente como um processo contínuo, construído no confronto com as experiências concretas vividas na escola. A decisão de ingressar em uma pós-graduação em psicopedagogia emerge, nesse contexto, não como exigência burocrática, mas como tentativa de compreender melhor os processos de inclusão e ampliar suas possibilidades de atuação junto aos estudantes.

A inclusão aparece em sua trajetória como experiência que tensiona constantemente a prática docente e convoca novos aprendizados. Ao atuar posteriormente como monitora de inclusão, Landinha passa a reconhecer a importância do trabalho compartilhado e da presença de outros profissionais no cotidiano escolar. Sua experiência evidencia que o acompanhamento das crianças, especialmente em contextos inclusivos, torna-se mais sensível e potente quando construído coletivamente, rompendo com a lógica de isolamento presente em sua primeira experiência profissional. Nesse movimento, sua narrativa explicita uma transformação significativa: aquilo que inicialmente apareceu como solidão e ausência de apoio vai gradativamente produzindo nela a compreensão da importância do coletivo, da formação continuada e das redes de sustentação no exercício da docência.

De acordo com Vigotski (2018, p. 78), a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa e, por outro lado, como é vivenciado, isto é, "todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento". Ainda para o autor, a verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência.

Para Vigotski e Freinet, o saber se constitui na coletividade, o que também observamos nas palavras apresentadas nas narrativas em que os participantes destacaram o valor do trabalho colaborativo entre pares, gestores, família.

Assim, ao percorrer os diferentes territórios que compõem o início da carreira, compreendo a constituição docente como uma tessitura viva, realizada no encontro com o outro. É no espaço vibrante da sala de aula, entre o "olho no olho" com as crianças e o acolhimento das famílias, que se encontram os combustíveis afetivos necessários para transmutar o medo

em responsabilidade ética. Paralelamente, ao habitar o espaço coletivo da escola e mergulhar no exercício da narrativa, como sugere Morais (2022), percebo que o "ser professora" se inscreve na dialética entre a vivência emocional e a reflexão teórica. Nos constituímos, portanto, na medida em que aceitamos a incompletude desse processo, entendendo que cada abraço recebido e cada conflito mediado são fios que reforçam e reafirmam que, embora o caminho seja marcado por incertezas, é na relação e através dela que a docência ganha corpo, alma e sentido.

Vigotski (1998, p. 56) afirma que "nos tornamos nós mesmos através dos outros". Na docência, essa alteridade manifesta-se em múltiplos espaços. Pela lente deste autor, entendemos que a professora não "está pronta", ela "se faz" continuamente através da mediação com seus alunos, com seus pares e com a própria cultura, transformando o ato de ensinar em um processo permanente de autotransformação.

SER/ESTAR PROFESSORA:

Experiências de Formação

> *Logo ao finalizar o magistério, iniciei como professora de educação infantil em uma instituição particular de ensino. Era uma escola pequena, em um espaço pequeno, com um grupo de professoras pequeno, mas bastante acolhedor. Foi nesta instituição que aprendi a ser docente, na parceria com os colegas e também com a gestora da escola, que nas reuniões semanais, discutia conosco nosso planejamento e como ele dialogava com as prescrições estabelecidas pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*[26]*, elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil e publicado em 1998, com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas na educação infantil, especialmente em um momento de transição importante: a consolidação da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Para a minha experiência, trazia muito do que havia vivenciado no estágio que, na época, foi realizado em uma escola municipal de uma área periférica da cidade, localizada na região metropolitana de Campinas, e claro, mobilizava muitas das lembranças do meu tempo de estudante no "prezinho".* (Suelen, 2025)

Neste eixo, são ressaltadas questões da formação inicial e da escola, que ajudam nos contornos da entrada na docência. Como dito, os egressos tiveram parte de seu percurso formativo, na Pedagogia, no período pandêmico. Em relação a esse período, destacam que a formação teórica foi muito bem conduzida pelos docentes que buscaram também se adaptar ao ambiente virtual. Mesmo com as limitações impostas pela pandemia, os encontros virtuais e atividades práticas remotas ajudaram a mitigar os impactos negativos do ensino a distância. As formações e os estágios, apesar de remotos, foram fundamentais para a prática docente, sendo perceptível, contudo, o quanto as interações presenciais são essenciais para uma formação completa. No cenário adverso da pandemia, ficou evidente a necessidade de "estratégias formativas diversificadas" para acolher as "demandas técnicas, de aprofundamento teórico e de identificação com os problemas e particularidades comuns à classe docente" (Pucci; Ferreira, 2022, p. 601).

Em nossos diálogos, a menção que fazem ao aprendizado da formação inicial e à relação estabelecida junto aos colegas e professoras, chama-nos a atenção. Nessa direção, Freinet (1975) contribui ao evidenciar uma pedagogia centrada na vida, nas experiências concretas e nas relações vividas no coletivo, compreendendo o trabalho pedagógico como um espaço de

[26] Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 04 maio 2025.

produção de sentido ancorado na cooperação, na expressão e no vínculo. Assim, ao considerar que a docência se constrói no interior das práticas e das relações, os aportes desses autores permitem compreender que o "ser-estar" professora não se constitui apenas por meio de saberes formais, mas, sobretudo, nas vivências produzidas no encontro com os outros. Na perspectiva histórico-cultural, Vigotski vem nos dizer que o desenvolvimento não ocorre de forma homogênea, mas se constitui a partir das experiências singulares, ainda que os processos de desenvolvimento sejam socialmente mediados, "o desenvolvimento não é uma simples soma de mudanças quantitativas, mas um processo complexo de transformações qualitativas" (Vigotski, 2022, p. 97). "O essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo" (Vigotski, 1996, p.365).

Ao revisitar sua formação inicial, Gilberto atribui ao período em que participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) um lugar decisivo em sua trajetória. É ao recordar sua inserção em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) que emerge a mudança na forma como passou a compreender a educação infantil e seu próprio lugar na docência:

> *A faculdade me deu base. A teoria tem tudo a ver com a prática. Foi nesse contato com a prática, especificamente em um Centro de Educação Infantil – CEMEI pelo PIBID, que desconstruí a ideia de que não gostaria de trabalhar com crianças pequenas; "foi um divisor de águas". Percebi que a educação infantil é a base onde tudo começa, onde se planta a semente que será colhida ao longo da trajetória escolar.* (Gilberto, entrevista narrativa, fevereiro 2024)

Na forma como organiza sua narrativa, a experiência no PIBID marca a divisão entre concepções anteriores e novos modos de compreender a profissão. O contato cotidiano com a educação infantil não aparece como simples oportunidade de aplicar conhecimentos aprendidos na universidade, mas como uma experiência que ressignifica suas expectativas profissionais e redefine o sentido atribuído ao trabalho com crianças pequenas. A relação entre teoria e prática, mencionada pelo próprio participante, constitui-se, nessa narrativa, como um processo de transformação da experiência e não de mera confirmação dos conteúdos da formação inicial. A experiência vivida no PIBID aparece em sua trajetória não apenas como espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, mas como contexto formativo capaz de transformar sua relação com a própria docência.

