



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA



FERNANDA VIEIRA GUALBERTO

**IMAGENS DE SI NA RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA:  
UMA ANÁLISE AUTOBIOGRÁFICA**

JOÃO PESSOA, PB  
2025

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**FERNANDA VIEIRA GUALBERTO**

**IMAGENS DE SI NA RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE  
AUTOBIOGRÁFICA**

Monografia de conclusão de cursos apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para o grau de licenciada em pedagogia.

**Orientador:** Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri.

JOÃO PESSOA, PB  
2025

## FICHA CATALOGRÁFICA

**Catalogação na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação**

G899i Gualberto, Fernanda Vieira.  
Imagens de si na ressignificação da docência: uma  
análise autobiográfica / Fernanda Vieira Gualberto. -  
João Pessoa, 2025.  
53 f.

Orientação: Hermes Talles dos Santos Brunieri.  
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em  
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Narrativa autobiográfica. 2. Formação docente. 3.  
Educação popular. 4. Ensino superior. I. Brunieri,  
Hermes Talles dos Santos. II. Título.

UFPB/CE

CDU 82-94(043.2)

## APROVAÇÃO

# IMAGENS DE SI NA RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE AUTOBIOGRÁFICA

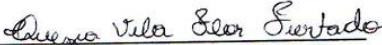
FERNANDA VIEIRA GUALBERTO

Monografia de Conclusão de Curso apresentada  
como requisito parcial para obtenção do grau de  
licenciada em Pedagogia pela Universidade  
Federal da Paraíba.

Aprovada em 03 de outubro de 2025.

### Banca Examinadora

  
Prof. Dr. **Hermes Tales dos Santos Brunieri**  
DME/CE/UFPB  
Orientador

  
Prof.ª Dr.ª **Quézia Vila Flor Furtado**  
DME/CE/UFPB  
Examinadora

  
Prof. Dr. **Robson Guedes da Silva**  
DME/CE/UFPB  
Examinador

*Aquele que é capaz de fazer infinitamente mais  
do que tudo o que pedimos ou pensamos, de  
acordo com o seu poder que atua em nós.*

*(Efésios 3:20)*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela dádiva da vida e por me conceder força e condições para chegar até aqui, mesmo diante dos inúmeros desafios.

À minha família, expresso profunda gratidão, em especial aos meus pais, que sempre me apoiaram e, com seus esforços e ensinamentos, me ensinaram a ter resistência e resiliência para acreditar em minha capacidade de concluir a graduação.

Dedico este trabalho, com especial carinho, à minha adorável mãe, que me fez compreender a Educação não apenas como um caminho para o trabalho, mas como um processo de formação humana. Sua trajetória de vida, marcada pela coragem de deixar o sertão da Paraíba em busca de melhores condições e, junto ao meu pai, criar cinco filhos em meio a tantas dificuldades, é para mim fonte de inspiração diária. A vocês, dedico estas páginas, recordando a canção que sempre cantam para mim: *“Ando devagar porque um dia já tive pressa, e levo esse sorriso porque já chorei demais”*.

Aos meus professores, deixo meu sincero reconhecimento, especialmente ao meu orientador, professor Hermes Talles dos Santos Brunieri, que, com dedicação e paciência, me conduziu por esta jornada desafiadora de escrever esta Monografia de Conclusão de Curso. Sua escuta atenta e sua postura acolhedora tornaram o processo mais leve e seguro. Sua atuação como educador permanecerá em minha memória, como exemplo de compromisso e humanidade.

Aos meus irmãos e sobrinhos, que amo profundamente, agradeço por todo o apoio e carinho. Um agradecimento especial às minhas princesas Manuela, Emily, Heliza, Mariana e Yohanna: vocês iluminam a minha caminhada.

Aos colegas de sala, especialmente aqueles que levarei para a vida – Erika, Saniele, Thiago, Lidiane, Malu e Izadora – obrigada por cada momento compartilhado. Às amigas de jornada no TCC, minha gratidão pelas trocas e pelo incentivo constante.

Aos professores que compuseram a banca examinadora, Quézia e Robson, meu muito obrigada pela leitura atenta, pelas contribuições e pelo tempo dedicado a este trabalho.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu permanecesse nesta caminhada. Reconheço que muitas mãos me alcançaram e me sustentaram para que eu pudesse concluir esta etapa.

Agradeço, por fim, a mim mesma, por ter acreditado, persistido e não desistido, transformando a busca pela formação em um ato de luta e de reafirmação de direitos. Em um

país em que as desigualdades sociais e econômicas permanecem tão marcantes, o acesso ao ensino superior, sobretudo em uma universidade pública, é um privilégio e, ao mesmo tempo, uma conquista coletiva. Deixo a UFPB com a certeza de que não sou a mesma pessoa que aqui ingressou: cresci, amadureci e me reconheço, hoje, como uma mulher nordestina, que comprehende o seu lugar na sociedade e os seus direitos. Por isso, encerro estes agradecimentos reafirmando a importância da universidade pública, que acolhe e forma tantos jovens oriundos das periferias de todo o Brasil, oferecendo ensino de qualidade e oportunidades de transformação. Minha gratidão profunda à UFPB, que me possibilitou ser quem sou hoje.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma narrativa autobiográfica que busca analisar a trajetória formativa que me conduziu à docência, evidenciando as experiências e interações decisivas para a construção da minha identidade profissional. Partindo da compreensão de que a desvalorização e a retirada da autonomia docente fazem parte de um projeto político vinculado às demandas da sociedade capitalista, reflito sobre como minha inserção em um projeto socioeducacional extraescolar possibilitou ressignificar as concepções que eu possuía acerca da profissão docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, apoia-se no método autobiográfico e no diálogo com autores que fundamentam a legitimidade da experiência como lugar de produção de conhecimento. A partir da rememoração crítica de momentos de formação, desde meu envolvimento no projeto socioeducacional, “Programa Mais Educação”, até meu ingresso e minha permanência no curso de Pedagogia - Presencial da Universidade Federal da Paraíba, procurei compreender como a prática educativa, entendida como ato político e ético, transforma tanto quem ensina, no caso eu mesma, quanto quem aprende. As reflexões evidenciaram que a docência, mais do que uma escolha profissional, é um compromisso social que reconhece a educação como força emancipadora e instrumento de transformação individual e coletiva. Além disso, as experiências no mencionado projeto socioeducacional me foram importantes para dirimir as visões deturpadas e negativas sobre a docência, servindo-me como base para minha ressignificação e escolha por ela.

**Palavras-chave:** Narrativa autobiográfica; Formação docente; Educação popular; Ensino Superior; Experiência formativa.

## ABSTRACT

This work presents an autobiographical narrative that seeks to analyze the formative trajectory that led me to teaching, highlighting the decisive experiences and interactions that contributed to the construction of my professional identity. Based on the understanding that the devaluation and withdrawal of teachers' autonomy are part of a political project linked to the demands of capitalist society, I reflect on how my participation in an extracurricular socio-educational project enabled me to reframe the conceptions I previously held about the teaching profession. This qualitative research is grounded in the autobiographical method and in dialogue with authors who support the legitimacy of experience as a space to produce knowledge. Through the critical recollection of formative moments—from my involvement in the socio-educational project *Programa Mais Educação* to my admission and permanence in the on-campus Pedagogy course at the Federal University of Paraíba—I sought to understand how educational practice, understood as a political and ethical act, transforms both those who teach, in this case myself, and those who learn. The reflections revealed that teaching, more than a professional choice, is a social commitment that recognizes education as an emancipatory force and an instrument of individual and collective transformation. Furthermore, the experiences in the socio-educational project were essential in overcoming distorted and negative views about teaching, serving as the foundation for my reframing and choice of the profession.

**Keywords:** Autobiographical narrative; Teacher education; Popular education; High School; Formative experience.

## **SUMÁRIO**

<b>1. INTRODUÇÃO: .....</b>	11
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	17
2.1. O que é pesquisa autobiográfica? .....	18
2.2 A pesquisa narrativa autobiográfica .....	21
<b>3. ANÁLISES .....</b>	25
3.1. Antes de ser professora: minhas primeiras percepções .....	26
3.2 Minha experiência no projeto socioeducacional Mais Educação.....	31
3.3 Ressignificando o meu olhar para com a docência.....	45
<b>4. CONCLUSÃO.....</b>	50
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	52

## 1. INTRODUÇÃO

Enquanto estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), comecei a questionar sobre o motivo de escolha por essa área acadêmica, que por muito tempo me distanciei e quando, à época, perguntada se seguiria essa carreira, respondia veementemente “que nunca cursaria Pedagogia ou seria professora”, visto que sempre ouvia que era uma área profissional marcada pela falta de reconhecimento e com baixos salários. Atualmente, os questionamentos sobre a escolha por essa área começaram a permear os meus pensamentos e a decisão de ingressar nesse curso me fazem rememorar todo o meu processo até chegar à universidade.

A minha primeira experiência como professora ocorreu no ano de 2011, quando participei do Programa *Mais Educação*, na escola Municipal Joana Fortunato, localizada no bairro do Conjunto Mariz, da cidade de Bayeux, na Paraíba, ministrando aulas na oficina de canto e coral. O programa foi realizado a partir de uma iniciativa do Governo Federal, através da portaria interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo decreto 7.083/10 com o objetivo de implantar a educação integral nas escolas públicas, com o aumento para, pelo menos, sete horas diárias de permanência dos estudantes nas instituições escolares. O programa abarcava diversas oficinas extracurriculares nas áreas das Artes, Línguas, Esporte, matemática, entre outras. Tinha o objetivo de contribuir com uma formação em tempo integral, aumentando o tempo de permanência na escola e possibilitando desenvolvimento em diversas áreas do conhecimento.

Uma das coordenadoras desse programa, na mencionada cidade, me convidou para ministrar a citada oficina, que agruparia várias turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Sem experiência alguma como professora, aceitei o convite, vislumbrando apenas o retorno financeiro que aquela oportunidade me traria. No entanto, não imaginava o que viria pela frente e que a partir dessa vivência teria meu futuro traçado de uma forma tão significativa.

Os desafios encontrados no mencionado projeto me foram muitos, me vi diante de uma turma com várias demandas: dificuldades de aprendizagens, comportamentos agressivos dos alunos, falta de controle da turma e falta de acessibilidade para alguns alunos com deficiência. De fato, eu tinha, como se diz popularmente, caído de paraquedas em uma realidade da qual eu não tinha o menor conhecimento e à qual me requeria determinadas habilidades e competências que eu ainda não tinha desenvolvido, devido à falta de formação adequada na área, me vi perdida - sem saber por onde começar - e confesso que pensei várias vezes em sair do programa,

pois não conseguia controlar aquela situação que por diversas vezes saia do meu controle. De início foi um tormento, eles não permaneciam dentro da sala de aula, que era improvisada, sem condições estruturais para alocar aquela grande quantidade de crianças. Porém, aos poucos fui entendendo o processo, me familiarizando dia a dia de como deveria agir, e orientar meus alunos, e eles foram criando confiança em mim, me permitindo ajudá-los.

Com o passar dos dias, eu fui me adaptando com a rotina dos alunos, percebendo que existiam ali diversas e complexas realidades, que perpassavam, e muito, a minha prática pedagógica. A partir dessas compreensões consegui identificar alguns entraves e possíveis consequências para a problemática: os lares disfuncionais, a presença da fome, da violência e, principalmente, da falta de amor ou falta de afetividade e falta de presença. Logo, fui tomada pelo desejo em querer de alguma forma ajudar aquelas crianças, o que me trouxe o anseio de continuar as atividades, mesmo que eu precisasse desenvolver algumas habilidades docentes necessárias para isso.

Dentre todas as situações vivenciadas, uma - em específico - me marcou profundamente transformando a minha concepção enquanto educadora em formação. Trata-se do caso de três irmãos chamados Pedro, Mateus e Fátima<sup>1</sup>, na faixa dos seus seis, sete e oito anos, respectivamente. Especialmente Pedro era muito rebelde e sempre me dava muito trabalho durante as aulas, não parava quieto e sempre estava envolvido em confusões, demorei a compreender o porquê de ele ser assim tão agressivo, mas investigando descobri uma triste realidade a qual as três crianças estavam envolvidas. O pai deles estava preso e a mãe tinha sido assassinada, passavam por muitas dificuldades tanto financeiras, quanto emocionais. Em consequinte, percebi que talvez toda essa rebeldia fosse apenas um grito por socorro, por não estar suportando tamanho sofrimento. A partir de então, a minha relação com ele foi de tentar trazer um pouco de leveza, onde, a meu ver, existe dor e sofrimento, comecei a dar mais atenção às suas atividades e a tentar de certa forma, demonstrar a sua importância para mim. Com o tempo, a dureza do seu comportamento foi se quebrando e ele passou a demonstrar mais calma e interesse pelas aulas. Assim, fui tomada por uma motivação e senti como que uma grande recompensa em poder de alguma forma tê-lo ajudado.

