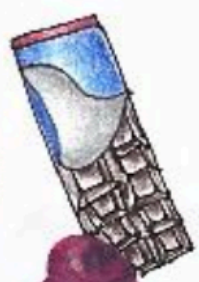
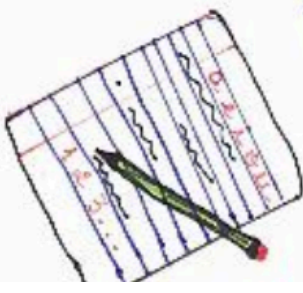


Mudidele



Alfa beta gamma

he he he he



#procegeren





**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIA ISABEL NASCIMENTO LIMA

Uma história de formação: como me tornei professora da educação infantil

SALVADOR
2025

Ficha Catalográfica

LIMA, Maria Isabel Nascimento

Uma história de formação: como me tornei professora da educação infantil / Maria Isabel Nascimento Lima. – Salvador, 2025.

45 f.

Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, 2025.

1. Formação docente. 2. Educação infantil. 3. Narrativa autobiográfica. 4. Prática pedagógica.

I. Título.

CDD: 372.21

MARIA ISABEL NASCIMENTO LIMA

Uma história de formação: como me tornei professora da educação infantil

Monografia apresentada como requisito parcial para avaliação final do Trabalho de Conclusão de Curso– TCC II, do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Co-orientadora: Prof.^a. Dr.^a Patrícia Nicolau Magris.

SALVADOR

2025

Uma história de formação: como me tornei professora da educação infantil

Material apresentado como requisito para avaliação final do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II, do curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Lucineide Aragão Lima de Santana

Prof^a Edvalda Bispo Pereira

Prof.^a MS. Karina Leite

Salvador, _____ de janeiro de 2025.

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, pois sem Ele eu não seria quem eu sou e não teria conseguido chegar até aqui.

A melhor pessoa que eu conheço, minha amada mãe, Ana, que me inspira a amar, sonhar e a perseverar. A meu pai (in memória), homem honesto, divertido e respeitador, que eu amo para sempre e agradeço os esforços para alimentar e vestir a mim e as minhas irmãs. Saudade de meu paiho...

Ao meu esposo, Carlos, companheiro e amigo, que me faz sentir amada e auxiliada. A minha filha Clara Isabela por ser tão amiga e acolhedora.

Às minhas irmãs queridas que escolheram compartilhar a existência com amor, muita torcida e oração, em especial, a minha irmã Paula que trilhou o caminho da docência, abrindo um caminho pavimentado de inspiração e apoio. Sua jornada e exemplo foram fundamentais para me mostrar que o ensino é uma missão para vida, carregada de dedicação, superação, amor e esperança. Agradeço por sempre acreditar em mim e estar ao meu lado.

A mim mesma, por nunca desistir e ter seguido em frente, com fé e de cabeça erguida, em meio aos desafios encontrados na minha trajetória.

A co-orientadora Karina Leite que esteve comigo durante o processo da pesquisa.

A minha querida professora e orientadora Patrícia Magris que com sua sensibilidade e discernimento me ajudou na caminhada acadêmica em diversas ocasiões, principalmente na escolha do tema desta monografia.

A banca examinadora que aceitou o convite e que esteve disponível a contribuir para a finalização deste trabalho.

Aos professores que passaram pelo meu caminho, com conhecimentos e ensinamentos, durante o percurso que trilhei na Educação Básica e na Universidade.

Aos colegas e amigos que sempre desejaram o melhor e deram palavras de apoio.

E a todos aqueles, que de forma indireta ou direta participaram do meu processo formativo.

RESUMO

A monografia "Uma história de formação: Como me tornei professora da educação infantil" é um estudo introspectivo que analisa a trajetória de profissionalização docente por meio de uma narrativa autobiográfica. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamentada nas contribuições teóricas de autores como Souza, Marton, Kramer, Tardif, Nóvoa, Freire e Sarmiento. O trabalho explora a evolução pessoal e profissional da autora, destacando os desafios enfrentados no ensino infantil e a influência de suas próprias vivências de infância na construção das relações com os alunos. Os capítulos abordam temas essenciais, incluindo o papel das narrativas autobiográficas na formação docente, a experiência da autora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e reflexões sobre a prática educativa na educação infantil. Os autores citados oferecem uma base conceitual sólida, enfatizando a complexidade do desenvolvimento profissional, a importância da reflexão crítica sobre a infância e o potencial emancipatório da educação. Este estudo não apenas investiga os desafios e possibilidades da docência, mas também convida à reflexão sobre a identidade profissional dos professores e o impacto transformador de suas histórias pessoais na formação das crianças que educam.

Palavras-chave: Narrativa Autobiográfica; Profissionalização Docente; Reflexão Crítica; Identidade Profissional

ABSTRACT

The monography "A training story: How I became an early childhood education teacher" is an introspective study that analyzes the trajectory of teaching professionalization through an autobiographical narrative. The research adopts a qualitative and bibliographical approach, based on the theoretical contributions of authors such as Souza, Marton, Rodrigues, Kramer, Tardif, Freire and Sarmiento. The work explores the author's personal and professional evolution, highlighting the challenges faced in early childhood education and the influence of her own childhood experiences in building relationships with students. The chapters address essential themes, including the role of autobiographical narratives in teacher training, the author's experience in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) and reflections on educational practice in early childhood education. The cited authors offer a solid conceptual basis, emphasizing the complexity of professional development, the importance of critical reflection on childhood and the emancipatory potential of education. This study not only investigates the challenges and possibilities of teaching, but also invites reflection on the professional identity of teachers and the transformative impact of their personal stories on the formation of the children they educate.

Keywords: Autobiographical Narrative; Teaching Professionalization; Critical Reflection; Professional Identity

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. METODOLOGIA	15
3. COMO ME TORNEI PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
4. PERFIL PROFISSIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	33
5. AS INFÂNCIAS DO PROFESSOR	35
APÊNDICE	45

1. INTRODUÇÃO

Escolher uma profissão foi um desafio para mim. Cresci ouvindo a minha mãe, que estudou até a terceira série do ensino fundamental, repetindo: “O estudo ninguém te tira! Estude minha filha!”. Isso era dito e repetido, enquanto saía para fazer faxina no turno da manhã, na casa de uma senhora, que a humilhava frequentemente. Já meu pai, era feirante, analfabeto, e excelente em cálculo mental, já havia saído horas antes, de madrugada, para negociar as hortaliças na feira de São Joaquim, na cidade de Salvador-Ba.

Enquanto minha mãe incentivava a escolarização das filhas, meu pai não demonstrava interesse nesse assunto, embora não se opusesse. Era evidente que ele estava centrado na sobrevivência imediata da família e tinha encarregado a minha mãe dessa responsabilidade. Recordo que não existia referência na família materna, nem paterna, de parentes que haviam se formado na faculdade ou mesmo concluído a educação básica, com exceção de uma tia professora, a nível de magistério, e uma prima advogada, que não possuía muito contato. Até que no ano de 2006, a minha irmã mais nova, foi selecionada no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia UNEB.

Para nossa família nuclear, pai, mãe e quatro filhas, foi um marco. Até então, ninguém tinha chegado ao nível superior. Dessa forma, a minha irmã Paula, sem saber, ao trilhar o caminho da docência, abriu e pavimentou o caminho que eu iria trilhar posteriormente. Na época, eu não imaginava que seria professora também. Diante disso, durante a busca pela temática deste trabalho, emergiu a seguinte pergunta: Como eu me tornei professora da educação infantil?

Para responder essa pergunta, o objetivo geral deste trabalho é:

Analisar a trajetória de profissionalização docente da autora por meio de uma narrativa autobiográfica, destacando a relação entre experiências pessoais e práticas pedagógicas na educação infantil.

Objetivos Específicos:

1. Refletir sobre o impacto das vivências de infância na construção das relações pedagógicas e na identidade profissional docente.

2. Explorar a contribuição das narrativas autobiográficas na formação de professores.

3. Ressaltar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para o desenvolvimento da prática educativa crítica e emancipatória.

Desde criança, a escola sempre foi um lugar onde me sentia confortável e tinha o desejo de conhecer mais, mas não me recordo da maioria dos meus professores. Acredito que minhas lembranças estavam mais direcionadas àqueles professores que tinham um perfil mais atencioso e cuidadoso, o que se alinha com a minha personalidade, e era o que buscava encontrar neles: esse lado mais acolhedor. No entanto, tenho vívida na memória a professora de português, Edileusa Silva, da 8ª série do Colégio Estadual Governador Roberto Santos, situado no bairro do Cabula. Lembro que ela tinha uma postura imponente, era bonita e gostava de como se vestia, o que transmitia muita segurança, não só no ensino, mas também na forma como atendia aos seus alunos. Mesmo admirando a professora Edileusa, não me lembro de ter decidido, naquele período, pela profissão docente.