Quando afirma que a educação infantil "é a base onde tudo começa", sua narrativa desloca a compreensão dessa etapa educativa para além de perspectivas assistencialistas ou

secundarizadas, historicamente presentes no campo educacional. A convivência com as crianças e com o cotidiano escolar possibilitou reconhecer a potência pedagógica da educação infantil como espaço de desenvolvimento humano, aprendizagem e constituição das primeiras experiências escolares.

Nesse movimento, a experiência no PIBID emerge como espaço privilegiado de articulação entre universidade e escola, permitindo que a formação docente seja construída na relação entre teoria, prática e a experiência concreta do trabalho pedagógico.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Ministério da Educação (MEC) que busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (Brasil, 2022). Brito, Ferreira e Pucci (2024, p. 6) trazem uma apreciação do Programa:

> Por meio da participação no Pibid, é possibilitado, ao acadêmico articular ensino, pesquisa e extensão, ampliar e relacionar as teorias e as práticas e ampliar o tempo no cotidiano escolar. Contudo, também tem como finalidade o enfrentamento do problema da carência de professoras com formação específica, principalmente Física, Química, Biologia e Matemática.

Contudo, segundo as autoras, a partir do segundo semestre de 2016, o PIBID começa a passar por mudanças e ameaças de extinção. “Em setembro de 2016, sem aviso prévio, o programa sofreu cortes significativos nas bolsas e nas reformulações em sua estrutura dando início a uma tentativa de enfraquecimento do programa” (Brito; Ferreira; Pucci, 2024, p. 6).

Nos achados que emergem das narrativas construídas nas rodas, assembleias, correspondências, a formação inicial reaparece de diferentes maneiras quando as participantes explicam suas escolhas, enfrentamentos e modos de atuar na escola. Em vez de permanecer restrita ao período universitário, ela é constantemente mobilizada para interpretar situações vividas no exercício da profissão. Essa relação torna-se particularmente evidente na narrativa de Joana, quando ao falar sobre o cotidiano da creche, retoma sua experiência na graduação para explicar as escolhas que realiza em sua prática docente, atribuindo à formação inicial um lugar permanente em sua atuação profissional.

> *[...] mesmo quando a rotina da creche é difícil, e outras pessoas dizem que está tudo bem não fazer, é preciso tentar, e principalmente levantando a bandeira da universidade na qual fui formada. Sabe, a nossa educação foi tão boa! A gente está na sala de aula, a gente não aceita não fazer.* (Joana, entrevista narrativa, fevereiro de 2024)

Ao afirmar que “não aceita não fazer”, Joana atribui à formação inicial um sentido que ultrapassa a aprendizagem de conteúdos e técnicas. Em sua narrativa, a universidade permanece como referência para interpretar o cotidiano da creche e sustentar determinadas escolhas profissionais. Desse modo, a formação é narrada como uma experiência que continua produzindo sentidos para o exercício da docência. Essa mesma articulação entre formação e prática reaparece na narrativa de Jussara:

> *[...] tudo o que aprendi em minha graduação e em tudo o que ela me proporcionou, como PIBID, estágios, iniciação científica, eu aproveitei. Tudo o que eu aprendi, aplico no meu cotidiano. O modo como organiza o planejamento, fala com os alunos, se relaciona com colegas e recebe estagiários é influenciado diretamente pelas experiências da graduação. Os conteúdos teóricos, os métodos de alfabetização, Paulo Freire, psicogênese da língua escrita e outras referências aparecem com frequência também nas formações continuadas oferecidas pela rede e servem como base para as minhas decisões em sala de aula e no meu planejamento*. (Jussara, entrevista narrativa, fevereiro de 2024)

Em sua experiência, os conhecimentos construídos durante a graduação aparecem incorporados às práticas cotidianas da docência: no planejamento, nas relações estabelecidas com os estudantes, no diálogo com colegas e até mesmo na maneira como acolhe professoras em formação. As referências teóricas aprendidas na universidade deixam de ocupar um lugar abstrato e passam a constituir instrumentos concretos de análise e tomada de decisão no cotidiano escolar. As narrativas de Joana e Jussara deslocam, portanto, a ideia de separação absoluta entre teoria e prática. Em vez de compreender a universidade como espaço distante da realidade escolar, suas experiências evidenciam que a formação inicial continua atravessando o fazer docente, sustentando escolhas pedagógicas, posicionamentos éticos e formas de compreender os processos de ensino e aprendizagem

O ingresso na docência aparece nas experiências narradas pelas participantes como um tempo de intensos deslocamentos entre aquilo que havia sido imaginado durante a formação e as exigências concretas encontradas no cotidiano escolar. Mais do que uma ruptura simples entre teoria e prática, as professoras evidenciam processos contínuos de reinvenção, aprendizagem e reconstrução de suas próprias formas de compreender a docência.

Ao assumir sua primeira turma na rede pública, Tina narra o impacto do encontro entre as expectativas construídas durante a formação inicial referente a atuação docente e a complexidade das realidades vividas no cotidiano escolar:

> *Ao assumir minha primeira turma na rede pública, enfrentei o "choque de realidade" ao perceber que o que idealizava era muito diferente do que encontrava na prática. Desde o início, procurei extrair as coisas boas do estágio, porque acredito que a educação precisa de renovação. Se nos apegarmos apenas aos pontos negativos, não conseguiremos evoluir, pois nos prendemos a essas coisas e deixamos de vivenciar outras experiências. Durante meu estágio, trabalhei em uma escola pública com uma realidade diferente, onde havia engajamento dos pais e uma participação significativa da gestão escolar, sendo uma referência em educação infantil na cidade. Agora, assumindo minha própria sala em um bairro periférico, me deparo com outras questões, o que me faz refletir sobre a natureza da educação. Precisamos lidar com as questões trazidas pelas crianças e suas famílias, e pensar além das paredes da escola. No início da minha carreira, isso tem sido surpreendente para mim, mas procuro encarar essas situações como oportunidades de crescimento. Cada desafio que surge é uma chance de aprender e me movimentar para encontrar soluções. É triste ver colegas desistindo, mas cada dia que passo com as crianças, percebo a importância do meu trabalho e o impacto positivo que posso ter em suas vidas. A cada abraço, beijo ou demonstração de carinho, sinto a força e a gratificação do meu trabalho.* (Tina, roda de conversa - junho/2023)