Aos poucos pude enxergar a responsabilidade que eu tinha na vida daquelas crianças. E refleti como a educação é transformadora, ao passo que estava me transformando em uma educadora social e possibilitava de certa forma que eu também fosse canal de transformação na

---

<sup>1</sup> Nomes fictícios criados por mim, aleatoriamente, para facilitar a leitura e a compreensão do leitor, mas que não guardam qualquer relação com a identidade ou o nome real das mencionadas crianças.

vida dos meus alunos. Dessa forma, pude reconhecer a importância do trabalho do professor e de sua responsabilidade social, o que modificou a forma pejorativa e preconceituosa com que eu tinha carregado por tanto tempo sobre a docência. Logo, fui ressignificada, e para além disso me encontrei nessa área de trabalho, pois fazia sentido para mim, a minha atuação me possibilitava contribuir para com a mudança através da educação daquelas crianças.

A partir dessa experiência comecei a questionar e refletir sobre o papel do educador e da instituição escolar na vida de crianças em extrema situação de vulnerabilidade social, que por diversas vezes encontravam naquele espaço escolar o único lugar de acolhimento e afeto. Confesso, como já explicitei, que inicialmente eu aceitei a proposta de trabalho pensando apenas no retorno financeiro para mim, não levando em conta o papel social e formador que eu iria desempenhar naquele espaço.

Foi participando do programa como *oficineira*, como outros, tal como eu, eram chamados, que algo me foi ressignificado: o que antes me era um pensamento distante, “*ser professora*”, aproximava-se da realidade, pois me identifiquei com o exercício da docência, enxerguei-me como alguém que poderia de certa forma levar para aquelas crianças possibilidades de mudanças reais.

Por fim, encerrei o trabalho naquela escola, após três anos de trabalho voluntário, e prestei vestibular para tentar ingressar na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Meu objetivo era a docência, mas ainda não tinha decidido sobre o curso de Pedagogia. De alguma forma, os caminhos que escolhi me levariam a essa escolha.

Ingressei no curso de Letras-Inglês, em 2014, na UFPB. Tratava-se de um curso em tempo integral, o que me impossibilitava de permanecer na instituição, pois eu não tinha condições financeiras para realizá-lo sem trabalhar. Cursei o primeiro período, mas não consegui dar prosseguimento ao curso e acabei desistindo da graduação. Desisti ali de um sonho, *ser professora*, e através do meu trabalho contribuir para a transformação social dos meus futuros alunos.

Após abandonar o citado curso, comecei a trabalhar como vendedora em uma loja de um shopping, localizado em um bairro periférico da capital paraibana. Ali, frente às demandas que o mercado de trabalho, exigia eu vi nascer dentro de mim um espírito questionador de tudo o que se passava, das extensas horas de trabalho, da falta de descanso necessário e de como aquela forma de trabalho me distanciava cada vez mais do meu sonho de continuar estudando. Enquanto eu dobrava as roupas que eram deixadas pelas pessoas no chão da loja, eu recordava das memórias da sala de aula com aquelas crianças, o quanto havia me sentido realizada com aquela experiência, recordei do carinho com que elas me tratavam, a forma como se alegravam

em cada encontro e do quanto eu havia aprendido com elas sobre amor ao próximo. Apesar de ter sido desafiador, aquela experiência tinha me transformado e me convidava a retornar à sala de aula. Diante disso, sempre me vinham as lembranças que ressoavam como um lembrete de que meu trabalho docente não tinha sido concluído e que havia algo a mais a ser desenvolvido.

Confesso que determinadas vivências são cruciais para nos formar enquanto sujeitos pensantes, eu precisei passar por experiências amargas para poder refletir sobre as nossas condições sociais, precisei estar com aquelas crianças para refletir sobre seus contextos na comunidade, precisei estar em um espaço que me privava de estudar para compreender a importância dos estudos e da educação como potência transformadora. Diante desse cenário, considero que se de alguma forma eu tinha sido impedida de continuar meus estudos em nível superior, é porque eu também não tinha tido condições financeiras para me manter na universidade, eu precisei trabalhar e abdicar da minha formação. Assim, comecei a indagar sobre as realidades em que aquelas crianças estavam inseridas e de que forma a nossa sociedade que está estabelecida dentro de um sistema capitalista iria podar as oportunidades que elas não viriam a ter.

Nascida em uma comunidade em que a violência, a fome, a falta de acesso à saúde, ao saneamento básico e a outras infraestruturas eram tão presentes, em que a urgência pela sobrevivência é algo tão marcante, como sobraria tempo para questionar as condições sociais em que eu estava inserida? Comecei a me indagar, cada vez mais, sobre as desigualdades sociais imperantes em nossa sociedade, de como as estruturas sociais estão pautadas em uma divisão extremamente desigual, em que a necessidade de suprir as necessidades básicas de subsistência humana acabava por me impossibilitar de vislumbrar novos horizontes. De acordo com Saviani (2006, p. 19-20),

As relações sociais no capitalismo são, assim, fortemente marcadas pela divisão da sociedade em classes, onde capitalistas e trabalhadores ocupam lugares opostos e antagônicos no processo de produção. A classe social proprietária dos meios de produção retira seus lucros da exploração do trabalho da classe trabalhadora. Esta, à qual pertencem cerca de 70% da população brasileira, é obrigada a trocar sua capacidade de trabalho por um salário que não cobre as suas necessidades vitais e fica privada, também, da satisfação das suas necessidades espirituais e culturais.

Comecei a questionar minha falta de tempo para poder fazer outras coisas além do trabalho e, ao mesmo tempo, a não aceitar o que estava sendo imposto para mim. A falsa ideia de liberdade presente em uma sociedade capitalista que mais dita do que lhe permite escolher, começou a corroer os meus pensamentos, eu não queria aceitar essa realidade.

A partir de então, minha concepção de escola e educação começou a se delinear, eu conseguia enxergar nesse espaço um lugar de possibilidades e transformação. Comecei a

questionar o quanto eu poderia contribuir de alguma forma para com a formação dos meus alunos, de modo que eu os pudesse ajudar a se enxergar enquanto sujeitos críticos e políticos. Ficou claro que eu queria retornar à sala de aula, mas agora com o desejo de levá-los à criticidade, não meros receptores de conteúdos prontos, mas questionadores da sua própria realidade. Foi quando vislumbrei ingressar no curso de Pedagogia, retornar à universidade em um curso que enxerguei como amplo, cujas discussões teóricas me possibilitariam atuar de forma mais ampla. Mesmo, naquela época, ainda trabalhando no shopping, com extensas cargas horárias, me inscrevi no exame nacional do ensino médio (ENEM) e consegui ingressar em 2021, no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Foi uma alegria, eu tinha uma nova oportunidade de me “*formar professora*”, porém os desafios financeiros ainda continuavam e conciliar os estudos com o trabalho era algo muito desgastante. Contudo, dessa vez, eu não queria desistir, mesmo com todas as impossibilidades batendo em minha porta, eu permaneceria e resistiria. Permanecer na universidade foi um ato de resistência para mim e, dessa forma, eu fui conciliando meu trabalho no shopping com os estudos. Confesso que precisei me sacrificar diversas vezes em termos de virar noites acordada, fazendo os trabalhos e leituras solicitadas pelas disciplinas, mas não desisti. Por meio do curso em licenciatura, consegui compreender melhor através das leituras e discussões dos textos e teóricos apresentadas por meus professores, sobre a minha posição política e social, e o desejo em ajudar a minha comunidade só aumentou. Foi a partir de discussões que abordaram temas de exploração da mão de obra pelo capital e de como a sociedade estava estruturada com as relações de poder imposta que fui enxergando em que lugar no mundo eu estava, fui me percebendo pela primeira vez, como sujeito crítico. De acordo com Freire (1989, p. 9),

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

O trabalho no shopping representava um lugar de aprisionamento para mim, eu não via as horas se passarem, não sabia qual era a cor do céu, entrava logo cedo pela manhã e saia tarde da noite. Fui adoeendo e uma ansiedade generalizada me levou ao esgotamento físico e mental. Escolhi então abdicar daquele trabalho, e me dedicar apenas aos estudos. Nesse momento contei com a contribuição, não só financeira dos meus pais, mas com o incentivo a buscar os estudos, a permanecer no curso de graduação.

Ao estar em um ambiente de “educação e formação”, que é o espaço acadêmico universitário, eu sempre refletia sobre a importância desse lugar para a transformação de vidas

e de como infelizmente ele ainda era muito elitizado para muitos. Sentada, às vezes, na praça de alimentação do Centro de Educação da UFPB, eu recordava das muitas vezes em que meus colegas de sala de aula da licenciatura em Letras-Inglês, sentavam-se para lanchar e eu não podia porque não tinha dinheiro. Isso me fazia refletir sobre acessos, permanência e exclusão.

A formação como docente nesse espaço do saber, me fez, de certa forma, visualizar minha responsabilidade com aquelas crianças do Programa *Mais Educação* que ficaram em minha memória. Eu precisava aproveitar cada oportunidade que meu curso me oferecesse, de conhecimento e de formação, precisava sempre me lembrar de como estar ali naquele espaço era, de certo modo, um privilégio e de como essa formação me possibilitaria ser uma futura educadora.

Das leituras feitas, dos autores apresentados, das concepções sobre educação, sociedade e mundo discutidas em sala de aula e em cada passo dado eu fui me enxergando como professora, que aprende, que questiona, que escuta, que sonha com um futuro mais igualitário e justo. A pedagogia como campo de ciência, nos oferece um vasto campo de conhecimentos, que não se restringe apenas à educação infantil, mas por diversas áreas como Psicologia, Sociologia, História, entre outras. E isso me possibilitou compreender de forma mais ampla sobre educação e sociedade.

Dessa forma acredito, que investigar os processos que nortearam a minha escolha pela docência pode contribuir com as pesquisas na área de formação de professores, a investigação voltada para atividades extracurriculares e pré-graduação como iniciativas que impulsionam à escolha por essa área profissional, pode, a meu ver, contribuir com futuros professores, visto que enfrentamos na atualidade dados alarmantes sobre a falta de professores e, consequentemente, isso poderá impactar no futuro do nosso país e da nossa educação brasileira. No meu caso, uma experiência em um programa social despertou, em mim, o encantamento pela área docente, me identificando e, mais que isso, me enxergando como futura professora.

Assim, este estudo busca, por meio da escrita autobiográfica, compreender a formação docente como um processo contínuo, situado e atravessado pelas experiências vividas. Ao transformar minhas memórias em objeto de investigação, assumo a perspectiva de que a experiência é fonte legítima de produção de conhecimento (Josso, 2004; Pineau, 2006), reconhecendo que a docência não se constitui apenas na sala de aula, mas também nos percursos singulares que a antecedem e a acompanham.

A relevância desta pesquisa reside, portanto, na possibilidade de evidenciar como vivências extraescolares, marcadas por desafios e aprendizagens, podem ampliar e ressignificar a compreensão do ser professor, explicitando a educação como prática social, política e

emancipadora. Para tanto, organizei este trabalho em três capítulos, além deste, introdutório: no próximo, apresento o caminho metodológico da narrativa autobiográfica e suas implicações, revisitando teoricamente a reflexão sobre a formação docente e a experiência como campo de saber; depois, compartilho e analiso minha trajetória formativa, articulando as experiências do projeto socioeducacional com a construção da minha identidade profissional, explorando teoricamente aspectos ligados à desvalorização docente, ao professor leigo e à reflexão como base para mudança de percepção sobre a docência; por fim, teço algumas considerações sobre minhas experiências e como elas ressignificaram minha imagem da docência.

## 2. METODOLOGIA

Neste capítulo, primeiro, explico o que é uma pesquisa autobiográfica e sua relação com o paradigma qualitativo. Depois, explico por que e como a pesquisa narrativa autobiográfica foi empregada, por mim, nesta investigação, bem como explico como serão realizadas as análises.

### 2.1. O que é pesquisa autobiográfica?

Tradicionalmente, dentro do campo das pesquisas científicas, o método que predominava nas investigações era de caráter quantitativo, com amostras de dados, fossem eles em forma de números ou de elementos concretos e tangíveis. Segundo Ferreira (2015), o quantitativismo, historicamente remete à pensadores como Galileu e Newton, alinhando-se às correntes empiristas e positivistas, que priorizam a análise rigorosa dos dados para verificar, validar e explicar os fenômenos de maneira mais objetiva.

De acordo com Minayo (2001, p. 22)

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Partindo desse pressuposto, comprehende-se que a diferenciação entre os paradigmas quantitativo e qualitativo abrange uma questão de natureza epistemológica, ou seja, a pesquisa quantitativa se atém a dados mensuráveis traduzindo fenômenos em números, enquanto o método qualitativo se atém a apreender de forma mais profunda os sentidos e significados das relações humanas.

Assim, de acordo com Chizzotti (2000, p. 12)

um paradigma que se caracteriza pela adoção de uma estratégia de pesquisa modelada nas ciências naturais e baseada em observações empíricas para explicar fatos e fazer previsões, e outro, que advoga uma lógica própria para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, procurando as significações dos fatos no contexto concreto em que ocorrem.

A pesquisa qualitativa se atém à significação dos fenômenos, mantendo uma relação mais próxima entre o sujeito e a realidade à qual está exposto.