Nessa época, eu já morava na rua Silveira Martins, no bairro do Cabula. Minha casa ficava entre as escolas onde estudei o ensino fundamental I, II, o ensino médio e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Como eu precisava frequentemente fazer compras no bairro da Engomadeira, por ser um bairro popular, que vendia as mercadorias com um preço mais em conta. Era de costume passar sempre em frente à UNEB. Esse trajeto reacendeu em mim o desejo de retomar os estudos, pois via muitos jovens entrando e saindo da universidade, e isso me fez pensar na possibilidade de estudar, apesar da empolgação, não conhecia os meios para tornar possível esse acesso, então, esse sonho parecia cada vez mais distante.

A inserção na universidade pública não era como na educação básica, onde bastava uma matrícula; eu precisaria passar por uma seleção e competir com candidatos que, na minha visão, eram mais preparados. Estava há mais de 15

anos sem estudar e isso me fazia duvidar da minha capacidade. Essa insegurança era comum em pessoas que, como eu, interromperam sua jornada educacional por muito tempo. As dúvidas e o receio de não estar à altura dos desafios se intensificavam sempre que eu via a universidade, que, embora fisicamente próxima, parecia inacessível.

De acordo com estudiosos como Arroyo (2011), muitos adultos que tentam retomar seus estudos enfrentam esse sentimento de exclusão, sentindo que o espaço acadêmico não lhes pertence. Mesmo assim, a proximidade constante com a UNEB mantinha vivo o desejo de continuar. Freire (1996) defendia que a educação é um ato de esperança, capaz de resgatar sonhos e motivar a luta por um futuro melhor. Foi essa esperança que me impulsionou a persistir, apesar dos obstáculos. Enfrentar o desafio de voltar a estudar após tanto tempo foi um passo importante não só para minha formação acadêmica, mas também para a construção da minha identidade como professora. Essa decisão representou não apenas um desejo pessoal, mas também um ato de resistência diante das barreiras que afastam tantas pessoas dos seus sonhos de educação superior.

No ensino médio passei a refletir sobre minha trajetória de vida até aquele momento. Me perguntava qual profissão trabalharia, pois escolher uma profissão não era um assunto comum na minha família, pois a prioridade era que o trabalho fosse digno, independente das preferências pessoais. Ao concluir o ensino médio, cursando a noite, em uma tentativa de aumentar a possibilidade de trabalhar, durante o dia, uma sensação de tristeza me invadiu. Não apenas pela ausência das aulas e do convívio com os colegas, mas também pela incerteza do que fazer durante o tempo livre, já que estando no colégio minhas noites eram mais significativas. Essa incerteza vinha do fato de que fora da escola, só restava ficar em casa, cuidar de minha filhas e presas às demandas da casa, sem o norteamento dos professores, que me incentivaram a sonhar com uma realidade além daquela vivenciada pelos meus pais.

Cada vez que completava um ciclo de estudos, sentia-me mais preparada para perseguir meus anseios de trabalhar, de forma que pudesse romper com o ciclo da pobreza financeira que minha família de origem enfrentava e ampliasse as minhas oportunidades sociais. Porém, com os recursos financeiros limitados de

meus pais, não havia possibilidade de ingressar em uma faculdade particular ou realizar cursos técnicos (já que na época não sabia sobre os públicos) para inserção no mercado de trabalho. Alguns anos se passaram até que minha irmã Paula me informasse sobre o curso preparatório para o vestibular oferecido, gratuitamente, na UNEB. Vi neste curso a oportunidade de dar continuidade aos meus estudos e assim, após duas tentativas de aprovação no vestibular para enfermagem, optei, na terceira tentativa, pelo curso de Pedagogia e fui aprovada.

A escolha dos cursos se deu pela minha propensão de conviver e cuidar das pessoas ao redor, de poder contribuir para o bem-estar delas, e inicialmente acreditei que na enfermagem teria oportunidades mais abrangentes de fazer isso e teria uma posição social mais valorizado do que à docência. o ambiente hospitalar era um lugar que me atrai, hoje compreendo melhor, que o simples fato de estar no hospital me conectava com a parte de mim que gosta de estar com pessoas e traz forte o sentimento do cuidado com o outro. Que entretanto, a pedagogia também permitiria essa realização pessoal. Acabei modificando a opção, por ser objetivo desde antes, e a relutância se deu por conta do salário incompatível com a entrega que o profissional da educação tem. E como engravidei cedo, o ambiente escolar se revelou um espaço em que sentia que poderia planejar um futuro melhor para a minha vida e de quem me rodeava.

Hoje, como professora em formação, no curso de Pedagogia, percebo que fui educada no modelo de ensino tradicional, predominantemente, que era prática comum na época que estudei, sendo que esse olhar só fui ter quando estava no início da graduação. tendo em vista que havia muita rigidez em todo processo de ensino e aprendizagem. Uma vez, que o professor estava sempre no centro do processo, dando ênfase na repetição e memorização dos conteúdos disciplinares, independente do contexto dos alunos. Atualmente trabalho em uma escola particular, no grupo 1, 2. No trabalho com crianças, sou constantemente confrontada com a necessidade de avaliação e significação da minha compreensão do trabalho do professor e da infância em um sentido mais amplo, o que trouxe a reflexão sobre como tudo começou.

Dessa forma, ao revisitar minha trajetória de vida, compreendi que minha prática docente reflete um processo contínuo de aprendizado e transformação.

Essa reflexão levou à necessidade de aprofundar meus estudos sobre a formação docente e a infância, culminando na organização desta monografia em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo introdutório, recorro por meio da narrativa autobiográfica o meu percurso formativo, desde a infância até a vida adulta. Revisitei a minha passagem pela Educação básica e indaguei como me tornei professora da educação infantil.

No segundo capítulo, conforme Ludke e André (1986), apresento a metodologia utilizada para o estudo, que se baseia na pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Essa pesquisa ocorre por meio de temas específicos discutidos por autores, com o objetivo de analisar de forma crítica o conteúdo produzido pelos autores referenciados, a fim de construir uma base teórica consistente para a pesquisa. No subcapítulo 2.1 apresentei as narrativas autobiográficas como instrumento de autoformação, fundamentadas no discurso da memória e centradas na singularidade do sujeito que narra seu itinerário pessoal e profissional.

No terceiro capítulo, como me tornei professora da educação infantil, conto, por meio da narrativa autobiográfica, as adversidades da minha jornada rumo à profissionalização docente e as preferências explicitadas na trajetória formativa. Contei como tive a primeira oportunidade de voltar ao “chão da escola”, não mais como uma criança da escola pública, mas como uma professora em formação. No quarto capítulo, destaco o perfil profissiográfico do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, que visa a formação de educadores críticos e reflexivos, capacitados para atuar nas áreas de docência, gestão e pesquisa. O curso tem como objetivo a promoção da inclusão e da justiça social, preparando os profissionais para enfrentar os desafios da educação contemporânea e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, abordo o tema as infâncias do professor como uma resposta crítica ao adultocentrismo, que tende a ignorar as potencialidades presentes tanto na infância dos professores quanto na de seus alunos. Reflito sobre como o controle e a regulamentação impostos por essa perspectiva restringem o desenvolvimento pleno da criança cidadã, limitando suas capacidades e experiências formativas. Depois seguem-se as referências que embasaram esta monografia e o desenvolvimento das etapas deste estudo.

2. METODOLOGIA

Neste capítulo, em consonância com Ludke e André (1986), apresento os procedimentos metodológicos adotados para o estudo, fundamentados na pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Essa abordagem possibilita a análise crítica e interpretativa de temas específicos discutidos por autores de referência, visando à construção de um arcabouço teórico consistente que sustenta as reflexões e argumentos desenvolvidos ao longo da pesquisa.

A escolha de escrever sobre minha trajetória de vida surgiu a partir do olhar atento e sensível da professora e orientadora do TCC II, Patrícia Magris, enriquecido por diálogos, leituras e discussões acerca do meu tema de pesquisa. Foi ela quem identificou elementos que direcionaram meu trabalho para um enfoque autobiográfico, o que se revelou uma abordagem extremamente pertinente. Durante nossos encontros de orientação, ao discutirmos minhas experiências e ideias, tornou-se evidente minha predisposição para a narrativa autobiográfica, pois minha história pessoal emergia com naturalidade.