Ao organizar sua narrativa, Tina contrapõe a experiência vivida durante o estágio, marcada pelo engajamento das famílias e pela atuação da gestão escolar, às demandas encontradas em uma escola situada em um bairro periférico. Esse contraste não aparece como motivo de desencanto, mas como um convite a ressignificar sua compreensão da docência. Quando afirma a necessidade de "pensar além das paredes da escola", Tina desloca a prática pedagógica para uma compreensão ampliada da educação, marcada pelas relações estabelecidas com o território, com as famílias e com as condições concretas de vida dos estudantes. Assim, os desafios do início da carreira são narrados não como obstáculos a serem superados, mas como experiências que produzem novos aprendizados e transformam sua maneira de compreender a educação. Sua experiência evidencia que o início da carreira docente não se limita à adaptação às rotinas escolares, mas envolve compreender as múltiplas dimensões sociais, afetivas e humanas que atravessam a vida das crianças e de suas famílias. Tina não apenas vive o "choque de realidade" (Garcia,1999), mas também ressignifica essa experiência ao recusar uma narrativa de desencanto. Em vez de apresentar o início da carreira como um processo de frustração, ela o narra como uma oportunidade de aprendizagem e de ampliação de sua compreensão sobre o trabalho docente. Essa interpretação dialoga de forma muito produtiva com pesquisas que problematizam a inserção profissional apenas como um período de dificuldades, evidenciando também os processos de construção de sentidos e de desenvolvimento profissional que emergem dessas experiências, reconhecendo, nas relações construídas com as crianças, sentidos que sustentam sua permanência na profissão. Os gestos

de carinho mencionados pela participante aparecem não como detalhes afetivos secundários, mas como experiências que reafirmam a importância humana e social do trabalho docente.

Se, na narrativa de Tina, o ingresso na profissão amplia a compreensão sobre a complexidade da realidade escolar, na narrativa de Jussara esse mesmo período também é marcado por deslocamentos que ressignificam sua relação com a docência.

> *O início da carreira trouxe surpresas: embora imaginasse atuar apenas no ciclo II, me encantei com o ciclo I e, especialmente, com o processo de alfabetização. Os primeiros desafios, no entanto, foram intensos. A escola em que comecei era grande, localizada em uma região periférica, com gestão em transição e um histórico de problemas estruturais e sociais. Senti-me sozinha no início, enfrentando dificuldades de vínculo com as famílias e lidando com situações frequentes de violência entre os alunos.* (Jussara, entrevista narrativa – fevereiro/2024)

Em sua experiência, o trabalho pedagógico aparece profundamente atravessado pelas relações sociais e emocionais construídas no cotidiano escolar. A sensação inicial de solidão, as dificuldades de vínculo com as famílias e os conflitos vividos na escola produziram nela a compreensão de que ensinar exigia, antes de tudo, cuidar das relações humanas estabelecidas naquele contexto.

Foi nesse processo de aproximação com as crianças, com a equipe escolar e com a realidade da comunidade que Jussara passou a reconhecer, de maneira mais concreta, a presença da formação inicial em sua prática cotidiana. Os conhecimentos teóricos construídos durante a graduação deixaram de ocupar um lugar abstrato para se tornarem instrumentos de leitura, análise e tomada de decisão diante das situações vividas na escola.

As experiências narradas por Tina e Jussara tensionam, portanto, a ideia recorrente de que “na prática, a teoria é outra”. Em vez de uma oposição absoluta entre universidade e escola, suas trajetórias evidenciam que teoria e prática se constituem em relação dinâmica, sendo constantemente reinterpretadas no exercício cotidiano da docência.

Assim, compreendo que o que foi estudado e aprendido na formação inicial, ganha reconhecimento na realidade do contexto da prática. Esse saber é reconhecido e valorizado à medida que o docente estabelece relações entre o conhecimento (teoria) e a vivência (prática).

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

São muitas as tarefas com que as professoras se deparam no início da docência, dentre elas: compreender as prescrições a serem seguidas, a relação com a comunidade a qual está inserida, os alunos, os colegas de profissão, os demais funcionários da escola, os pais, além das orientações curriculares e as exigências dos sistemas de ensino. Esse período inicial é marcado por desafios significativos, mas também é um momento crucial para a construção do próprio modo de ensinar. Entre os problemas que podem surgir nesse processo estão a reprodução acrítica de práticas pedagógicas, a dificuldade de estabelecer parcerias com outros docentes e a adoção de uma concepção técnica de ensino centrada na simples transmissão de conteúdos (Marcelo Garcia, 1999; 2011).

Em pesquisa realizada referente aos principais problemas do início da docência, Mariano (2016) argumenta que as principais dificuldades apontadas em muitos dos trabalhos estão relacionadas ao planejamento, relação teoria e prática, solidão e isolamento, medo, insegurança e ansiedade, ressaltando ainda que este período também vem marcado por dificuldade em relação ao domínio do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, as condições de trabalho oferecidas pelas redes de ensino, o desconhecimento do ambiente escolar, motivação do aluno, avaliação da aprendizagem do aluno, indisciplina, entre outros. Contudo, também percebemos, nos achados desta pesquisa, que os prazeres da docência se manifestam nas relações construídas no cotidiano escolar, no acompanhamento do desenvolvimento das crianças, na criação pedagógica, no trabalho coletivo e na atribuição de sentido à atividade docente.

Edição Especial – Formação em movimento (acervo da pesquisadora)



Imagem 39 - Em companhia dos amigos do PGSSE/USF na Defesa da Tese: Prof.ª Ma. Eliane A. S. Krieger, Prof. Me. Murillo Moreno, Me. Rodrigo S. Brito, Profª. Ma. Lívia Simões, Prof.ª Ma. Nádia Cecon e Profª Ma. Susy Azevedo.



Imagem 40 - Participação no I COBRIF (Congresso Brasileiro de Redes e Coletivos de Educadores) - julho/2026, Foz do Iguaçu/PR.

Ainda que este início seja marcado por desafios e tensões, as narrativas revelam que experiências de reconhecimento, pertencimento e transformação sustentam a permanência e a constituição do ser professora. Tardif e Raymon (2000) argumentam que os saberes das professoras, que são utilizados para a docência, aos olhos das docentes, não estão reduzidos a conteúdos que dependem de um conhecimento especializado e pouco se relacionam com os conhecimentos teóricos da universidade, mas envolvem uma gama de questões, dramas, problemas interligados com o fazer docente que está permeado por conhecimentos sociais partilhados e que se entrelaçam com os conhecimentos dos alunos enquanto sujeitos de uma sociedade, com a vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho e com as atividades pedagógicas. Os episódios narrados podem ser analisados à luz do conceito em Vigotski, entendido como expressão das crises e contradições que funcionam como motores do desenvolvimento humano (Vigotski, 1998/2000; Del Río, 2007). Conforme Vigotski (1998/2000), o desenvolvimento humano não se dá de maneira linear, mas em meio a crises e tensões que desestabilizam e, ao mesmo tempo, abrem a possibilidade de reorganizações qualitativas da consciência. Na perspectiva histórico-cultural, as crises representam momentos privilegiados de aprendizagem, nos quais o sujeito, apoiado em instrumentos culturais e no coletivo, elabora novas formas de compreender e agir no mundo, evidenciando o que Del Río (2007) interpreta como a dimensão histórica e social do drama: a professora não se forma isoladamente, mas no encontro com condições concretas de trabalho que a tensionam e a obrigam a se reposicionar.

