

Memórias e Itinerários formativos da/ na formação de professores na Amazônia

Ruhena Kelber Abrão
Thiago Nilton Alves Pereira
Jocyleia Santana dos Santos
(Organizadores)

Memórias e Itinerários formativos da/na formação de professores na Amazônia

Ruhena Kelber Abrão
Thiago Nilton Alves Pereira
Jocyleia Santana dos Santos
(Organizadores)

RUHENA KELBER ABRÃO
THIAGO NILTON ALVES PEREIRA
JOCYLÉIA SANTANA DOS SANTOS
(Organizadores)

Memórias e Itinerários
formativos da/ na formação
de professores na Amazônia

Volume 4

Memórias e Itinerários formativos da/ na formação de professores na Amazônia

1ª Edição

Volume 4

PALMAS

2026

Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitora

Maria Santana Ferreira dos Santos
Milhomem

Vice-reitor

Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Carlos Alberto Moreira de Araújo

Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento (PROAP)

Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitor de Extensão (PROEX)

Bruno Barreto Amorim Campos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Michelle Matilde Semiguem
Lima Trombini Duarte

Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD)

Valdirene Gomes dos Santos de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Marcos Vinícius Giongo Alves

Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação (PROTIC)

Olívia Tozzi Bittencourt

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde
Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Ciências Humanas, Letras e Artes
Fernando José Ludwig

Ciências Sociais Aplicadas
Ingrid Pereira de Assis

Interdisciplinar

Wilson Rogério dos Santos

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>



<http://www.abeu.org.br>

Ficha técnica

Revisão Técnica: Ana Paula Machado Silva
Fábio Pereira Vaz

Diagramação Fabrício Bezerra Eleres

DOI 10.20873//_eduft_2026_18

Ficha catalográfica

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins**

W388

Memórias e Itinerários formativos da/ na formação de professores na Amazônia [livro eletrônico]
Volume 4 / organização Ruhena Kelber Abrão, Thiago Nilton Alves Pereira, Jocyléia Santana dos Santos. Palmas, TO
: EdUFT, 2026.
123 p.

ISBN nº 978-65-5390-221-3

1. Educação 2. Memorial 3. Professores 4. Amazônia 5. Itinerários. I. Abrão, Ruhena Kelber. II. Pereira, Thiago Nilton Alves. III. Santos, Jocyléia Santana Dos. IV. Memórias e Itinerários formativos da/ na formação de professores na Amazônia

CDD 980.1

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Apresentação

A obra *Memórias e Itinerários Formativos da/na Formação de Professores na Amazônia* constitui-se como uma das atividades e produções acadêmicas do Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (CEPELS), emergindo como resultado de um processo formativo, reflexivo e coletivo desenvolvido no âmbito da disciplina de Formação de Professores, ofertada no Mestrado em Educação e no Doutorado em Educação na Amazônia, vinculados à Universidade Federal do Tocantins (UFT). Trata-se de um espaço acadêmico que ultrapassa os limites formais da sala de aula e se consolida como território de escuta, partilha e produção de conhecimentos, reunindo estudantes provenientes dos sete estados da região Norte do Brasil, o que confere à obra uma riqueza singular de experiências e perspectivas."

A pluralidade de vozes que compõem este livro reflete a diversidade sociocultural, geográfica e educacional da Amazônia Legal. Cada texto aqui apresentado carrega marcas de trajetórias pessoais e profissionais que se entrelaçam com os desafios históricos da educação na região, evidenciando que a formação docente, nesse contexto, não pode ser compreendida de maneira homogênea ou descontextualizada. Ao contrário, ela exige um olhar atento às especificidades locais, às múltiplas identidades e aos modos de vida que constituem as Amazônias.

Nesse sentido, a obra se ancora na valorização das memórias como dispositivos formativos. As narrativas aqui reunidas não se limitam a relatos individuais, mas assumem um caráter epistemológico, na medida em que produzem conhecimento a partir da experiência vivida. Os itinerários formativos apresentados revelam percursos atravessados por desafios estruturais, desigualdades educacionais, deslocamentos geográficos e culturais, mas também por resistências, reinvenções e compromissos ético-políticos com a educação pública e com os sujeitos amazônidas.

A formação de professores na Amazônia Legal se apresenta, portanto, como um campo estratégico e urgente. Trata-se de pensar e desenvolver processos formativos que dialoguem com a realidade concreta das escolas, muitas vezes situadas em contextos de difícil acesso, marcados por limitações de infraestrutura, mas também por uma enorme potência cultural e humana. Formar docentes para a Amazônia implica reconhecer e valorizar saberes tradicionais, culturas indígenas, ribeirinhas e quilombolas, bem como compreender as dinâmicas ambientais e territoriais que atravessam o cotidiano educativo.

Além disso, esta obra evidencia a importância da formação de profissionais para a docência comprometidos com uma perspectiva crítica, sensível e transformadora. Não se trata apenas de preparar professores para o exercício técnico da profissão, mas de formar sujeitos capazes de problematizar a realidade, construir práticas pedagógicas contextualizadas e atuar como agentes de mudança em seus territórios. Nesse horizonte, a formação docente assume um papel central na promoção da justiça social, da equidade educacional e da sustentabilidade na região amazônica.

Outro aspecto relevante desta coletânea é o seu caráter colaborativo e integrador. Ao reunir estudantes de diferentes estados da região Norte, o livro promove o diálogo entre distintas realidades educacionais, fortalecendo redes de troca e construção coletiva do conhecimento. Essa dimensão colaborativa é fundamental para pensar políticas e práticas de formação que sejam mais inclusivas, democráticas e conectadas com os desafios contemporâneos da educação.

A disciplina que deu origem a esta obra, ao articular teoria e prática, memória e reflexão, contribuiu significativamente para a construção de uma compreensão ampliada da formação de professores. Mais do que um componente curricular, constituiu-se como um espaço de produção de sentidos, no qual os sujeitos puderam revisitar suas trajetórias, ressignificar experiências e projetar novos caminhos para a docência na Amazônia.

Assim, Memórias e Itinerários Formativos da/na Formação de Professores na Amazônia se configura como um registro potente e necessário, que reafirma o compromisso da Universidade Federal do Tocantins com a formação de professores e com o fortalecimento da educação na região Norte do Brasil. Ao dar visibilidade às vozes amazônicas, a obra contribui para o reconhecimento da Amazônia não apenas como espaço geográfico, mas como território de produção de conhecimento, de cultura e de vida.

Por fim, este livro convida o leitor a mergulhar nas histórias, reflexões e aprendizagens aqui compartilhadas, reconhecendo que pensar a formação de professores na Amazônia é, também, pensar projetos de sociedade, de educação e de futuro. Trata-se de um convite à escuta sensível, ao diálogo intercultural e ao compromisso com uma educação que respeite, valorize e transforme as realidades amazônicas, contribuindo para a construção de caminhos mais justos, plurais e sustentáveis.

Ruhena Kelber Abrão
Thiago Nilton Alves Pereira
Jocyleia Santana dos Santos
Os organizadores

Prefácio

Durante as aulas que culminaram neste livro, vivenciei um daqueles encontros que nos marcam de forma silenciosa e profunda no Câmpus de Palmas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Entre corredores, salas e conversas, o que se construía ali ia muito além das atividades acadêmicas: eram formações e sentidos ganhando forma. Foi nesse clima de acolhimento que acompanhei parte da construção desta obra, como um tecido feito de muitas mãos, experiências e afetos.

Recebi com alegria o convite para escrever este texto. Ao ler cada capítulo, procurei estar presente, escutar com sensibilidade e me deixar tocar pelas histórias. O que encontrei aqui não foram apenas relatos, mas vidas em movimento, experiências que carregam marcas, escolhas, desafios e conquistas. Cada texto é, à sua maneira, um convite para compreender o outro com mais profundidade e perceber como a educação transforma a vida das pessoas ao longo do tempo.

Busquei olhar para cada narrativa com cuidado, tentando compreender o que cada experiência revela, sem pressa, deixando que os sentidos apareçam. Revisitando minha própria trajetória, na pesquisa e na atuação no Câmpus de Palmas da UFT, na Universidade da Maturidade (UMA), no Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (Cepels) e na Universidade Aberta do Brasil (UAB), espaços que hoje fazem parte do meu caminhar.

Este livro nos convida a olhar para as trajetórias como caminhos vivos, feitos de encontros, deslocamentos e aprendizagens. Há um cuidado bonito, por parte dos organizadores Ruhena Kelber Abrão, Thiago Nilton Pereira e Jocyleia dos Santos, em dar visibilidade a essas histórias de formação, mostrando que a educação se constrói sempre na relação com o outro, com o território e com a própria história.

