



Narrativas autobiográficas e a construção da identidade docente comprometida com a transformação social

Autobiographical narratives and the construction of a teaching identity committed to social transformation

Leandra de Lourdes Rezende Amaral¹

RESUMO

Este artigo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia da universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, 2024, cujo objetivo foi analisar como as narrativas autobiográficas contribuem para a construção da identidade docente, enfatizando a importância da reflexão sobre as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais no desenvolvimento da prática pedagógica e na formação da consciência pedagógica. A pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e o processo analítico autoformativo da autora, que elaborou narrativas autobiográficas de suas vivências na docência durante as graduações em Geografia e Pedagogia. As narrativas foram construídas a partir de ações de aprendizagem significativas, tais como: a elaboração e aplicação de atividades cartográficas para o ensino de Geografia nos anos iniciais; a experiência compartilhada no Estágio Supervisionado IV; e os relatos de vivências nos estágios da graduação em Pedagogia. A análise das narrativas permitiu compreender que a identidade docente é forjada na intersecção entre a história pessoal e as vivências profissionais, em um movimento contínuo de construção e reconstrução. Os resultados evidenciaram que as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais influenciaram diretamente na escolha da docência e na consolidação da identidade profissional, destacando a importância das narrativas autobiográficas como ferramenta metodológica na formação de educadores. Conclui-se que a reflexão sobre as próprias vivências promove o autoconhecimento, elemento fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo e para a melhoria da qualidade da educação, favorecendo uma prática pedagógica mais significativa, inovadora e comprometida com a transformação social.

¹ Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pedagoga pela Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: leandra.amaral2008@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas autobiográficas; Identidade docente; Formação de professores; Reflexão pedagógica; Prática docente.

ABSTRACT

This article is the result of a Final Course Project in Pedagogy at the Federal University of Ouro Preto – UFOP, 2024, whose objective was to analyze how autobiographical narratives contribute to the importance of reflection on personal, academic, and professional experiences in the development of pedagogical practice and in the formation of pedagogical consciousness. The research was developed through a qualitative approach, using bibliographic research and the author's self-formative analytical process, which involved creating autobiographical narratives of her teaching experiences during her undergraduate studies in Geography and Pedagogy. The narratives were constructed from significant learning actions, such as: the creation and application of cartographic activities for teaching Geography in the early years; the shared experience in Supervised Internship IV; and accounts of experiences during internships during her undergraduate studies in Pedagogy. The analysis of the narratives allowed us to understand that teacher identity is forged at the intersection between personal history and construction and reconstruction. The results showed that personal, academic, and professional experiences directly influenced the choice of teaching and the consolidation of professional identity, highlighting the importance of autobiographical narratives as a methodological tool in the training of educators. It is concluded that reflection on one's own experiences promotes self-knowledge, a fundamental element and for improving the quality of education, favoring a more meaningful, innovative pedagogical practice committed to social transformation.

KEYWORDS: Autobiographical narratives; Teacher identity; Teacher training; Pedagogical reflection; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A narrativa autobiográfica é uma metodologia que contribui para a formação docente, visto que toda experiência vivida pelo indivíduo o capacita a ser sujeito de sua própria história, tanto na vida pessoal, quanto na profissional, moldando sua identidade. Assim, os diversos estágios da vida pessoal influenciam a atividade profissional.

As narrativas autobiográficas, como gênero textual e linguístico, normalmente são escritas em primeira pessoa, sendo capazes de (re)contar histórias vivenciadas. Elas são analisadas a partir do viés memorialístico na busca pela compreensão das tessituras e reminiscências que cada ser carrega consigo para se tornar sujeito de sua própria história pessoal e docente.

A presente pesquisa justifica-se na concepção de que o processo de formação de professores ressignifica-se ao longo da trajetória de vida e acadêmica, pois não há como dissociar o discente do docente e vice-versa. Nesse sentido, o artigo apresenta reflexões sobre a narrativa autobiográfica como metodologia capaz de colaborar com a construção da identidade docente a partir dos contextos vivenciados no período escolar, acadêmico e profissional.

A definição da temática e da problemática está associada às experiências vividas na academia, bem como à autorreflexão dos processos de aprendizagem desenvolvidos. Assim, a importância da pesquisa reside em validar as narrativas autobiográficas como metodologia que colabora na ativação de lembranças que contribuem para a formação e identidade docente, além de organizar um arcabouço teórico relacionado ao tema. Segundo Silva e Mendes (2015, p. 157)

A potencialidade das narrativas autobiográficas como fonte de pesquisa está no fato que a história de vida de uma pessoa pode revelar muito além de simples acontecimentos, caracterizando-se por meio de compreensão de contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na interface consigo mesmo, o outro e o mundo a sua volta.

Silva e Mendes (2015) destacam que as narrativas autobiográficas transcendem a simples narração de eventos e podem possibilitar que o educador reflita sobre sua própria trajetória, identificando como suas experiências pessoais influenciam sua prática profissional. Ambrósio (2024), registra suas vivências, experiências, acontecimentos, memórias e reflexões, seja por meio de um memorial profissional, seja por meio de um portfólio das aprendizagens, visando à socialização das experiências cotidianas daqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Também,

destaca a autoavaliação do processo educativo como estratégia que alia o ensino à pesquisa, tornando-se uma rica fonte de investigação.

Associar as narrativas autobiográficas ao memorial reflexivo e à teoria que envolve o tema pode contribuir para a compreensão da construção da identidade docente. Ambrósio (2024) revela que o processo de desenvolvimento profissional ocorre ao longo da trajetória profissional e pessoal. Ela relata, em sua trajetória, como foram as experiências antes de se formar professora, em diferentes níveis, passando por vivências diversas e singulares, boas ou ruins, que absorveu, negou ou, por vezes, que passaram despercebidas.

Igualmente, Chaigar (2015) afirma que os estudantes são capazes de reconhecer que aprenderam a partir de lições da própria vida, o que reflete em narrativas que expressam conhecimentos e envolvimento investigativo. Logo, as narrativas podem proporcionar a autorreflexão do processo que nos ajuda a melhorar quem somos.

Este artigo é o resultado do TCC, Pedagogia-UFOP, que buscou compreender a formação da identidade docente a partir das narrativas que, segundo Ventura e Cruz (2019), vão além da reprodução e transmissão de histórias, pois compartilham experiências de vida. A partir do encontro das reflexões teóricas e das memórias, busca-se compreender como a narrativa autobiográfica pode contribuir como metodologia na formação de educadores.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

As pessoas não se tornam profissionais por acaso. A formação profissional é precedida por uma formação pessoal que é moldada pela moral e ética, tanto individual quanto social. As escolhas são direcionadas por elementos que nos cercam, seja a família ou a sociedade. Assim, compreendemos que a formação do indivíduo é um processo contínuo, que se molda por meio de suas experiências, interações sociais, aprendizagens e relações, ou seja, a construção da própria identidade.