Para Vigotski e Freinet, o saber se desenvolve na coletividade, o que também observamos nas palavras apresentadas nas narrativas em que os participantes destacaram o valor do trabalho colaborativo entre pares, gestores, família, concordando, assim, com Oliveira (1993, p. 27), ao dizer que “para Vigotski, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente uma relação mediada”, mediação esta que se dá pelo outro, pelo signo.

O drama, nesse caso, produziu não apenas novas aprendizagens, mas uma reconfiguração da prática docente dessas professoras. Em sintonia com a Pedagogia Freinet, que defende a valorização das experiências vividas e a abertura ao diálogo como meios de formação, as narrativas mostram que a docência inicial é marcada por episódios que, quando narrados e elaborados coletivamente, podem se converter em experiências formativas densas e humanizadoras.

A escola que emerge dessas narrativas é aquela que Freinet chamaria de “escola da vida” e que Vigotski entenderia como ambiente de mediação e desenvolvimento - para crianças e

adultos. Quais outras nuances emergem? Uma delas é que o desenvolvimento não é exclusivo das crianças: professoras também se transformam continuamente, aprendendo com a prática, com colegas e com a escuta das crianças. Vigotski chamaria a atenção para a importância desse ambiente de mediação para o crescimento de todos os sujeitos. A mediação se apresenta como um espaço de colaboração, valorizando o trabalho coletivo. Esse ambiente se mostra flexível, capaz de se ajustar às necessidades e às situações do cotidiano, rompendo com práticas rígidas e padronizadas.

Uma constatação das leituras realizadas é que a qualidade da educação está ligada à qualidade dos profissionais que nela atuam, e essa responsabilidade é conjunta, está relacionada à formação docente, às condições concretas de trabalho, às políticas públicas, dentre outras dimensões do trabalho docente. Assim, uma das possibilidades de se ter bons profissionais é valorizar a profissão para os jovens ingressantes, bem como para os que nela já atuam.

Tratando-se de Brasil, os dados do Censo de 2024 registram que uma média de 50% das professoras das redes públicas atua por contratos temporários, a partir de processos seletivos de provas e títulos. Dos sujeitos que participam desta pesquisa, apenas Jussara possui cargo efetivo.

A formação inicial deve colaborar com a reflexão a respeito da profissão docente, o papel da professora diante do cotidiano escolar e a importância da sua formação contínua. Freinet (1979, p. 12) afirma que “a livre expressão é a própria manifestação da vida”, deste modo, possibilita às professoras em início de carreira, inseridas em uma sala de aula de educação básica, refletirem sobre seu ingresso na docência e as situações que contemplam a rotina diária na construção da carreira docente, e contribuir com a formação de um profissional reflexivo, investigativo, em uma proposta de trabalho voltada para a coletividade, o diálogo e a autonomia.

Castro (2020) destaca que as condições de trabalho, especialmente em contextos de instabilidade, impactam diretamente as possibilidades de construção de experiências formativas, uma vez que a rotatividade e a fragilidade dos vínculos dificultam a continuidade dos processos de aprendizagem e de constituição profissional. Os percalços encontrados por essas professoras em início de carreira, como a ausência de acolhimento institucional, as situações de vulnerabilidade social, a tensão entre teoria e prática, revelam como a carreira docente está atrelada aos diferentes contextos sociais, e são essas tensões do cotidiano escolar que possibilitaram a (trans)formação de cada um desses sujeitos, nas diferentes reflexões mobilizadas para a compreensão dos diferentes sentidos que emergem do trabalho docente. As experiências e os sentimentos das professoras em início de carreira, e penso que das professoras

de um modo geral, se reconfiguram ao longo do tempo, em nosso eterno (re/des)construir-se, carregado de histórias que contribuem para a construção da nossa profissionalização docente.

Neste trabalho, a narrativa é compreendida como um acontecimento que proporciona uma interação complexa entre o pesquisador, as narrativas (auto)biográficas dos participantes e os contextos em que estão inseridos. Ao promover a escuta atenta e respeitosa das narrativas (Passeggi, 2020), busco ampliar as possibilidades de diálogo e reflexão no campo educacional, contribuindo para uma prática mais sensível e contextualizada, reconhecendo a diversidade de experiências e perspectivas presentes em cada narrativa. Ao compartilhar suas histórias, é possível refletir sobre suas trajetórias, compreender identidades e valores, e se engajar em processos de aprendizagem significativos, criando pontes de conexão e solidariedade, superando divisões e construindo relações mais empáticas e inclusivas.

Vigotski (1984) vem nos dizer que a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional, deste modo, ao investigar os caminhos da formação docente, percebi que os saberes que realmente contam (e os que contam histórias) raramente cabem em categorias fechadas. São saberes que se dizem e que se fazem ouvindo e lembrando. O trabalho com as técnicas da Pedagogia Freinet reafirma a docência como uma profissão em constante movimento de resistência e humanização, reconhecendo o gesto formativo que habita cada narrativa, revelando o ser e estar docente no início de carreira. A costura aqui, é tecida com as vozes, os silêncios e as inflexões de quem vive o cotidiano da docência em sua complexidade.

Ao retomar o percurso desta investigação, é possível voltar às questões que orientaram o olhar para as professoras em início de carreira: o que pensam sobre a profissão que escolheram? Que marcas da formação inicial permanecem presentes quando se deparam com as exigências concretas da escola? Como significam os desafios, as aprendizagens, os encontros e os desencontros que atravessam os primeiros anos do exercício profissional? Mais do que perguntas a serem respondidas, essas indagações constituíram o fio condutor de uma investigação interessada em compreender os modos pelos quais os docentes passam a significar a profissão quando aquilo que foi projetado, estudado e desejado se encontra com a realidade cotidiana do trabalho escolar.

Os diálogos elaborados no decorrer deste trabalho permitem sustentar a tese de que, ao narrarem suas experiências, professoras em início de carreira não apenas rememoram acontecimentos vividos, mas produzem movimentos de reflexão e ressignificação sobre o próprio percurso profissional. Em suas narrativas, as situações experimentadas no cotidiano

escolar são revisitadas permitindo compreensões acerca do que significa ser professora, sentir-se professora e fazer-se professora nos primeiros anos da profissão.

Nessa perspectiva, a experiência narrada não se reduz ao registro de um período de adaptação ao trabalho docente; ela constitui um espaço de produção de sentidos sobre a profissão e sobre si mesmas como professoras e é justamente na tensão entre expectativas e realidade que esse processo formativo se evidencia. A entrada na profissão coloca em movimento conhecimentos e concepções construídos ao longo da formação, mas também revela dimensões do trabalho docente que somente ganham concretude quando vivenciadas no cotidiano da escola. O encontro com os estudantes, com os pares, com a organização institucional, com as demandas pedagógicas e com as situações imprevistas desloca certezas anteriormente constituídas e exige das professoras novas formas de compreender e responder ao trabalho que realizam. Assim, os primeiros anos da docência aparecem como um período marcado por deslocamentos, descobertas e reconstruções.