Cléia Conceição de Souza compartilha um percurso sensível de tornar-se professora, mostrando que essa escolha não acontece de

uma vez, mas vai se revelando ao longo da vida. Sua narrativa destaca o olhar para a criança em sua singularidade, evidenciando como a prática fortalece esse caminho de formação.

Cleison Nunes nos apresenta a docência como um processo contínuo de aprendizado e reinvenção. Seu texto mostra que ser professor é algo que se constrói nas relações, nas experiências e nas reflexões do dia a dia, lembrando que ninguém se forma sozinho, mas sempre com o outro.

Rubens Oliveira traz uma narrativa marcada pela sensibilidade, ao compreender a docência como uma experiência poética. Ele nos convida a pensar a sala de aula como espaço de encontro, onde o erro é acolhido e a aprendizagem acontece com leveza, respeito e humanidade.

Diego Rosa narra suas “travessias e resistências” e nos apresenta a escrita como um gesto de resistência. Ao contar sua própria história, mostra que produzir conhecimento também é tomar posição, dar voz às experiências e construir sentidos a partir do que foi vivido.

Leizyane dos Santos apresenta uma trajetória ligada ao corpo, ao movimento e à cultura. A dança aparece como elemento central em sua formação, mostrando que educar também é expressar, sentir e pertencer. É bonito perceber que sua caminhada, que chega à gestão escolar, mantém o compromisso com o cuidado com o outro.

Muniz Júnior e Ruhena Kelber Abrão nos mostram um percurso de reflexão e aprendizagem que articula experiências com a educação, a gestão e a educação a distância. Evidenciam que a formação é contínua e atravessada por diferentes contextos, ao mesmo tempo em que chamam atenção para a importância do cuidado de si no exercício da docência.

Josivânia Ribeiro, Susana Batista e Jocyléia Santos apresentam trajetórias marcadas pela força do território e das relações. Mostram como a formação se constrói entre desafios e conquistas, com forte

compromisso com a educação pública, a inclusão e a transformação social, ampliando o olhar sobre o que significa educar.

Simone Gomes nos emociona ao mostrar a educação como presença constante em sua vida, especialmente nos momentos mais difíceis. Sua história revela a escola como espaço de acolhimento, força e recomeço, evidenciando que aprender também é uma forma de se reconstruir.

Bruno Barreto e Ruhena Kelber Abrão nos conduzem por uma trajetória em que música, educação e cultura caminham juntas. A narrativa mostra a música como forma de viver, ensinar e se relacionar com o mundo, destacando a importância da extensão e do diálogo com o território.

Ilza Moreno compartilha uma história de luta, mudanças e persistência. Sua trajetória mostra que a formação acontece em muitos espaços, desde a família até o trabalho, passando por diferentes momentos e desafios. Mesmo diante das dificuldades, revela que sempre é possível recomeçar e ressignificar o caminho.

Isabella da Silva nos apresenta uma trajetória marcada por travessias, tanto geográficas quanto pessoais. Sua história revela como a educação e a pesquisa se entrelaçam com suas origens e experiências, mostrando que formar-se professora é também um processo de se reconhecer e se reinventar.

Cada experiência carrega em si a possibilidade de significar o mundo e este livro, ao reunir tantas histórias, nos lembra que a formação nunca está pronta. Ela segue acontecendo, no encontro com o outro, nas experiências vividas e na abertura para continuar aprendendo.

Dr. Marlon Santos de Oliveira Brito

Pedagogo na UFT

Sumário

Apresentação	7
Prefácio	10
Capítulo 1	15
Caminhos da docência: Trajetórias e reflexões na formação em Pedagogia.	15
Capítulo 2	22
Saberes e Itinerários: um eterno aprendiz no ato de ensinar	22
Referências	30
Capítulo 3	32
Memórias de um professor em estado de poesia	32
Capítulo 4	39
Narrar para Compreender: travessias e resistências nas frestas dos cotidianos formativos	39
Capítulo 5	53
Raízes do Cerrado, Corpo em Movimento: Memórias de uma Professora de Educação Física Tocantinense	53
Capítulo 6	61
Entre Memória e Formação: Trajetória Profissional e Compromisso com a Educação no Tocantins	61
Capítulo 7	72
O desejo de aprender que habita em mim: Itinerários formativos de uma servidora amazônida em constante construção	72
Capítulo 8	85
A educação sempre me salvou! Entre Caminhos, Pertencimentos e Transformações construindo uma Identidade Educadora.	85
Capítulo 9	100
Retorno ao vivido: uma trajetória em formação	100

Capítulo 10	107
Entre Vivências e Aprendizagens	107
Capítulo 11	114
Do Rio ao Madeira: Travessias que me Fizeram Professora e Pesquisadora	114
Sobre os organizadores	119
Sobre os autores	121

Capítulo 1

Caminhos da docência: Trajetórias e reflexões na formação em Pedagogia.

Cléia Conceição de Souza

A formação inicial se baseia em técnicas e metodologias, onde ressignifica a identidade profissional e transcende essa mera aquisição de concepções estudadas ao longo do processo de aprendizagem. Essas entre linhas deste capítulo propõem um viés sobre a trajetória e reflexões dos caminhos percorridos desta professora, destacando uma narrativa de prática e estudos reflexivos na qualificação profissional docente.

Recordo-me de que minhas primeiras vivências que moldaram minhas percepções sobre ensino e aprendizagem vieram dos meus professores do Ensino Médio. Eu era encantada pela disciplina de Biologia, e foram esses professores que despertaram em mim o desejo de ingressar na licenciatura. No entanto, questões financeiras por o curso ser em tempo integral me impediram de seguir esse caminho, conduzindo-me ao curso de Pedagogia. Assim, a escolha pela docência não foi um ato isolado, mas o resultado de um dom para ensinar que foi sendo despertado ao longo da minha trajetória.

Em 2011, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins. Iniciei essa jornada com muitas expectativas e algumas incertezas sobre o que encontraria ao longo da formação. Confesso que, no começo, não foi fácil; porém, com o passar do tempo, essas incertezas transformaram-se em motivação para aprofundar cada vez mais meus estudos.

O curso de Pedagogia é amplamente reconhecido como um dos pilares da educação, pois forma o professor enquanto mediador do

conhecimento. Os primeiros anos da graduação são cruciais para introduzir o universitário a essa perspectiva. As disciplinas oferecidas tornam-se fundamentais para a construção de saberes até então inéditos, proporcionando aprofundamentos teóricos que enriquecem e amadurecem o processo de formação inicial. De acordo FREITAS, Daniel Antune (2016)

Para o desenvolvimento da docência universitária, é fundamental que o docente seja capaz de perceber, entender, analisar e acompanhar as mudanças que ocorrem no Ensino Superior. Nesse processo, além do domínio dos conhecimentos básicos da área de experiência profissional, o docente deveria possuir o domínio pedagógico e conceitual relacionado ao processo ensino-aprendizagem, além de exercer a dimensão política na prática da docência universitária.

Na articulação entre teoria e prática, revela-se de forma clara que a criança não é uma “adulta em miniatura”, como nos lembra Piaget, mas um sujeito dotado de estruturas cognitivas próprias, que interpreta o mundo a partir de lógicas singulares e coerentes com seu estágio de desenvolvimento. É nesse reconhecimento que a verdadeira reflexão pedagógica se inicia para melhor compreensão. O ato de mediar o conhecimento exige do professor muito mais do que transmitir conteúdos: requer sensibilidade, escuta ativa e a humildade de suspender suas próprias certezas para enxergar o mundo a partir da perspectiva do aluno, e isso torna a fase principal desta formação. Esse movimento de diálogo, de busca por compreender como a criança pensa, sente e constrói significado, é o que possibilita uma prática educativa mais humana, respeitosa e alinhada às reais necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

O período da minha formação inicial foi crucial para a construção da base do saber docente. Desde o início, demonstrei um profundo interesse pelas disciplinas ofertadas e, mesmo com uma bagagem de estudos ainda em construção, adentrei as vivências acadêmicas com grande entusiasmo e dedicação. Meu esforço contínuo foi à chave para superar os desafios e manter-me firme no caminho da formação. Destaco, em particular, as contribuições inestimáveis de componentes curriculares iniciais como: História da

Educação, Didática, Fundamentos e metodologias de Ensino e Psicologia da Educação. Essas disciplinas me permitiram transcender uma visão teórica, possibilitando a compreensão da educação sob uma perspectiva crítica, histórica e jamais explorada por mim anteriormente. Por meio delas, comecei a entender não apenas o que ensinar, mas como e por que fazê-lo, melhorando o meu caminho para a atuação profissional. Segundo Martins (2010,p.14) a formação de professores precisa ser refletida à luz das condições histórico-social nas quais ocorre, no sentido de “uma trajetória de formação de indivíduo, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”.