Nesse sentido, investigação narrativa se insere na abordagem qualitativa, produzindo conhecimento a partir da observação das experiências, vivências, acontecimentos marcantes,

memórias e atitudes do sujeito envolvido. Essa abordagem amplia as possibilidades de investigação dos elementos presentes nos fatos narrados, pois ao adotar o olhar do próprio narrador sobre sua trajetória é possível aprofundar a compreensão dos processos formativos. “O método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem” (Nóvoa; Finger, 1988, p. 21).

Dessa forma, ao analisar as narrativas autobiográficas é possível ter uma maior compreensão de como se deu o processo formativo visto que de acordo com Passeggi, Souza e Vicentini (2011), por meio das narrativas biográficas, é possível compreender como os indivíduos consolidam diferentes percepções sobre si e sobre o contexto em que estão inseridos, atribuindo significado ao que antes não possuía, no processo de biografização.

De acordo com Nóvoa e Finger (1988, p. 22),

Enquanto instrumento de investigação - formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e, sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores.

Antes de escolher o tema e até mesmo de pensar na escrita do meu trabalho de conclusão do curso em Pedagogia, pensava em como eu teceria e/ou juntaria cada parte dessa escrita, até mesmo para poder compreender os caminhos que me trouxeram até aqui e me fizeram escolher a docência como profissão. Então, pensei na narrativa autobiográfica, por possibilitar uma investigação mais detalhada acerca de todos os elementos envoltos nesse processo, em que eu poderia ao mesmo tempo em que escrevia, rememorando todas as vivências e experiências, refletir sobre as aprendizagens e trocas que tive nesse caminho. Segundo Nóvoa e Finger (1988), a possibilidade de uma narrativa que possa expressar com mais profundidade os processos formativos que levaram a uma autoformação, em que ao mesmo tempo em que narra a sua história, reflete sobre a sua prática, e suas concepções de sociedade e educação.

Para que eu pudesse refletir de forma mais assertiva, quais foram os pontos mais importantes em minha trajetória, então me inquietei sobre qual método melhor poderia me dar essas informações, e nas leituras sobre o método em si, a pesquisa autobiográfica se apresentou como uma abordagem de investigação, que me permite refletir sobre a minha trajetória docente através do resgate de memórias das experiências vividas, com o suporte “no meu caso” de fotografias do período vivido.

De acordo com Nóvoa e Finger (1988, p. 12)

Os debates em torno da utilização do método biográfico no domínio das ciências da educação e da formação de adultos são relativamente recentes. No entanto, esta perspectiva metodológica surge no final do século XIX na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicada pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos dos anos vinte ou trinta (Escola de Chicago).

Discussões acerca do método autobiográfico surgem principalmente em detrimento aos métodos tradicionais e positivistas, os quais consideram, geralmente, que para que se possa analisar fatos sociais, era preciso uma investigação que abarcasse elementos presentes dentro das relações humanas. Dessa forma o método biográfico é recente e bastante utilizado em pesquisas de cunho sociológico, a exemplo disso são as narrativas autobiográficas na formação de professores. Um olhar mais reflexivo sobre a prática docente, os caminhos percorridos e as experiências marcantes tudo isso é levando em consideração, em que a construção do conhecimento se dá a partir da escrita de si, considerando as experiências subjetivas e ao mesmo tempo marcadas pelo fator sócio-histórico.

Ao compreender que ao refletir e escrever sobre a sua história de vida, se escreve e reflete a universalidade do social construído, o indivíduo tem a possibilidade de refletir durante as suas escritas as concepções adotadas e/ou formadas a partir da coletividade. “Os indivíduos se constroem como seres singulares e aquilo mediante o que eles se produzem como seres sociais. A atividade biográfica aparece, consequentemente, como um processo essencial da constituição do indivíduo em sociedade” (Delory, Momberger, 2004. p 11)

Através desse tipo de pesquisa é possível, levantar informações mais significativas, presentes nas experiências e vivências dos sujeitos, possibilitando uma maior compreensão dos processos formativos. Na busca pela compreensão da minha trajetória pessoal como profissional da educação, escolhi esse método de pesquisa por compreender que terei mais possibilidades de reflexões e construção de conhecimentos.

Os caminhos percorridos até chegar à universidade, as aprendizagens, as reconstruções de pensamentos acerca da docência foram sendo moldados e/ ou ressignificados. Perguntas sobre essa caminhada me trouxeram à escrita de si, compreender esse percurso me possibilitou entender de forma mais profunda o que me fez escolher a Pedagogia, se antes eu não pensava em ser professora.

Por meio da narrativa autobiográfica, proponho relatar minha trajetória formativa, destacando momentos e vivências significativas que transformaram a concepção estereotipada que eu tinha sobre a docência. Entre essas experiências, incluo aquelas que ocorreram além dos espaços formais de formação, como minha atuação como oficineira em um projeto extraclasse

na Escola Municipal Joana Fortunato, no bairro Comercial Norte, em Bayeux, até minha chegada à Universidade.

Descrever esse percurso não é apenas um exercício de memória, mas uma necessidade para compreender como minha identidade docente se constituiu. Afinal, como formar alguém sem antes revisitar a própria formação? Escrever sobre os caminhos que me trouxeram até aqui é uma forma de refletir criticamente sobre minha prática e reconhecer que minha experiência foi e continua sendo parte essencial do meu desenvolvimento como professora.

Antes de narrar minha experiência no projeto *Mais Educação*, considero essencial apresentar algumas reflexões que atravessam meu processo de formação docente. Quais experiências e memórias marcaram minha trajetória e transformaram minha visão sobre a docência? O que me aproximou do fazer pedagógico? Quais práticas contribuíram para ressignificar minha relação com a profissão? Para elucidar essas questões, revisito momentos que reconheço como determinantes na construção da minha identidade profissional.

Para dar clareza a essa narrativa, organizo o texto em três eixos. No primeiro, abordo as razões que, inicialmente, me afastavam da carreira docente e a maneira como a profissão era socialmente representada em meu contexto. Em seguida, descrevo minha inserção no projeto *Mais Educação*, destacando as aprendizagens e implicações dessa vivência em minha formação pessoal e profissional. Por fim, analiso como essa experiência promoveu um movimento de ressignificação, conduzindo-me à decisão de cursar a Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e assumir a docência como projeto de vida.

## 2.2. A pesquisa narrativa autobiográfica

O presente trabalho fundamenta-se na investigação de si, buscando compreender os acontecimentos que contribuíram para a construção de sentidos e significados ao meu percurso na docência. Embora sejam frequentemente associadas, biografia e pesquisa narrativa autobiográfica apresentam distinções fundamentais no campo científico. A biografia refere-se a um relato sobre a vida de uma pessoa escrito por outra, com foco geralmente descritivo e cronológico, priorizando fatos e acontecimentos externos (DOSSE, 2009). Nessa perspectiva, o sujeito pesquisado é um “objeto” de investigação, e o narrador assume uma posição de distanciamento em relação à história contada. Como afirma Bourdieu (2006), a biografia tende a construir uma “ilusão biográfica”, pois organiza a vida de forma linear, como se

acontecimentos passados tivessem uma lógica prévia e necessária que conduziria ao presente, ocultando as contradições, as rupturas e as determinantes sociais do percurso de vida.

Já a pesquisa narrativa autobiográfica, inscrita no campo das pesquisas qualitativas e da formação, difere substancialmente da biografia porque constitui um ato de autoformação, reflexão crítica e produção de conhecimento (JOSSO, 2004; NÓVOA, 2014). Nesse tipo de abordagem, o pesquisador é também o narrador e protagonista da própria trajetória, assumindo-se como sujeito histórico em permanente (re)construção. Em vez de apenas relatar fatos, a narrativa autobiográfica busca compreender os sentidos atribuídos às experiências vividas, dialogando com a memória, a subjetividade e a dimensão formativa que emerge da escrita de si (DELORY-MOMBERGER, 2008). Assim, enquanto a biografia enfatiza a descrição dos acontecimentos, a pesquisa narrativa autobiográfica destaca a interpretação e a ressignificação da experiência vivida, reconhecendo a historicidade e a incompletude do sujeito.

Dessa forma, a pesquisa narrativa autobiográfica situa-se no campo das pesquisas qualitativas, por valorizar reflexões, memórias, experiências e vivências pessoais como parte constitutiva do processo investigativo. Nesse movimento, assumo-me simultaneamente como sujeito e objeto de pesquisa, narrando e analisando minhas próprias trajetórias formativas. A escrita de si torna-se, assim, um exercício de interpretação e ressignificação, permitindo compreender como determinados episódios marcaram a minha identidade profissional.

Em especial, este estudo retoma as memórias das experiências vividas em um projeto socioeducacional do qual participei em 2011, experiência que possibilitou uma imersão no contexto da educação popular e comunitária e se constituiu como um marco no meu processo de formação docente. Ao rememorar e refletir sobre esse percurso, busco evidenciar como a prática e a vivência coletiva contribuíram para o entendimento crítico da educação e para a construção do meu caminho na docência.

De acordo com Pineau (2006, p.338),

Tendo entrado de ‘contrabando’ no campo das ciências humanas e da formação no início dos anos de 1980, as histórias de vida estão hoje na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido. Essas correntes trazem outros nomes: biografia, autobiografia, relato de vida, para citar apenas aqueles que estampam a vida em seu próprio título.

Por situar-se no campo das minhas memórias, a presente narrativa mobiliza a historicidade dos fatos rememorados, narrando o meu processo autoformativo por meio da pesquisa narrativa autobiográfica. Essa escrita dialoga com o que Pineau (2006) descreve como

as diferentes formas de relatos de vida que buscam “refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido”.

Conforme o autor (Pineau, 2006), essas histórias de vida podem ser reagrupadas em três vias de entrada: pessoal, temporal e pela própria *vida-bios*. A minha narrativa aproxima-se de todas essas dimensões: é pessoal, porque emerge da experiência íntima e da reflexão sobre o “eu”; é temporal, por recuperar memórias de momentos formativos específicos, como o projeto socioeducacional de 2011, e situá-los em uma cronologia de formação; e é, sobretudo, um relato da própria vida, pois busca compreender e dar sentido ao processo de constituição da minha identidade docente a partir da totalidade das experiências vividas.

Nessa perspectiva, a compreensão da narrativa como articulação entre memória, história e identidade encontra respaldo em Paul Ricoeur. Para o filósofo, a narrativa é o espaço onde a memória individual e a história se entrelaçam, permitindo a construção de uma identidade narrativa. Em *Tempo e Narrativa* e em *A Memória, a História, o Esquecimento*, Ricoeur (2007) afirma que só é possível reconhecer e interpretar a história a partir das memórias, pois “o tempo se torna humano na medida em que é articulado de maneira narrativa” (Ricouer, 1994, p. 85). Assim, ao selecionar, ordenar e recontar episódios do passado, a memória não se limita a um simples registro dos fatos, mas configura um enredo que dá sentido à experiência e possibilita o que o autor chama de *identidade narrativa*, ou seja, a construção de um “eu” que se comprehende ao narrar-se.

Dessa forma, ao recorrer às minhas memórias como recurso para compor o enredo da narrativa autobiográfica, não busco apenas a reprodução fiel dos acontecimentos, mas o processo de interpretação que me permite ressignificar percepções anteriores, inclusive aquelas que, em outros momentos, alimentaram uma visão distorcida sobre a docência e sobre a educação. A narrativa, portanto, não é mera lembrança: é ato de reconstrução e compreensão de si, em consonância com a perspectiva ricoeuriana.

Dessa forma, recorro a Larrosa (2006) ao refletir sobre as experiências que compõem as unidades de sentido recolhidas nesta narrativa. Para o autor, a experiência é aquilo que nos atravessa, que nos toca e nos transforma, mais do que algo simplesmente vivido ou consumido. Ao rememorar minha participação no projeto Mais Educação, percebo que essas vivências não se limitaram a acontecimentos externos: elas me afetaram profundamente, deixando marcas que se tornaram saberes formativos. É nesse movimento de ser afetada de permitir que o vivido se converta em experiência que encontro o impulso para escrever este trabalho. Cada memória narrada não é apenas um registro, mas uma forma de compreender como esses encontros,

aprendizagens e desafios me constituíram como sujeito e futura docente, conferindo sentido ao meu processo de formação.

No ato mesmo de escrever esta narrativa, revisito as reflexões que surgiram durante minha vivência no projeto. Pergunto-me em que momentos, entre as atividades e os encontros cotidianos, eu realmente parei para perceber o que me tocava e me atravessava. Foram instantes em que me permiti escutar o tempo presente, sentir a densidade do que acontecia e reconhecer que algo em mim se movia.

Vivendo na mesma comunidade em que agora me vinculava profissionalmente, eu nunca havia interrogado as condições sociais e históricas que me cercavam. Entretanto, ao observar certas situações e permitir que elas me afetassem, fui conduzida a um novo entendimento: essa experiência abriu brechas para que eu compreendesse meu lugar como sujeito social e histórico, reposicionando meu olhar sobre o território e sobre mim mesma.