Nesse movimento, as marcas da formação inicial não desaparecem diante das experiências profissionais, mas são retomadas, tensionadas e reelaboradas diante das situações concretas da escola. O que foi aprendido na universidade passa a dialogar com saberes produzidos na experiência, com conhecimentos construídos nas relações cotidianas e com aprendizagens que emergem das próprias situações de trabalho. O início da docência, portanto, não pode ser compreendido como uma passagem linear da formação para a prática, mas como um processo no qual diferentes saberes e experiências se entrelaçam e participam da constituição do ser professora.

As narrativas dos participantes da pesquisa permitem compreender que os desafios vivenciados no início da carreira não apenas apresentam as dificuldades encontradas, eles podem constituir acontecimentos formativos, na medida em que provocam questionamentos, exigem tomadas de decisão e levam as professoras a rever expectativas e modos de agir. Do mesmo modo, os encontros e as relações estabelecidas na escola assumem papel significativo nesse processo, pois é também na interlocução com outros sujeitos que as professoras encontram possibilidades de compreender aquilo que vivem e de construir referências para sua atuação. A constituição profissional, nesse sentido, acontece em uma trama que articula dimensões individuais, relacionais e institucionais.

Retomar a tese ao final deste percurso significa, portanto, reafirmar que há uma dimensão muito formativa no início da docência em um movimento de confrontação entre aquilo que se imaginava ser professora e aquilo que a experiência efetivamente apresenta. É nesse intervalo, nem sempre confortável, entre expectativa e acontecimento, entre saber e não

saber, entre segurança e incerteza, que os docentes elaboram compreensões sobre seu trabalho e sobre si mesmos.

Desse modo, ouvir professoras que iniciam sua trajetória profissional possibilitou deslocar a compreensão do início da carreira como simples período de adaptação e reconhecê-lo como tempo de construção de saberes e sentidos. As experiências narradas evidenciam professoras que, ao enfrentarem as situações concretas da escola, aprendem a profissão ao mesmo tempo em que a interpretam e a reinventam. A docência vai, assim, deixando de ser apenas aquilo que foi escolhido ou projetado durante a formação para se tornar uma experiência vivida, sentida, narrada e permanentemente ressignificada.

As questões que deram origem a esta pesquisa não encontram, portanto, respostas encerradas ou definitivas. Elas conduzem a uma compreensão da formação docente como processo aberto, que não se interrompe com a conclusão da formação inicial nem se estabiliza nos primeiros anos de exercício profissional. Ao contrário, a entrada na escola inaugura outros modos de aprender, de perguntar e de compreender a docência. Nesse sentido, ouvir aqueles que estão começando a ensinar não significa apenas conhecer as dificuldades de quem ingressa na profissão, mas reconhecer que, nesse começo, também se produzem conhecimentos, sentidos e possibilidades para o próprio desenvolvimento profissional docente.

Assim, esta pesquisa se constitui também como um espaço de resistência. Ao reunir, escutar e narrar as experiências das professoras em início de carreira, afirmo a centralidade da professora como sujeito de conhecimento e como protagonista da sua própria história profissional. Ao escolher ouvir, narrar e compartilhar essas vozes, proponho não apenas compreender como se dão essas trajetórias, mas também contribuir para que sejam reconhecidas como parte legítima e essencial do debate sobre a formação e o trabalho docente na contemporaneidade.

Últimas palavras (por ora)

Se cada edição deste jornal formativo revelou uma parte da minha travessia como professora-pesquisadora, esta última página não pretende ser um ponto final. Antes, é uma dobra no tempo, uma pausa para respirar, organizar as ideias e reconhecer o quanto o percurso até aqui foi editado por encontros que me desafiaram, sustentaram e me auxiliaram a (re)significar minha presença na educação. A metáfora da imprensa freinetiana, a qual conheci nos primeiros passos com o Grupo de Trabalho Freinet e com o Coletivo Freinetiando, segue presente como modo de pensar e viver a formação: um jornal artesanal, coletivo, aberto, sensível à realidade e inacabado por princípio. Retomando o memorial aqui apresentado, entrelaçado com tantas outras vozes, reconheço que o que me forma não são apenas os títulos, funções ou pesquisas, mas as relações que atravessam cada experiência, afinal somos a espécie que mais precisa do outro para se desenvolver (Vigotski, 1991).

Em cada roda de conversa, em cada disciplina cursada, em cada orientação recebida com afeto e escuta (ou não), reconheci a potência do coletivo como lugar de reconstrução e sentido, uma vez que para Vigotski (1991), o desenvolvimento nunca está sozinho. A escrita deste memorial foi também uma forma de resistir à solidão que por vezes insiste em habitar a pós-graduação. Foi um modo de reafirmar que pesquisar não é construir dados, mas escutar histórias, dar sentidos, reorganizar afetos e sustentar perguntas. Recontar essa trajetória é insistir na importância dos vínculos, da confiança, da escuta mútua, do cuidado compartilhado, princípios que desejo continuar cultivando em tudo o que faço.

Aqui me percebo em movimento! Transformando e sendo transformada na relação com os outros. Professora, estagiária, mãe, colega, pesquisadora, Suelen. Cada papel vivido deixa rastros, mas nenhum me define por completo. O que me define é a disposição em seguir aprendendo com o mundo, com as escolas, com os coletivos, com a vida.

A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos e os significados das palavras são um produto da história e da relação entre os homens, neste contexto, esta pesquisa não termina. Ela segue circulando, como jornal vivo, nas mãos de quem quiser partilhar o desejo de uma educação mais justa, sensível e humana. Se é verdade que todo jornal tem sua última página, também é verdade que ela anuncia a próxima edição. E é para essa próxima edição que sigo escrevendo, agora com novos sentidos e com a certeza de que não estou sozinha.

Referências

AIMI, Deusodete Rita da S.; MONTEIRO, Filomena Maria A. Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 505-525, maio/ago. 2022. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4913

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *In*: CAMPOS, B. P. (Ed.). **Formação profissional de professores no ensino superior.** v. 1. Porto: Porto Editora, 2001. p. 21-31.

ANJOS, Daniela D. Como foi começar a ensinar?: histórias de professoras, histórias da profissão docente. 2006. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1604130. Acesso em: 18 mar. 2024.

ANTUNES-SOUZA, Thiago; PUCCI, Renata H. P. Articulação Teórico-Metodológica: a entrevista em pesquisas educacionais na abordagem histórico-cultural. **Educação**, *[S. l.]*, v. 47, n. 1, p. e46/ 1–23, 2022. DOI: 10.5902/1984644455259. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/55259. Acesso em: 29 abr. 2025.