À medida que os semestres avançavam, o conhecimento teórico deu lugar à prática e ao amadurecimento acadêmico. Minha realidade profissional anterior, distante da formação de professores, impulsionou uma mudança radical neste percurso: decidi sair e mergulhar no ramo da educação. Meu primeiro contato direto veio com a seleção no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) ofertada pela Universidade. Atuei como pibidiana durante os quatro anos do curso, e a vivência e aplicações dos projetos nas escolas mostraram-se essenciais nessa trajetória. Essa experiência prática me deu total convicção de que ser professora era o caminho certo, validando a escolha da minha graduação.

Além da vivência da docência no programa universitário, realizei estágios em escolas particulares de Palmas. Nesses percursos, atuando como auxiliar de professores regentes aprimorei intensamente a arte de ensinar. A cada aplicação de aulas e projetos, a conexão entre a teoria e a prática se consolidava. A experiência em escolas com metodologias diversas enriqueceu meu conhecimento sobre a rotina escolar e contribuiu significativamente para a construção de um saber docente mais humanizado. Ainda de acordo com Tardif, (2014, p. 36) “Os saberes profissionais dos professores são saberes plurais, provenientes de diversas fontes, e se constroem, sobretudo na prática e pela prática.”.

Quase ao final da formação do curso, iniciei os estágios supervisionados, uma fase crucial de aplicação prática. O acompanhamento em campo revelou-se tranquilo, especialmente no planejamento e execução das aulas, visto que eu já possuía uma vivência frequente na sala de aula. Todo o conhecimento teórico adquirido durante o curso foi, nesse percurso, efetivamente transposto para a prática. Os estágios ocorreram na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I em escolas da rede municipal. Na Educação Infantil, foquei em contações de histórias com temas que cativaram o interesse das crianças pequenas. Já nos anos iniciais, programei metodologias ativas para incentivar a leitura e escrita, além de atividades lúdicas e dinâmicas que envolviam as quatro operações matemáticas. Essas experiências docentes foram um marco de aprendizado significativo para a minha carreira.

Dando continuidade à minha jornada formativa, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se apresentou inicialmente como um grande desafio. Contudo, ao longo dos semestres, o processo me transformou de acadêmica em uma futura pesquisadora. O primeiro passo foi à escolha da orientadora, fundamental para alinhar a pesquisa à minha temática: a contação de histórias para crianças pequenas. Embora a Educação Infantil não fosse o foco do meu interesse durante a graduação, o tema se revelou extremamente desafiador e enriquecedor. Para além da pesquisa bibliográfica, realizei um estudo de campo, atuando na prática em um Centro de Educação Infantil. Essa imersão de dados permitiu a coleta de registros e a composição de um trabalho que ganhou profundidade com a inclusão de grandes autores, cujas obras abordavam a contação de histórias de forma lúdica e dinâmica.

O trajeto da pesquisa culminou na apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), um momento de intensa expectativa que se traduziu em profundo aprendizado. A confiança de ter elaborado um trabalho de excelência foi confirmada pela nota máxima atribuída ao TCC. Esse reconhecimento não só encerrou um ciclo com sucesso, mas também despertou o desejo por uma formação continuada. Foi esse

processo de pesquisa que revelou ainda mais a vocação para o magistério, direcionando a teoria estudada para a prática da docência.

Como recém-egresso, iniciei minha jornada na docência atuando como professora regente em uma escola da rede particular. Essa experiência em sala de aula foi fundamental para o meu amadurecimento pedagógico, impulsionando a busca por formação continuada e consolidando a convicção de que este seria apenas o ponto de partida para aprofundar meus estudos, pesquisas e o ingresso em programas de Pós-graduação. Com o tempo, minha atuação no ramo educacional se expandiu, permitindo-me vivenciar diferentes setores, como Coordenação Pedagógica, Assessoramento Pedagógico e, inclusive, o setor financeiro como técnica em uma secretaria de educação estadual.

Motivada pela busca constante por conhecimento e pela necessidade de dar continuidade à minha trajetória profissional, comecei a cursar o Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), como aluna especial. O aprofundamento na pesquisa durante essa experiência consolidou minha certeza: a educação é um ramo amplo e cheio de conhecimentos, onde a formação inicial e continuada se configuram como eixos cruciais de um conhecimento transformador, tanto na prática como na teoria.

Minha perspectiva atual de pesquisa vem focando na formação inicial e continuada de professores e as tecnologias digitais nos espaços educacionais, sendo investigada como capacitação e potencialização do uso pedagógico dessas ferramentas e, conseqüentemente, aprimorando a qualidade do ensino. Baseando a construção de futuro educacional mais inclusivo e eficaz, alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

A formação em Pedagogia é uma jornada contínua, pautada na obtenção de conhecimentos teóricos e práticos essenciais para a docência. A base da carreira de um educador reside na formação permanente, que se manifesta como uma reflexão constante e crítica

sobre a própria prática docente. Esse compromisso auto reflexivo não apenas aprimora a qualidade do ensino, mas também garante um resultado positivo e significativo na trajetória dos estudantes e na sociedade como um todo. Em face disto, Freire (2011, p. 63) afirma que

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos.

Desta forma, cabe ao professor mediar suas práticas e possuírem uma escuta ativa atenta aos estudantes para que estes expressem suas ideias, suas percepções e suas descobertas.

Diante das diversas perspectivas em consideração, idealizamos uma formação que capacite os professores a desenvolverem sua atividade profissional de forma crítica e reflexiva. Essa formação deve ser concebida à luz da realidade dos seus contextos de atuação em sala de aula, valorizando a importância da experiência formativa na produção de significados e sentidos que alicerçam um fazer docente de qualidade.

Encerro esta narrativa como um incentivo à continuidade e aprofundamento na formação inicial e continuada de professores. Meu objetivo é consolidar-se como uma professora-pesquisadora ativa, buscando uma linha de investigação que não apenas transforma e acrescenta valor à educação, mas que também reflita o pensamento de um sujeito comprometido com um mundo melhor. Trata-se de uma jornada contínua em busca de conhecimento, repleta de perspectivas para uma educação cada vez mais humanizada e transformadora.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Daniel Antunes et al. *Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde*. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 20, p. 437-448, 2016.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *A formação social do professor: o lugar da teoria e da prática*. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Capítulo 2

Saberes e Itinerários: um eterno aprendiz no ato de ensinar

Cleison Almeida Nunes

Minha história docente é uma tapeçaria rica, entrelaçada com uma formação pluricultural que se construiu na comunidade e nos intensos processos formativos que vivenciei. Nesse percurso, fui percebendo que não se trata apenas da aquisição de competências pedagógicas, mas, sim, da edificação de uma identidade de professor comprometida com valores humanos e coletivos, capaz de impulsionar mudanças significativas. Esta memória busca reter, para além dos fatos, os afetos, as vivências e os conhecimentos que marcaram profundamente minha trajetória profissional. É o legado de um educador que fez da sala de aula seu espaço de combate, esperança e conquistas. Ao revisitar minha jornada, afirmo, como Nóvoa (2017) tão bem observa, que a identidade do professor se constrói continuamente, alicerçada na minha trajetória pessoal e na minha experiência profissional. É um caminho sem fim, de constante (re)invenção de si mesmo.

Ao longo da minha vivência, fui compreendendo que a práxis docente é complexa e vai muito além do simples ato de ensinar. Ela é, na verdade, um reflexo do ser humano que sou, da minha profissão, das metodologias que escolho e da minha compreensão do meu papel na educação. Isso se alinha perfeitamente com o que Silva e Mezzaroba (2023) pontuam. Minha identidade como educador, por exemplo, não surgiu pronta; fui sentindo que ela se moldava continuamente a partir dos meus valores individuais, da minha história de vida e da forma como eu me posicionava no mundo, integrando meus saberes, meus anseios e minhas representações. Algo que Figueiredo (2010) também destaca. Esse processo dinâmico enfatiza a natureza ininterrupta do

"tornar-se" educador, que transcende o mero domínio de técnicas pedagógicas. É uma jornada que nunca cessa.