Antes da existência do ser docente, há a existência do indivíduo que é moldado cotidianamente, tornando-se sujeito de sua própria história. Aos poucos, agrega em seu “eu” as experiências vividas e construídas, envolvendo política, cultura, religiosidade, economia e tantas outras áreas nas quais o ser humano possui relações. Toda conexão com o espaço vivido, seja próximo ou distante, possui impacto direto

e/ou indireto na vida do ser humano. Nesse sentido, nenhum conhecimento deve ser desprezado na efetivação da identidade como docente. Segundo Nóvoa (2007, p. 16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

A construção da identidade passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991, *apud* Nôvoa). É um processo que necessita de tempo — um tempo para refazer a identidade, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Assim, a partir das narrativas autobiográficas, é possível conhecer a identidade docente que foi moldada durante a trajetória de vida, reforçada na trajetória acadêmica e consolidada na trajetória pedagógica. A identidade docente é individual; não há modelo para orientar o que e como fazer. Para Silva e Mendes (2015, p. 157):

[...] a história de vida de uma pessoa pode revelar muito além de simples acontecimentos, caracterizando-se por meio de compreensão de contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na interface consigo mesmo, o outro e o mundo a sua volta.

A ação de conhecer os espaços que compõem a nossa vida e história é importante não só para criar a identidade, mas também para nos reconhecermos como parte integrante desses espaços. Ao realizar a análise da história de vida por meio das narrativas autobiográficas, possibilita-se aos indivíduos refletirem sobre sua inserção, compreensão e atuação na sociedade e na educação, pois antes de se tornarem docentes, todos já foram discentes.

Com Cunha (2023), compreendemos o potencial pedagógico presente nas narrativas, pois, por meio delas, os sujeitos que narram necessitam organizar pensamentos e verbalizar ideias. Ao relatar os fatos vividos, os indivíduos reconstruem a trajetória e a ressignificam. Cunha acrescenta:

[...] a pesquisa que usa narrativas também se institui como um dispositivo pedagógico, pois, quando o respondente organiza suas ideias para o relato — seja escrito, seja oral —, ele reconstrói a experiência de forma reflexiva e, dessa forma, faz uma autoanálise, que cria para si novas bases de compreensão da própria prática. Portanto, é justo afirmar que a narrativa provoca mudanças

na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros." (Cunha, 2023, p. 170).

A partir do exposto por Cunha (2023), é possível entender que as narrativas autobiográficas são uma ferramenta importante para a construção da identidade docente. Além de refletir sobre a trajetória de vida, elas permitem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, o fortalecimento do autoconhecimento e a promoção do desenvolvimento profissional contínuo. Por meio delas, os professores não apenas constroem e reconstruem suas identidades, mas também contribuem para o enriquecimento coletivo da profissão, compartilhando experiências que moldam a prática educativa de maneira significativa. As narrativas são a base do autoconhecimento, da autoavaliação e da visão crítica da trajetória de vida e da prática docente. Para Ambrósio (2024) as narrativas têm a capacidade de transformar a forma como os indivíduos enxergam a si mesmos e aos demais, levando-os a refletir sobre suas vivências e, consequentemente, sobre sua própria vida. Destarte, quando utilizamos as narrativas na docência, somos capazes de voltar o olhar para a própria prática docente. Igualmente, Cousin (2015) aponta que: a trajetória de vida, a educação e a atuação pedagógica são aspectos essenciais da identidade docente, uma vez que moldam as formas pelas quais o professor se constrói e se transforma, de maneira dialética, em sua profissão.

Assim, utilizar experiências singulares para transformá-las em experiências formadoras é essencial. Cousin argumenta que a construção da identidade docente passa pela reconstrução da realidade que:

[...] é fruto da articulação entre passado, presente e futuro de maneira não linear como processo de formação, ou seja, são realidades relatadas que criam outras realidades, por isso, a reconstrução permanente como movimento de formação. Enfim, parece-me que o limite da narrativa na formação inicial e talvez continuada de professores é não ter limites, porque o caminho é trilhado lentamente, atentando para todos os aspectos que se entrelaçam à medida que novas compreensões surgem em um vai e vem permanente. (Cousin, 2015, p. 39).

Ao analisar as narrativas associadas à não linearidade no processo formativo, elas propiciam o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda de quem somos como educadores. A autoconsciência é fundamental para a prática do autoconhecimento, pois capacita os professores a tomarem consciência de seu sistema de crenças e valores docentes, bem como de como esses se renovam ao longo do tempo.

Assim, percebemos que a identidade docente é fluida, submetendo-se a reformulações contínuas ao longo da carreira. As narrativas dos professores têm a capacidade de tornar as identidades profissionais mais seguras, pois, ao narrar suas experiências, eles podem compreender melhor sua formação no que tange à prática e à teoria de ensino. Adicionalmente, quando compartilham suas narrativas com outras pessoas, os professores conseguem se corporificar em situações enriquecidas pelas perspectivas alheias, o que pode contribuir para a articulação de uma identidade coletiva da profissão. Ao escolherem partilhar suas narrativas autobiográficas com colegas, os professores possibilitam a riqueza das experiências compartilhadas. Em contextos educativos, podem inspirar e enriquecer o coletivo da profissão e vivenciar a prática educativa de formas significativas. Assim, *a priori*, é possível refletir sobre a possibilidade de mudanças das práticas educativas a partir da perspectiva histórica trilhada, o que estimula um desafio intelectual aos professores.

Processo formativo: memorial reflexivo e autoconhecimento

Antes da existência do sujeito professora, há a existência de um indivíduo se moldando sujeito de sua própria história de vida, carregado de experiências políticas, culturais e sociais, que não foram desprezadas na efetivação de minha identidade frente ao trabalho educativo.

Para Portugal (2015), o memorial é utilizado como um importante recurso de registros de vivências, experiências, acontecimentos, memórias e reflexões para a socialização das experiências do cotidiano daqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. E acrescenta: o uso do diário de formação serve como autoavaliação do processo formador, como estratégia que une o ensino com a pesquisa. Neste caso, o diário de formação entra como uma fonte de pesquisa, uma rica fonte.

Desse modo, para compreender a formação da identidade de professora, precisei viajar no tempo e resgatar os elementos do passado que futuramente fariam sentido em minha escolha e imprimiram em minha história o sujeito professora. Iniciei meu processo de formação escolar aos seis anos, em 1986, em Bom Jesus de Goiás/GO, no Centro Educacional Patotinha, que funcionava nas salas do salão paroquial da igreja matriz da cidade. Era uma escola particular, não religiosa, apenas alugava o espaço. E foi em 1989, aos nove anos de idade, que à docência começou a ser gerada em mim, mesmo que eu não compreendesse. Eu estudava no período da manhã

e, à tarde, era monitora das turmas menores, às vezes na mesma escola em que estudava e, em outros momentos, em escolas diferentes.

Atualmente, comprehendo que essas experiências na infância contribuíram muito para o que me tornei: professora. Assim, é possível concordar com Freire (1996) quando argumenta a necessidade de a docência estar vinculada à discência e nos mostra que a verdadeira aprendizagem é capaz de transformar os educandos em sujeitos, capazes de construir e reconstruir o saber ensinado em conjunto com o educador, que também está inserido no processo de ensino-aprendizagem.