Ao sugerir que eu explorasse essa perspectiva, Patrícia abriu espaço para um processo profundo de reflexão e autoconhecimento. Esse mergulho introspectivo proporcionou uma compreensão mais ampla da minha infância, da vida adulta e das experiências profissionais, oferecendo-me a oportunidade de integrar minhas vivências ao desenvolvimento teórico e à construção da minha identidade docente. Assim, visando a fluidez intencional da escrita monográfica, aprofundamento e complementação do estudo, a orientadora solicitou a escrita preliminar de um Memorial Acadêmico e Profissional. Conforme Nóvoa (1992), a construção da identidade profissional dos professores por meio da escrita autobiográfica e do uso de memórias são ferramentas de reflexão crítica sobre as práticas educacionais e os processos formativos.

O método autobiográfico, utilizado como instrumento teórico-metodológico, possui um significativo potencial de contribuição no campo educacional, pois agrega às pesquisas educacionais uma análise singular das práticas e experiências dos professores, oferecendo pistas de uma formação mais ampla, a formação cultural de uma categoria profissional/social. O que favorece uma reflexão crítica, quanto à

formação/profissionalização docente. Vale ressaltar, que a investigação desenvolvida nesta monografia, embora relevante, é inacabada e ainda incompleta, visto haver potencial para maior aprofundamento teórico e pesquisa de campo. Tal aprofundamento pode ocorrer com a inclusão de narrativas autobiográficas de professores atuantes tanto na educação básica, quanto no ensino superior, especialmente aqueles envolvidos na formação de novos professores.

Para Prodanov; Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica é

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

A escolha pela abordagem qualitativa, foi devido à possibilidade da compreensão da complexidade dos fenômenos sociais e a exploração do significado que os sujeitos atribuem ao tempo pessoal e profissional. Nesta perspectiva, Ludke e André (1986), afirmam que na pesquisa qualitativa:

O que cada pessoa seleciona para 'ver' depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, ou grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. (Ludke & André, 1986, p.25)

Para revisão de literatura utilizei autores de referência, relacionados a temática de formação de professores, Souza (2006), Marton; Rodrigues (2018), Kramer (2015 e 2018), Tardif (2002) e Freire (1996) O conjunto de leitura permitiu observar a abordagem da complexidade da profissionalização docente, levando em consideração os vieses que relaciona a formação pessoal e acadêmica, também balizando como as experiências pessoais e formais podem ser abarcadas e relatadas pelas narrativas autobiográficas, além de elucidar como as tais moldam as práticas pedagógicas, trazendo a identidade profissional e os valores educacionais.

Souza (2006) foi fundamental para a compreensão da importância das narrativas autobiográficas na formação e profissionalização docente. Ele destacou como as narrativas autobiográficas agregam valor à pesquisa educacional, ao englobar saberes docentes aos aprendizados que se adquire por toda vida, dentro e fora do ensino formal, que, a depender da ótica ou da análise, poderiam passar despercebidos. Desse modo, Souza (2006) destacou o valor das histórias e vivências pessoais na formação da identidade profissional. Freire (1996) foi crucial para este estudo, porque ofereceu uma base teórica/prática, reflexiva quanto a valorização do ser humano, como agente transformador do seu contexto social, por meio da educação. Ele exalta uma pedagogia que eu acredito muito, a que incentiva a curiosidade e a criticidade para aprender e agir, frente às situações conflitantes da sociedade. Tardif (2002) reflete sobre como os saberes docentes são construídos e como eles são utilizados no dia a dia. O autor deu ênfase para a importância das vivências profissionais e da experiência cotidiana na formação do professor, o que auxilia no meu próprio processo de analisar e entender como as minhas próprias experiências moldaram e seguem moldando tanto as minhas concepções, quanto as práticas pedagógicas.

Kramer (2015 e 2018) proporcionou um aprofundamento na visão sobre a educação infantil e a importância do desenvolvimento profissional permanente do professor que trabalha com crianças. Marton; Rodrigues (2018) contribuíram trazendo uma visão contemporânea, elucidando a compreensão das infâncias, a necessidade de metodologias reflexivas e também inovadoras para o desenvolvimento profissional. Em seus estudos, tive um alicerce teórico para entender a importância da percepção da educação infantil, visto ser 'um mundo' à parte do 'adultocentrismo' por meio da formação contínua e da reflexão crítica em nossa prática e meio social. Sarmiento (2024), por sua vez, discute a concepção adultocêntrica em relação à infância, dando destaque ao papel e a posição da criança no âmbito da família e a escola, destacando a necessidade de visibilidade e autonomia infantil. A contribuição desses autores foi essencial para a construção do meu trabalho. Eles me ajudaram a compreender os múltiplos aspectos da formação/profissionalização docente, a importância das narrativas pessoais e a necessidade de uma prática reflexiva e crítica na educação infantil.

2.1 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Neste capítulo discorro sobre o uso das narrativas autobiográficas como ferramenta de autoformação, ancoradas no resgate das memórias individuais. Esta abordagem centra-se na singularidade do sujeito que narra suas vivências pessoais e profissionais, permitindo uma compreensão aprofundada dos processos de constituição identitária e desenvolvimento docente. A pesquisa qualitativa utiliza vários métodos de investigação, entre eles, está o método autobiográfico. Esse método enfoca as formas de narração com base na memória do próprio narrador. Ele busca revelar os aspectos intrincados do indivíduo, mas isso não acontece de modo mecânico. Para Souza (2006), é importante que o sujeito construa e elabore seus próprios relatos, ao invés de depender da interpretação do pesquisador sobre esses relatos.

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre as suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio. (Souza, 2006, p. 61).

Souza (2006) defende que o método autobiográfico pode ser entendido como instrumento de autoformação, de pesquisa e intervenção pois fundamenta a formação identitária do professor. Essa abordagem sustenta a construção da identidade do professor, proporcionando uma compreensão mais clara de como esse profissional é percebido e das expectativas associadas a sua identidade. Na contemporaneidade o conceito de autoformação também tem relação com o ambiente de trabalho e os aspectos essenciais da existência, visto que os indivíduos são livres para utilizar uma variedade de instrumentos, técnicas e métodos para construir conhecimento de acordo com suas próprias necessidades formativas, muitas vezes sem a presença de um formador tradicional.

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque tem na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação de diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se nas dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram as suas experiências.” (Souza, 2006, p. 94).

Narrar envolve contar histórias e, na pesquisa, trata das experiências vividas e ressignificadas, ao longo da vida, de cada indivíduo. O ato de narrar não apenas relata eventos, mas também funciona como uma estratégia formativa, pois ajuda o sujeito a pensar sobre histórias e emoções que antes poderiam ser facilmente ignoradas. Esse processo de autoconsciência promove a visibilidade pessoal, por visitar visões sobre si, antes desconhecidas. Para Souza (2006), as narrativas enriquecem a pesquisa ao incorporar saberes docentes e elucidar na reflexão de aprendizados que não foram explorados anteriormente, oferecendo uma riqueza única às práticas formativas, que passam a ser modificadas a partir de um novo olhar.

Para Souza (2006), as auto narrativas desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento sobre a singularidade do narrador e sua forma de pensar. Essas narrativas, quando aliadas a uma disposição investigativa, permitem que o sujeito revele sua individualidade e construa um sentido próprio de sua história. Momentos marcantes, episódios, experiências e emoções são recuperados da memória e reinterpretados à luz das circunstâncias atuais de cada indivíduo. Esses elementos, quando resgatados e analisados criticamente, não apenas evidenciam a identidade única de cada pessoa, mas também contribuem para a compreensão de como essa identidade é moldada e transformada ao longo do tempo. Dessa forma, a auto narrativa serve como um meio para se refletir sobre a própria trajetória de vida e compreender como cada experiência contribui para a construção da subjetividade de quem narra.

Souza (2006) declara, ainda, que a subjetividade é um campo íntimo, mas que está relacionado ao mundo social e suas dinâmicas. Assim, a formação de uma pessoa é moldada pelos valores, crenças, experiências históricas e coletivas de

seus grupos e contextos. A subjetividade também marca o desenvolvimento do pensamento humano e seus conflitos, na qual a imaginação se mescla com a realidade. Inerente ao mundo subjetivo das experiências individuais, por isso, Freire (1996) compreendeu que:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (Freire, 1996, p. 51).

A formação docente, conforme expressa por Freire (1996), requer um equilíbrio entre o desenvolvimento do pensamento crítico e a valorização das emoções e da sensibilidade. A transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica não é apenas um processo cognitivo, mas também um ato de reconhecimento da complexidade humana. Ao promover a criticidade, o educador deve incentivar o aluno a questionar e a explorar diversas perspectivas, transformando a curiosidade natural em conhecimento estruturado. Simultaneamente, é fundamental que o educador reconheça e incorpore o valor das emoções e da intuição no processo educativo, pois são elas que muitas vezes guiam a descoberta e a compreensão. A formação docente, portanto, envolve uma abordagem holística que abraça tanto a razão quanto a emoção, preparando o educador para perceber as necessidades intelectuais e emocionais dos alunos.