Cresci acreditando que minha missão era compartilhar conhecimento e ajudar no crescimento das pessoas ao meu redor. Fui educado na Escola Estadual Tiradentes, onde cursei o ensino médio. Lá, os professores atuavam em suas áreas, mas também desempenhavam uma função essencial na vida da comunidade, pois faziam o acolhimento e orientação nas relações afetivas, e assim despertavam muitas expectativas nos discentes. Vi meus professores, com quase nada em termos de recursos, conseguirem transformar o dia a dia na escola em algo incrivelmente rico. O convívio com esses profissionais gerou em mim não apenas admiração, mas também a compreensão de que a docência poderia ser um percurso viável e profundamente relevante para a minha vida. Esse reconhecimento está em total sintonia com a afirmação de Nóvoa (2000), de que "ninguém se faz professor sozinho", ressaltando a natureza coletiva e relacional da profissão docente que tanto percebi em minha própria vivência.

Minha formação básica, no ensino médio, foi uma experiência primordial que moldou tanto minha vida pessoal quanto profissional. Durante esse tempo, passei a entender que ensinar é um campo de saberes que demanda sensibilidade, rigor e uma reflexão constante. Através de leituras e das minhas experiências em comunidade, percebi que ensinar vai muito além de repassar informações; é estabelecer um diálogo com diferentes histórias, culturas e trajetórias de vida. Essa perspectiva me conecta diretamente com o que Fontana e Fávero (2013) definem como professor reflexivo: aquele que integra teoria, prática e suas próprias experiências pessoais.

Nesse contexto de formação e diálogo contínuo com o mundo, ficou evidente para mim que as experiências sociais podem ser tão ou mais significativas na construção do conhecimento profissional do que a própria formação universitária, moldando profundamente minha identidade pessoal e minhas perspectivas sobre o ensino. Figueiredo (2010) reforça essa ideia, e eu a confirmo plenamente. Isso sublinha a

importância de considerar o ambiente vivido como um verdadeiro laboratório de aprendizagem e de reconfiguração constante da minha identidade docente.

É a partir dessa compreensão aprofundada das influências do ambiente e da constante reconfiguração da minha identidade que sinto que a experiência formativa e pedagógica deve capacitar o professor a promover a desmistificação de saberes historicamente estabelecidos, estimulando uma análise crítico-reflexiva que ultrapasse o meramente factual e dialogue com as complexidades sociais. Essa é uma ideia que Silva e Mezzaroba (2023) também defendem, e que se tornou um alicerce sólido em minhas práticas.

Ao entrar em uma instituição de ensino no curso de Gestão Pública e, concomitantemente, adquirir formações pedagógicas, vislumbrei a vastidão do mundo e mergulhei em teorias que dialogavam intensamente com a minha realidade. A leitura de pensadores que viam a educação como uma prática de libertação e a valorização dos conhecimentos tradicionais despertou em mim o anseio de contribuir com metodologias pedagógicas que respeitassem as identidades. Paralelamente, meu crescimento em debates acadêmicos me conferiu uma maturidade intelectual e uma consciência crítica sobre as questões históricas que cercam a atuação dos educadores. Essa maturidade, percebo, é fundamental, uma vez que, segundo Borges e Tauchen (2019), o início da carreira docente é repleto de tensões que demandam uma contínua reconfiguração da identidade profissional. Eu mesmo senti essas tensões e a necessidade de me adaptar constantemente.

Nesse processo de aprofundamento e reconfiguração, vejo que atuo como um profissional mediador, sistematizando o conhecimento historicamente acumulado e direcionando intencionalmente minhas ações para que os alunos se apropriem de saberes que promovam o desenvolvimento intelectual e a compreensão da realidade social. Cericato (2016) descreve esse papel com precisão. Para que essa mediação seja eficaz, percebi que ela exige uma postura ativa e

engajada da minha parte, na constante interpretação e reinterpretção dos conteúdos frente aos diversos contextos que surgem.

Minha jornada como educador, pautada por essa visão, foi um verdadeiro marco. Encarei, assim como muitos outros educadores novatos, a dura realidade das escolas: turmas desestruturadas, falta de recursos, disparidade nos níveis de aprendizado e necessidades sociais que vão além do âmbito puramente educativo. Nesse contexto desafiador, encontrei forças para me consolidar como profissional, entendendo que a escola é um espaço dinâmico de construção conjunta e que o professor vai além dos limites impostos. Acredito que a valorização do professor, como André (2015) sugere, está diretamente relacionada à nossa habilidade de resistir e agir de forma crítica em relação às condições de trabalho, e foi exatamente o que tentei fazer.

Contudo, essa habilidade é constantemente desafiada pela desvalorização social da docência, muitas vezes associada à concepção de que o ensino é uma vocação ou missão, o que impacta diretamente as condições de trabalho e o reconhecimento profissional. Cericato (2016) discute essa problemática com clareza. Percebo que essa ideia de que o professor atua por "vocação" ou "missão" mascara as carências estruturais e salariais, exigindo de nós, profissionais, um engajamento contínuo na busca por melhores condições e reconhecimento.

Nesse cenário de desafios e busca por aprimoramento, a Escola de Governo de Palmas (EGP) foi ferramenta elementar para o meu desenvolvimento profissional. A EGP, como espaço institucional dedicado à formação contínua, à pesquisa e à valorização do servidor público, tornou-se o ambiente onde pude unificar minha vivência administrativa, minha identidade como educador e meu compromisso com o serviço público. Na EGP, descobri um espaço de práticas educativas que se relacionam intimamente com a realidade dos servidores, favorecendo aprendizagens relevantes e a formação de competências indispensáveis ao exercício da atividade pública.

Minha vivência profissional também salienta a importância de uma constante atualização diante das inovações tecnológicas. A transição do paradigma tradicional para a era digital impulsionou a necessidade de aperfeiçoamento contínuo dos profissionais, gerando em mim uma "inquietação" que me motivou a buscar maior imersão na tecnologia. A EGP foi o ambiente catalisador, ao oferecer o espaço para uma reflexão aprofundada sobre as implicações das ferramentas digitais na educação e no serviço público, destacando a relevância da formação continuada para docentes em um mundo em constante transformação tecnológica. Eu me senti vivamente parte dessa transformação.

Essa busca por conhecimento tecnológico, entretanto, vai além da simples instrumentalização de ferramentas, exigindo uma compreensão profunda do papel das tecnologias na sociedade e na gestão pública. Percebi que a mera adoção de recursos digitais, desprovida de intencionalidade pedagógica e qualificação, corre o risco de acentuar a exclusão digital, dada a heterogeneidade no letramento digital dos participantes de formações. O investimento em tecnologia, portanto, deve ser acompanhado por estratégias inclusivas que minimizem essa clivagem e garantam que ninguém seja deixado para trás, posicionando a tecnologia como uma ponte poderosa para conectar pessoas, otimizar processos e democratizar o acesso à informação, construindo um serviço público mais eficiente e transparente. Essa se tornou uma de minhas convicções.

Trabalhar na EGP demandou de mim uma visão mais ampla dos processos educativos voltados para adultos, dentro de uma perspectiva de aprendizagem contínua, conforme argumenta Nóvoa (2000). Essa imersão foi fundamental para refinar minhas estratégias pedagógicas e aplicar abordagens que reconhecessem a bagagem de vida e a autonomia dos alunos adultos. Ali, reforcei todos os dias a crença de que a educação é um instrumento potente de mudança institucional, ética e social.

Como desdobramento natural dessa trajetória e com a visão expandida sobre a educação de adultos, comecei a lecionar em cursos de pós-graduação, firmando minha identidade como um educador que navega entre a prática, a teoria e o ambiente acadêmico. Essa oportunidade permitiu-me aprofundar a conexão entre os conhecimentos administrativos e as metodologias de ensino. Atuei como docente nas áreas de Gestão Pública, Finanças Públicas, Controladoria, Liderança e Desenvolvimento Humano, formando gestores, professores, técnicos administrativos e profissionais que se dedicam à excelência na administração pública. Foi uma experiência muito rica e desafiadora.

Essas experiências enriqueceram minha perspectiva sobre a educação, demandando um planejamento meticuloso, uma atualização constante e a habilidade de conectar teorias complexas a realidades práticas. Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) ressaltam que ensinar nos dias de hoje exige integrar conhecimentos, tecnologias e práticas pedagógicas que sejam colaborativas, e eu senti isso na pele. Cada encontro na pós-graduação foi um momento de construção coletiva, onde a interação entre mim e meus alunos tornava a formação mais rica e, acredito, mais eficaz.