A importância desse contato com a docência na minha infância, mesmo que de uma forma “descomprometida” e ingênuas, me proporcionou o sentimento de como era bom auxiliar no ensino-aprendizagem de crianças menores. Porém, aos poucos, meu encantamento pela docência foi diminuindo e deu lugar a outros desejos.

Aos dez anos, mudamos de cidade; foi uma reviravolta em minha vida de criança: nova escola, novos colegas, novas descobertas. E assim, os anos finais do ensino fundamental tornaram-se um grande vazio; não há lembranças daquele período que me façam refletir sobre decisões frente à minha formação. Acredito que o trauma de uma mudança inesperada tenha contribuído para essa lacuna.

Já no ensino médio, entre os anos 1995 a 1997, tive a oportunidade de ter professoras e professores que muito colaboraram para meu processo de ensino-aprendizagem e que até hoje têm meu respeito e admiração. Em especial, o professor de Geografia Francisco Ney, que me apresentou o curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em uma aula sobre minerais e rochas com o professor de Geologia Luiz Nishiyama do referido curso. Nem imaginava que quatorze anos mais tarde estaria no mesmo Museu de Minerais e Rochas tendo aula da graduação em Geografia com aquele professor.

Outras duas professoras do ensino médio que fizeram diferença em minha vida escolar foram Juversina, de Língua Portuguesa, e Silésia, de Química, que se disponibilizaram a ministrar aulas particulares gratuitas, para que eu conseguisse realizar o processo seletivo e ingressar no curso Técnico em Saúde Bucal pela UFU. Os três foram meus professores na Escola Estadual Neuza Rezende, em Uberlândia.

Mesmo com toda a contribuição desses docentes em minha trajetória escolar, resolvi enveredar pela área da saúde; cursei Técnico em Saúde Bucal e, posteriormente, Técnico em Prótese Dentária. Embora tenha trabalhado por treze anos nessa área, me vi num momento contraditório; precisei me reinventar, pois uma dermatite de contato

me fez reencontrar o meu lado docente iniciado na infância. Assim, me deparei com a antiga paixão, o ensino, e ingressei em 2011 no curso de Geografia, com um ideal traçado para licenciatura, mas também concluí o bacharelado. Ao final, a confirmação: a licenciatura seria minha escolha profissional para a vida.

Dante de tantas escolhas, desafios e superações, descobri que a docência nunca saiu de mim; permanece e se expande cada dia mais, pois a sede pelo conhecimento e o encantamento pelo ensino me impulsionam a alcançar degraus mais altos.

Vivenciando à docência na graduação em Geografia

Apresentar as experiências vivenciadas na graduação em Geografia pela UFU também me fez refletir sobre uma jornada dupla, pois, quando resolvi mudar de caminho, abandonar o sonho de ser uma profissional da saúde, já não era nenhuma adolescente. Assim, compartilhei a vivência acadêmica com a vida intensa de ser mãe, dona de casa e esposa. Várias foram as turbulências enfrentadas, mas nenhuma delas me fez desistir, pois tive em meu filho o combustível para me fortalecer. Desse modo, não poderia me dar ao luxo de repetir nenhuma disciplina, pois cada minuto a mais que ficasse na faculdade era um minuto a menos que teria com meu filho.

Assim, o encantamento pela docência foi retomado durante o período da graduação e, dentro das minhas limitações, aproveitei ao máximo. Os momentos que destaco para compartilhar são: participação no projeto “Elaboração e aplicação de atividades cartográficas para o ensino de Geografia nas séries iniciais” e “Estágio Supervisionado IV”.

Projeto: Elaboração e aplicação de atividades cartográficas para o ensino de Geografia nas séries iniciais

O presente projeto foi desenvolvido na Escola Municipal Inspetora France Abadia Machado Santana, em Uberlândia/MG, durante o primeiro semestre letivo de 2012, com duas turmas do quarto ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

O projeto me possibilitou produzir material didático, de cunho cartográfico, com a finalidade de auxiliar o pedagogo a ministrar aulas de Geografia, atualizando seus conhecimentos, tirando dúvidas comuns e apresentando-lhe novas possibilidades de ensino. Esses fatores são decisivos no aprendizado dos alunos dos anos iniciais, aprofundando a noção cartográfica e proporcionando independência no pensamento crítico e prático.

O trabalho foi dividido em momentos de confecção de material, aplicação em sala de aula e campo, onde o primeiro contemplou leitura e discussões de textos relacionados com o tema do projeto, proporcionando um embasamento teórico; confecção de material didático, como, por exemplo, alguns mapas utilizados; e planejamento das atividades juntamente com a professora. O segundo momento se deu com a aplicação das atividades didáticas em sala de aula; trabalho de campo e avaliação.

Desejo de destacar o trabalho de campo que desenvolvemos com os alunos, que foi de grande relevância na culminância do aprendizado em sala de aula. O trabalho de campo foi realizado em Uberlândia, nos distritos de Cruzeiro dos Peixotos e Martinésia. O mesmo foi elaborado para que os alunos conseguissem visualizar na prática as atividades que foram desenvolvidas na escola. O trajeto contemplou áreas urbanas e rurais do município de Uberlândia, bem como as vilas de Cruzeiro dos Peixotos e Martinésia. Segundo Canen [s.d.]:

Uma metodologia didática e procedimentos de ensino que façam pontes entre os espaços das crianças e outros, que a escola oferece para a expansão dos universos culturais infantis, podem levá-las a novos significados, à construção do conhecimento relevante para suas vidas. (Canen, [s.d.], p. 6).

Assim, a autora nos encaminha a refletir sobre a necessidade de valorizarmos os espaços que formam as identidades dos alunos. Atualmente, em minha vida docente, busco fazer a ponte entre teoria e cotidiano, para que percebam que os conteúdos trabalhados na sala de aula estão presentes na vida. E o trabalho de campo realizado com aquelas turmas foi capaz de proporcionar a associação entre teoria e empiria.

Durante o percurso na área urbana, os alunos visualizaram as diferenças (trânsito de veículos e pessoas, comércio, barulho, presença e/ou ausência de vegetação etc.) entre o bairro onde moram e estudam com a área central da cidade. As desigualdades ficaram nítidas aos olhos atentos dos alunos ao passarmos pela periferia onde se localiza o bairro Esperança, que possui alguns barracos construídos para servir de moradia. A caminho do Distrito Industrial da cidade, a paisagem se transforma em um aglomerado de indústrias de diferentes setores (alimentício, atacadistas, dentre outros). Assim, podemos citar Canen [s.d.]:

Entender que os espaços urbanos surgiram em torno de atividades específicas, remontando ainda à Idade Média, quando apareceram em torno dos castelos feudais, assim como mostrar as transformações do espaço, inclusive a sua

deterioração, discutindo fatores como poluição, desigualdade social e outros, pode apresentar formas de as crianças relativizarem seus próprios espaços, observando-os não mais como imutáveis, mas como resultantes de construções históricas. (Canen, [s.d.], p. 7-8).