ARENA, Adriana Pastorello Buim, RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Por uma pedagogia Freinet: bases epistêmicas e metodológicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ARENA, Adriana Pastorello Buim, RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. Pedagogia Freinet: auto-organização e os planos individuais de trabalho. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 42, n. 117, p. 171–188, maio 2022.

AUDET, Marc. A pedagogia Freinet. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIFF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; ANJOS, Daniela Dias dos. A pedagogia Freinet no ensino superior: em busca de um novo olhar na formação de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 4, n. 4, p. 92-116, out./dez. 2019.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; SILVA, Greice Ferreira da; RAIZER, Cassiana Magalhães. As implicações pedagógicas de Freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro. **Colloquium Humanarum,** *[S. l.]*, v. 14, n. 2, p. 51–59, 2017.

BOLEIZ JUNIOR, Flávio. Célestin Freinet: sua concepção de educação popular e suas técnicas inovadoras. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 3, p. 185-206, 2024. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/70703. Acesso em: 18 set. 2026.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136 · maio-ago. 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá nova organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, [1939]. Disponível em: < www2.camara.leg.br >. Acesso em: 19 set. 2026.

BRASIL. República Federativa. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 13 de ago. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 13 de ago. de 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria n° 76 de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC: Brasília - DF, 2019.

BRASIL. Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 2022. Disponível em: https://in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-83-de-27-de-abril-de-2022-395720096 Acesso em: 01 maio 2025

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 4/2024.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC: Brasília - DF, 2024.

BRITO, Fernanda de J. S.; FERREIRA, Luciana H.; PUCCI, Renata H. P. O Pibid como política pública de iniciação à docência: um olhar para os processos formativos na escrita narrativa. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 19, p. 1–19, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22853.035. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22853. Acesso em: 4 maio. 2025.

BUENO, Belmira O.; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa** [online], São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente. **O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças**: contribuições de Freinet e Vigotski na prática em sala de aula. 2015. 185 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 05 ago. 2025.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente; LIMA, Cinthia Vieria Brum; ANJOS, Daniela D. Pedagogia Freinet e Alfabetização: A Potencialidade dos Instrumentos desta Pedagogia para Formar Crianças e Professores. **Rev. Intern. Form. Prof**., Itapetininga, v.4, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/issue/view/7. Acesso em: 02 maio 2025.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente; RELA, Suelen A. C. Sobre o GT Freinet: as potencialidades do trabalho na perspectiva da autoformação cooperada e do isomorfismo pedagógico. Palavra de Professor. In: Seminário sobre a Produção do Conhecimento em Educação: perspectivas críticas em Educação: trabalho, formação e práticas docentes. Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC-Campinas, 2024. **Anais [...]**, Campinas, SP, 2024.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente; SMOLKA, Ana Luiza B; ANJOS, Daniela D. O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 42, n. 117, p.154-170, Maio-Ago., 2022.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE. **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v. 16, n. 50, p. 891-909, out./dez. 2016.

CANÁRIO, Rui. Educação e perspectivas de desenvolvimento do "interior". *In*: MADUREIRA PINTO, J.; D'ORNELAS, R. (Coord.). **Perspectivas de desenvolvimento do interior**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1998.

CASTRO, Viviani Domingos. **Sobre-vivências na escola pública**: memórias, registros e narrativas de uma professora. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

CASTRO, Aurineide Maria de Almeida. **Contrato temporário e carreira docente**: um estudo com professores iniciantes da Rede Municipal de Educação de Parnaíba, PI. 2023. 151 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13820759. Acesso em 17 out. 2025.

CASTRO, Hortência Matias de; SOUZA, José Carlos M. Formação docente em início de carreira: narrativas de profissionais da rede pública de Jaraguá-GO. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 301–325, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.8439. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8439. Acesso em: 22 out. 2025.

CELESTINO, Elízia Peres; SILVA, Vera Lúcia Reis da. Narrativas de professores da educação básica: contribuições da formação para o exercício da docência. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, *[S. l.]*, v. 13, n. 37, 2022. DOI: 10.26514/inter.v13i37.5420. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5420. Acesso em: 23 out. 2025.

CHAGAS, Aline de Oliveira. **"Eu sou muito insegura, como eu estou na fase inicial, sempre eu vou ser questionada e sempre eu vou estar errada":** o início da carreira docente em

narrativas de professores iniciantes. 2023. 106 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14112951 Acesso em: 17 out. 2025.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; SILVA, V. G. da. Mapeamento da produção científica brasileira sobre professores iniciantes (2006-2016): do "choque com o real" à "descoberta". **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 167-197, Jan./Abr. 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DOMINGO, José Contreras. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14–30, jan./abr. 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30.

COSTA, Sandy Lima. **Concepções sobre teoria e prática**: implicações para a profissionalidade e a aprendizagem docente de professores iniciantes na educação infantil. 2021. 218 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11045655 Acesso em: 17 out. 2025.

COTRIM, Adailton Silva. **A ressignificacão do ensino e as aprendizagens à luz de Cèlestin Freinet**. 2024. 63 f. Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade. Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2024.

CRUZ, Rúbia Cristina. **A gestora escolar: entre a prática e a gramática**. 2012. 281 f. Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1618574. Acesso em: 02 dez 2025.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ**., São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10. 1997.

CUNHA, Maria Isabel. Aula universitária: inovação e pesquisa. *In*: LEITE, D.; MOROSINI, M. (org.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In*: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

DEL RÍO, Pablo. Educación y evolución humana: contribución al debate ¿Qué teorías necesitamos en educación? **Cultura y Educación**, v. 19, n. 3, p. 231-241, 2007. DOI:10.1174/113564007782194471.

DORSA, Arlinda Cantero. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Interações,** Campo Grande, MS, v. 21, n. 4, out./dez. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares; MACHADO, Célia Tanajura; MARASCHIN, Mariglei Severo; DE TONI Dulcineia Libraga Papalia. Políticas educacionais e os impactos sobre processos educativos nos cursos de Pedagogia: uma análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 295–312, maio 2020. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4635.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileiras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 421-459, 2020.

FERREIRA, Luciana H. **Educação Estética e Formação Docente**: Narrativas, Inspirações e Conversas. Curitiba: Editora Appris, 2021.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, p. 103-119, abril, 2000.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREINET, Celéstin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FREINET, Celéstin. **O jornal escolar**. Tradução Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

FREINET, Celéstin. **As técnicas de Freinet da Escola Moderna**. Trad. Silva Letra. 4ª ed. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

FREINET, Cèlestin; SALENGROS, Roger. **Modernizar a escola**. Lisboa: Ed Tiporetipo, 1977.

FREINET, Celéstin. **Pedagogia do bom senso**. 30. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREINET, Celéstin. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, Élise. **Nascimento de uma pedagogia popular**: métodos Freinet. Lisboa: Estampa, 1978.