Ao longo dos anos, meus alunos reconheceram minhas aulas pelo comprometimento, pela inventividade nas estratégias didáticas e pelo cuidado no relacionamento que construía com eles. Entendi que ensinar e aprender exige acolher, escutar e mediar. Minha postura em sala era de firmeza tranquila, diálogo aberto e disposição constante para perguntas. Sempre incentivei a participação e valorizei a construção do conhecimento em conjunto, realizando atividades que mesclavam leitura, escrita e oralidade, além de práticas ligadas à realidade dos alunos. Isso vai ao encontro do que Nóvoa (2017) defende, quando ele afirma que o professor deve estabelecer sua postura pedagógica com intencionalidade e clareza em sua ação, e essa foi minha busca constante.

Essa intencionalidade, percebi, manifesta-se na concepção de que a relação professor-aluno é intrinsecamente dialógica e libertadora, onde o professor fala com os discentes e não aos discentes, promovendo uma troca contínua em que ambos ensinam e aprendem mutuamente. Silva e Mezzaroba (2023) articulam essa ideia, que se tornou fundamental para a educação verdadeiramente transformadora e engajada com a realidade dos estudantes que eu buscava promover.

Em consonância com essa postura pedagógica ativa, minha atuação não se restringiu ao ambiente da sala de aula. Participei de vários projetos educativos que ampliaram minha atuação para além dela, o que incluiu atuar em formações continuadas, participar de discussões sobre políticas públicas educacionais, colaborar no planejamento e elaboração de projetos anuais, e contribuir para a articulação entre a escola e a comunidade. Acredito que a educação de qualidade se constrói em conjunto e que o professor é fundamental na luta pelo direito de aprender. Essa é uma convicção que se alinha muito com o que Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) afirmam, ao proporem que o professor deve trabalhar de maneira colaborativa, criativa e em diálogo contínuo com novas práticas e tecnologias.

Ao longo do caminho, estive presente em conselhos, reuniões pedagógicas, eventos de formação e projetos interdisciplinares. Minha postura colaborativa fez com que eu fosse visto como um profissional comprometido, ético e sempre disposto a dialogar. Com os alunos, estabeleci vínculos baseados no respeito e na responsabilidade, tornando-me um exemplo de profissionalismo e humanidade. Muitos estudantes me identificaram como um educador que confiou neles e estimulou seus talentos. Como Cericato (2016) enfatiza, ser professor é, antes de tudo, tecer permanentemente laços que consolidam identidades e trajetórias, e isso é algo que busco fazer todos os dias.

Minha trajetória profissional sempre buscou o aprimoramento contínuo. Estive envolvido em cursos, seminários, grupos de estudo e experiências formativas que contribuíram para que eu pudesse

reavaliar e dar um novo significado à minha prática. Mantenho-me em constante observação das novas abordagens, das mudanças sociais e das necessidades atuais da educação. Segundo Modelski e Giraffa (2018), a formação de professores é um processo que deve ser incessantemente atualizado, especialmente no contexto das tecnologias digitais e das novas formas de aprendizado. Dentro dessa perspectiva, entendi que o professor é um aprendiz constante — uma visão reforçada por Nóvoa (2000), que propõe que a formação acontece durante toda a vida, e assim me sinto.

Olhando para trás, vejo que construí uma trajetória firme, cheia de sentido e afetivamente pontuada pelo meu compromisso com a formação humana. Minha atuação como educador foi além dos conteúdos escolares: empoderei indivíduos, valorizei identidades, criei oportunidades e ajudei a construir uma educação mais justa e democrática. Cada aula que ministro, cada conversa, cada ato de cuidado, percebo que é a resistência do meu trabalho.

A identidade, nesse sentido, não é um estado estático, mas um processo contínuo de formação e transformação, que se dá na interação entre minha trajetória psicossocial e as experiências vivenciadas na formação. Figueiredo (2010) aponta isso, e eu confirmo. Tal dinâmica ressalta a importância de cada vivência na contínua reconfiguração do meu ser e fazer docente, consolidando a ideia de que o aprendizado e a evolução são inseparáveis da prática.

Esta recordação não representa o fim da minha trajetória, pois sinto que o legado de um educador continua a existir nas vidas que impactou e nas transformações que propiciou. Continuo buscando ser um modelo de ética e competência na área da educação, um docente que fez da escola seu espaço de vida e de luta, entendendo, como afirma Nóvoa (2017), que educar é um ato que é, em sua essência, profundamente humano, político e capaz de promover transformações.

Caminhando para o encerramento deste escrito, afirmo com convicção que minha trajetória como professor, com alma de

pesquisador, formador, técnico pedagógico e gestor, muito me enobrece. Ser professor é, antes de tudo, um processo contínuo de reinvenção, moldado pela história pessoal, pelas interações na comunidade e pelos desafios inerentes à prática pedagógica, que transformam o dia a dia em um laboratório constante de aprendizado e resiliência. Desde a admiração pelos mestres que inspiraram no passado até a imersão nas complexidades da educação de adultos e no avanço tecnológico, este relato evidencia a importância de uma postura mediadora, dialógica e crítica, reconhecendo a educação como uma ferramenta essencial para a libertação e a transformação social.

Minha atuação na Escola de Governo de Palmas e a experiência em cursos de pós-graduação solidificaram a convicção de que o educador é um agente de mudança, alguém que ultrapassa os limites da sala de aula para, em colaboração e atualização contínua, empoderar indivíduos, valorizar identidades e lutar por uma educação que seja verdadeiramente transformadora. Assim, com a alma de um eterno aprendiz, reafirmo meu compromisso inabalável com a formação humana, deixando um legado de afetos e conquistas que ressoa nas vidas impactadas e nas transformações propiciadas, sempre com a certeza de que ensinar é um ato de aprender incessantemente.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Xkjcm5kypp4ZnWdTwQwwHLc/?format=pdf&lang=pt>. Ou <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/242>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BORGES, D.S.; TAUCHEN, G. O docente iniciante na universidade: compreensões e desafios. *REVISTA COCAR (UEPA)*, v. 13, p. 287-309, 2019. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2838>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online]. Brasília, v.97, n.246, p.273-289. Ago., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n246/2176-6681-rbeped-97-246-00273.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13990>. Acesso em: 29 nov. 2025.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 8, n. 17, 2013. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M. Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias. *Pesquiseduca*, 2018.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 4, p. 129-138, 2000. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/30>. Acesso em: 20 nov. 2025.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SILVA, J. G. da; MEZZARROBA, C. Saúde, sociedade e educação física: formação docente, análise crítico-reflexiva e desafios contemporâneos. *Cenas Educacionais*, [S. l.], v. 6, p. e16043, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/16043>. Acesso em: 3 dez. 2025.

Capítulo 3

Memórias de um professor em estado de poesia

Rubens Oliveira

Devido um caso de amor eterno com a poesia, da qual nunca me separarei, não poderia começar este relato senão declamando este excerto do poema Criança Desconhecida: “Vale mais a pena ver uma coisa sempre pela primeira vez que conhecê-la, porque conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez, e nunca ter visto pela primeira vez é só ter ouvido contar” (Pessoa, 2022).

Assim é a memória viva que faz eclodir em mim lembranças capazes de impulsionar o recomeço após os 50+. Não se trata de recomeçar no ofício de ensinar, mas retomar algo que jamais foi deixado de lado ou renegado, apenas, por assim dizer, adormecido quando o estio do tempo *kairós* me conduziu por outros atalhos.

Afastado, ao menos formalmente como professor, da educação escolar por alguns anos, aquele menino que, ao final das aulas perguntava ao professor sobre o tema do encontro seguinte, movido pelo desejo genuíno de estudar antes dos colegas e alimentar conversas na espera pela entrada, reunia, um a um, os companheiros para compartilhar o que aprendera, vibrando de alegria ao se exhibir explicando análises sintáticas e expressões matemáticas (que era horror de muitos). Esse menino se reencontra agora quando se vê professor de educação musical, já homem amadurecido pelos anos, aos 50+, no Instituto Eurofarma, em Itapevi/SP.

Em meio a um momento instável de transição profissional na maturidade, desenrola-se um dos episódios mais singelos do que denomino, emprestando a expressão de Nietzsche, como o eterno

retorno ao estado de poesia na formação e reafirmação do ofício de ensinar.

A formação que nunca cessa, porque é contínua, é também reafirmada pela vivência em sala de aula, como processo contínuo pedagógico-didático (Saviani, 2009) com estudantes de 7 a 12 anos em meio a muita música, ritmos e aventuras pelo mundo sonoro.