A ação de conhecer os espaços que compõem a nossa vida e história é importante, não só para criar a nossa identidade, mas também para nos reconhecermos como parte integrante desses espaços, e no ambiente escolar isto não pode ser diferente. Como professores, devemos procurar conhecer o contexto dos espaços dos quais a criança faz parte, para buscar aproximar o ensinado com o vivido. E também perceber que o processo de aprendizado é realizado em espaços diferenciados.

O trabalho de campo se estendeu aos distritos de Cruzeiro dos Peixotos e Martinésia, onde as crianças conseguiram compreender e aprender a se localizarem e se orientarem pelo mapa. Esse trabalho foi muito rico em meu processo formativo como professora, pois me proporcionou uma visão externa do ambiente escolar e como o aprendizado para os alunos foi enriquecido com o trabalho de campo. Além de possibilitar a participação em planejamentos, elaboração e aplicação de atividades cartográficas em sala de aula e o próprio trabalho de campo com alunos dos anos iniciais. A avaliação do trabalho de campo foi realizada por meio da produção de um relatório pelos alunos, expressando suas considerações sobre o que foi visto e compreendido do campo.

Estágio Supervisionado IV: Experiência Compartilhada

Para a narrativa das experiências na disciplina Estágio Supervisionado do curso de Geografia UFU, escolhi a que mais me marcou no processo de ensino-aprendizagem como discente para uma formação docente, visto que a disciplina contempla várias atividades desenvolvidas na academia e outras ações complementares desenvolvidas nas escolas de educação básica.

Nesse sentido, o estágio possibilita aos graduandos o estudo e a reflexão sobre a realidade do ensino de Geografia, para inserção, compreensão e atuação planejada na escola e nas atividades constitutivas do trabalho do professor geógrafo como educador e profissional do ensino de Geografia, buscando na Geografia e na Educação fundamentos teórico-metodológicos para pensar e fazer a Geografia escolar numa perspectiva crítica e transformadora da prática educativa, da escola e da realidade social mais ampla em que se inserem os sujeitos da comunidade escolar.

Segundo Saiki e Godoi (2007, p. 29), o estágio tem fundamental importância para a formação do professor, pois é neste momento que o licenciando pode observar, participar, viver as relações no cotidiano escolar e assim adquirir informações e habilidades para formar o novo profissional.

Antecedendo a parte prática que o estágio nos proporciona, é muito importante o contato com a teoria trabalhada em sala de aula pelo professor orientador do estágio supervisionado, visto que se faz necessário o embasamento nos documentos oficiais relacionados à educação, tais como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Projeto Político Pedagógico (PPP), as Diretrizes Básicas do Conteúdo de Geografia, dentre outros. Esses documentos serão base para o trabalho do profissional da educação, fazendo parte da carreira como professora.

Portanto, as experiências vividas no Estágio Supervisionado IV — oferecido no 8º período do curso de licenciatura em Geografia UFU — foram de grande relevância em minha formação como discente, pois foi capaz de me preparar para o desenvolvimento de atividades que possibilitasse ao aluno da educação básica um ensino-aprendizagem que contivesse aspectos interdisciplinares, utilizando linguagens diferenciadas para o ensino de Geografia.

O mesmo ocorreu na E.M. Professora Cecy Cardoso Porfírio, Uberlândia/MG, com três turmas do 4º ano do ensino fundamental no período vespertino. As atividades aplicadas na escola foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2014. Antes do contato com a escola, foi planejado um projeto de ensino que seria desenvolvido com os alunos. O projeto em questão contemplou o tema *África* sendo trabalhado de forma diferenciada, por meio do longa-metragem *Kiriku e a Feiticeira*. Além disso, outro ponto importante deve ser ressaltado: neste estágio, o acompanhamento foi feito por uma professora de literatura e linguagens. Assim, as aulas de literatura foram utilizadas como outra possibilidade de linguagem para o ensino de Geografia.

O presente projeto reconheceu a importância da implantação da Lei 10.639, que torna obrigatório no ensino o estudo da África, dos africanos e afro-brasileiros na educação brasileira. Desta forma, foi trabalhada com os alunos uma melhor compreensão da cultura negra e da contribuição desse povo no processo histórico; porém, a teoria não será capaz de reparar a opressão e exploração vivenciadas pelos negros na história, mas é capaz de conscientizar os futuros cidadãos a ter um olhar mais amplo frente às relações sociais, econômicas, políticas e étnico-culturais do negro na sociedade. Mais uma vez, é necessário citar Canen [s.d.]:

Em uma visão multicultural, é importante salientar a necessidade de ocupar o espaço da escola com cartazes e ilustrações que refletem as identidades concretas que fazem parte da escola. É sabido que grande contingente de nossa população é de negros, mestiços, camadas populares [...]. (Canen, [s.d.], p. 10).

A aplicação do projeto, que foi intitulado *Cine África - Kiriku e a Feiticeira*, se dividiu em três momentos: primeiro momento — assistir e discutir o filme, fazendo associações com a Geografia; segundo momento — atividade no pátio externo da escola, para observar a vegetação e suas características; terceiro momento — avaliação por meio de desenho livre, retratando o que mais marcou, desde o filme até a dinâmica fora da sala de aula. A culminância do projeto foi por meio de exposição com os desenhos em um painel no pátio da escola, como reconhecimento da importância do negro na sociedade.

A experiência de trabalhar Geografia utilizando as aulas de Literatura foi singular no processo de formação, pois me possibilitou experimentar caminhos diferenciados para um ensino-aprendizagem voltado também para a interdisciplinaridade, algo tão discutido teoricamente, mas pouco utilizado na prática.

Quanto ao projeto, foi possível contemplar as três etapas planejadas e inserir conjuntamente uma dinâmica ao ar livre para trabalhar a vegetação do cerrado, verificando as diferenças com a vegetação observada no filme. A experiência fora da sala é importante para utilização de espaços da própria escola que normalmente são subutilizados, mas que possuem significados que podem, e muito, colaborar com o processo de ensino-aprendizagem e quebrar a rotina da sala de aula. Assim, Freire (1996) aponta que querer bem nossos educandos significa estar disponível à alegria de viver, não deixando de lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade, e zelar pelo espaço pedagógico.

O Estágio Supervisionado IV, além de consolidar meu desejo pela docência, me fez refletir mais uma vez sobre os desafios diários de um professor e continuar acreditando na possibilidade de uma educação melhor, voltada para uma consciência mais crítica da realidade, saindo do comodismo de se pautar apenas no livro didático, pois, como apresentado por Ana Ivenicki na *2^a WebRoda Multicultural: Perspectivas Multiculturais em Livros Didáticos e em Práticas Docentes* (2023), os livros didáticos mantêm a hegemonia branca, elitista, heteronormativa, de supremacia masculina, reforçando o machismo, dominação e opressão sobre a figura feminina. Portanto, é

necessário que o professor discuta esses conceitos expressos e implícitos no livro didático, de forma a construir um conhecimento crítico da realidade. Desse modo, ao pensar na docência, não poderia deixar de citar este trecho de Freire (1996, p. 40):

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria e a fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e immobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Cada experiência e prática relatada me proporcionaram reflexões sobre minha formação como docente, os caminhos trilhados, os objetivos alcançados e os que ainda serão, colaboraram para o que sou. Em cada momento, um desafio, mas aos poucos as soluções surgiram e a ansiedade e insegurança do momento foram superadas.