Para Souza (2006), os saberes que advêm do cotidiano, da prática, no exercício profissional, nas relações com os educandos, dentre outras relações e espaços de interação e formação dos sujeitos, não são inferiores em relação ao conhecimento científico. Não obstante, é possível afirmar que por muito tempo, esses saberes foram reduzidos a um patamar inferior, em que se disseminava a neutralidade profissional e a supervalorização da técnica à necessidade subjetiva docente e discente. Esse conhecimento não apenas intervém no mundo, mas também contribui para ampliação das experiências pessoais e profissionais acumuladas e melhoria do ensino.

Desse modo, Tardif (2002) propõe a relação intrínseca da valorização das diferentes trajetórias dos professores e as melhorias no ensino. Para ele é

fundamental reconhecer e integrar as experiências únicas dos sujeitos ao seu desenvolvimento profissional, visto a sua indissociabilidade. Daí a demanda por uma formação continuada que seja adaptada às necessidades e aos contextos específicos de cada docente, respeitando sua história, suas potencialidades e seus desafios. Assim, para Freire (1996) podem ser criados espaços formais e informais de compartilhamento, como grupos de reflexão e comunidades de aprendizagem para que os professores possam relatar vivências, aprender uns com os outros e fortalecer os laços de cooperação mútua e pesquisa-ação. Essa abordagem teórico-metodológica busca gerar novos conhecimentos através da aquisição, produção e disseminação de informações, fortalecendo assim os processos formativos dos indivíduos para poderem atuar de maneira consciente no cenário educacional e sócio-histórico atual.

Entretanto, Souza (2006) afirma que o método biográfico não é o mais simples dos elementos da pesquisa social, pois constitui uma síntese complexa dos elementos da sociedade, atribuindo valor à subjetividade, considerando-a como uma forma de conhecimento legítimo. Em outras palavras, o método biográfico envolve o estudo da vida de um indivíduo, sendo a própria trajetória de vida o fenômeno investigado. Nesse contexto, o método autobiográfico é uma variação do biográfico, caracterizando-se por uma interação interpessoal densa e complexa, onde o pesquisador explora as experiências e narrativas pessoais de quem vivenciou os eventos.

A escrita da narrativa da trajetória de escolarização permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida porque o coloca em transações consigo “próprio”, com outros humanos e com seu meio natural. Essas relações oferecem condições fundamentais para escrita da narrativa, para ampliação do conhecimento de si e para uma outra compreensão da formação inicial de professores e das leituras sobre as implicações das trajetórias de escolarização no projeto de investigação-formação. (Souza, 2006, p. 59).

Nesta perspectiva, é essencial entender que o desenvolvimento pessoal ocorre tanto dentro, quanto fora das escolas, de maneira voluntária ou involuntária,

dado que as circunstâncias de vida influenciam na formação de cada indivíduo. A escolarização de uma pessoa, com suas nuances positivas e negativas, pode influenciar suas concepções, mas não necessariamente determina seu desenvolvimento profissional. Nesse contexto, a prática de contar histórias de vida pode ser vista como uma forma de conscientização compartilhada. Ela pode transparecer aspectos que beneficiem tanto o próprio narrador quanto outros, ainda no começo da vida docente, além dos próprios alunos. Isso porque os professores têm a oportunidade de revisar ideias que estão intrínsecas em seu processo formativo pessoal e coletivo, permitindo-lhes posicionar-se criticamente em seu papel de formadores de cidadãos, comprometidos com a construção social e educativa.

3. COMO ME TORNEI PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo exponho por meio da narrativa autobiográfica, as adversidades enfrentadas ao longo da minha jornada de profissionalização, bem como as preferências e decisões que moldaram meu itinerário formativo. Compartilho, ainda, o momento significativo em que retornei ao ambiente escolar, não mais como aluna de escola pública, mas como uma docente em formação, vivenciando o início do exercício prático da docência. De fato, o trabalho do professor da educação infantil no Brasil é um processo complexo que exige formação adequada. Os professores que desejam trabalhar nesta área vão precisar se formar no curso de Licenciatura em Pedagogia, conforme Art. 62, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 9394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos 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.

Minha jornada na UNEB é a base formal para minha formação como professora, pois foi através das experiências vivenciadas no curso de pedagogia, que pude me desenvolver na perspectiva pessoal e profissional. Segundo Freire (1996), as experiências pessoais e conhecimentos formais atreladas às práticas educativas favorecem uma formação integral, em constante construção. Desde cedo, me sentia confortável no ambiente escolar, pois remetia a minha infância, mas não tinha certeza, de maneira prática, se queria ser professora. Foi na inscrição para o vestibular da UNEB, em 2018, que eu optei pelo curso de pedagogia. Eu não fazia ideia do quanto este curso impactaria a minha vida pessoal e profissional, os desafios que teria no processo de formação e na prática docente.

Ouvia falar quando cursava a educação básica, que o professor não era devidamente valorizado na sociedade, além de ser mal remunerado, também havia relatos de agressões verbais e físicas por parte de alunos/pais. Me perguntava se daria conta de situações assim, mas estava disposta a não desistir de me profissionalizar na docência e contribuir para que a parceria entre a família e a escola se fortalecesse. Recordo, que o início da minha escolarização ocorreu a partir dos 6 anos de idade, em um colégio público, na cidade de Simão Dias, no estado de Sergipe. Como as outras crianças da minha época, fui alfabetizada segundo o método alfabético, onde o aluno primeiro percebe/compreende as letras e depois as formas silábicas básicas para formação das palavras. Este método também é conhecido como soletração.

A indagação sobre como me tornei professora da educação infantil é respondida por meio desta escrita de rememoração, explicitada nas narrativas autobiográficas que permeiam este trabalho. Essa reflexão remonta à minha infância, quando, ainda na primeira etapa da educação básica, me encantava inconscientemente com os elementos do ambiente escolar, como o colorido das cartilhas, os lápis de cor, os desenhos, as brincadeiras com os colegas e as histórias infantis. Já naquele momento, sem perceber plenamente, eu começava a traçar o caminho que me conduziria ao ambiente escolar, espaço no qual viria a vivenciar e a construir minha profissão. Foi naquele período que registrei afetivamente, na memória, a escola como um *lócus* de autonomia, alegria e descobertas; mesmo em face do ensino tradicional prevalente na minha infância,

com as aulas num formato mais rígido, carteiras dispostas em fileiras, lições 'transmitidas' diretamente pelos professores e uma rotina com excesso de conteúdos formais e avaliações, meu olhar de criança enxergava o ambiente escolar como um lugar de possibilidades infinitas. A cada dia, havia uma nova aventura a ser vivida. E, apesar do formato tradicional, a experiência escolar foi para mim extremamente positiva e enriquecedora.

Como professora, reconheço que o ensino tradicional tinha suas limitações, mas acredito que ele também carregava elementos valiosos que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Mesmo dentro de um modelo que priorizava a disciplina e a organização, as histórias contadas em sala me transportavam para mundos imaginários, os desafios matemáticos instigavam minha curiosidade, e até as regras rígidas tinham o efeito de me ensinar sobre compromisso e responsabilidade. Minha professora, embora estivesse vinculada a um currículo formal, na alfabetização, tinha o cuidado de olhar nos nossos olhos, de perceber nossas inquietações de criança e de incentivar nossa imaginação de maneira sutil. E eu, como criança, me sentia vista, ouvida e incentivada a aprender mais.

Acredito que a escola desempenhou um papel fundamental na minha vida desde a infância. Vindo de um lar marcado pelo alcoolismo de meu pai, que, apesar de ter sido um homem trabalhador, respeitoso e carinhoso, quando sóbrio, tornava-se agressivo e imprevisível sob efeito do álcool, o que tornou a família refém da violência doméstica verbal/ psicológica. Essa situação gerava um ambiente familiar instável e tenso, que me deixava sempre sobressaltada. Assim, a escola passou a representar um espaço de refúgio e segurança, contrastando com a dualidade do lar, que era, ao mesmo tempo, um lugar de afeto e de perigo iminente. Esse contexto me levou a perceber a importância da escola como um ambiente acolhedor e transformador, o que motivou minha escolha profissional e meu compromisso em criar condições educacionais amistosas e significativas para as crianças.