Um som feito arte, que nos afeta e agrada, é pouco para ser música, porquanto a música é mais que som artístico. Gesto, corpo, vínculo, linguagem, encontro e mais alguma coisa indizível.

Nos ateliês de música do Matéria Prima do Instituto Eurofarma (MPITA), vivemos esses momentos em cada prática compartilhada com os estudantes. Este apanhado de lembranças faz um esforço para guardar para além do coração, isto é, documentar os resultados da avaliação formativa do Projeto-Piloto de Avaliação realizado neste primeiro semestre de 2025, orientado pela prof.^a Renata Melo, com uma abordagem sensível e integral da educação estética infantil.

O que vivenciamos na sala de aula e em todo o espaço educativo do MPITA, dialoga profundamente com os princípios da avaliação formativa tal como defendida por Jussara Hoffmann (Hoffmann, 2014), que propõe uma avaliação dialógica, descritiva e afetiva, ancorada em processos e não em resultados. Em sua concepção, avaliar é acompanhar, e isso exige do educador uma postura ética e investigativa, capaz de perceber o desenvolvimento de cada estudante em sua singularidade, reforçando a ideia de que a avaliação deve servir ao aprender, não ao punir e que o erro precisa ser entendido como parte necessária do processo cognitivo e emocional.

Mais que medir desempenho, buscamos compreender processos, como cada estudante se conecta com a música, como percebe e se expressa musicalmente, e de que maneira o acontecimento do encontro dos estudantes em sala de aula se constitui em experiência estética, ética e de aprendizado. A avaliação foi, assim, concebida como uma prática de escuta ativa, uma escuta que transforma.

A experiência vivida ao longo desse semestre nos ateliês de música do MPITA foi mais que um processo de formação, ensino e aprendizagem, foi uma jornada de descobertas coletivas. Desde os primeiros encontros observamos um crescimento gradual e orgânico no engajamento e na relação dos estudantes com a música, com os colegas e, o mais difícil: consigo mesmos, ou seja vivenciando o “diálogo da alma com ela própria”, como descrito por Platão no Teeteto (Platão, 1973, p. 85).

A cada aula, instaurava-se como puro irromper, um ambiente de leveza e brincadeira. Os jogos musicais, muitas vezes com alguns erros, tornaram-se risadas e encantamento. Isso porque os erros, longe de serem motivo de constrangimento, foram acolhidos com naturalidade e bom humor. Todos, inclusive o professor, erravam e riam juntos. Foi nesse ambiente descontraído que a confiança do professor e dos estudantes floresceu. Afinal, o erro, como bem apontam educadores como Paulo Freire (Freire, 2011), é parte indissociável do processo de construção do conhecimento.

A alegria não era apenas de um, com seu acerto individual, mas pelo progresso do outro. Quando um colega acertava um ritmo ou reconhecia uma escala, a sala explodia em festa e celebração. O acerto do outro se revelava em uma conquista coletiva. Essa disposição em celebrar juntos e apoiar mutuamente, até mesmo para os mais tímidos, revelou que a aprendizagem musical pode e deve ser também um exercício de empatia.

Essa compreensão empática era, na verdade, a própria condição para que a aprendizagem significativa florescesse. Ao acolher o ritmo e a dificuldade de cada estudante sem julgamento, criávamos um clima de segurança psicológica onde a vulnerabilidade, inerente ao ato de tentar algo novo, era não apenas permitida, mas celebrada. Era o que a pedagogia humanista sempre defendeu, a empatia como catalisador que desarma o filtro afetivo, aquela barreira invisível de ansiedade e medo que impede o conhecimento de se fixar (Alves, 2025). Naquele ambiente de confiança mútua, o conteúdo musical deixava de ser uma

imposição externa e se tornava uma descoberta pessoal, profundamente conectada com o mundo interior e as emoções de cada um.

No início era comum ouvirmos perguntas do tipo: *“Professor, acertei o ritmo?”* ou *“Essa nota está certa?”*. Com o tempo, essas dúvidas foram substituídas por um entusiasmo espontâneo: *“Olha, ela conseguiu!”* ou *“Dá mais uma chance pra ele!”*. A avaliação deixou de ser uma aferição externa para se tornar um processo interno de escuta, reconhecimento e acolhimento. Assim, a sala de aula se transformava em uma comunidade de apoio, onde a empatia se manifestava em sua plenitude social.

A colaboração entre os estudantes, o ato de um ajudar o outro a segurar o instrumento ou acompanhar o compasso, era a prova viva de que o desenvolvimento não era apenas individual, mas coletivo. Aprender a se colocar no lugar do colega que ainda não havia compreendido era o exercício mais valioso de cidadania que poderíamos oferecer. A empatia, portanto, não era acessório gentil da nossa prática, mas o próprio método que permitiu que a música se tornasse uma linguagem compartilhada, um veículo para o desenvolvimento humano integral e a memória maravilhosa de um semestre vivido em estado de poesia.

Ao ensaiarmos o repertório do semestre, os estudantes não apenas aprenderam as canções, eles as transformaram. Sugestões de coreografias, movimentos, gestos e expressões faciais brotavam naturalmente. A apropriação criativa do repertório demonstrava que a compreensão musical vinha acompanhada de imaginação e corporeidade, dimensões fundamentais da aprendizagem estética.

A canção Estado de Poesia, de Chico César, preencheu de novo significado quando fui desafiado a narrar sobre aspectos da minha formação como professor, porque o que aconteceu nessa experiência vivida nos seis meses antes de vir para o Tocantins, revelou-se um modo de existir atravessado pela sensibilidade, pela abertura ao outro e pela

disponibilidade ao encantamento. Mostrou que viver poeticamente é mergulhar no território alheio, um movimento que exige deixar para trás o ego, para reconhecer-se afetivamente e assim, ser aperfeiçoado.

Foi precisamente esse estado de poesia que se tornou perceptível ao longo desse semestre de aulas de educação musical, vivido como prática pedagógica estética. Nesse espaço formativo, diferenças, outrora fonte de isolamento, deram lugar à empatia colaborativa; o erro, antes associado ao temor do julgamento, passou a ser acolhido com leveza, humor e curiosidade; e a aprendizagem deixou de ser mera obrigação para converter-se em experiência compartilhada.

Nesse contexto, a sala de aula deixou de ser um espaço de competição silenciosa entre estudantes e estudantes e professor, para tornar-se um ambiente poético de convivência, onde o tempo era vivido não como pressão produtiva, mas como presença, exatamente como evoca o poeta.

Essa vivência formativa contrasta fortemente com o estado anterior experimentado por um professor assustado com os desafios evidenciados por este mesmo grupo pelas práticas de barbárie escolar, evidenciados por episódios de bullying, intolerância às diferenças, exclusões veladas e atitudes egoístas.

Em consonância com a crítica de Theodor Adorno, compreende-se aqui a barbárie não como ausência de cultura, mas como sua deformação sob a racionalidade instrumental que transforma o outro em objeto, o erro em falha moral e a competição em valor supremo. Uma educação emancipadora deve ser necessariamente uma educação estética, pois é pela formação da sensibilidade que o indivíduo desenvolve a capacidade de reconhecer o sofrimento alheio e resistir à coisificação das relações humanas (Adorno, 2020).

A experiência vivida nas aulas de música confirmou essa perspectiva, ao favorecer a escuta, a cooperação e a expressão sensível, instaurando-se um processo de reumanização das relações,

onde a empatia substituiu a indiferença e a diferença passou a ser vivida como potência criadora.

Nesse sentido, o estado de poesia, longe de configurar mero lirismo subjetivo, revelou-se como categoria pedagógica, um modo de estar no mundo e aprender que articula afetividade, criação e convivência ética. Assim, como na canção de Chico César a poesia é o lugar onde a dor e a alegria se reconciliam sem anestesia, na experiência educativa observou-se que é justamente o contato sensível com o outro, mediado pela arte, que permite aos sujeitos elaborarem conflitos e descobrirem novas formas de coexistência.

A educação musical, entendida com prática estética crítica, mostrou-se capaz de deslocar os estudantes e o professor de um estado de barbárie relacional para uma vivência formativa marcada pelo reconhecimento mútuo, pela alegria compartilhada e pela aprendizagem. O estado de poesia, portanto, configura-se como horizonte ético-estético da educação, não como fuga da realidade, mas como possibilidade de transformá-la a partir da sensibilidade (Adorno, 2020).