A partir do memorial reflexivo, foi possível compreender os apontamentos de Ambrósio (2024), os conhecimentos acadêmicos e os da prática do ensino cruzam-se, mostrando as suas contradições e as diversas possibilidades de intervenção no ambiente da sala de aula. Desse modo, é necessário que a academia se aproxime mais da educação básica na escola, pois é lá que o processo de ensino se consolida.

Silva e Mendes (2015) compreendem a formação docente como um processo que se dá na trajetória profissional, mas também na vida pessoal do professor, pois, antes de se formar professor, o sujeito foi estudante de diferentes níveis, passando por experiências diversas e singulares, boas ou ruins, que absorve, nega ou, por vezes, passam despercebidas. E assim, a graduação em Pedagogia veio agregar, aos conhecimentos existentes e ampliar a compreensão da importância do fazer pedagógico na educação.

Pedagogia do sonho à realidade

Após concluir a graduação em Geografia sentia que faltava algo. Então enveredei para o mestrado, e foi na pós-graduação que descobri que o que deixava essa lacuna em minha formação era a necessidade de associar os conceitos e teorias aprendidos, por sinal muito bem consolidados, ao desenvolvimento pedagógico capaz

de direcionar o conhecimento científico para trabalhar na Educação Básica. Não se trata de mediar, ou transpor o conhecimento científico para o escolar, mas, ir além, ou seja, desenvolver o conhecimento em sala de aula a partir da consciência pedagógica.

E foi assim, que surgiu o anseio em cursar Pedagogia, para compreender o universo escolar e construir uma consciência pedagógica. Iniciei a graduação presencial na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, porém, não consegui conciliar o horário e desisti. Após dois anos, foi aberto o processo seletivo para cursar Pedagogia a distância, pela Universidade Aberta, Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Polo Araguari/MG. E aqui estou eu para contar um pouco dessa trajetória desafiadora, que me rendeu muitos conhecimentos e experiências singulares, tanto nas disciplinas quanto nos estágios supervisionados. Para a autorreflexão escolhi escrever sobre os estágios.

Relatos de vivências nos estágios

Uma das coisas que me marcou foi a realização dos estágios em três escolas diferentes e etapas também distintas: Estágio I, rede municipal com turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e observação dos documentos norteadores da unidade escolar; Estágio II, rede municipal, Educação Infantil; Estágios III e IV, rede estadual com fundamental I.

A observação é um momento importante para examinar fundamentos teórico-metodológicos e ter contato com o campo no qual vamos atuar futuramente. Assim, é importante conhecer os documentos que orientam o ensino e o regimento escolar, bem como a dinâmica entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem que envolve cada etapa do ensino.

Sendo assim, as observações foram orientadas e acompanhadas constantemente pelas supervisoras de estágio de cada escola. O primeiro estágio me proporcionou manusear os documentos: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e EducaCenso. Além de explorar a estrutura física da escola, bem como observar as relações estabelecidas nesse ambiente. Houve uma tentativa espontânea de observação, porém, como apresentado por Silveira (2003), a presença do pesquisador pode levar a mudanças no comportamento das pessoas observadas.

Durante o período de observação, foi possível lançar outro olhar ao ambiente escolar e às relações existentes nele, pois é um lugar mágico e complexo ao mesmo tempo. Desse modo, a experiência de observação do espaço e seus atores possibilitou a

compreensão de teorias estudadas nas diversas disciplinas do curso de Pedagogia, além de visualizar caminhos diferenciados para um ensino-aprendizagem voltado também para a interdisciplinaridade. O primeiro estágio me fez refletir, mais uma vez, nos desafios diários enfrentados pelo professor; entretanto, acredito na possibilidade de uma educação melhor, voltada para uma consciência mais crítica e reflexiva da realidade.

O Estágio Supervisionado II foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil do bairro Guarani, na sala do Grupo II (2 anos), Educação Infantil. Nessa etapa da educação básica, o eixo estrutural da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças é a interação e a brincadeira, o que lhes garante o direito de conviver, de brincar, de participar, de se expressar e de seus conhecimentos, como apresentado na BNCC (Brasil, 2018).

Assim, levando em consideração os campos de experiência que estruturam a Educação Infantil pela BNCC, foi possível percebê-los durante o tempo do estágio, tais como: corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A escola adota o portfólio como um instrumento de avaliação que, segundo Ambrósio (2015), é a pasta onde todos os trabalhos desenvolvidos com o aluno são arquivados, bem como os registros dos professores. Assim, a professora consegue direcionar ações para favorecer o desenvolvimento dos alunos.

Uma das coisas que me chamou a atenção durante o estágio foi o envolvimento da gestão com as atividades cotidianas no ambiente escolar, bem como a boa relação com todos os profissionais da escola. A sala da diretora fica junto com a secretaria, de modo que, ao chegar para o estágio, uma das primeiras pessoas que eu via era a diretora. E ela sempre demonstrou serenidade, acolhimento, alegria e disposição para ajudar, responder perguntas e mostrar os documentos da escola. Em nenhum momento percebi autoritarismo, e sim uma gestão comprometida com as questões pedagógicas, processos e relacionais, aparentemente a execução de uma gestão democrática.

Conforme Barba et al. (2009, p. 129):

A gestão democrática na escola pública é concebida como um instrumento metodológico que a escola vem realizando com toda a equipe gestora e comunidade escolar de forma participativa e objetiva com a finalidade de construir um processo democrático e contínuo de esforço e coletividade visando à autonomia de todos os integrantes da Instituição escolar.

Conforme observei durante o estágio, uma situação-problema foi identificada em situações similares às apresentadas pelos autores. A equipe administrativa da escola discutia problemas e buscava soluções juntamente com todos os envolvidos na educação, comprometendo-se com as questões administrativas e extraescolares.

A gestora é capaz de conduzir a equipe, conhece, define e redefine o planejamento escolar, é flexível na resolução de problemas, estimula os profissionais, acompanha e direciona a proposta pedagógica. Portanto, não se faz uma gestão escolar sozinho, pois a escola ultrapassa os muros da delimitação física. É preciso estar em contato com a realidade, abertos a todos que podem contribuir de forma democrática, interagindo com a família, comunidade e demais profissionais da educação. É necessário que haja união entre as partes: gestão, pedagógico e comunidade, que juntos formam a gestão democrática na escola.

O Estágio II me proporcionou associar as teorias estudadas nas disciplinas: Gestão do Trabalho Pedagógico; Ensino e Organização do Trabalho Escolar; Psicologia; Metodologias Ativas; e Avaliação da Aprendizagem. Além de visualizar propostas metodológicas variadas, trabalho com projetos interdisciplinares e transversais, e utilizar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas estudadas durante os períodos.