Dessa forma, transcorre minha escrita, fundamentada na narrativa autobiográfica e amparada por autores que reconhecem a legitimidade das escritas de si como espaço de produção de conhecimento. Organizo este relato em três movimentos: primeiro, as concepções e percepções que eu nutria antes de ingressar no projeto, que, de algum modo, me mantinham afastada dele; em seguida, a experiência vivida no Projeto Mais Educação, momento de inflexão que possibilitou a ressignificação da imagem que eu tinha da docência; e, por fim, a caminhada que me conduziu à formação no campo da Licenciatura.

Ao percorrer esse itinerário, comprehendo que narrar minha própria trajetória não é apenas recuperar lembranças, mas tecer sentidos, reconhecer aprendizagens e afirmar a historicidade de um processo que segue em construção. A escrita de si, portanto, revela-se aqui como um ato formativo: ao contar, também me (re)crio, e nesse movimento contínuo a construir minha identidade docente.



### 3. ANÁLISES

Neste capítulo apresento minhas narrativas autobiográficas, partindo de minhas experiências no Projeto Mais Educação, antes de pensar e, mesmo, querer ser professora. Depois trago minhas experiências no projeto, como professora leiga, até, por fim, destacar como tais experiências alteraram e me conduziram à escolha da licenciatura em Pedagogia. Conforme vou relatando, aproveito para articular questões teóricas que julgo importante.

#### 3.1. Antes de ser professora: minhas primeiras percepções

Ser professora nunca foi minha aspiração inicial. Sempre que alguém sugeria essa possibilidade, eu rejeitava prontamente, pois acreditava que a docência não era uma área valorizada, tampouco reconhecida financeiramente. Meu projeto de vida, à época, era ingressar em uma graduação que me proporcionasse estabilidade econômica e retorno financeiro. É bem verdade que nunca tinha me questionado sobre o fato de acreditar nisso e em qual momento das minhas experiências de vida eu tinha sido levada a enxergar a profissão dessa forma tão negativa.

Lembrava-me, pois, das minhas professoras do ensino fundamental e médio, em que, certa vez, uma professora de geografia passou mal em sala de aula, portanto desrespeito por parte dos alunos que insistiam em fazer bagunças e barulhos. Recordo, ainda, os relatos de professores que descreviam a dificuldade de enfrentar longas jornadas de trabalho, receber salários insuficientes e, não raro, passar os fins de semana resolvendo demandas levadas da escola para casa. Esses testemunhos reforçavam a percepção negativa que eu já nutria sobre a docência.

Tal impressão era ampliada pelas representações sociais do professor veiculadas em diferentes mídias, televisão, teledramaturgia, músicas, dentre outras, que, frequentemente, apresentavam o docente como alguém obrigado a manter múltiplos empregos para arcar com as despesas domésticas. Recordo que um exemplo marcante dessa construção simbólica se encontra no filme *Central do Brasil* (Salles, 1998), que retrata de forma emblemática a falta de valorização da profissão. Nele, a personagem Dora, professora aposentada, precisa escrever cartas para terceiros como forma de complementar sua renda, já que o salário de sua aposentadoria como docente não é suficiente para cobrir suas necessidades básicas.

A divulgação recorrente de uma imagem precarizada da docência, em que se enfatizam aspectos como baixos salários, ausência de tempo para lazer, crescente violência nas instituições escolares e a necessidade de acumular empregos para garantir a própria subsistência, não ocorre de maneira neutra. O uso intenso das mídias, especialmente as redes sociais, revela que essa construção imagética é intencionalmente articulada, contribuindo para que a sociedade se afaste cada vez mais da profissão e passe a percebê-la como uma carreira fadada ao fracasso.

Essas representações impactaram diretamente minha própria percepção: por muito tempo associei a carreira docente à falta de reconhecimento e à instabilidade financeira, o que tornava pouco atraente a possibilidade de ingressar nesse campo. Hoje comprehendo que tais representações não eram apenas minhas; eram expressões de um contexto histórico mais amplo, no qual a desvalorização do professor se insere como parte de um projeto social. Essa visão negativa, longe de ser espontânea, é alimentada pelas narrativas midiáticas que sustentam e amplificam esse cenário.

Como destacam Freitas, Cardoso e Abreu (2024), ao analisar os impactos da mídia na desvalorização da docência, os meios de comunicação frequentemente privilegiam greves, baixos salários e episódios de violência, difundindo uma imagem de crise e de precarização do trabalho docente. Essa cobertura, ao valorizar o sensacionalismo e a lógica mercadológica, naturaliza a ideia de que ser professor é sinônimo de instabilidade e de pouco prestígio social, reforçando os estereótipos que, naquele período, eu mesma havia internalizado.

Sobre as representações sociais, Spink (1993, p. 300) explica que

As representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam.

Essa construção, de certo modo, me atingiu pessoalmente. Fui influenciada por esse contexto histórico e pela pedagogia imagética que atravessava minha formação ideológica, levando-me a rejeitar completamente a ideia de seguir a profissão docente. No entanto, com o tempo, e à medida que adquiri condições de refletir criticamente sobre essas concepções, pude reformular minha percepção sobre a docência. Hoje reconheço que aquelas representações minhas sobre a carreira não eram neutras, nem tampouco eram exclusivamente minhas; elas reproduziam um contexto histórico mais amplo, em que a desvalorização do professor integra um projeto social estruturante, sendo intensificada pelas condições concretas da educação brasileira e pelas narrativas midiáticas que a sustentam.

Dentro de um contexto histórico marcado pela negação de direitos e pelo desmantelamento da escola pública, como afirma Frigotto (2012), o professor cada vez mais se vê encravado por lógicas oriundas de pressupostos neoliberais. Nesse cenário, imagens e representações sobre a docência são construídas de forma a negá-la socialmente, vinculando a figura do professor a uma sociedade que, segundo essa ideologia, teria esgotado todas as possibilidades de sucesso da escola pública.

Saviani (2007, pg. 449) explica que,

Ao longo da década de 1980, as pedagogias contra-hegemônicas ensaiaram vir em socorro do professor, transformando a tênue chama de esperança em farol a apontar o caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora. Mas esses ensaios não tiveram força o suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira. E sobreveio, na década de 1990, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservador.

Como observa, essa constatação ajuda a compreender as condições encontradas, atualmente, na prática docente: a pressão por resultados imediatos e a carência de recursos revelam a permanência de um modelo de ensino subordinado ao “império do mercado” que se consolidou nos anos 1990, fragilizando a autonomia do professor e sua capacidade de atuar de forma transformadora.

De acordo com Saviani (2007), a partir da década de 80, houve no Brasil com o movimento da escola nova, pensadores que ensaiaram através das discussões sobre as pedagogias críticas pensar uma escola que de fato pudesse dar um respiro às condições em que tanto as instituições escolares estavam quanto a figura do professorado, o que de fato não ocorre devido às exigências impostas na educação referentes a um modelo de mercado neoconservador. Com altas demandas por resultados, com ênfase na meritocracia, na competitividade, currículos engessados e metodologias eficientes fizeram com que o professor fosse reduzido a aplicador de conteúdo, perdendo espaço para a prática dialógica, que é a alternativa abordada por Paulo Freire (1996).

Não obstante, a mercantilização da educação, com práticas que cada vez mais transferem a responsabilidade na definição dos currículos e gerenciamento do ensino para as mãos de setores da sociedade interessados apenas no retorno financeiro e a disponibilidade de formação de mão de obra para suprir as necessidades do mercado de trabalho, faz com que a escola e todo o sistema de ensino perca, por vezes, seu objetivo principal, a formação social e integral dos sujeitos, em que de acordo com a BNCC (Brasil, 2018),

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral 13. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação

e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Como já visto, de acordo com Saviani (2007), a precarização do trabalho docente faz parte de um processo histórico vinculado ao capitalismo, que transforma a educação em mercadoria, vinculando, assim, a profissão a condições de instabilidade e desvalorização. De acordo com Frigotto (2010), na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. Ou seja, a preocupação maior, de certa forma, não é com a qualidade da educação e das condições de trabalho para o professor, mas sim de atingir números e demandas impostos pelo que o mercado exige, gerando, muitas vezes, o que Frigotto (2010, p. 21) chama de desmantelamento da educação, quando afirma que,

Os efeitos do economicismo na prática educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressaram, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como “negócio”; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento; pela proletarização do magistério público etc. Efeitos que perduram e, em muitos casos, se agravam.

Ou seja, trata-se de um projeto político iniciado durante o regime militar, quando reformas educacionais sistematizaram o ensino e o trabalho docente segundo a lógica da produção. Essa lógica transformou o ensino em algo essencialmente técnico e esvaziado de força crítica, ao mesmo tempo em que manteve os privilégios da classe dominante, que continuou a ter acesso pleno ao conhecimento e, assim, a reproduzir seu poder.

Considero, agora, ao narrar-me, que foi nesse cenário que cresceu minha resistência inicial à docência. As condições precárias, a estigmatização social e a sobrecarga do professor que, como afirmam Ferreira e Silva (2014), além de ensinar, precisa atuar como psicólogo, enfermeiro, conselheiro e mediador de conflitos pareciam confirmar que a profissão exigia sacrifícios desmedidos. Hoje, como já dito, ao narrar minha trajetória, reconheço que essa visão estava profundamente vinculada a um contexto histórico e político que ainda marca a educação.

brasileira, revelando que minha recusa inicial não era apenas pessoal, mas também socialmente construída.

Assim que terminei o ensino médio, em 2008, entrei em um curso de línguas em uma cooperativa vinculada à UFPB chamada *Codisma*. Criei gosto pelo aprendizado da língua inglesa e, de certa forma, por ter a música como um campo que já me atraia, percebi a aproximação entre elas, já que, diversos artistas que eu gostava, eram americanos.

A música sempre esteve presente em minha vida e família. Meu avô paterno sabia tocar violão e sempre participava dos eventos e programações da igreja católica do meu bairro, Mário Andreazza. Além dele e, certamente por sua influência, meus tios e tias, meu irmão e primos sempre foram muito engajados com a questão musical. Então, recordo que, bem pequena, eu amava cantar, ficava me imaginando fazendo apresentações ou até mesmo participando de uma banda local. Além disso, eu sempre via meu irmão tocar violão e ficava tentando entender como funcionava aquele instrumento musical. Fiquei curiosa e, ao mesmo tempo, queria tocar algumas músicas.

Nesse contexto, ainda criança, peguei algumas revistas que vinham com as tablaturas dos acordes e a posição dos dedos das mãos, e comecei a tentar. De início, sem o costume e muita técnica, foi bem difícil, mas, depois de muito tentar, consegui tocar uma música. Com isso, entrei e comecei a integrar o grupo de canto da igreja católica junto com minha irmã, Fransuelda. Considero que por meio dessa experiência, aprendi bastante, o que foi importante para o meu desenvolvimento musical e pessoal, pois fui conhecendo pessoas, me integrando e, por meio dessas participações, conheci Adenilza, que viria a ser coordenadora do *Programa Mais Educação* e me faria, anos mais tarde, o convite para lecionar, nele, aulas de canto e coral.

Em 2010, eu entrei para um projeto de extensão de técnica vocal da UFPB, em que permaneci por um tempo, não cheguei a concluir, por questões pessoais, mas aprendi bastante sobre respiração no canto, cuidados com a voz e exercícios fundamentais de aquecimento e desaquecimento vocal. Esses conhecimentos adquiridos no curso de extensão foram importantes para o convite que eu viria a receber, em 2011, da coordenadora anteriormente citada.

Quando eu terminei o ensino médio, eu não pensava em me formar em Pedagogia nem em outra licenciatura, pois, como já dito, minha representação sobre a docência era muito negativa. Na verdade, eu pensava em fazer uma faculdade que me trouxesse mais retorno financeiro e não pensava em uma profissão específica. À época, pensei em cursar enfermagem e consegui uma bolsa de estudos no Centro Universitário de João Pessoa, conhecido como UNIPÊ, mas, por falta de condições financeiras, não consegui continuar no curso.

Em 2011, recebi o convite para participar do Programa Mais Educação, em razão de minha atuação musical na igreja e da desenvoltura que já demonstrava nessa área. Fui chamada para ministrar aulas de canto e coral. No entanto, não me sentia capaz de enfrentar uma sala de aula: lembrava-me das dificuldades de meus próprios professores e questionava-me continuamente: como vou conquistar o domínio da turma? Como fazer com que meus alunos compreendam o que pretendo transmitir?

Esse foi um momento intenso de reflexão, que mobilizou todas as minhas dúvidas e incertezas sobre o que significa estar em sala de aula. Perguntava a mim mesma: o que realmente faz um professor? Quais atitudes e estratégias sustentam uma boa aula? Como iniciar e conduzir um encontro pedagógico de modo significativo? Quais recursos utilizar para alcançar determinados objetivos? E, sobretudo, como verificar se as crianças haviam, de fato, aprendido o que eu propunha?