A postura de escuta, de abertura ao outro, tanto da parte do professor, quanto dos estudantes, favoreceu uma experiência rica de formação e aprendizagem e o desvelamento de um horizonte de descobertas e expectativas. A vivência nos Ateliês de música do MPITA, mostrou que é possível e necessário, unir rigor pedagógico e sensibilidade humana em nossa formação e prática educativa como parte formativa. Contudo, esta narrativa pretende-se também como uma convite: que educadores se inspirem a escutar para além do desempenho, a avaliar para compreender, e não para classificar. Que a sala de aula seja para nós extensão do próprio ato de ensinar e aprender, com afeto, com ética, e por que não, com alegria e poesia.

Referências

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos*. Editora Paidós. São Paulo. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 36. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PESSOA, Fernando. *Poesia completa de Alberto Caetano*. Edição de Fernando Cabral Martins e Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

PLATÃO. *Diálogos: Teeteto – Crátilo*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Vol IX. Universidade Federal do Pará. 1973.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

Capítulo 4

Narrar para Compreender: travessias e resistências nas frestas dos cotidianos formativos

Diego Rosa

Narrar minha trajetória não significa um registro ordenado de eventos, mas consiste em uma trama de experiências na qual o passado é constantemente reconfigurado. Abduco da ilusão da linearidade em favor da complexidade de um percurso formativo tecido entre diálogos, incertezas e profundas percepções. Como nos ensinou Paulo Freire (2021), ao rememorar os nossos caminhos, tornamo-nos capazes de perceber o “parentesco” entre tempos vividos, juntando fragmentos que, no fluxo da vida, pareciam desconectados. O correr do tempo no dia a dia nos impede, muitas vezes, de perceber que aquilo que fazemos é sempre novo, mesmo quando acreditamos estar repetindo experiências. A narrativa, nesse sentido, não apenas recorda: ela produz sentidos que nos transpassam e nos tocam intimamente (Larrossa, 2002).

É a partir dessa compreensão que assumo a escrita em primeira pessoa como uma decisão política e metodológica. Ao relatar e refletir sobre as minhas experiências cotidianas, organizo meu pensamento e atribuo novos significados ao meu fazer acadêmico, profissional e humano. Alinhada às pesquisas narrativas e aos estudos nos/dos/com os cotidianos, recuso a ficção da neutralidade, pois não há produção de conhecimento sem sujeito. Todo saber carrega as digitais e as marcas de vivências e lutas individuais e coletivas de cada pessoa. Escrever sobre mim é, portanto, escrever sobre os mundos que me atravessam e que ajudou, ainda que modestamente, a transformar.

Minha jornada iniciou-se no campo do Direito, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde convivi e amadureci em meio aos

códigos, princípios e jurisprudências. Ali, compreendi a lógica da norma e o poder do discurso jurídico. Entretanto, a prática nos estágios logo revelou as fronteiras desse universo: os direitos sociais e a própria cidadania, proclamados com tanto vigor nos manuais, desaparecia em cotidianos marcados pela desigualdade, pela indiferença e pela morosidade. Percebi, precocemente, que a lei, por si só, não dava conta da vida que pulsa fora dos autos.

Essa percepção foi adensada pela minha atuação como servidor da Justiça Eleitoral. Nos corredores institucionais, testemunhei as ambiguidades do Judiciário: um espaço que oscila, paradoxalmente, entre a inclusão e o silenciamento. Se a norma pode abrir horizontes, ela também é capaz de erguer barreiras intransponíveis. Essa experiência foi o meu primeiro exercício de desconfiança frente a qualquer discurso que se pretenda absoluto, inquestionável e completamente alheio à realidade ao redor.

A travessia para o Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Acre (UFAC), operou um deslocamento fundamental na minha percepção. Foi nesse trânsito entre a norma e a vida que encontrei nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos o solo teórico-metodológico capaz de acolher minhas inquietações. O contato com autores como Certeau (2014), Alves (2015, 2019) e Oliveira (2012) ofereceu-me as concepções e orientações necessárias para sentir as nuances e as astúcias dos cotidianos.

Certeau (2014) afirma que os cotidianos são espaços de criação ininterrupta, movido pela capacidade de inovação dos indivíduos. Longe de serem passivos, os hábitos são interpretados como mecanismos de resistência e produção de "liberdades silenciosas". Nesse sentido, a sua epistemologia busca reduzir o abismo entre teoria e prática, aproximando o pesquisador do sujeito estudado e valorizando a multiplicidade das formas de existência contra a homogeneização segregadora. Ao criticar a rigidez burocrática, o autor propõe um retorno à vivência real: "O que ocorre abaixo da tecnologia e lhe perturba o jogo, nos interessa aqui" (Certeau, 2014, p. 278).

Alves (2015, 2019) nos ensina que as pesquisas sobre os cotidianos revelam que as ações humanas são multidimensionais, isto é, transcendem a hegemonia da visão, envolvendo todos os sentidos e sentimentos para responder aos imprevistos, pois “para apreender a “realidade da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçostempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela passa, se acredita, se repete, se cria, se inova, ou não” (Alves, 2019, p. 21). Assim, as práticas pedagógicas são permeadas por relações de proximidade física e afetiva, que nos revelam que o saber não se deixa aprisionar na rigidez dos livros e das diretrizes educacionais. Os cotidianos, nesse sentido, atuam como um tear que desfia e (re)entrelaça os caminhos de ensinar e aprender, permitindo que emergjam epistemologias outras que foram historicamente sufocadas pelo silenciamento normativo e institucional.

Como visto, o mergulho na vida ordinária revela que rotinas aparentemente banais são, na verdade, complexas e diversas. Assim, ao conviver nas escolas, especialmente com os professores e alunos, entendi que o currículo não é um artefato estático, mas uma prática inventada no fazer de cada dia. Deste modo, passei a compreender que a cidadania também não está limitada pela letra fria da norma: ela se constrói nos cotidianos, nas relações, nos gestos mínimos de reconhecimento ou negação. Foi nesse deslocamento que emergiu o conceito de cidadania horizontal: aquela que não se impõe de cima para baixo como um decreto, mas que se tece nas frestas, nas solidariedades e no reconhecimento mútuo.

Conforme Rios (2022), os processos de formação em rede, sem hierarquia, se contrapõem ao modelo prescritivo de educação e de aquisição formal de direitos, estabelecendo a horizontalidade como alicerce fundamental. É uma ruptura necessária para que a educação deixe de ser uma imposição técnica e passe a ser um diálogo inspirador entre sujeitos que se reconhecem como iguais. Esse fazer coletivo não é um processo que solidifica laços interpessoais e nutre um sentimento de pertencimento.

Hoje, no Doutorado em Educação pelo programa Educanorte/PGEDA, compreendo que o Direito e a Educação não são esferas isoladas, mas camadas que se sobrepõem e se tencionam. Escrevo a partir desse entrecruzamento: um lugar híbrido e miscigenado, onde as ferramentas de uma área iluminam as lacunas da outra. Não falo de um gabinete isolado, como um observador externo que, dentro do seu gabinete, descreve a realidade de cima para baixo. Em contrapartida, escolho caminhar junto aos praticantes desses cotidianos, com os pés mergulhados no mesmo barro, com a escuta atenta, com os olhos e o coração abertos às dissonâncias e às belezas imprevistas da vida.

Assumir este lugar de fala exige, portanto, a honestidade intelectual de reconhecer privilégios e vulnerabilidades como faces de uma mesma moeda. Essa ambivalência é o que sustenta minhas pesquisas; ela me obriga a aceitar a minhas parcialidades e a cultivar uma humildade epistêmica. (Re)aprender torna-se, assim, o imperativo que impede que minhas escritas e falas se cristalizem em dogmas. É um gesto de resistência frente a uma percepção de mundo obcecada pela linearidade e por um ideal de desenvolvimento que, movido pela lógica produtivista e utilitária, explora a natureza e desumaniza o outro. Em contraste a essa rigidez, busco uma escrita que se deixa atravessar pela vida e pela diversidade do mundo.

Durante o doutorado, o contato com os estudos decoloniais permitiu compreender como as estruturas do colonialismo persistem mesmo após a independência política. É fundamental distinguir a descolonização, compreendida como o fim do domínio administrativo, da decolonialidade, que se caracteriza pela luta contra a colonialidade. Esta última representa as estruturas de poder e pensamento que continuam a moldar o mundo contemporâneo. Assim, a decolonialidade propõe uma visão contra hegemônica, confrontando lógicas de opressão como o racismo e o eurocentrismo.