O Estágio Supervisionado III possibilitou, além da observação em sala de aula, também realizar o Projeto de Intervenção Pedagógica com turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, na Escola Estadual do Conjunto Habitacional Cruzeiro do Sul, Uberlândia/MG. O projeto foi planejado para estimular leitura, escrita, compreensão e produção de texto, por meio de Histórias em Quadrinhos (HQ).

A leitura, como apresentado por Cafiero (2005, p. 17):

[...] é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que, quando alguém lê um texto, não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece.

Conforme apresentado no Currículo Referência de Minas Gerais (2023) os primeiros anos do ensino fundamental são dedicados, em especial, ao processo de leitura por meio da alfabetização, ou seja, permitir que os alunos tenham acesso às

práticas educativas e participem dessas práticas, ao mesmo tempo enquanto investiga a estrutura e do sistema de escrita.

Sendo assim, o uso de gêneros textuais, com ênfase nas HQ, no processo de aprendizagem da leitura e escrita favorece a abertura de novas possibilidades para o trajeto da narrativa, ou seja, é possível direcionar as crianças à produção de textos por meio de desafios, associando ao contexto próximo dos alunos.

O enfoque dessa proposta de intervenção, que contemplou o gênero Histórias em Quadrinhos, foi trabalhado nos horários destinados à Língua Portuguesa. Porém, é preciso evidenciar o argumento de Faustinoni (2007) o desenvolvimento de competências de leitura e produção de texto é uma tarefa de todos os componentes do programa e não apenas da Língua Portuguesa. Segundo o guia do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE):

É preciso aceitar a concepção do ‘ler por ler’ como um desafio pedagógico, apostando que a literatura possui qualidades suficientes para cumprir uma função importante, rica e complexa, se encontrar condições propícias para sua circulação, fundadas no esforço contínuo de construir sentidos para as narrativas lidas. (Ministério da Educação, 2014, p. 30).

Quando incentivamos a criança a ler e essa leitura faz sentido para ela, as dificuldades vão sendo minimizadas. Esse estágio foi desafiador, pois foi o primeiro momento em que realizei regência no Ensino Fundamental I e pude perceber o quanto é difícil alfabetizar uma criança; porém, é muito satisfatório ver a evolução do processo de alfabetização.

Além das dificuldades encontradas pela criança no processo de leitura e escrita, também pude perceber que muitas possuem autoestima baixa e sentem-se “incapazes” de aprender. Assim, minha reflexão sobre as situações vivenciadas foi de desenvolver um olhar individualizado dentro do processo de ensino, humanizar a docência para orientar não somente conteúdos e teorias, mas elevar a autoestima das crianças a ponto de reconhecer o potencial que cada uma carrega dentro de si.

A execução do projeto “Explorando a Língua Portuguesa por meio das Histórias em Quadrinhos” com a turma trabalhou, além da leitura, outros conhecimentos importantes para entender a história. Houve explicação da função do cartunista que, além de desenhar e criar desenhos ou tirinhas em quadrinhos, também pode criar textos e desenhos animados. Numa roda de conversa foi apresentado, um pouco sobre

como se deu o início da História em Quadrinhos no Brasil, bem como o primeiro autor brasileiro a produzir HQ.

Ao trabalhar a história de vida do cartunista Ziraldo, pois foi selecionada a HQ “O Menino Maluquinho”, envolveu-se não somente leitura, mas também compreensão de espaço, pois demanda conhecimentos geográficos. O cartunista nasceu em Caratinga/MG; nesse momento, mostrei à turma o mapa político de Minas Gerais, contei que o estado possui 853 municípios, falei da localização de Uberlândia e depois fizemos uma dinâmica para encontrar a cidade de Caratinga. Estendi o mapa no chão da sala e ficamos ali observando a imagem e tentando descobrir onde estamos e onde está a cidade de nascimento do Ziraldo.

As crianças conseguiram encontrar Uberlândia, mas não acharam Caratinga. Após várias tentativas sem sucesso, resolvi mostrar onde está localizada no mapa. A concepção de espaço para a criança é muito diferente da que temos quando adultos, então foi necessário explicar que, embora no mapa pareça que as duas cidades estão próximas, na realidade não estão.

Voltamos à leitura da HQ para observar as pontuações, interpretar e motivar os alunos a pensar em novas histórias e imaginar outras possibilidades. O uso de gêneros textuais, com ênfase nas HQ, no processo de aprendizagem da leitura e escrita contribuiu com novas perspectivas para o trajeto da narrativa, ou seja, foi possível direcionar as crianças à produção de textos por meio de desafios, associando ao contexto próximo dos alunos.

Producir um Projeto de Intervenção Pedagógica que contribui para a alfabetização e letramento dos alunos foi desafiador. Ao final, a alegria tomou conta de mim, embora deva reconhecer que nem todas as dificuldades foram superadas. Algumas questões extrapolam a sala de aula, mas, no que é possível à docência, foi realizado na tentativa de colaborar para que o processo de aprendizagem seja prazeroso e desperte maior confiança na criança, pois ela é capaz de superar os desafios no seu tempo, com a ajuda da professora e da família.

Para o Estágio IV, decidimos, eu e a supervisora de estágio na escola, trabalhar com um grupo de crianças que possuíam maiores dificuldades, e assim foi feito. O estágio foi executado na mesma escola, E.E. no Conjunto Habitacional Cruzeiro do Sul, com alunos do terceiro ano. O maior problema desses alunos estava na dificuldade de leitura e organização da escrita, que, segundo a professora, é resquício de uma alfabetização deficiente que aconteceu, como foi possível, durante a pandemia da

Covid-19, período em que as crianças estudaram remotamente, minimamente, pois dependiam da família para acessar e realizar as atividades.

Algumas famílias se desdobraram, outras não conseguiram e nem tinham condições para isso, e em outros casos as crianças não conseguiram acompanhar o ritmo e, agora sentem o déficit da aprendizagem. Por isso, o projeto de intervenção contemplou os alunos com maiores dificuldades.

O primeiro contato com as crianças me proporcionou perceber o quanto os alunos sentiam-se tristes por não conseguir ler como os demais. Porém, a insegurança era o maior entrave, pois o medo de errar fazia com que eles não quisessem nem tentar. Assim, além de trabalhar a leitura, seria necessário fazer com que eles entendessem que o erro também faz parte do processo de aprendizagem e que está tudo bem.

Então, pensando nessas dificuldades, inicialmente foi proposto trabalhar com o “Banco de Palavras”, uma caderneta colorida que preparei para que eles anotassem ali, durante a semana, as palavras novas que descobrissem e conseguissem ler. Essas palavras poderiam ser as que aprenderam em sala de aula, na rua, no trajeto da casa para a escola, em um livro que leram, em embalagens de produtos em casa ou no supermercado, ou em outros lugares que frequentaram.

Durante todo o estágio, outras atividades foram inseridas; foram trabalhados diferentes gêneros textuais, tais como poemas, histórias em quadrinhos, livros e música. Outros espaços na escola também foram utilizados; como era um grupo de quatro alunos, foi possível executar as atividades fora da sala de aula. Ao utilizar outros espaços para além da sala de aula, me deparei refletindo sobre o proposto por Nóvoa (2007, p. 16): “Cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.”