Esses questionamentos já revelavam, mesmo sem que eu soubesse, um movimento de constituição da identidade docente, que, como observa Pimenta (1999), é construído a partir das vivências, das reflexões sobre a prática e das relações estabelecidas com a realidade escolar. Também dialogam com o que Tardif (2002) denomina de saberes da experiência, pois minha prática musical e as memórias de estudante se tornavam matéria-prima para a futura profissional que eu viria a ser.

Só mais tarde, na graduação, compreendi o alcance dessas indagações, que remetem ao que Momberger (2006, p. 364) sintetiza ao afirmar que “nós não podemos ser o que somos a não ser projetando o ser; nós não podemos chegar a nenhuma forma de existência a não ser que estejamos voltados para o nosso possível, a fim de antecipá-lo, de temê-lo, de ceder-lhe, de assumi-lo [...].” Ao aceitar o convite e enfrentar meus medos, eu já projetava o ser professora, assumindo posturas que viriam a fundamentar minha formação e a compreensão do fazer docente, dentro e fora da sala de aula. Foi nesse processo de projeção que, a partir da experiência no projeto, passei a me enxergar como professor.

### **3.2. Minha experiência no projeto socioeducacional *Mais Educação***

O ano era 2011, à época eu tinha 19 anos, quando recebi o convite para atuar no programa *Mais Educação*, minha primeira reação foi de recusa. Passei uma semana refletindo se seria capaz de desenvolver e conduzir as oficinas, sentia-me totalmente despreparada e insegura para o trabalho. Contudo, por necessidade financeira, aceitei a proposta. Ao iniciar minha participação no programa, fui gradualmente compreendendo que aquele trabalho não se

limitava a oferecer atividades complementares. Tratava-se de uma proposta alinhada ao conceito de educação integral, que entende o ser humano em sua totalidade, intelectualidade, emocional, cultural, social, física e defende que a escola não pode se restringir a transmitir conteúdos curriculares.

Dessa forma, o tempo escolar ampliado, pela escola integral, não é apenas uma questão de tempo a mais na instituição de ensino, mas de qualidade das experiências e de articulação entre diferentes saberes e espaços formativos. Cavalieri (2002) defende que a educação integral possibilita às crianças e jovens a vivência de práticas de ensino e aprendizagem que extrapolam a forma tradicional das aulas, com a adesão de diversas áreas como a arte, esporte, cultura e participação da comunidade. Na mesma linha, Gadotti (2009) argumenta que a educação integral não deve ser entendida como mera extensão da jornada, mas como uma nova concepção de escola, que integra tempos, espaços e saberes para a formação plena do sujeito, em diálogo com a comunidade e com os direitos sociais mais amplos.

A participação no programa também me fez perceber a dimensão da política pública que sustenta essa proposta. Criado em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, o *Mais Educação* buscava integrar a agenda de educação integral às redes estaduais e municipais. De acordo com o Portal de Dados Abertos do Ministério da Educação (Brasil, s/d), sua meta era ampliar a jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias, distribuídas em diversos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação científica; e educação econômica.

Ao estudar os documentos oficiais, compreendi que a iniciativa não se limitava à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. Seu propósito era oferecer vivências que dialogassem com as necessidades concretas das comunidades, incluindo ações de promoção da alimentação saudável, prevenção ao trabalho infantil e à exploração sexual, bem como a ampliação do acesso às artes, ao esporte, à literatura e ao atendimento de crianças com deficiência. Dessa forma, o tempo escolar ampliado assume caráter qualitativo, não apenas quantitativo, ao articular diferentes saberes, espaços e agentes educativos.

A iniciativa pertencia ao aumento de verba para a escola que fizesse parte do projeto, por meio de recursos financeiros aplicados diretamente na instituição escolar. O Programa insere-se exatamente nesse movimento de política pública voltada para a educação integral, ao oferecer recursos e oficinas nas áreas de música, artes, esporte, reforço de Matemática e Língua Portuguesa, entre outras (BRASIL, 2009). Como lembra Moll (2012), uma de suas formuladoras, a proposta vai além da simples permanência do aluno na escola, ela busca a

constituição de outros tempos e espaços educativos, onde as experiências culturais e a convivência comunitária tornam-se centrais para o desenvolvimento pleno das crianças. De acordo com a autora (Moll, 2012, p.33),

Esses programas coincidem na oferta de mais tempos-espacos de educação para a infância e adolescência populares. Mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos de seu viver, de socialização. Programas que ampliam o dever político do Estado e do sistema educacional.

Esse entendimento dialoga com a noção de educação não formal, trabalhada por Gohn (2011), que reconhece a potência de processos educativos vividos em associações, grupos comunitários, projetos sociais e práticas culturais. Brandão (2007) reforça que a educação popular e comunitária é capaz de transformar realidades, pois nasce da participação ativa e da valorização dos saberes locais. De acordo com o autor (Brandão, 2007, p. 29),

Dirigida a sujeitos, grupos e classes populares em suas comunidades de vida e trabalho e, cada vez mais, um assunto, um trabalho e um sistema de que o povo participe como presença e, no limite, como poder. Que ela seja, portanto: escolar e extra-escolar, pública (municipal, estadual e federal) e alternativamente civil.

As atividades desenvolvidas no projeto buscavam oferecer às crianças e à comunidade local uma aproximação com saberes extraescolares, criando oportunidades de vivências que dialogassem com diferentes manifestações culturais e reforçassem a importância de uma educação que ultrapassasse currículos engessados e marcados pela tradicionalidade. De acordo com a coordenadora do programa à época, Jaqueline Moll, a proposta de educação integral assumida pelo Mais Educação expressava o compromisso das políticas públicas com a infância e a juventude, alinhando-se ao pensamento de educação integral defendido por Dewey, Paulo Freire e por educadores do movimento escolanovista. Esses referenciais compreendem a escola como um espaço de formação ampla, que vai além das disciplinas tradicionais e do tempo formal de aula.

Assim a idealizadora do programa (Moll, 2012, p. 28) afirma que:

Em *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*, Moll apresenta as concepções que fundamentaram a criação do programa, evidenciando como sua proposta não se limita à ampliação da jornada escolar. O objetivo é, sobretudo, garantir qualidade no processo educativo e ampliar o acesso a serviços e experiências diversificadas, como alimentação, higiene, práticas artísticas, culturais e socializadoras.

Portanto, o sonho de uma escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, adiado pelo menos duas vezes, com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro, é retomado no final da primeira década do século XXI, com todos os desafios de uma “megapopulação” na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades.

Na prática, percebi que minha atuação nas oficinas não se restringia a ensinar conteúdos: tratava-se de participar de um movimento maior, de construção de uma escola que acolhe, amplia horizontes e reconhece a pluralidade das infâncias. Essa experiência, que comecei com hesitação, tornou-se um marco no meu percurso profissional e pessoal, desafiando-me a repensar o papel social da escola e o meu próprio lugar como educadora em formação.

Durante as observações realizadas, comprehendi com mais nitidez a relevância que o programa exercia não apenas para a comunidade escolar, mas para o entorno social como um todo. Recordo-me, em especial, de um episódio que permanece vívido em minha memória: as crianças chegaram para as atividades e, antes de iniciá-las, costumavam fazer o lanche oferecido pela escola. Naquele dia, porém, a merenda havia faltado. Essa ausência, aparentemente simples, revelou-se um marco para meu processo de formação crítica.

Ao lado da escola, havia um pé de seriguela, cuja fruta é comestível. Diante da notícia de que não haveria lanche, algumas crianças se dirigiram espontaneamente até a árvore, colhendo folhas para mastigar, talvez como tentativa de aplacar a fome. A cena, ao mesmo tempo singela e impactante, expôs a vulnerabilidade em que viviam. Para mim, foi um choque presenciar de maneira tão concreta a presença da fome no cotidiano infantil, levando-me a refletir sobre a função social da merenda escolar enquanto política pública essencial para a garantia do direito à alimentação e, consequentemente, à aprendizagem.

Essa vivência dialoga com a concepção de educação defendida por Gadotti (2000), para quem a escola é um espaço de efetivação de direitos sociais, devendo articular-se às políticas públicas para assegurar condições básicas de cidadania. Nessa perspectiva, a merenda escolar ultrapassa a dimensão assistencial, tornando-se elemento estruturante de uma educação que, ao reconhecer as desigualdades, busca combatê-las de forma concreta e cotidiana.

Presente em uma comunidade periférica e de extrato socioeconômico baixo, a Escola Municipal Joana Fortunato foi contemplada, pois atendia aos requisitos do programa. Tal projeto contava com a atuação de oficineiros, como eram conhecidos, na época, as pessoas responsáveis pelas atividades junto aos alunos. Essa era a minha atuação no projeto e, por ela, eu e os outros oficineiros recebíamos uma ajuda financeira pelas nossas atividades.

No projeto, eu fui convidada a assumir a oficina de canto e coral, era responsável pelas aulas de técnica vocal, orientando os alunos em práticas de aquecimento vocal, divisão de vozes e postura adequada para o canto coletivo, além de trabalhar atitudes e comportamentos essenciais à convivência em um coral. Essa função me foi confiada porque eu já possuía experiência na área: havia participado do projeto de extensão em técnica vocal da Universidade

Federal da Paraíba (UFPB), no Departamento de Música, onde aprofundei meus conhecimentos sobre respiração, projeção da voz e expressão musical.

Além da formação nos projetos de extensão da UFPB, meu envolvimento com a música comunitária também pesou na escolha. Eu era conhecida no bairro por integrar o grupo de louvor da igreja católica local, o que reforçou a confiança da equipe escolar em meu trabalho e demonstrou minha familiaridade com o canto coral. Por reunir essas vivências a prática universitária e a atuação religiosa fui convidada a ministrar as oficinas de canto, com o objetivo de criar e consolidar o coral da escola, contribuindo para a formação musical e para o desenvolvimento artístico dos estudantes.

Mas, de alguma forma, durante o período em que atuei no projeto, algumas questões se impuseram com força ao meu processo de reflexão: como eu, que não possuía formação específica na área, poderia estar ministrando aulas? Esse questionamento provocava um desconforto que ia além do simples “frio na barriga” de quem inicia uma prática profissional. Era um incômodo ético e formativo, pois a cada encontro com os alunos eu sentia que a insegurança não vinha apenas da inexperiência, mas da consciência de não ter, naquele momento, a preparação acadêmica que a docência exige.

Essa sensação se conecta a um problema estrutural da educação brasileira, que não é recente. Como aponta Warde (1986), a presença do chamado “professor leigo” é um mal crônico, sustentado por lacunas históricas nas políticas públicas e por práticas de contratação marcadas pelo clientelismo e pelo favoritismo político. De acordo com o autor (Warde, 1986), a figura do professor leigo é resultado de um processo histórico que combina carência de políticas públicas efetivas e conivência legal. Trata-se do docente que, sem habilitação específica, ocupa a função por meio de brechas e dispositivos transitórios previstos na legislação, o que lhe permite assumir turmas em caráter “precário” e, muitas vezes, substituir profissionais qualificados. Warde (1986) denomina esse quadro de “mal crônico do ensino brasileiro”, expressão que sintetiza a permanência dessa prática ao longo de décadas.

A autora demonstra que a legislação educacional, ao mesmo tempo em que exige formação mínima, cria exceções que legitimam contratações emergenciais, reproduzindo uma lógica de improvisação que fragiliza a escola pública. Essa realidade se manifesta com maior intensidade nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde a carência de políticas de formação docente e de valorização da carreira é mais aguda. Ao tolerar tais contratações, o Estado retira oportunidades de educadores habilitados, desvaloriza o magistério e compromete a qualidade do ensino, perpetuando um ciclo de precarização que não é acidental, mas estrutural.

Logo, enquanto assumia a importante tarefa de conduzir crianças e jovens em seus percursos formativos, questionava-me sobre como, sem possuir as habilitações formais, eu ocupava aquele espaço. Hoje, à luz da criticidade adquirida principalmente no ambiente acadêmico, reconheço que essa situação não era isolada, mas parte de uma prática histórica no Brasil, que contribui para a desvalorização da profissão docente.

Saviani (2008) contribui para aprofundar esse debate ao afirmar que a desvalorização histórica da profissão docente no Brasil é um reflexo direto das políticas neoliberais e da concepção de educação como gasto e não como investimento social. Essa perspectiva, segundo o autor, cria condições para que a docência seja tratada como atividade “vocacional” e não como prática profissional que requer sólida formação teórica e pedagógica.

Ao me reconhecer nesse lugar, ainda que em um contexto de projeto socioeducacional, percebo como minha própria trajetória espelha essa realidade mais ampla. Minha inserção, mesmo movida pelo desejo de contribuir, revela o quanto a precarização do trabalho docente cria espaços onde a formação inicial nem sempre é condição para a atuação. Essa experiência, portanto, me levou a compreender que a docência, para além da boa vontade ou da prática intuitiva, exige estudo, fundamentação teórica e compromisso político-pedagógico. Assim, minha insegurança inicial transformou-se em motor de busca por formação continuada, tornando-se parte constitutiva do meu processo de tornar-me professora e de entender criticamente as contradições da educação brasileira.