FREINET, Élise. **O itinerário de Cèlestin Freinet**: a livre expressão da Pedagogia Freinet. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **Memória Viva**. Entrevista concedida a Carlos Lyra. Natal: TV Universitária RN (TVU-RN), 1983. 1 vídeo (58 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d9F1HQj3nDYAcesso em 20 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 46ªed. – São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004 Acesso em: 13 jun. 2024.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O lugar da linguagem na pesquisa qualitativa. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. A autonomia como objetivo do trabalho. *In*: FERREIRA, G. de M. (org.). **Palavra de professora(a):** tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 101-111.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 11, n. 2, p. 327–345, maio 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013. Acesso em: 25 jun. 2026.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.7-25, Set./Dez. 2016.

GÓES, Maria Cecília R.; CRUZ, Maria Nazaré. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), p. 31-45, maio/ago. 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1982.

GOMES, Roseane Daminelli. **Freinet e a professora**: um diálogo sobre a formação docente. 2024. 171 f. Dissertação. Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

ITATIBA, SP: Sec. de. Educação de Itatiba, 2012. ISBN: 978-85-66304-07-7. **1. Ensino fundamental. 2. Gêneros textuais. 3. Sequência**. 252 p.

KOVALSKI, Cristina Aparecida Dias. **(Meu) livro da vida acadêmica**: registros e práticas entre o político, o pedagógico e a formação (continuada) da professora. 2019. 114 f. Mestrado Profissional em Educação Escolar Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 05 ago. 2025.

KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro. **Imaginação na infância**: atividades da criança e da professora da educação infantil nos cantos de trabalho sob a ótica da teoria histórico-cultural e da Pedagogia Freinet. 2023. 250 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Marília), Marília Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências / UNESP - Campus de Marília, 2023.

LEGRAND, Louis. **Cèlestin Freinet** / Louis Legrand; tradução e organização: José Gabriel Perissé. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 150 p.: il. – (Coleção Educadores).

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad conciencia y personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 17–44, jan. 2015.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LURIA, Alexander R. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 5.ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988, p.39-58.

MACEDO, Paula Costa Mosca. Deficiência física congênita e Saúde Mental. **Rev. SBPH**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/ Acesso em: 02 abr. 2023.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal, Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. 2010. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. Tese. Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas, SP, 2010.

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? quais problemas?. **Revista Exitus**, *[S. l.]*, v. 1, pág. 79–94, 2016. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/67. Acesso em: 1 maio, 2025.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência em pesquisas brasileiras: reflexões e apontamentos. **Revista Educação,** UNESP, v. 25, n. 3, 2020.

MARTINEZ, Adriana Ofretório de Oliveira Martin. **(Des)encontros nas relações de ensino**: os sentidos produzidos na prática pedagógica em um primeiro ano do ensino fundamental. 2023.

168 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 05 ago. 2025.

MARTINS, Gabriela Luchesi. **Cèlestin Freinet**: história, política, princípios, técnicas e pesquisas acadêmicas (1982-2018). 141 f. 2022. Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 05 ago. 2025.

MARTINS, Rosana Maria; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. "Sigo procurando quem eu sou, sou o que quero ser!": Narrativas profissionais de Stella. **Educação**, *[S. l.]*, v. 45, n. 1, p. e34441, 2022. DOI: 10.15448/1981-2582.2022.1.34441. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/34441. Acesso em: 23 out. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Conceição Jardim; Eduardo Lúcio Nogueira. São Paulo: Grijalbo, 1980.

MASCARENHAS, Aline D. N.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O Esvaziamento da Didática e da Pedagogia na (nova) BNCC de Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423/37765 . Acesso em: 20 out. 2023.

MELO, Lucianna Magri de. Entrelaçando conhecimentos, construindo saberes. *In*: FERREIRA, G. de M. (org.). **Palavra de professor(a)**: tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 113-126.

MELLO, Suely Amaral. Freinet e a abordagem histórico-cultural: desafios epistemológicos para pensar a aprendizagem humana. *In*: ARENA, Ariana Pastorello Burim, RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda. **Por uma pedagogia Freinet**: bases epistêmicas e metodológicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 59-80.

MELLO, Suely Amaral. Caminhos teóricos que se cruzam: Vigotski e Freinet em diálogo. *In*: **Alfabetização humanizadora vez e voz às crianças**. Dezembro 2023. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2024/01/PERIODICO_Homenagem_2023-1.pdf Acesso em: 18 nov. 2024.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. *In*: MENDONÇA, S. G.; SILVA, V. P; MILLER, S. (org.) **Marxs, Gramsci e Vigotski – aproximações**. 2ª edição. Araraquara SP Junqueira e Marin 2012.

MONTEIRO, Carlos Henrique Medeiros; SALES, Jussara J. A.; SALES, Rosa Janisara A.; NAKAZAKI, Takeche Gomes. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016.

MORAIS, Joelson de Sousa. **Fios e tramas em contextos de pesquisaformação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes**. 2022. 259 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível

em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12668130 Acesso em: 17 out. 2025.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Narrativas de professores/as iniciantes na constituição de si e suas possibilidades emancipatórias em uma pesquisaformação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 3, 2022. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20563. Acesso em 17 out. 2025.

MOTA, Ana Paula dos Santos. **Pedagogia Freinet em escolas da rede pública:** os desafios de andar na contramão. Orientação de Luiz Carlos de Freitas. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2012.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. **A professora é da mesma natureza que as crianças: reflexões singulares de uma militante freinetiana**. 192 f. 2022. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo; PRADO, Guilherme do Val T. Pedagogia Freinet no Brasil: revisão de produções acadêmicas nos últimos 40 anos. **Revista Hipótese**, Bauru, v. 7, p. e021004, 2022. DOI: 10.47519/eiaerh.v7.2021.ID50. Disponível em: https://revistahipotese.editoraiberoamericana.com/revista/article/view/50. Acesso em: 18 abr. 2024.

MURATT, Rafaela Ferreira dos Santos Mendes. **O pensamento pedagógico de Cèlestin Freinet na era das revoluções**. 2015. 77 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 05 ago. 2025.

NASCIMENTO, Lenita Martins do. **Professores experientes de uma escola freinetiana: identidade, saberes e processos de aprendizagem**. 2021. Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 05 ago. 2025.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. 24 p. Palestra proferida no Parlamento Latino-Americano – Parlatino, São Paulo, 5 out. 2006.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

NÓVOA, Antonio; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v.3, n.2-Especial, p. 21-49, jan./jun.2017. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217/275. Acesso em: mar. 2025.

OLIVEIRA, Liliam Ricarte de. **"Me ajuda a olhar": narrativas e experiências de uma professora de educação infantil em (trans)formação com a escrita**. 2020. 273 f. Mestrado Profissional em Educação Escola, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 05 ago. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 211–229, maio 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Revolucionário inquieto – Lev Vigotski: Biografia intelectual. Educação: Lev Vigotski. São Paulo, n. 2. p. 6-17, 2010. (Coleção História da Pedagogia, n. 2).