E, ao meu modo, utilizei o refeitório em vários momentos. Por ser um lugar arejado, amplo, com mesas e bancos, sair da sala de aula e trabalhar de forma mais individualizada com um grupo pequeno de crianças favoreceu o processo de ensino-aprendizagem e me proporcionou avaliar analiticamente, que, segundo Ambrósio (2023, p. 200), por meio da análise é possível compreender as particularidades e descobrir a criatividade e individualidade.

A cada semana, os textos selecionados aumentavam gradativamente, para que os alunos conseguissem realizar a leitura sem se assustar com o tamanho e dizer antes de tentar: “Não dou conta de ler, o texto é muito grande.” E o resultado foi positivo e

prazeroso; aos poucos, ver aqueles rostinhos, que no primeiro dia estavam tristes, agora com um brilho diferente, tentaram, erraram, mas não desistiram e já não tinham medo ou vergonha de errar, pois compreenderam que errar também faz parte do processo. Conforme Cafiero (2005, p. 17):

[...] quando um aluno lê e afirma: não entendi nada, não adianta o professor dizer: leia de novo que as informações estão aí. O aluno pode ter decodificado e saber exatamente que as palavras e frases estão lá, mas se não conseguir estabelecer relações entre o que decodificou e seus conhecimentos anteriores, ele não compreenderá.

Desse último estágio, teve um dia que me marcou: foi quando trabalhamos o livro “Amoras”, de Emicida. A aula não abordou leitura e compreensão do texto, dialogamos sobre a importância de contribuirmos para o antirracismo no ambiente escolar e externo, a necessidade de valorizarmos a pessoa negra e sua cultura, bem como devemos nos orgulhar de quem somos desde pequenos, pois cada um de nós carrega consigo histórias de vida.

Ao refletir sobre os estágios supervisionados durante o curso de Pedagogia, pude compreender que o processo de alfabetização e letramento é árduo, pois esbarramos, em alguns momentos, com fatores externos ao ambiente escolar que influenciam diretamente na aprendizagem da criança. A família é um aliado importante para que a criança consiga avançar em seu aprendizado. E, embora tenhamos entraves a serem superados, o processo de ensino-aprendizagem é prazeroso. E por isso se chama processo; cada um tem o seu ritmo que deve ser respeitado sempre e incentivar a ir além.

Análise de resultados: vivências e narrativas na construção da identidade docente

A partir do referencial teórico alinhavado ao memorial reflexivo e das narrativas autobiográficas apresentadas, foi possível tecer reflexões sobre a construção da identidade docente e compreender as principais evidências reveladas por meio das vivências relatadas. A análise dessas narrativas permitiu identificar como as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais contribuíram para destacar a trajetória e a prática pedagógica da autora.

As narrativas evidenciaram que a formação da identidade docente é um processo contínuo e complexo, influenciado por múltiplos fatores, tais como:

1. Experiências na Infância e Adolescência: As vivências iniciais como monitora de turmas menores aos nove anos de idade despertaram o interesse pela docência. Mesmo que esse encantamento tenha diminuído temporariamente, tais experiências plantaram sementes que germinaram posteriormente na escolha profissional.
2. Influência de Professores Inspiradores: Durante o ensino médio, a atuação de professores que demonstraram compromisso, dedicação e incentivo foi fundamental para o desenvolvimento acadêmico e para a escolha da área de formação. A referência positiva desses educadores reforçou a importância do papel do professor na vida dos alunos.
3. Desafios e Superações na Trajetória Profissional: A mudança de carreira da área da saúde para a educação foi motivada por circunstâncias pessoais (dermatite de contato) e pelo reencontro com a paixão pelo ensino. Essa transição demonstra resiliência e disposição para se reinventar, características importantes na formação docente.
4. Vivências Acadêmicas e Estágios: As experiências na graduação em Geografia e posteriormente em Pedagogia, especialmente nos projetos e estágios supervisionados, foram cruciais para consolidar a identidade docente. A participação em projetos como a "Elaboração e aplicação de atividades cartográficas para o ensino de Geografia nas séries iniciais" e o "Cine África - Kiriku e a Feiticeira" evidenciam o engajamento em práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.
5. Reflexão Crítica e Autoconhecimento: A elaboração do memorial reflexivo e a prática de narrativas autobiográficas possibilitaram um aprofundamento no autoconhecimento, permitindo reconhecer as influências pessoais e profissionais na construção da identidade docente. Essa autorreflexão é fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo e para a melhoria da prática pedagógica.
6. Desenvolvimento de Consciência Pedagógica: A busca por compreender o universo escolar e desenvolver uma consciência pedagógica levou à decisão de cursar Pedagogia. Essa formação complementou os conhecimentos adquiridos anteriormente e ampliou a compreensão sobre o fazer pedagógico na educação básica.

7. Desafios na Educação Básica: As experiências nos estágios supervisionados, especialmente no trabalho com crianças em processo de alfabetização e letramento, revelaram os desafios enfrentados pelos professores na prática diária. A necessidade de adaptar metodologias, compreender as singularidades dos alunos e lidar com fatores externos ao ambiente escolar ressaltou a importância de uma formação sólida e de uma prática reflexiva.
8. Valorização da Interdisciplinaridade e Inovação Pedagógica: A utilização de diferentes recursos e estratégias, como histórias em quadrinhos, filmes e atividades fora da sala de aula, demonstrou a preocupação em tornar o ensino significativo e contextualizado para os alunos. Essa abordagem interdisciplinar enriquece o processo de ensino-aprendizagem e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes.
9. Compromisso Social e Ético: A preocupação em abordar temas como a valorização da cultura negra, o antirracismo e a promoção de uma educação crítica e reflexiva evidencia o compromisso com uma prática docente ética e socialmente engajada, alinhada aos princípios de igualdade e justiça social.
10. Construção de Relações Humanizadas: A atenção às necessidades emocionais dos alunos, a valorização da autoestima e o incentivo ao protagonismo estudantil destacam a importância de construir relações humanas e empáticas no ambiente escolar, reconhecendo cada aluno em sua individualidade.

Em síntese, as narrativas autobiográficas revelaram que a identidade docente é forjada na intersecção entre a história pessoal e as experiências profissionais, em um processo dinâmico e contínuo de aprendizagem e reflexão. As vivências relatadas demonstram que a construção dessa identidade envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, mas também o desenvolvimento de valores, atitudes e competências que permitem ao professor atuar de forma crítica, inovadora e comprometida com a transformação social.

Conforme apontado por Nóvoa (2007, p. 75):

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

Desse modo, as evidências extraídas das narrativas ressaltam a importância de valorizar a história de vida e as experiências pessoais na formação docente,

reconhecendo que cada professor traz consigo um repertório único que enriquece a educação. A reflexão sobre essas vivências contribui para o autoconhecimento e para a melhoria contínua da prática pedagógica, favorecendo a construção de uma identidade profissional sólida e consciente de seu papel social.