Essa experiência me faz pensar que, mesmo dentro de formatos considerados rígidos, o papel do educador é fundamental para criar um ambiente respeitoso, onde cada criança possa se desenvolver em paz. Afinal, o que

realmente importa é a maneira como a criança se sente no espaço da sala de aula — e como, a cada dia, ela pode descobrir um pouco mais sobre si mesma e sobre o mundo. Assim, quando estou na escola, na sala de aula, com as crianças, me identifico, de alguma forma, não só com o ambiente escolar, mas com as infâncias presentes. Visto que cada uma enxerga o ambiente escolar sob uma perspectiva única. Lembrar das minhas próprias experiências nessa fase, me ajuda a ficar atenta a necessidade de cada criança em sua singularidade, com suas potencialidades, preferências e desafios pessoais e pedagógicos.

O que poderia ser visto como limitador na minha infância, não conseguiu apagar em mim o encantamento pela descoberta do aprender e a sensação de liberdade que eu encontrava ao explorar novos conhecimentos, interagir com colegas e me permitir sonhar. Essa experiência se enraizou profundamente em minha memória e moldou a maneira como, anos mais tarde, viria a me relacionar com a educação enquanto professora. Essa identificação constante com as crianças me permite possibilitar práticas pedagógicas que não apenas respeitam as subjetividades dos alunos, mas também valorizam o lúdico, a espontaneidade e a alegria, características fundamentais para uma educação que visa ao desenvolvimento integral. Além disso, essa lembrança afetiva me faz refletir sobre o papel da escola na construção de autonomia e no estímulo à curiosidade. O conceito de autonomia, tão caro a autores como Piaget e Freire, implica criar condições para que a criança seja capaz de pensar como sujeito, tomar decisões e se posicionar no mundo.

Na minha infância, a escola representava um ambiente que eu podia ser protagonista das minhas próprias descobertas, onde, eu encontrava espaço para viver a infância em sua simplicidade. Hoje, como professora, procuro resgatar essas memórias para efetivar a mediação pedagógica de modo contextualizada, com o tempo/espaço social dos alunos, visando proporcionar condições favoráveis para que eles construam o próprio conhecimento. Essa visão é alicerçada na ideia de que o processo educativo precisa ser afetivo, criativo e, ao mesmo tempo, desafiador, permitindo que as crianças sejam ativas no processo de aprender. Deste modo, para Souza (2006), a amplitude dos saberes e competências do professor são plurais e heterogêneos, pois se constrói durante a vida e no decurso

da carreira, ou nos quais cada professor insere sua individualidade na construção de um projeto coletivo de profissionalização docente. Assim, nesse movimento dialético, entre a escola e a universidade, houve um processo de descoberta e construção da minha identidade profissional, o que propiciou agregar saberes da experiência aos conhecimentos acadêmicos, na busca de uma práxis significativa para mim e meus alunos.

Para Tardif (2002), os saberes são elementos pessoais e profissionais que se entrelaçam, mobilizando saberes próprios, da formação profissional, disciplinares, curriculares e da experiência. Esses saberes se combinam em uma pluralidade de concepções que vão além das abordagens rígidas dos conhecimentos matemáticos, por exemplo. Nesse contexto, o 'repertório' de cada indivíduo pode ser entendido como um conjunto dinâmico de conhecimentos, habilidades e experiências que, ao se relacionarem, constroem uma base de saberes mais complexa e flexível, capaz de enriquecer as práticas pedagógicas e promover uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Em minha trajetória na UNEB, houve alguns percalços. No primeiro semestre, disciplinas como Educação e Pesquisa, História da Educação I, Práticas de Leitura e Produção de Texto e Sociologia e Educação foram marcantes, visto necessitar de conhecimentos filosóficos sobre Max, Weber, Sócrates, dentre outros, que até então, eram desconhecidos para mim, visto que na educação básica não há tanto contato com esse lado mais denso da filosofia, o que não nos prepara para uma mudança tão grande de metodologia educacional, de um nível de escolarização para outro.

Dessa forma, ao longo do curso, nas aulas, pesquisas, discussões, seminários, e atividades extracurriculares fui desenvolvendo uma percepção crítica/reflexiva. O que me permitiu aos poucos me apropriar dos conhecimentos selecionados para o curso de pedagogia, porém conceitos como aprendizagem socioemocional, avaliação formativa, educação inclusiva, ludicidade, interdisciplinaridade faziam mais sentido para mim, porque, ao longo do curso de Pedagogia, percebi que eles dialogavam com a realidade que eu vivia na prática e com as necessidades dos alunos. De fato, ao estudar aprendizagem socioemocional, entendi que, para além do aspecto cognitivo, é fundamental trabalhar as emoções e o desenvolvimento social dos alunos. Isso se tornou

essencial para mim, pois percebi que, sem esse cuidado, o aprendizado não é completo. Já a avaliação formativa mudou meu olhar sobre o processo avaliativo, mostrando que a avaliação precisa ser contínua e servir como uma ferramenta para entender as necessidades dos alunos, oferecendo suporte e orientação para o crescimento deles, não um mecanismo coercitivo e meritocrático.

A educação inclusiva despertou a minha consciência de que cada aluno tem suas particularidades e que é papel do educador e da sociedade criar condições para que o ambiente seja acolhedor para todos, respeitando diferenças inerentes a todos os seres humanos. A ludicidade por sua vez, me revelou que o brincar não é só um momento de descontração, mas uma rica experiência humana e pedagógica que torna o aprendizado mais significativo e prazeroso pois, permite às crianças se apropriarem de regras sociais fundamentais, como o respeito e a cooperação de forma divertida. Através de brincadeiras, elas desenvolvem autonomia, resolvem conflitos, exploram emoções e aprendem a seguir limites, enquanto experimentam papéis e interagem uns com os outros. Por fim, a interdisciplinaridade mostrou que o conhecimento não pode ser fragmentado; ele precisa estar conectado com a realidade e a vida dos alunos, permitindo que eles enxerguem o sentido do que estão aprendendo. Esses conceitos se tornaram mais do que teorias para mim; passaram a guiar minha prática, ajudando a construir uma perspectiva educativa mais humana, crítica e inclusiva. Por isso, ao longo do curso de Pedagogia, fui me apropriando dessas ideias de forma intencional, pois elas estavam alinhadas com os valores que eu acreditava e com o tipo de professora que eu queria me tornar.

Nos semestres seguintes, aprofundei meus conhecimentos em áreas como Didática e Psicologia do Desenvolvimento. Essas disciplinas, juntamente com os estágios supervisionados e o trabalho de conclusão de curso (TCC), foram essenciais para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional, em virtude de uma práxis melhor conduzida a partir dos conhecimentos desenvolvidos. O TCC, por sua vez, desempenhou um papel fundamental no aprofundamento da pesquisa e na escrita acadêmica, desenvolvendo as minhas habilidades de análise crítica e investigação científica. Essas experiências combinadas fortaleceram minha formação pedagógica, preparando-me de maneira profícua para os desafios da profissão docente. O estágio supervisionado foi uma experiência fundamental para

minha formação em Pedagogia, proporcionando vivências em diferentes contextos educativos. O primeiro estágio, realizado na Escola Municipal Roberto Santos, situado no bairro do Cabula, foi voltado para a observação em sala de aula, com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, permitindo-me compreender a dinâmica escolar e o papel do professor. No segundo estágio, na Brinquedoteca da UNEB, Cabula, tive a oportunidade de atuar com crianças de 5 a 8 anos, promovendo atividades lúdicas que estimulavam o desenvolvimento cognitivo e criativo, ampliando minha visão sobre o ensino nessa faixa etária.

O terceiro estágio, realizado no Ceifar, no bairro de Tancredo Neves, foi focado na gestão e coordenação escolar, onde pude observar e compreender os processos administrativos e pedagógicos da instituição, além das funções de liderança e tomada de decisão. Já o quarto estágio, no Colégio Roberto Santos, Cabula, envolveu um projeto voltado para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o tema da importância dos sonhos, visando promover a autoestima e a motivação dos estudantes adultos a continuar seus estudos e alcançar seus objetivos. Essas experiências, com diferentes enfoques, contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento como futura pedagoga, permitindo-me compreender tanto a prática pedagógica em sala de aula quanto a importância da gestão educacional e do incentivo ao desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos.

Antes mesmo, dos estágios supervisionados, que começaram a partir do quinto semestre e são requisito para a conclusão do curso de Pedagogia da UNEB, lembro que, logo no primeiro semestre, soube do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Inscrevi-me e fui selecionada. Isso foi importante para minha trajetória, pois o objetivo do PIBID é possibilitar a articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas) e os sistemas públicos de ensino municipal e estadual.