O primeiro contato com o espaço onde ministraria as oficinas permanece vívido em minha memória. Lembro-me de chegar a uma casa simples, alugada provisoriamente para abrigar as atividades, em razão das reformas na escola. Era uma construção comum, com um terraço aberto na frente, três pequenos quartos, um banheiro e um quintal estreito. Tudo parecia apertado: o piso de cimento queimado, a ausência de ventiladores e a escassez de cadeiras evidenciavam a precariedade do local.

A supervisora Roseane fez as apresentações formais, anunciando que eu seria a professora de canto e coral. A cena permanece nítida: olhares curiosos, alguns tímidos, outros desconfiados, todos em expectativa. Somente naquele momento comprehendi que as oficinas aconteceriam ali, em um dos quartos, adaptado às pressas, sem quadro, sem carteiras e com um calor que acentuava a inquietação natural das crianças. Foi nesse ambiente que realizei minha primeira oficina de canto.

Para recepcioná-las, preparei uma canção: *Tente Outra Vez*, de Raul Seixas. Reconheço que talvez não fosse a escolha mais adequada para a faixa etária, mas, com delicadeza, as crianças escutaram e tentaram acompanhar a melodia. Saí daquela aula

fisicamente exausta, mas tomada por uma sensação profunda de início como se aquele momento marcasse o começo de uma trajetória que ultrapassava o simples ensinar a cantar. As oficinas aconteciam duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, sempre das 14 às 17 horas. Eu chegava com antecedência, ciente do desafio. Recordo que, para esse primeiro encontro, preparei pequenas lembranças com pirulitos para distribuir ao final, gesto de acolhimento que se tornou um ritual.

No íntimo, eu estava nervosa e incerta sobre como conduzir o grupo. Escutava, aqui e ali, professoras falarem sobre a necessidade de “ter domínio de turma”, expressão que naquele momento me soava estranha. Eu me perguntava se “dominar” significava controlar e, se fosse isso, que tipo de controle seria legítimo em um espaço que eu desejava de criação e liberdade? Essa indagação, nascida no calor de uma sala improvisada, tornou-se um ponto de partida para reflexões mais amplas sobre minha prática docente e sobre a própria ideia de autoridade na educação.

A inquietação dialoga com o que Paulo Freire (1996) problematiza ao diferenciar autoridade de autoritarismo: para ele, a prática educativa precisa afirmar a autoridade do professor sem cair na lógica de domesticação. Por outro lado, Foucault (1999) ajuda a compreender que a escola, historicamente, produziu dispositivos de vigilância e disciplina que naturalizaram o silêncio como sinônimo de boa aula.

E eu fiquei por dias questionando sobre isso, e o fato desse controle ser tão importante para as professoras, o silêncio. Mas como eu poderia ministrar aulas que requerem dos alunos expressão, criatividade e, principalmente, musicalidade com controle e silêncio? A angústia crescia: “boa aula” seria a que mantivesse todos quietos? As palavras de Freire (1987) me ajudaram a perceber que a verdadeira autoridade nasce do diálogo e do respeito mútuo, não da imposição do medo.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciente do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (Freire, 1987, p.7-8)

Logo, não era sobre impor medo, mas sobre me articular de forma a conseguir dialogar, compreender a turma em suas diferentes especificidades. Uma sala de aula em que cada aluno

advém de uma realidade diferente, era preciso ter uma consciência de que apenas no diálogo eu conseguiria os alcançar. É fato que, pela falta de experiência e de uma formação específica voltada para aquela realidade, eu não sabia ao certo como agir diante do grupo de alunos. Aos poucos, percebi que “ter controle de turma” não era algo que se aprendia apenas com observação ou boa vontade. Tentava, a cada encontro, estabelecer algum tipo de ordem, mas nada era simples: quando eu pedia uma atividade, eles inventavam outra; quando solicitava silêncio, surgiam novas conversas, gargalhadas, canções improvisadas. Essa imprevisibilidade me deixava exausta.

Houve dias em que me vi correndo atrás de uma criança que escapava pelo corredor, o coração acelerado, temendo que a coordenação me chamassem a atenção. As regras da escola eram claras: nenhuma criança podia circular sozinha fora da sala. E, no entanto, ali estava eu, atravessando aquele espaço com a sensação de que a “boa professora” deveria ser aquela que mantém todos quietos, sentados, contidos. A cada tentativa frustrada, a pergunta voltava: controlar significava educar? Ou seria apenas domesticar? Percebi, assim, que minha angústia não era apenas individual; ela fazia parte de uma estrutura que historicamente associa ensino a controle, e obediência a aprendizagem.

Inicialmente, eu preparava minhas aulas sem um tema ou objetivo claramente estruturado, reconhecendo-me no que Warde (1986) caracteriza como professor leigo: alguém que, sem formação adequada, assume funções docentes sem a orientação necessária sobre o que realmente envolve o trabalho pedagógico. Esse reconhecimento despertou em mim reflexões sobre as lacunas presentes em minha prática e sobre a importância de desenvolver intencionalidade no planejamento das aulas.

Ao me deparar com a oficina de canto e coral, percebi que meu primeiro objetivo deveria ser trabalhar a comunhão das vozes, estimulando a percepção auditiva e a harmonia entre os alunos. Recordei-me da divisão de vozes estudada no projeto de extensão da UFPB e busquei revisitar esses conteúdos, a fim de transmiti-los de forma didática. Sem perceber, comecei a esboçar um plano de aula: ainda incompleto, com objetivos gerais, mas já capaz de orientar minha prática e oferecer um direcionamento para alcançar resultados específicos.

Meu foco principal era que os alunos aprendessem técnicas básicas de canto, preparando-os para a formação efetiva do coral. Organizei em um caderno os conteúdos de cada aula e os dias em que seriam ministrados, priorizando inicialmente exercícios vocais, respiração e vocalizações, e, posteriormente, o estudo de canções específicas. Gradualmente, fui adaptando as aulas à realidade do grupo, conciliando a prática técnica com o aprendizado musical.

Durante as aulas, surgiam situações inesperadas, como conflitos entre alunos, desinteresse ou falta de recursos para as atividades. Essas dificuldades frequentemente me desmotivavam, mas também me incentivavam a refletir sobre minha prática. Percebi que o diálogo era fundamental: com os alunos, para compreender suas necessidades e interesses, e com a coordenação pedagógica, para buscar orientação e recursos. Observar a rotina dos estudantes, aproximar-me de cada um e tentar entender os motivos de certos comportamentos tornou-se essencial para o andamento e a efetividade das aulas.

Preparava cada encontro com cuidado, pensando em conteúdos, dinâmicas, exercícios, momentos lúdicos e encerramento. Contudo, muitas vezes as aulas dependiam do improviso: havia momentos em que precisava intervir por conflitos, quando os alunos resistiam às atividades ou queriam sair da sala. Nessas situações, sentia-me incapaz e questionava minhas próprias habilidades. Cheguei a pensar que a desobediência ou a raiva de alguns alunos eram algo pessoal, que eu não era boa o suficiente, e cheguei a cogitar desistir.

Ao refletir sobre minhas experiências, percebo que já estava mobilizando os saberes da experiência, conforme Tardif (2002), utilizando minhas vivências musicais e pessoais para fundamentar minhas práticas docentes. A experiência prévia em música e coral funcionou como um repertório que orientava minhas decisões em sala, mostrando que os saberes acumulados ao longo da vida são recursos essenciais na construção da prática pedagógica.

No caso específico de Pedro, percebo a importância do diálogo, da escuta e da atenção à singularidade de cada estudante, conforme enfatiza Freire (1996). A prática educativa, para ele, exige flexibilidade e respeito às particularidades de cada aluno, princípios que se mostraram essenciais para eu conseguir me comunicar de forma eficaz e acolher as necessidades individuais. Essa experiência demonstra como a teoria de Freire se conecta diretamente com meu cotidiano como professora, evidenciando que ensinar vai muito além da transmissão de conteúdos: envolve compreender e se adaptar às singularidades de cada estudante.

Esse reconhecimento se articula também com os saberes docentes discutidos por Tardif (2002). Para o autor, “os saberes profissionais são plurais, provenientes de fontes diversas e se manifestam de formas variadas, sendo mobilizados e retrabalhados na prática cotidiana do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 36). Ele distingue saberes da formação profissional, curriculares, experienciais e da cultura pessoal, ressaltando que a prática pedagógica requer a articulação crítica entre eles. Naquele momento, minha atuação se apoiava quase exclusivamente nos saberes experienciais — aqueles construídos na vivência imediata —, mas carecia dos saberes da formação profissional, que conferem intencionalidade, densidade teórica e capacidade de reflexão ao fazer docente.

Como as aulas eram de canto, tive uma ideia de levar o meu violão, já que a escola não possuía violões suficientes para demonstrar em aula e acompanhá-los em uma determinada música. Tentando de alguma forma me aproximar mais dos alunos para que eles acreditassesem em mim e me permitissem dar a aula. A curiosidade inerente às crianças, as perguntas, os olhares buscando explicações, foi encantador ver que agora de alguma maneira eu conseguia me comunicar com eles. Conseguí prender a atenção dos meus alunos, para mim isso foi uma grande conquista, eles se interessaram por minha aula.

Ao conversar com a equipe pedagógica buscando mais informações acerca das crianças e dos seus familiares, fui conhecendo duras realidades que dialogavam com comportamentos que eles tinham dentro de sala de aula. A fome, a violência, abusos, famílias desestruturadas, falta de recursos entre tantas outras coisas foi me movendo para um lugar antes desconhecido, um lugar de perguntas e de buscas para de alguma forma conduzir minhas práticas e minhas ações. Me questionava quem eram esses sujeitos, de onde vinham, quais as suas realidades e o que lhes afetava no pessoal.

Mas perante as situações e ao que somos chamados, fica muito difícil separar o profissional do emocional, um caso em específico ficou registrado em mim, um aluno em específico, o tido o mais rebelde da escola, o que desafiava todos ao qual nenhuma autoridade poderia conter, intitulado o *sem jeito*, Pedro era o irmão mais velho de Fátima e Mateus, os três irmãos com idades entre 6, 7 e 8 anos, enfrentavam uma triste realidade familiar. O pai estava preso e a mãe tinha sido assassinada, eram criados pela avó materna e passavam por muitas dificuldades financeiras.

Aquela revolta, inquietação, desobediência, refletia tudo o que ele tinha presenciado em sua infância, refletir por dias em sua situação, a importância da família e do emocional daquelas crianças diante os processos de aprendizado, aprendi a duras penas que ali na sala de aula existiam diversas realidades, e como educadora eu teria que ter tato em lidar com situações desafiadoras. Meu olhar foi sendo moldado, minhas práticas foram sendo alteradas de acordo com as observações feitas. Mas o que eu sempre pensava era como posso de alguma forma contribuir com as vidas dessas crianças.

Com Pedro aprendi uma grande lição tanto no campo profissional quanto pessoal, sempre investigar as realidades, sempre tentar compreender o porquê de determinadas reações, ele não me obedecia parecia que tinha raiva de mim, sempre que eu chegava em sala de aula era o primeiro a bagunçar e querer de alguma forma chamar minha atenção, mas agora eu comprehendia que de alguma forma Pedro só queria expressar o sofrimento que carregava, não era sobre mim, mas sobre a sua própria realidade. Comecei a escutá-lo a ofertar a minha atenção,

a não o combater com aspereza, mas a incluí-lo, era importante que ele soubesse da sua importância para mim.

Aos poucos fui ganhando a sua confiança, o designava atividades enquanto eu permanecia com os outros alunos em sala de aula, o violão esse eu o deixava por vezes com ele para que de alguma forma percebesse que era capaz e que tinha importância na sala de aula. O seu comportamento para minha surpresa foi se modificando e daquele menino que não me escutava que não queria fazer nenhuma atividade, ele era o primeiro a se oferecer em me ajudar, o primeiro a querer concluir as atividades o primeiro a estar presente. O afeto, nesse contexto, não foi um gesto meramente espontâneo ou um detalhe periférico: ele constituiu-se como um princípio pedagógico. Minha intenção era que aquele estudante percebesse que sua presença e sua existência ali eram reconhecidas, que eu, como educadora/professora, realmente me importava com ele enquanto sujeito singular. Esse cuidado não se restringia a um ato de empatia; era uma escolha consciente de reconhecer o outro como ser humano em processo, dotado de história, sentimentos e potencialidades.

Além disso, a reflexão constante sobre minhas ações aproxima-se da concepção de Schön (2000) sobre o profissional reflexivo, que aprende na própria prática ao avaliar resultados e ajustar estratégias. Cada situação em que os alunos não compreendiam plenamente o que eu tentava ensinar me levava a pensar: o que não funcionou? Como posso melhorar minha abordagem? Quais estratégias poderiam ser mais eficazes? ou até mesmo as dificuldades citadas acima dentro da sala de aula, com alguns comportamentos de rebeldia de alguns alunos que me levavam a refletir sobre minha prática e sobre os sujeitos por ela alcançados ali naquele espaço, assim a reflexão crítica se tornou uma ferramenta de aprendizado contínuo dentro da minha prática docente.