As narrativas também evidenciam que a formação docente não se limita à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas é profundamente influenciada pelas interações sociais, culturais e emocionais ao longo da vida. Ao compartilhar e refletir sobre suas histórias, os professores podem fortalecer sua identidade profissional, ampliar sua compreensão sobre a educação e inspirar outros educadores a trilhar caminhos de reflexão e inovação em suas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como as narrativas autobiográficas podem contribuir para a construção da identidade docente, evidenciando a importância da reflexão sobre as experiências pessoais e profissionais no desenvolvimento da prática pedagógica. Por meio do processo autoformativo e da elaboração de um memorial reflexivo, foi possível compreender que a identidade docente é forjada na intersecção entre a história pessoal e as vivências profissionais, em um movimento contínuo de construção e reconstrução.

As vivências relatadas evidenciaram que a formação da identidade docente é influenciada por múltiplos fatores, tais como experiências na infância, influências de professores inspiradores, desafios e superações na trajetória profissional, vivências acadêmicas e estágios, reflexão crítica e autoconhecimento, desenvolvimento de consciência pedagógica, desafios na educação básica, valorização da interdisciplinaridade e inovação pedagógica, compromisso social e ético, e construção de relações humanizadas.

Ao refletir sobre a trajetória pessoal e profissional, percebe-se que as narrativas autobiográficas são uma ferramenta poderosa para a autorreflexão, permitindo ao educador identificar as influências tecidas em sua prática pedagógica e fortalecer sua identidade profissional. Essa reflexão promove o autoconhecimento, elemento fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo e para a melhoria da qualidade da educação.

A construção da identidade docente, portanto, não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, mas envolve um profundo mergulho nas

experiências vividas, nas relações estabelecidas e nas reflexões realizadas ao longo da vida. As narrativas autobiográficas possibilitam ao professor reconhecer e valorizar sua história, compreendendo que sua atuação profissional é permeada por sua singularidade e pelas influências do contexto sociocultural em que está inserido.

A pesquisa também destacou a importância da formação continuada e da busca por compreender o universo escolar de forma integral, indo além da transmissão de conteúdos e valorizando a construção de uma consciência pedagógica crítica e reflexiva. A experiência de cursar Pedagogia após a graduação em Geografia revelou-se essencial para aprofundar a compreensão sobre o fazer pedagógico e ampliar as possibilidades de atuação na educação básica.

Os estágios supervisionados foram cruciais nesse processo, proporcionando vivências práticas que permitiram aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos e enfrentar os desafios reais da sala de aula. A interação com alunos de diferentes etapas da educação básica evidenciou a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem as singularidades de cada estudante.

Conclui-se que as narrativas autobiográficas são um instrumento valioso na formação e atuação dos professores, ao possibilitar a compreensão de si mesmos em relação ao contexto histórico e social em que estão inseridos. A reflexão sobre as próprias vivências contribui para o fortalecimento da identidade docente, favorecendo uma prática pedagógica mais significativa, inovadora e comprometida com a transformação social.

Espera-se que este trabalho incentive outros educadores a explorar suas próprias narrativas como forma de desenvolvimento profissional e pessoal, reconhecendo que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à formação integral do professor. Além disso, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem o estudo sobre a influência das narrativas autobiográficas na formação docente, considerando diferentes contextos educacionais e culturais, contribuindo para o enriquecimento do campo da educação e para a valorização da profissão docente.

REFERÊNCIAS

- 2^a WEBRODA Multicultural: perspectivas multiculturais em livros didáticos e em práticas docentes. Palestrantes: Ana Ivenicki e Jorge Paulino. Mediadoras: Giseli Moura Xavier e Márcia Ambrósio. [Ouro Preto]: UFOP, 17 abr. 2023. 1 vídeo (2 h 01 min). Live. Disponível em: <https://youtu.be/YfPm8lJDDow>. Acesso em: 17 abr. 2023.

AMBRÓSIO, Márcia. **A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docente e discente.** 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no ensino superior.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AMBRÓSIO, Márcia. **Avaliação, os registros e o portfólio: ressignificando o espaço escolar no ciclo da juventude.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

AMBRÓSIO, Márcia (Org.). **E-corpo e movimento: culturas e visualidades plurais na formação docente.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. (Coleção Práticas Pedagógicas)

AMBRÓSIO, Márcia (Org.). **Tendências da pesquisa em educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. (Coleção Práticas Pedagógicas)

AMBRÓSIO, Márcia. **A guardiã de memórias: autobiografia e autoetnografia de uma professora universitária.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. (Coleção Didática Invadora)

AMBRÓSIO, Márcia. **Profissão e formação docente na EaD e as didáticas virtuais a serviço das aprendizagens.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. (Coleção Formação Docente *online*)

AMBRÓSIO, Márcia; PIMENTA, Viviane Raposo. **Escre(vidas) docentes: as rochas do conhecimento.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. (Coleção Práticas Pedagógicas)

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-99.

BARBA, C. H. de; LIMA, A. S. de; NÓBREGA, A. M. da; BELARMINO, E. M. S. Gestão democrática e autonomia financeira na escola: avanços e retrocessos. In: COLARES, M. L. I. S.; PACÍFICO, J. M.; ESTRELA, G. Q. (Org.). **Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas.** Curitiba: CRV, 2009. p. 129-139.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p.

CANEN, Ana. Ensino e organização do trabalho pedagógico. In: AMBRÓSIO, Márcia (Org.). **Curso de licenciatura em Pedagogia.** Ouro Preto: UFOP, [s.d.]. Caderno 1.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Aprendizagens e itinerários juvenis: cidade e cidadania sob o véu de narrativas e memórias. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Org.). **Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 295-318.

COUSIN, Cláudia da Silva. O estágio supervisionado em Geografia como lócus que problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em roda. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Org.). **Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 25-41.

CUNHA, Maria Isabel. Conte-me sua história: escre(vidas) das narrativas docentes e de pesquisa. In: AMBRÓSIO, Márcia (Org.). **Tendências da pesquisa em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 161-173. (Coleção Práticas Pedagógicas)

FAUSTINONI, Zuleica. Leitura e produção de texto no ensino fundamental. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 4, p. 87-93, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação, 2014.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2007.

PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Org.). **Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015.

ROCHA, Termisia Luiza; SILVA, Gilson Pequeno; OLIVEIRA, Guilherme Saramago. Metodologia de pesquisa científica: análise do discurso – conceitos e possibilidades. **Cadernos da FUCAMP**, v. 21, n. 53, p. 215-225, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2913>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SAIKI, K.; GODOI, F. B. de. A prática de ensino e o estágio supervisionado. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 29.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Curriculo referência de Minas Gerais de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2023. p. 209-237.

SILVA, Daniele Cariolano da *et al.* Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um Programa de Pós-Graduação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e26895, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469826895>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SILVA, F. das C. R. da; MENDES, B. M. M. Narrativas de professores de Geografia: a escrita de si como projeto de conhecimento e formação. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Org.). **Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 155-176.

SILVEIRA, Ivete Sousa da. Observação participante: um olhar encantador. **Lato & Sensu**, Belém, v. 4, n. 1, p. 3-5, out. 2003.

VENTURA, Lidnei; CRUZ, Dulce Márcia. Metodologia de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 426-446, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.060.AOo6>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>. Acesso em: 11 mai. 2024.