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O

programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa. (UECE,2024)

Foi neste projeto que tive a primeira oportunidade de voltar ao “chão da escola”, não mais como uma criança da escola pública, mas como uma professora em formação; sob a coordenação da professora Cláudia Paranhos e pela supervisora da escola, professora Francislene Ferreira, comecei meu estágio na Escola Municipal Enock Amaral, em Lauro de Freitas-Ba. Recordo que enquanto atuava na escola pelo PIBID, as coordenadoras lembravam as estagiárias sobre o tema do projeto, que era "Superando Limites, Acolhendo Desafios". Vivi intensamente essa experiência, embora, na ocasião, não sentisse que estava preparada para assumir uma turma. E mesmo tendo conhecimento de que um dos ofícios do professor era ministrar aulas, a princípio, planejar e ministrar aulas a cada quinze dias, era uma tarefa que demandava um grande tempo para pesquisa, seleção de conteúdos e materiais. Não era necessário apenas estudar o conteúdo, mas também buscar e selecionar estratégias pedagógicas para torná-lo interessante e acessível para os alunos. Cada atividade deveria ser cuidadosamente pensada para engajar os estudantes e promover um ambiente de aprendizado favorável ao desenvolvimento da liberdade discente/docente.

Esse processo era desafiador e por vezes exaustivo, devido ao tempo e a dedicação constante que se fazia necessário, mas também extremamente gratificante, ao ver o desenvolvimento dos meus alunos e como ficavam felizes com suas “pequenas/grandes conquistas”. Devido o longo que fiquei fora do sistema formal de ensino, a adaptação ao ensino superior se mostrou mais desgastante, lembro o quão era difícil conciliar as demandas da minha graduação com as demandas do PIBID; visto que o PIBID exigia encontros semanais para socialização

do processo individual de elaboração dos planos de aula, de cada estagiário, e das experiências de aplicação dos planos na escola, além das diversas pesquisas escritas relacionadas à educação, que tinham prazo para entrega à coordenação do PIBID. Na universidade, por sua vez, em cada disciplina, existiam textos para ler, seminários para apresentar e trabalhos escritos para se debruçar, o que exigiu de minha parte, um bom gerenciamento do tempo para que pudesse entregar o melhor, em tudo que havia assumido para minha formação.

No decorrer do tempo, e sob orientação da supervisora e coordenadora, da escola, comecei a conhecer melhor o contexto da comunidade e compreender o funcionamento prático das aulas e do ambiente escolar. Isso me permitiu enxergar os educandos de maneira individualizada, reconhecendo suas necessidades e potencialidades. Ao entender o contexto sociocultural em que meus alunos estavam inseridos, foi possível adaptar minhas estratégias pedagógicas para melhor atendê-los. Esses estudantes, muitas vezes, viviam em condições de vulnerabilidade, onde o acesso a recursos básicos como alimentação, saúde e moradia digna era precário. Suas famílias enfrentavam dificuldades financeiras. A renda familiar, em muitos casos, dependia de trabalhos informais e mal remunerados, realizados por pais e responsáveis com baixa escolaridade. Isso resultava em uma dinâmica familiar onde a prioridade, muitas vezes, não era a educação, mas a sobrevivência.

Além disso, alguns desses alunos residiam em casas pequenas, com várias pessoas compartilhando o mesmo espaço, sem condições adequadas para estudar ou realizar tarefas escolares. A ausência de um ambiente propício para a leitura e os estudos contribuía para o baixo rendimento escolar, somado ao fato de que alguns responsáveis, por também não terem completado seus estudos, não conseguiam oferecer o suporte necessário para acompanhar a vida escolar das crianças. No ambiente escolar, esses alunos enfrentavam outras dificuldades. A escola pública sofria com a falta de recursos, materiais didáticos, infraestrutura adequada e pessoal suficiente para atender às demandas de uma educação de qualidade. A turma era superlotada, o que dificultava a atenção individualizada e o acompanhamento desses alunos, que também enfrentavam problemas relacionados à segurança em suas comunidades.

Muitos moravam em áreas dominadas por violência, tráfico de drogas e outros problemas sociais que traziam consequências diretas para sua saúde emocional. A exposição constante a essas situações gerava ansiedade, medo e insegurança, afetando o comportamento e o desempenho escolar. Por outro lado, mesmo em meio a essas dificuldades, havia uma resiliência notável por parte desses alunos e alguns demonstravam vontade de aprender; encontrando na escola um refúgio e um espaço de possibilidades. Para estes o ambiente escolar era onde se sentiam acolhidos, valorizados e seguros, onde podiam sonhar com um futuro diferente. Para Freire (1996), isso revelava o papel crucial que a escola desempenhava na vida dessas crianças, não apenas como um espaço de aprendizagem formal, mas como um ambiente de socialização e esperança. Essa realidade mostrava a importância de políticas públicas voltadas para a melhoria das condições de ensino nas escolas públicas e para o apoio às famílias em situação de vulnerabilidade. Sem um olhar atento para esses contextos, o ciclo de pobreza e exclusão social tende a se perpetuar, afetando não só o presente dessas crianças, mas também suas possibilidades de um futuro mais digno.

A colaboração com outros professores e a participação em reuniões pedagógicas, também foram fundamentais para o meu crescimento profissional, no PIBID, de modo que adquiri confiança e aprimorei minha prática docente. Aprendi na UNEB, que preciso refletir criticamente sobre minha atuação como educadora e como essa atuação poderia ser repercutida beneficentemente na vida dos alunos.

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que se diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. (Freire, 1996, p. 76).

Freire (1996), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, destaca a importância do conhecimento profundo da prática educativa para os professores. Ele enfatiza que compreender a essência da prática educativa é crucial, envolvendo o reconhecimento das várias dimensões que compõem essa prática, desde os métodos de ensino até as interações com os alunos. Para ser eficaz, o professor deve ter clareza sobre sua abordagem pedagógica, estando consciente das teorias e

métodos que utiliza, bem como dos objetivos que deseja alcançar. Conhecer bem a prática educativa proporciona ao professor maior segurança e confiança em seu desempenho, resultando em uma atuação mais assertiva e eficaz na sala de aula. Freire argumenta que essa compreensão profunda e clara da prática educativa é fundamental para que os professores possam desempenhar seu papel de maneira mais segura, promovendo uma educação de qualidade. Nesse sentido, Tardif (2002), dialoga com Freire, e propõe que no processo de profissionalização docente é imprescindível levar-se em conta a sistematização e democratização dos saberes da experiência adquiridos nas instâncias da família, no trabalho, nos cursos da formação inicial e continuada, dentre outros, visando construir um repertório teórico e prático que permita novos olhares, novas atitudes e novos conhecimentos.

4. PERFIL PROFISSIONGRÁFICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Neste quarto capítulo, resalto o perfil profissiográfico do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, cuja proposta pedagógica visa à formação de educadores críticos e reflexivos, habilitados a atuar nas áreas de docência, gestão e pesquisa. O curso se orienta pelos princípios de inclusão e justiça social, preparando os futuros profissionais para os desafios da educação contemporânea e para o compromisso com a transformação social e a equidade educacional. O PPC do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia -UNEB (2008) baseado na LDB, prevê que o perfil profissiográfico do pedagogo é de um sujeito que possui uma visão ética, política, cultural ampla que identifique aspectos pedagógicos nas diversas práticas sociais, sejam elas escolares ou não. Isso inclui a forma como o trabalho pedagógico é desenvolvido em diferentes contextos e inclui conhecimentos sobre o desenvolvimento emocional, cognitivo, psicossocial e físico dos alunos, bem como o domínio dos métodos necessários à sua prática. Dessa forma,

A formação de professores para a educação infantil deve contemplar não apenas o conhecimento teórico, mas também a experiência prática e a reflexão sobre as práticas pedagógicas (Kramer, 2015, p. 56).

Nesta perspectiva, o PPC do Curso de Pedagogia da UNEB (2008), ressalta que o pedagogo é capacitado para escolher e criar metodologias adequadas aos conteúdos escolares, demonstrando especial sensibilidade à formação da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Está apto a planejar, coordenar e avaliar projetos pedagógicos, integrando todos os participantes do processo educativo e equilibrando discussões metodológicas. A formação de professores para a educação infantil deve ser centrada na compreensão da criança como sujeito ativo e na promoção de práticas pedagógicas que respeitem sua singularidade. Elas não são apenas receptores passivos de informações, mas sim construtoras de conhecimento a partir de suas interações com o mundo ao seu redor. Por isso, o PPC do curso de pedagogia da UNEB (2008) visa formar professores com conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e as teorias que reconhecem a criança como protagonista de seu aprendizado.