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. **Cèlestin Freinet**: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

OLIVEIRA, Taís Regina Stein. **As contribuições da pedagogia Freinet para as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. 147 f. Mestrado Profissional em Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2022. Disponível em https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 05 ago. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIM, Viviane Catarini; FABRIS, Elí Terezinha Henn; LOCATELLI, Tiago. Revisão de literatura: um ritual necessário para a qualificação da pesquisa científica e conhecimento do objeto de pesquisa. **Educação**, *[S. l.]*, v. 46, n. 1, p. e44634, 2023. DOI: 10.15448/1981-2582.2023.1.44634. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/44634. Acesso em: 20 out. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial, pesquisa-formação e desenvolvimento profissional. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Maria Lucia da Silva (org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-126.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, 34(2), 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8697. Acesso em: 05 ago. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência: pesquisa e formação docente. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Barreiro (org.). **Formação e resiliência**: cenários e trajetórias de pesquisa auto/biográfica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 45-62.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), vol. XLI, 57 –79, junio de 2020. Disponível em:

https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/929/827. Acesso em: 05 ago. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1), p. 6-26, 2017.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 741–756, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação-quando memórias narram a história da formação. *In*. PRADO, Guilherme do Val T; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história** – revelações, subversões, superações. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007 .

PRADO, Guilherme do Val Toledo, FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena Fernandes Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: Escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias,** v. 12, n. 26, 143-153, set./dez. 2011 – Jovens, territórios e práticas educativas.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FRAUENDORF, Renata Barroso Siqueira; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, *[S. l.]*, v. 3, n. 8, p. 532–547, 2018. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3. n.8, p. 547. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/4065. Acesso em: 13 jan. 2026.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011.

PRESTES, Zoia R.; TUNES, Elizabeth; SILVA, Roberto R. Para uma nova sociedade, uma nova escola: Vigotski, desenvolvimento humano e formação docente. **Revista de Educação Pública**, v. 33, n. jan/dez, 2024.

PUCCI, Renata H. P.; FERREIRA, Luciana H.; Formação e Autoria: a escuta de professores no tempo/espaço da pandemia da covid-19. *In*: Educação como Prática de Liberdade: Cartas da Amazônia para o Mundo – Uma Formação para a Liberdade, Arte e Autonomia. Garcia, A. Curado, K. Abdalla, M. F. B. (org.). MANAUS, ANPED 2022 Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/educpraticaliberdade-cartasdaamazonia-anped-edua.pdf Acesso em: 05 ago. 2025.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FONTOURA, Helena Amaral da. Narrativas de professores iniciantes sobre seus processos de inserção profissional docente. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, *[S. l.]*, v. 4, n. Único, 2021. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v4iUnico.6730. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/6730. Acesso em: 22 out. 2025.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes. (1995).

REGO, Teresa Cristina. Narrativas autobiográficas y la investigación sobre la trayectoria de los educadores. **TABANQUE Revista pedagógica** (Critical Views of the Intercultural Education), v. 27, p. 15-35, 2014. Disponível em: https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16699/Tabanque-2014-27-NarrativasAutobiograficasYLaInvestigacionSobreLaTr.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 02 abr. 2023.

RIBEIRO, Ana Sebastiana Monteiro. Professores iniciantes em salas multisseriadas em escolas na fronteira rural Brasil e Bolívia: docências acolhedoras em constituição. 2021. 225 f. Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11034283 Acesso em: 17 out 2025.

RIVAS-FLORES, José Ignacio. Narrativa, experiencia y conocimiento. Leer el mundo desde la cooperación. *In*: SUÁREZ, Daniel Hugo et al. (org.). **Narrativas en redes de investigación-formación**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Buenos Aires: UBA, 2025. 646 p. (Colección Narrativas, (Auto)Biografías y Educación). Disponível em: https://editora.fe.unicamp.br/index.php/fe/catalog/view/narrativas/narrativas/1100 Acesso em: 24 nov. 2025.

SAMPAIO. Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

SANTOS, Helena Cristina Velardi dos. **De aluna, a professora e pesquisadora**: experiência narrativa autobiográfica sobre minha trajetória no mestrado profissional, entre encontros e desencontros. 2021. Mestrado Profissional em Educação Escolar, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 05 ago. 2025.

SANTOS, Maria Lúcia dos. **A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa**: pedagogia Freinet. São Paulo: Scipione, 1993.

SCHNEUWLY, Bernard. **Lev Vigotski e a dialética entre desenvolvimento e educação**: emoção, ensino, linguagem escrita. Tradução de Fatiha Dechicha Parahyba. Campinas: Mercado de Letras, 2024.

SCHON, Donald. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; PETRY, Marília Gabriela. A aventura de inventariar: uma experiência no Museu da Escola Catarinense. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, n. 1, p. 19-42, 2011. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38505. Acesso em: 12 dez. 2025.

SISTE, Andrea F. Roda de conversa. *In*: FERREIRA, G. de M. (org.). **Palavra de professor(a)**: tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 87-92.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. **Anais do Encontro sobre teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências**: linguagem, cultura e cognição. FE/UFMG/FE/UNICAMP. 1997. p. 97-113.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Vigotski no século XXI: contribuições; inspirações; provocações. *In*: Leituras de Vigotski: repercussões na atividade docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50), p. 99-121, maio/ago. 2006.

SOUZA, Ana Paula Gestoso. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do Curso de Pedagogia**. 2012. 245 f. Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva- interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644411344.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Investigación (auto) biográfica como acontecimiento: diálogos epistémico-metodológicos. Márgenes, **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Málaga, v. 1, n. 3, p. 16-33, set. 2020. DOI: https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613.

SOUZA, Letícia Oliveira Guarisa. **Pedagogas iniciantes e a multidisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. 132 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11658352 Acesso em: 17 out. 2025.

SOUZA, Renata de Fátima Fazolin Ferres de. **Técnicas freinetianas na formação de professores da educação infantil**. 2023. 71 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Marília, Marília, 2023. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em: 05 ago. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 209-244, Dezembro/00. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/ Acesso em: 15 jan. 2026.

VASH, Carolyn L. **Enfrentando a Deficiência: a Manifestação, a Psicologia, a Reabilitação.** Coleção Novos Umbrais. São Paulo: Pioneira, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de Mariano Marín, 1. ed. Madri: Visor, 1990.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas** - Tomo IV. (2a ed.). Madrid: Visor Aprendizage y Machado Libros, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **La imaginación y el arte em la infância**. 4. ed. Madrid: Ediciones Akal, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. COLE et al. (org.). 6ª ed. São Paulo: Marins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Obras Escogidas. **Problemas del desarollo de la psique**. Tomo III. (L. Kuper, Trad.). 2a ed. Madrid: Visor. 2000. (Original publicado em 1983).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Conscience, inconscient, emoticons**. Paris: La Dispute. 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. (1926). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski Sobre os fundamentos da Pedologia.** Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Obras Completas – Tomo Cinco. **Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

ZANELLA, Andréa Vieira. A psicologia de Vygotski: resgatando a história de uma contribuição atual. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 16, p. 43-61, 1994.