A partir desse encontro, fomos capazes de construir um diálogo que ressignificou a própria relação aluno–professor. Uma relação que perpassa o simples repasse de conteúdos e se enraíza na escuta, no respeito e na confiança mútua. Como nos lembra Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou a construção dele. O diálogo, portanto, não é apenas uma estratégia didática, mas um ato de amor, de reconhecimento do outro como coautor da aprendizagem.

Esse vínculo afetivo possibilitou que a sala de aula se tornasse um espaço de pertencimento e de trocas, onde a aprendizagem se dava de forma integral, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Saviani (2008) reforça que a educação é, antes de tudo, uma prática social; logo, só se realiza plenamente quando as relações estabelecidas entre educador e educando transcendem o caráter técnico e se fundam em um compromisso ético.

Desse modo, comprehendi que a afetividade não enfraquece a autoridade docente, como alguns discursos tradicionais podem sugerir. Ao contrário, fortalece a dimensão humana do processo educativo e amplia a potência transformadora da educação, porque estabelece uma base sólida para que o conhecimento seja compartilhado de forma crítica, emancipadora e profundamente significativa.

Foi nesse contexto que atuei como oficineira em uma comunidade periférica, convivendo com crianças e adolescentes em atividades de arte e cultura. Mais do que uma função remunerada, esse trabalho tornou-se um marco fundante da minha formação docente. Ali percebi que ensinar é também aprender com a realidade do outro, acolher histórias de vida diversas e construir, em conjunto, um espaço de diálogo e transformação social. Como defende Freire (1987, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão”, e foi exatamente essa comunhão que despertou em mim a decisão de ser professora.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes não se limitam ao mentalismo, isto é, não se reduzem apenas a processos cognitivos, mas abrangem um conjunto de habilidades, capacidades e saberes adquiridos na prática pedagógica e nas experiências sociais que atravessam a vida do professor. Foi justamente por meio da prática que comecei a desenvolver meu agir docente. Minhas vivências anteriores, marcadas pela realidade da mesma comunidade onde atuava, filha de pais alfabetizados funcionais que migraram do interior da Paraíba, ressoavam nas necessidades e carências que observava naquelas crianças. Essa identificação gerou uma série de questionamentos sobre o meu papel naquele espaço e o que eu poderia fazer para contribuir.

Ao iniciar as atividades no projeto, mesmo sem formação específica, eu já carregava saberes sociais e experiências que me aproximavam da realidade das crianças. Recordo-me que a escola passava por reformas e, devido à falta de espaço, fui direcionada a um anexo improvisado em uma casa alugada. Em um quarto apertado, sem carteiras, sem quadro e com um calor que intensificava a inquietação das crianças, realizei minha primeira oficina. Preparei uma canção para recepcioná-las: “Tente Outra Vez”, de Raul Seixas. Embora não fosse a música mais apropriada para a idade delas, elas me ouviram e tentaram acompanhar como puderam. Saí daquela primeira aula fisicamente esgotada, mas com a sensação de que havia iniciado algo significativo.

Eu preparava as aulas com base na faixa etária e nas possibilidades que acreditava serem viáveis, mesmo sem um conhecimento pedagógico consolidado. Foi nesse exercício contínuo que comprehendi, à luz das memórias que agora revisito, o quanto a formação é crucial,

sobretudo quando pensamos no conhecimento sobre o público com o qual trabalhamos. A cada tentativa de planejar, adaptando atividades e conteúdos, tornava-se evidente que a intuição e a boa vontade, por mais necessárias que fossem, não substituem a base teórica e metodológica que a formação docente oferece.

Essa percepção dialoga diretamente com a análise de Warde (1986), quando denuncia o “mal crônico” do professor leigo no Brasil. Ao apontar as brechas históricas que permitem a atuação de educadores sem a devida qualificação. O autor não apenas evidencia um problema estrutural, mas chama a atenção para o impacto desse fenômeno na qualidade do ensino. Meu próprio percurso, ainda que situado em um projeto socioeducacional, revela como a ausência de formação específica fragiliza o processo educativo: faltavam-me referenciais para compreender, de maneira sistemática, as necessidades cognitivas, emocionais e culturais das crianças.

Percebo, hoje, que minha prática se inscrevia nessa lógica histórica de improvisação que marca a educação brasileira, na qual políticas de contratação precárias e a desvalorização do magistério abrem espaço para que o trabalho docente seja visto como campo de “boa vontade”, e não como uma profissão que exige sólida preparação intelectual. Essa constatação, embora desconfortável, foi também formadora: impulsionou-me a buscar a universidade como espaço de sistematização do saber pedagógico, reafirmando a importância da profissionalização docente como condição para que a relação professor–aluno seja verdadeiramente emancipadora.

Nesse sentido, compreender que a docência é um ato político, como já defendia Freire (1996), passou a significar reconhecer que minha própria trajetória precisava romper com a lógica do improviso. A formação inicial e continuada, mais do que uma exigência burocrática, tornou-se para mim a garantia de que o encontro pedagógico possa ser pautado pela intencionalidade crítica, pela articulação entre saberes da experiência e saberes científicos, e pelo compromisso ético de oferecer ao estudante uma educação que, de fato, amplie seus horizontes. Retomando Tardif (2002), os saberes docentes não se constituem apenas nos cursos formais de formação, mas também nos espaços informais, nas relações sociais e nas experiências pessoais. Muitos dos conhecimentos que mobilizei naquele contexto surgiram justamente dessa vivência e do meu pertencimento àquela comunidade.

Quando reflito sobre as experiências que tive no projeto *Mais Educação*, percebo que algumas foram essenciais para que eu ressignificasse toda a minha trajetória de vida, alterando a rota que antes havia traçado. Como nos lembra Agamben (2018), ao refletir sobre o “fogo do relato”, é esse elemento vital que mantém viva a memória e a motivação para escrever. É esse

fogo que me move a narrar essa experiência, pois foi nela que encontrei as primeiras fagulhas daquilo que hoje se consolida como minha escolha profissional: a docência.

Com o passar do tempo, fui adaptando minhas atividades às idades das crianças e percebendo quais músicas e direcionamentos eram mais efetivos para prender a atenção e conseguir concluir o que eu tinha planejado. As coordenadoras do programa eram muito presentes e me permitiam trabalhar com as temáticas e metodologias que eu achasse mais adequado. O suporte advindo da parte pedagógica foi muito importante, elas me orientaram sobre como agir e até mesmo conduzir determinadas atividades, sobre controle de turma e outras demandas, aprendi bastante nesse processo.

Comecei um projeto para produção de uma apresentação para uma mostra cultural que seria realizada com todas as oficinas. Contudo me desesperei, pois não sabia nem imaginava o que fazer, como eu planejava algo... foi nesse desespero que, no processo de escuta, dentro da sala de aula, percebi que os estudantes gostavam muito de uma novela, da época, chamada, *Carrossel*. Eles cantavam todas as músicas e amavam as personagens. Nisso vi uma grande possibilidade de trabalho, juntar o que já era presente no contexto do dia a dia deles, com a necessidade de produção de uma apresentação cultural. Articulei um *Carrossel* encantado, em que as músicas escolhidas fariam parte de um *pot-pourri*.

Aos poucos aquela visão estereotipada sobre o trabalho docente ia sendo desconstruído e admiração e o respeito por essa profissão iam ganhando espaço. Demorei a compreender que o trabalho do professor e educador ia muito além de passar atividades e tarefas escolares, que se estendia ao social. Através do fazer docente, fui descobrindo caminhos e me aventurando em possibilidades, aquela concepção estereotipada de antes foi cedendo espaço para um conhecimento maior sobre o que era ensinar e principalmente a importância da educação como possibilidade de mudança na vida daquelas crianças.

Ao entrar no projeto, a convite da coordenadora, eu sabia que seria um grande desafio e confesso que por diversas vezes pensei em desistir, voltar atrás e entregar a proposta para outra pessoa, mas ao mesmo tempo eu precisava daquela ajuda financeira que o projeto iria me proporcionar. Então aceitei o desafio e me organizei para assumir as turmas de canto e coral. As minhas primeiras impressões ao chegar na escola foi de que havia poucos recursos para o desenvolvimento das atividades e que eu teria que ser criativa e até mesmo improvisar determinados recursos para conseguir dar prosseguimento nos meus planos de aula. O violão, só havia um para umas vinte crianças. Então pensei em começar pela parte teórica dos conteúdos e aproveitava para deixar as crianças livres para explorarem o instrumento,

observando a sua composição e disposição das cordas, trastes *etc.* Foi um momento importante para elas, muitas nunca tinham tido contato com esse instrumento musical e ficaram encantadas.

### 3.3 Ressignificando o meu olhar para a docência

Com o passar do tempo e com as próprias experiências dentro do campo da educação, fui percebendo que fazia sentido eu estar ali, que por mais que existissem dificuldades no processo de ensino, com falta de estrutura física e de tantas outras coisas, mesmo assim fui me encontrando no trabalho docente, queria de alguma forma poder contribuir para com a educação e transformação na vida daquelas crianças. E aquela visão distorcida e estereotipada que eu tinha antes foi dando um lugar de percepção e pertencimento.

Mas a caminhada não seria tão simples. Logo que decidi me dedicar à docência, prestei vestibular para o curso de Letras-Inglês em 2012. Eu não alimentava grandes expectativas de aprovação, em razão das carências enfrentadas durante minha formação básica, mas a surpresa veio: fui chamada da lista de espera e ingressei na universidade. Para mim, tudo era novidade e, de certa forma, esse ingresso se alinhava ao desejo que havia germinado na experiência vivida no projeto Mais Educação.

No entanto, os caminhos que escolhemos muitas vezes se deslocam por circunstâncias que escapam ao nosso controle. À época, a falta de recursos básicos como o custo das passagens de ônibus para o deslocamento diário de Bayeux ao campus, em João Pessoa exigiu que eu trabalhasse para custear minhas despesas. O curso, porém, tinha turno integral, com aulas pela manhã e à noite, e logo me vi desestimulada, sem saber como equilibrar trabalho, estudo e a necessidade de garantir minha permanência.

Essa dificuldade não é uma experiência isolada. Diversos estudos mostram que, no Brasil, a evasão no ensino superior está diretamente ligada às desigualdades socioeconômicas. Segundo Ristoff (2014), a democratização do acesso à universidade, ampliada com políticas como o REUNI e o Prouni, entre outros, foram bastante importantes no Brasil nos últimos anos, alterando de acordo com o trabalho de pesquisa de Ristoff na área o perfil socioeconômico dos estudantes nas universidades públicas, e compreendendo que apesar de existirem programas de assistência estudantil como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que são fundamentais para a manutenção de muitos estudantes (Brasil, 2010), a realidade é que, até que os auxílios sejam liberados, o tempo de espera pode se tornar uma barreira, levando muitos a desistirem antes mesmo de receber o apoio. Como lembra Bourdieu (2008), “as desigualdades

de capital econômico e cultural pesam sobre as trajetórias escolares e determinam, muitas vezes, a exclusão silenciosa daqueles que não dispõem dos recursos necessários para permanecer”.

Consegui um emprego em um shopping center da capital paraibana, os horários eram mais flexíveis e eu poderia assim continuar estudando, o que eu não imaginava é que as extensas horas de trabalho dentro de uma escala 6x1, me tirariam toda a produtividade me deixando por vezes sobrecarregada e sem dormir para poder cumprir com as demandas da faculdade. Não consegui conciliar e acabei por desistir do curso, com muita tristeza e certa revolta por compreender agora de forma mais clara o que eu estava sendo impedida de alcançar uma parte importante da minha vida, o conhecimento, a formação acadêmica, tão sonhada. Fiquei devastada, e o pior é que agora eu não me enxergava em outra realidade a não ser cumprir as extensas horas de trabalho e com o pouquíssimo tempo que me sobrava tentar arrumar a bagunça que estava a minha vida.

Foi nesse momento que tudo começou a clarear em minhas reflexões e a perceber como as relações de poder e controle de alguma forma me empurravam para essa situação, advinda de um família com pouco acesso à educação, eu enxergava mais do que tudo a importância do poder de transformação da educação na vida de um indivíduo, não apenas no sentido de sua formação para o trabalho, mas para enxergar a situação em que você está para se ter consciência de classe, para compreender de que forma eu acabara naquela situação sem outras oportunidades.

Após abandonar o curso de Letras inglês, continuei trabalhando no shopping, mas sempre com o pensamento em retornar para a minha formação superior. No ano de 2020 prestei vestibular novamente, mas dessa vez eu comecei a refletir sobre a experiência que eu tive no projeto e o quanto tinha me marcado poder trabalhar com as crianças. Eu queria estar nesse espaço e o desejo em trabalhar com crianças foi aumentando. Mas não apenas isso, após as experiências com o trabalho e a falta de oportunidades de continuar os estudos, refletindo sobre as minhas condições enquanto sujeito social e histórico que me levariam para a escolha desse curso, foram determinantes para que eu escolhesse o curso de Pedagogia.