Conforme o Projeto Político Profissiográfico do curso de Pedagogia da UNEB:

[...] pretende-se oferecer aos alunos uma sólida formação teórico/prática que favoreça a reflexão contextualizada sobre os principais problemas da educação e aponte possibilidades para a atuação de cada profissional da educação em seu campo de trabalho (PPC do Curso de Pedagogia da UNEB, 2008, p. 43)

Práticas pedagógicas que respeitam a individualidade das crianças são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante. Métodos pedagógicos adequados, como o uso de atividades lúdicas e a valorização das experiências individuais das crianças, são essenciais para promover um ensino eficaz e prazeroso. A formação continuada dos professores é crucial para mantê-los atualizados com as melhores práticas e teorias educacionais. Cursos de especialização e programas de desenvolvimento profissional ajudam os professores a aprimorar suas habilidades e a implementar práticas pedagógicas inovadoras. Professores bem formados são capazes de criar um ambiente educativo acolhedor e seguro, onde as crianças se sentem respeitadas e valorizadas. A formação adequada dos professores contribui para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, preparando-as para os desafios futuros. Portanto, a

formação de professores centrada na compreensão da criança como sujeito ativo e na promoção de práticas pedagógicas que respeitem sua singularidade é essencial para garantir uma educação infantil de qualidade. Investir na formação continuada dos professores é investir no futuro das crianças e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Entender a criança como um participante ativo no processo de aprendizagem é essencial ao trabalho do pedagogo. Isso significa que, em vez de apenas receber informações, a criança contribui com suas próprias ideias, interesses e experiências. Isso destaca a necessidade de criar um ambiente escolar positivo e afável, no qual os professores e os alunos se sintam valorizados e motivados a participar ativamente do processo educativo. De fato,

Os professores da educação infantil devem ser preparados para reconhecer e valorizar as múltiplas linguagens expressivas das crianças, promovendo assim um ambiente educativo rico e estimulante." (Kramer, 2018, p. 45)

Assim, para que as crianças possam experimentar novas descobertas, o curso de Pedagogia da UNEB forma educadores críticos e reflexivos, aptos a atuar na docência, promovendo uma educação de qualidade e o desenvolvimento integral da criança, em seu processo de aprendizagem.

5. AS INFÂNCIAS DO PROFESSOR

Neste quinto capítulo, examino o tema "As Infâncias do Professor" como uma resposta crítica à perspectiva adultocêntrica, que frequentemente desconsidera as potencialidades inerentes tanto à infância dos educadores quanto à de seus alunos. A reflexão se volta para o impacto das normativas e do controle impostos por essa visão, que restringem o desenvolvimento integral da criança enquanto sujeito de direitos, comprometendo a amplitude de suas experiências formativas e limitando suas possibilidades de expressão e crescimento no contexto educacional. Sabe-se que a infância impacta a vida dos sujeitos, mas, o quanto a infância impacta as concepções e práticas pedagógicas? É na busca por significado para os dilemas

previsíveis/imprevisíveis, do cotidiano formativo, dentro e fora da universidade, que conduz o professor a visitar e revisitar a sua infância. Esse resgate da memória tem subsidiado o professor a buscar autorreflexão constante.

E onde está essa criança em nós, adultos, senão na memória de um tempo que já passou? Sempre recordada, às vezes com nostalgia, como algo perdido e distante e num tempo em que, igualmente ao que admiramos nas crianças, éramos capazes de sermos espontâneos, sensíveis e autênticos. Um tempo em que não se pensava no futuro, senão quando alguém nos perguntava: “O que você vai ser quando crescer?”. E ainda assim não era nossa essa preocupação, senão dos adultos. Era tempo de viver atento a cada coisa, em cada instante e a cada descoberta. Ouvíamos e contávamos histórias repetidas vezes e, a cada repetição, acontecia um processo de invenção e criação. (Marton e Rodrigues, 2018, p.13).

A criança que fomos permanece viva em nossa memória, evocando um tempo de espontaneidade, sensibilidade e autenticidade. Esse período da infância é frequentemente lembrado com nostalgia, como algo perdido e distante, mas também como um tempo em que vivíamos intensamente o presente. Não havia preocupações com o futuro, exceto quando os adultos nos perguntavam sobre nossos planos. A preocupação com o futuro era deles, não nossa. Vivíamos atentos a cada momento, cada descoberta, cada história contada e recontada, onde a repetição se tornava um ato de invenção e criação. Essa capacidade de viver o presente com intensidade e criatividade é algo que muitas vezes perdemos na vida adulta, mas que permanece como uma lembrança valiosa e inspiradora. É um convite para relembrar a simplicidade e a pureza da infância, enfatizando a relevância de se conectar com esses elementos para uma vivência mais completa no nosso ser e do fazer pedagógico. Os escritores Marton e Rodrigues (2018), nos fazem pensar sobre a necessidade de mantermos vivas em nós, as características que observamos nas crianças, como a capacidade de viver o presente e de se encantar com as descobertas do dia a dia.

Tal entendimento visa defender e pensar que precisamos compreender o mundo não apenas pelo olhar, mas é preciso sentir com todos os sentidos que envolvem a complexidade humana. “Olhar” com todos os sentidos

exige um esforço de perceber todos os pontos de vista, com todos os diálogos. Assim, arriscamos em dizer que, ao trabalhar com as infâncias, é necessário sentir o mundo, habitar o mundo de outra forma, (re)territorializar os mapas habitados por nós e que nos formaram (Marton e Rodrigues, 2018, p.13).

Os autores Marton e Rodrigues (2018) defendem que a compreensão do mundo não deve se limitar ao olhar, mas deve envolver todos os sentidos que compõem a complexidade humana. Eles argumentam que “olhar” com todos os sentidos requer um esforço para perceber todos os pontos de vista e diálogos. Ao trabalhar com as infâncias, é essencial sentir o mundo e habitá-lo de maneira diferente, (re)territorializando os mapas que nos formaram e que habitamos.

Portanto, não se trata apenas de pensar a prática, porém, de pensar princípios que têm norteado nossos mapas cognitivos, nossos matizes de pensamento. Um movimento de indagação, de pensar o próprio pensamento. Para além, pensar a relação infância e professor (Marton e Rodrigues, 2018, p.13).

Marton; Rodrigues (2018), ressaltam a importância de pensar a infância e resgatar a sensibilidade e a espontaneidade que caracterizam esse período da vida. Os autores salientam, ainda, a necessidade de reconhecer a infância como um período de descobertas e aprendizados, na qual a curiosidade e a criatividade são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Toda essa possibilidade criativa da infância, podem ser acessadas pelo professor, possibilitando interações mais significativas entre a própria infância e as infâncias dos alunos.

É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais constroem espaços/tempos cotidianos (Alves, 2008, p. 18).

Alves (2008) destaca a importância dos princípios norteadores da alteridade, que reconheceram e legitimaram o outro e seu espaço nas interações cotidianas.

Essa abordagem enfatizou a valorização das experiências individuais e a convivência entre as pessoas, respeitando suas identidades únicas e seus repertórios de vida, sem ignorar os desafios envolvidos nessas relações. Assim, a busca pelo respeito às diferenças identitárias é uma demanda essencial para a valorização das vivências de cada sujeito.

Isso é um exercício constante e algo que se dá através de um mergulho com as infâncias para aprender esses movimentos de invenção e criação. Contrariando a modernidade que exaltou o “ver para crer”, o que Nilda nos ensina é que precisamos (re)pensar o modo de olhar. Nesse ponto, problematizamos o “olhar adultocêntrico”, nos aproximamos de nossas infâncias e nos conduzimos a aprender com elas a sentir os Mundos. Ou seja, a (re)ler a vida, a visitar e revisitar os nossos paradigmas e, mais amplamente, a educação com todos os sentidos que exige (Marton e Rodrigues, 2018, p.8).

Marton e Rodrigues (2018), instam ao professor a visitar e revisitar paradigmas educacionais e reler o que cada professor tinha posto como certo. De fato, parece que na nossa cultura, embora já tenha tido avanços, ainda reflete pouco sobre a infância do professor. Parece que é algo que precisa ser superado, rejeitado e até esquecido para dar lugar a uma “fase mais importante”, a fase adulta. Nessa fase, o olhar do adulto parece ser a única perspectiva válida de formação humana/acadêmica.

Desse modo, o centro da vida parece ficar restrito à fase adulta e suas possibilidades/ responsabilidades. Na qual as necessidades, desejos e interesses da criança que antecedeu o professor “adulto”, são substituídos por burocracias, engessamento institucional e formalidades econômicas/políticas. E se não houvesse uma resignificação no itinerário formativo, em algum momento, o “adultocentrismo” permaneceria intocável, talvez pelo medo inconsciente de revisitar essa fase da vida e suas referências sensíveis. Ainda, para Marton, Rodrigues (2018):

Caminhamos assumindo a diversidade das referências, aqui obtidas como fontes para pensar-aprender junto com as infâncias e os cotidianos numa outra dimensão. Uma dimensão para além de um trabalho de pesquisa que

se distancia dos sujeitos. Ao contrário. Caminhamos mergulhados nos sentidos presentes e na possibilidade de concretizá-los pelo trabalho, ou seja, trazer à tona os sentidos que estão implicados com as infâncias (Marton e Rodrigues, 2018, p.5).

Assim, a reconexão com a própria infância, no presente, pode proporcionar respostas importantes para compreender melhor as opções pedagógicas adotadas na escola. O modo como o professor age e reage às demandas das infâncias no dia a dia e como reduz/amplia as possibilidades da própria atuação. Por meio da valorização da infância do professor, outras infâncias podem ser contempladas no processo de formação e autoformação, permitindo identificação e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para outras formas de vivenciar a infância no ambiente educacional.

Será que os adultos gostam mesmo da infância? Ou apenas tolera? Permite a criança ser criança na família ou na escola, ou há uma idealização, inconsciente, adultocêntrica, de que a criança deva ser um mini adulto? Neste sentido, Sarmiento afirma que

[...] temos que superar, por um lado, os obstáculos que existem nas relações entre adultos e crianças, como é o caso do controle e da regulamentação adultocêntrica, isto é, estritamente definida pelos adultos, de acordo com os seus próprios padrões de pensamento e de ação, e, por outro lado, temos de considerar as diferenças estruturais da vida social e cultural de cada grupo, o que tem implicações relevantes em matéria da visibilidade das crianças e da organização da sua vida diária (Sarmiento, 2024, p. 4).

Sarmiento (2024) ressalta a importância de uma abordagem formativa que seja flexível, de modo que o poder não seja exercido exclusivamente pelo adulto, mas também pela criança. A criança deve exercer seu poder e direito de viver e usufruir das particularidades da sua infância com autonomia, sem a coação do adulto, pelo simples fato de ser criança e não um adulto em miniatura. A autora defende que a criança precisa ser visibilizada como é, e participar de seu processo formativo de maneira plena, sem a regulação adultocêntrica.

Sarmiento (2024 p. 5) citando Dahlberg, Moss e Pence (2003), a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas estão interligadas com os tipos de pensamento, concepções, ideias, estruturas sociais e padrões comportamentais que moldaram as nossas concepções de criança e de infância.

Dessa maneira, a compreensão sobre o ser criança e como deve ser vivenciada a infância foi moldada por uma série de fatores históricos, culturais e sociais presentes na trajetória de vida de cada indivíduo. Assim, nossas interações com as crianças refletem as crenças e valores pessoais sobre a infância que pode encorajar ou limitar o acesso da criança aos seus direitos como cidadã. Em síntese, o pensamento adultocêntrico numa perspectiva reflexiva crítica, deve ser superado por uma concepção que acolha e defenda as singularidades da criança, fomentando equitativamente o espaço infantil, no âmbito familiar/escolar/social. Visto ser sujeito de direitos que interage e contribui por meios de suas vivências para a construção de sua autonomia.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, a criança é

Sujeito de direito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Assim, as DCNEI deixam claro que a criança, como sujeito de direitos, faz parte de um grupo social e precisa ser contemplada nas suas necessidades de forma abrangente e integral, reconhecendo-a como um ser ativo, que tem identidade e produz cultura; com direitos e potencialidades específicas relacionadas a imaginação, fantasia e brincadeira. Essas potencialidades infantis devem ser promovidas e contempladas em todos os aspectos de sua educação e desenvolvimento, ao experienciar o seu contexto formativo. Vale ressaltar, que as crianças, assim como os adultos, têm suas histórias a narrar, e precisamos respeitar

a singularidade dessa narrativa, pois é por meio dela que a criança quer explicitar o seu mundo interior.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida deste trabalho veio da indagação: como eu me tornei professora da educação infantil?

Para responder essa pergunta, o objetivo geral deste trabalho foi analisar minha trajetória de profissionalização docente por meio de uma narrativa autobiográfica, destacando a relação entre minhas experiências pessoais e as práticas pedagógicas na educação infantil. Para atingir esse objetivo, propus os seguintes objetivos específicos: refletir criticamente sobre o impacto das vivências da minha infância na construção das relações pedagógicas e na minha identidade profissional docente; explorar a contribuição das narrativas autobiográficas na formação de professores; e ressaltar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para o desenvolvimento de uma prática educativa crítica e emancipatória.

Sendo que o fenômeno investigado foi a minha própria trajetória de vida, busquei entender como me tornei professora, acessando as minhas memórias da infância e refletindo sobre minha formação pessoal e profissional, tanto formal, quanto informal. De modo formal e objetivo, fui me tornando professora à medida que me apropriava das teorias e práticas pedagógicas, tanto na universidade, quanto no “chão da escola”. No entanto, essa afirmação não considera a subjetividade da identidade profissional, o que me levou a “pesquisar sobre as lembranças”. Esse processo de autoconhecimento me fez sorrir e chorar em diversos momentos, pois rememorar significa reviver na memória o que estava esquecido ou ignorado.

A indagação de como me tornei professora da educação infantil foi respondida ao revisitar o passado. Foi quando eu era apenas uma criança, cursando a primeira etapa da educação básica, que inconscientemente me encantava com o colorido da cartilha, do lápis de cor, dos desenhos, das

brincadeiras com os colegas e das histórias infantis; que estava assinalando o ambiente escolar como o espaço que vivenciaria minha profissão.

Foi nesse período que registrei afetivamente, na memória, a escola como um *locus* de autonomia, alegria e descobertas constantes. Mesmo diante do ensino tradicional prevalente na época, meu olhar de criança não via impedimentos para viver uma nova aventura a cada dia. Assim, quando estou na escola, na sala de aula, com as crianças, me identifico, de alguma forma, não só com o ambiente escolar, mas com as infâncias presentes. Visto que cada uma enxerga o ambiente escolar sob uma perspectiva única, lembrar das minhas próprias experiências nessa fase, me ajuda a ficar atenta a necessidade de cada criança em sua singularidade, com suas potencialidades, preferências e desafios pessoais e pedagógicos.

Dessa forma, esta monografia documenta não apenas uma jornada acadêmica e profissional, mas também humana, comprometida em promover o desenvolvimento não só dos aprendizes em fase escolar, mas também de mim mesma. Cada descoberta e desafio neste processo contribuiu para minha formação como educadora, preparando-me para enfrentar os desafios futuros com maior capacidade reflexiva e sensibilidade pedagógica. Assim, as narrativas autobiográficas agregam valor à pesquisa educacional, ao englobar saberes docentes aos aprendizados que se adquire por toda vida, dentro e fora do ensino formal, que, a depender da ótica ou da análise, poderiam passar despercebidos.

Concluo que a narrativa autobiográfica constitui uma ferramenta fundamental para a formação de professores, uma vez que promove uma reflexão crítica e investigativa sobre as ideias e experiências inerentes ao processo formativo, tanto no âmbito pessoal quanto coletivo. Essa abordagem amplia a compreensão da prática docente, favorecendo o desenvolvimento de uma identidade profissional consciente e comprometida com a construção social e coletiva.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei de Diretrizes e Bases**. p. 1-65. 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2024.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao_basica/pibid>. Acesso em: 4 jul. 2024.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KRAMER, R. **Educação Infantil: Teoria e Prática**. Barueri, SP: Manole, 2015.
- KRAMER, R. **Linguagens da Infância: Explorando as múltiplas formas de expressão na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.
- MARTON, S. L.; RODRIGUES, A. de e. **A infância do professor: currículos vividos no despertar da experiência**. *Childhood & Philosophy*, v. 14, p. 385-405, 2018.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- SARMENTO, T. **Socialização adultocêntrica e Culturas Infantis: que lugar ocupa a criança na relação da família com a escola?** *Cadernos de Educação*, (68), 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/27141>>. Acesso em: 14 de agosto de 2024.
- SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UECE. **O que é o PIBID?** Disponível em: <<https://www.uece.br/pibid/instituicional/o-que-e-o-pibid/>>. Acesso em: 14 de agosto de 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Salvador: UNEB, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE

DESCRITIVO

Etapa	Data de início	Data de término
Definição do problema e planejamento da revisão	24/04/2024	12/05/2024
Busca e seleção referências bibliográficas	12/05/2024	23/05/2024
Análise crítica dos dados	23/05/2024	30/05/2024
Identificação de temas emergentes	30/05/2024	05/06/2024
Síntese dos resultados	05/06/2024	10/06/2024
Discussão e conclusão	10/06/2024	20/07/2024
Redação final	20/07/2024	14/08/2024
Revisão e entrega	14/08/2024	06/09/2024