Ter a formação em Pedagogia, seria uma oportunidade de poder refletir minha prática, mas principalmente que objetiva alcançar outros com sua prática e ofício, vi dentro do campo da Pedagogia, uma maior possibilidade de atuação que dialogava mais com minhas condições no momento presente. Queria aprofundar mais nesse campo, estudar os pilares que regem esse espaço formativo de aprendizagem, observando que a Pedagogia é uma ampla área do conhecimento que não se limita apenas ao ensino infantil, mas que parte para outras áreas desde

a gestão, administração que comprehende de forma mais ampla o funcionamento de todo uma instituição.

De fato, o primeiro pensamento quando me inscrevi no Enem, foi retomar o curso que eu tinha deixado pela metade, e consegui concluir, mas durante minhas reflexões principalmente diante das dificuldades enfrentadas para manter os estudos enquanto eu trabalhava em um shopping center foram determinantes para que eu escolhesse o curso de Pedagogia. Eu consegui ingressar em 2021. 2 no curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, e senti como que respirasse novamente, pois tinha a certeza de que dessa vez eu concluiria meus estudos.

Confesso que o curso me acolheu de uma forma genuína, me encontrei nas leituras, nas reflexões críticas, nas abordagens sobre Educação adotada, o corpo docente entre outras coisas. Percebi que era ali o lugar em que eu deveria estar, esse lugar do fazer docente, do aprender, do pesquisar, do desenvolver conhecimento. Apesar da dificuldade que eu enfrentei muitas vezes pensando em desistir de cursar um curso superior em uma universidade pública, eu resistia e permanecia nesse lugar que agora eu entendia como de direito.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, com grade curricular aprovada em 2006, apresenta uma proposta formativa que vai muito além da atuação restrita à licenciatura. Ao explorar as disciplinas, percebi que ali se entrelaçavam saberes que transitavam entre filosofia, psicologia, políticas educacionais e práticas pedagógicas, compondo um caminho que possibilitava compreender a educação em sua complexidade social e humana. Essa amplitude me chamou a atenção desde o primeiro contato com o currículo, pois revelava uma formação capaz de dialogar com diferentes demandas do campo educacional, da sala de aula à gestão e à pesquisa.

Foi nesse momento de busca que comprehendi que a Pedagogia poderia oferecer não apenas uma formação profissional mais ampla, mas também um espaço de reflexão crítica sobre a educação e a sociedade. Depois de ter interrompido o curso de Letras–Inglês por não conseguir manter a permanência na universidade, a Pedagogia surgiu como um reencontro com o meu desejo de ensinar e aprender. Essa escolha não foi um simples desvio de rota, mas a possibilidade de retomar um sonho que, por questões financeiras e estruturais, parecia ter sido adiado.

Encontrar um curso que integrasse essa visão de educação emancipadora, comprometida com a transformação social, significou para mim não apenas uma decisão acadêmica, mas um ato de resistência e esperança. Nesse ponto, diálogo com Larrosa (2006), quando afirma que a experiência é aquilo que “nos passa, que nos acontece, que nos toca”.

Ingressar na Pedagogia, depois de ter vivenciado as dificuldades de permanência no ensino superior, foi uma experiência que me tocou profundamente, pois me colocou em um lugar de sujeito que reflete, ressignifica e transforma sua própria história. Assim, a escolha por esse curso representou um processo de autoformação, em que a vivência pessoal e os estudos acadêmicos se entrelaçam, produzindo novos sentidos para minha trajetória.

Durante a minha formação no curso de Pedagogia, pude, ao mesmo tempo, compreender a dimensão histórica e formativa do currículo e reconhecer-me nas leituras críticas apresentadas em sala de aula. Recordo, em especial, as discussões sobre Max Weber, Émile Durkheim e Karl Marx, trabalhadas na disciplina de Filosofia da Educação como o tripé clássico da sociologia. Ao analisarmos como a sociedade se organiza e como as forças de controle da mão de obra se articulam aos interesses das classes dominantes e dos detentores dos meios de produção, percebi que aqueles conceitos dialogavam diretamente com minha própria trajetória.

À medida que lia Marx, sobretudo suas reflexões em *O Capital* e nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, comecei a compreender que minha experiência não era fruto de uma escolha meramente individual, mas estava inserida em um sistema mais amplo de relações de produção. Como afirma Marx (2013, p. 734), “a acumulação de capital, em um polo, é, portanto, ao mesmo tempo, acumulação de miséria, tormento do trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral no polo oposto”. Essa constatação ajudou-me a perceber que as longas jornadas de trabalho que me impediam de estudar e que, no passado, haviam contribuído para meu abandono do curso de Letras-Inglês revelavam não a falta de determinação pessoal, mas a força de uma estrutura social que condiciona as possibilidades de permanência no ensino superior.

Foi nesse momento que reconheci a existência do que Marx (2013, p. 739) denomina “exército industrial de reserva”, isto é, uma massa de trabalhadores disponíveis que mantém os salários baixos e garante a reprodução do capital. Essa compreensão foi decisiva para ressignificar a minha própria narrativa: não se tratava de uma desistência por incapacidade, mas de uma realidade que, como analisa Saviani (2008, p. 17), “impõe à escola a função de reproduzir as relações sociais de produção, a menos que seja orientada para a emancipação”.

Reconhecer-me nesse enredo mais amplo significou perceber que minha história pessoal não estava à margem da história social, mas era atravessada por ela, como lembra Thompson (1981, p. 13): “A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, em oposição a outros homens cujos interesses diferem e geralmente se opõem aos seus”.

Os autores com quem tive contato ao longo da graduação em Pedagogia possibilitaram-me compreender de forma mais ampla as minhas condições sociais e históricas. Cada disciplina, cada leitura e cada diálogo em sala de aula ampliavam minha percepção do que significa educar. Tive a oportunidade formativa de conviver com professoras e professores que, em suas bagagens acadêmicas, me ofereceram um horizonte de possibilidades: suas trajetórias de pesquisa e compromisso social tornaram-se referências para minha própria prática. Sentia-me acolhida e, sobretudo, situada. Em cada reflexão proposta, eu conseguia não apenas encontrar apoio teórico, mas também revisitá-las minhas próprias experiências, reconhecendo nelas uma potência formadora.

Nesse percurso, uma pergunta retornava com força: o que é, afinal, ser professora? O que antes parecia apenas uma função profissional foi ganhando densidade e sentido. Recordo as palavras de Paulo Freire (1996, p. 38), ao afirmar que “não há docência sem discência”, pois ensinar é um ato de criação e recriação, no qual o educador também se transforma. A docência deixou de ser, para mim, uma simples transmissão de conteúdos: tornou-se um compromisso político, um gesto ético e um ato de esperança.

As vivências no Programa *Mais Educação* foram decisivas para essa compreensão. Ali percebi que a presença de um educador não se restringe à sala de aula; ela é, sobretudo, uma oportunidade de ampliar o mundo das crianças, de garantir condições para que possam acessar saberes historicamente produzidos. Entendi, então, o que Freire (1987, p. 33) chama de “prática da liberdade”: uma educação que reconhece as contradições sociais e que, justamente por isso, aposta na transformação.

Passei a ver o professor como aquele que conduz, mas também se deixa conduzir, que aprende enquanto ensina e que, na convivência, se reinventa. Ao pensar na figura docente, recorro à metáfora da *Alegoria da Caverna*, de Platão. O professor é como o homem que sai da caverna, enfrenta a luz e retorna para compartilhar a visão do real, consciente de que “a educação não é a simples adaptação do indivíduo ao meio, mas a ação de libertar a alma” (Platão, 2000, p. 231). Essa imagem traduz, para mim, a coragem necessária à docência: expor-se à luz, questionar certezas, lidar com o desconforto que o conhecimento provoca e, ao mesmo tempo, convidar outros a fazer o mesmo caminho.

Reconheço, assim, que escolhi a docência não por acaso, mas porque acredito no poder transformador da educação. Como lembra Saviani (2008, p. 13), a escola pode ser “um instrumento de emancipação das classes populares, desde que orientada para a compreensão crítica da realidade social”. Minha formação em Pedagogia fez dessa convicção não apenas um ideal, mas um projeto de vida.

## 4. CONCLUSÃO

Tecer esta pesquisa autobiográfica significou, a mim, compreender como a experiência em um projeto socioeducacional me aproximou do fazer docente e, por ele, ressignificou meu olhar para a profissão de professora. Ao revisitar experiências que me marcaram, reconheço que antes de atuar no projeto eu não me via, em hipótese alguma, como docente. Entretanto, foi nesse exercício de narrar e refletir sobre minhas práticas planejadas, muitas vezes, apenas a partir da intuição, que pude perceber a centralidade da formação para compreender o público com o qual trabalhamos e para sustentar uma ação pedagógica e intencional. Percebo, então, que essas experiências no Projeto *Mais Educação* estavam construindo raízes, as quais me levariam, anos mais tarde, à escolha da Pedagogia como curso de licenciatura e de professora posteriormente,

Concordo com Warde (1986), que denuncia o “mal crônico” do professor leigo no Brasil. Ao vivenciar, ainda que em um contexto de projeto socioeducacional, as fragilidades de atuar sem formação pedagógica sólida, compreendi que a precarização do magistério não é um acaso, mas um processo intencional, que abre brechas para contratações improvisadas e fragiliza o trabalho docente. Reconhecer essa realidade foi decisivo para que eu buscassem a profissionalização, afastando-me do lugar de professora leiga e compreendendo que a valorização da docência passa pela formação inicial e continuada.

Ao olhar para trás, percebo a dimensão transformadora dessa experiência em minha vida pessoal e profissional, pois me constituiu na educadora que hoje desejo ser. Integrar um projeto que dialoga com uma concepção de educação voltada para a emancipação humana — como propõe Freire (1996), ao defender uma prática que valoriza o diálogo e as pluralidades —, reafirmou minha crença na educação como força motriz de transformação social.

Compreendo hoje que quando ingressei no projeto *Mais Educação*, não imaginava o impacto que aquela atuação teria na comunidade e, sobretudo, em mim. Cada interação, desafio e aprendizagem partilhada contribuíram para minha própria formação. Como lembra Larrosa (2006), a experiência se dá quando algo nos toca e nos transforma. Assim, essa trajetória me permitiu recolher saberes que reorganizaram meu olhar sobre a docência e sobre a escola. A narrativa autobiográfica tornou-se, então, um instrumento de reflexão e autoformação: como afirma Ricoeur (2007), a memória, quando articulada em narrativa, possibilita compreender o tempo vivido e construir sentidos para a própria identidade. Nessa mesma direção, Pineau

(2006) destaca que a escrita de si, ao considerar as dimensões pessoal e temporal, permite produzir conhecimento a partir da vida vivida.

Rememorar esse percurso, como sugere Larrosa (2006), foi um ato de leitura crítica de mim mesma e do contexto educativo, possibilitando perceber que cada experiência, cada encontro e cada desafio contribuíram para a constituição da profissional e da pessoa que sou hoje. A escrita de si ultrapassa o simples registro: é um ato de constituição do sujeito, em que a experiência se transforma em aprendizagem e em ressignificação contínua.

Concluir este trabalho significa, portanto, reafirmar que a formação docente é um processo inacabado, permanentemente atravessado por novas vivências, questionamentos e descobertas. Carrego comigo a certeza de que meu compromisso com a Educação vai além da sala de aula: é um compromisso ético, político e social, que se renova a cada prática e a cada encontro. Ensinar, comprehendo agora, é um ato de esperança e transformação — um caminho que exige estudo, diálogo, afeto e, sobretudo, a convicção de que a docência é profissão, não improviso.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato**: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EsinoMedio\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EsinoMedio_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: apresentação. Portal MEC, 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: Documento Orientador. Brasília: MEC/SECAD, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

**CENTRAL do Brasil.** Direção: Walter Salles. Produção: Arthur Cohn; Martine de Clermont-Tonnerre. Roteiro: Marcos Bernstein; João Emanuel Carneiro. Brasil: Videofilmes, 1998. 1 filme (113 min), son., color. Disponível em: <https://www.primevideo.com/>. Acesso em: 16 set. 2025.

COELHO, Lígia Martha C. C. **Educação integral:** história, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, 2008.

DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida.** São Paulo: EDUSP, 2009.

FERREIRA, Tarcísio José; SILVA, Luís Gustavo Moreira da. O papel da escola e suas demandas sociais. **Projeção e Docência**, v. 5, n. 2, dez. 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/mais-educacao/>. Acesso em: 20 set. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Vinicius da Silva; CARDOSO, Frank; ABREU, José Roberto Gonçalves de. Desvalorização da docência: usos midiáticos e a construção negativa da profissão. **Missões – Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 10, n. 1, p. 1-17, 19 ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.62236/missoes.v10i1.303>. Acesso em: 16 set. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Juventude, trabalho e educação:** dilemas do presente e desafios do futuro. Petrópolis: Vozes, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2014.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.
- PLATÃO. **A República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo 1. Campinas: Papirus, 1994.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

SANTOS, Westerley A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. **Tocando em frente**. Intérpretes: Almir Sater e Renato Teixeira. Disponível em: <https://open.spotify.com/>. Acesso em: dia mês ano.

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

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WARDE, Mirian Jorge. O professor leigo: até quando? **Em Aberto**, Brasília, v. 5, p. 1-8, 1986.