Apoiado em Quijano (2005), compreendo que a independência brasileira não encerrou a dominação estrutural em nosso território. A

colonialidade sobrevive como uma sombra que impõe o pensamento eurocêntrico como superior e universal, enquanto lançam ao eclipse a riqueza dos saberes ancestrais e periféricos (indígenas, negros, mulheres etc.). A colonialidade do saber não é a abstrata, mas um verdadeiro processo que desumaniza corpos e intelectos que não se encaixam no padrão hegemônico; permitindo, assim, a manutenção de abismos sociais e justifica a exclusão de grupos historicamente subalternizados.

No campo educacional, esse ciclo se perpetua por meio de currículos que silenciam vozes, práticas e crenças. Ao agirem como espelhos de uma única face, às instituições de ensino negam aos estudantes o acesso a uma multiplicidade de mundos. A prática decolonial na educação busca romper esse silenciamento, promovendo o reconhecimento de perspectivas antes marginalizadas.

Nesse contexto, o ambiente escolar, embora moldado por violências estruturais e legados coloniais, revela-se um solo fértil de resistência. Mesmo sob a precariedade, as comunidades escolares reinventam o ato de existir e forjam práticas que subvertem as normas e prescrições oficiais. Minhas pesquisas desenvolvem-se nessas frestas de invenção, dedicando-se a escutar professoras e estudantes cujas ações diárias rasuram a lógica da colonialidade do saber e afirmam a validade de saberes outros.

As teorias decoloniais não atuam aqui como molduras rígidas, funcionando antes como lentes que potencializam a visão do que já vibra no chão da escola. Quando uma professora altera o curso de uma aula para acolher a indagação espontânea de um aluno, ela opera uma tática de resistência pedagógica que converge com o pensamento de Certeau (2014). Deste modo, a pesquisa com os cotidianos rompe com o paradigma moderno-colonial que reduz a vida a um objeto insípido. Os cotidianos não são os resíduos da teoria, mas a fonte primordial do saber, pois as virtudes e os valores não habitam o plano abstrato. Eles ganham materialidade apenas no exercício e na

prática, reafirmando que a ética é, como dizia Aristóteles (2021), a ciência da ação e do bem viver.

Como nos ensina Oliveira (2012), pesquisar nos, dos e com os cotidianos é um exercício de aprender a ler pistas, seguir pegadas e acompanhar a delicadeza dos pequenos gestos e movimentos. Tal postura exige a renúncia definitiva ao olhar colonizador que define de fora, que julga à distância e que só valoriza o que é ostensivo e monumental. Reconheço que esta não é uma tarefa simples, visto que demanda uma determinação ética constante para não sucumbir ao vício da descrição distanciada e um esforço de vigilância para não silenciar o outro sob o peso das nossas próprias teorias.

Assim, compreendo que as pesquisas com os cotidianos centradas em narrativas permitem que a história vivida ganhe novas camadas de sentido, ultrapassando a superfície dos fatos e revelando a profundidade das práticas cotidianas. Ao narrarmos nossas experiências, organizamos o fluxo da existência, conferindo propósito a trajetórias que são, por natureza, heterogêneas e, muitas vezes, imprevisíveis. Nesse cenário, Clandinin e Connelly (2011, p. 20) definem a pesquisa narrativa como "uma forma de entender a experiência", um processo que demanda uma colaboração sensível e horizontal entre os sujeitos.

De acordo com Reis (2014) às pesquisas narrativas possuem relevantes potencialidades emancipatórias, pois permitem (re)avaliar as nossas escolhas passadas, modificar nossas atitudes e concepções atuais e, assim, criar horizontes inéditos no futuro. Em suma, essa investigação mergulha no sujeito em suas interações sociais, desvelando os significados profundos que orientam suas escolhas e vivências. A pesquisa narrativa expõe uma arquitetura temporal e espacial, revelando que o indivíduo se constrói permanentemente na mediação com o mundo ao seu redor, uma vez que "as narrativas reúnem e organizam os acontecimentos da existência, dando sentido às histórias de vida que são heterogêneas e polissêmicas" (Reis, 2023, p.8).

Portanto, narrar configura-se como um ato de descolonização e, fundamentalmente, de (re)existência, onde a palavra devolve a dignidade ao sujeito que habita a escola. Quando docentes e discentes narram suas trajetórias, eles insurgem contra estruturas dominantes, rasurando silêncios históricos e desconstruindo lógicas que tentam padronizar o pensamento humano. A narrativa estabelece uma ponte vibrante entre mundos, convocando o saber científico a um diálogo horizontal com o afeto, o corpo e a memória, o que exige do currículo uma abertura ética às multiplicidades presentes.

A urgência e a importância dessas narrativas são reforçadas pelo alerta de Adichie (2009) acerca do perigo da história única, que empobrece a percepção do real ao gerar estereótipos limitadores. Narramos para multiplicar as possibilidades de ser e para afirmar que nenhuma subjetividade pode ser reduzida a versões simplificadas de si mesma. Esse exercício indaga as hierarquias sociais fundadas na negação das particularidades, combatendo o apagamento de conhecimentos produzidos a partir das experiências e metodologias de grupos historicamente minoritários, transformando a pesquisa em resistência.

Investigar os cotidianos sob a ótica da decolonialidade constitui, simultaneamente, um gesto de coragem intelectual e de profunda humildade epistemológica. Requer ousadia para confrontar discursos hegemônicos que prescrevem quais saberes são legítimos e quais vidas possuem o selo da cidadania plena. É necessário admitir que o conhecimento não se encarcera em manuais ou salas de aula estáticas, pois ele pulsa no encontro vivo com histórias que desestabilizam certezas, convidando o pesquisador a um estado de sensibilidade diante das emoções alheias.

O propósito desta tessitura narrativa não reside em uma uniformidade artificial, mas na criação de um espaço onde as singularidades permaneçam vibrantes e visíveis. É precisamente na costura dessas diferenças, sem o anseio pela homogeneização, que se inventam novos saberes e se fortalecem os laços de solidariedade

humana. Conforme enfatiza Maturana (2002), a convivência é o alicerce do sentido, deslocando o currículo de uma lista de tópicos para um processo interativo de construção de significados que emerge na vida cotidiana.

Nas conversas que permeiam o fazer docente, emergem relatos que desafiam lógicas prescritivas e abrem clareiras para saberes locais e experiências culturais ricas. Essas práticas configuram identidades vivas e reafirmam que o conhecimento é uma construção coletiva, tecida no calor dos encontros e no respeito ao outro como legítimo outro. Ao abraçar essa pluralidade, a tese se compromete com uma ciência que não apenas observa a vida, mas que se deixa atravessar por ela, reconhecendo na narrativa o seu maior instrumento de transformação.

Quando aprendemos a estabelecer um diálogo genuíno com as escolas e com os sujeitos que as compõem, e não meramente sobre eles, um novo horizonte epistemológico se descortina. Esse deslocamento nos obriga a reconhecer que não somos os únicos detentores da verdade, aceitando que nossa observação alcança apenas uma fração de um mundo vasto e inconcluso. É preciso admitir que ninguém percebe a realidade em sua totalidade, pois nossos olhos, olfato, tato e cérebro atuam como filtros que selecionam fragmentos do real. Percebemos, por vezes, apenas aquilo que o nosso prisma pessoal permite, em um processo de mediação constante entre o corpo e o mundo.

Esse prisma individual é formado pelo amontoado de conhecimentos, preconceitos, desejos, crenças e práticas acumulados ao longo da vida. Cada experiência vivida solidifica e define o que somos capazes de notar ou o que escolhemos ignorar em nossa caminhada. Ampliar esse escopo é um exercício constante de autovigilância que varia conforme o tempo e as novas vivências, exigindo um esforço contínuo para romper com as limitações de nossos próprios filtros. Nos tantos cotidianos que atravessam a pesquisa,

reconhecer essas barreiras sensoriais e culturais é o primeiro passo para uma escuta que seja verdadeiramente e transformadora.

Em um mundo absorto pela lógica do desempenho e da exposição constante, o ato de escutar uma narrativa tornou-se uma raridade absoluta. Ao nos entregarmos à escuta profunda, conseguimos romper com o esquema binomial de ação e reação cega, fugindo do ciclo de estímulo e satisfação imediata que empobrece as relações. Esse movimento permite o conhecimento de pessoas, situações e conjunturas inéditas que seriam invisíveis sob o ritmo da produtividade desenfreada, revelando a potência do encontro humano.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Cotidianos Escolares (GEPECC) materializa essa proposta ao se configurar como uma colcha de vozes plurais e aprendizagens cruzadas. No âmbito deste coletivo, a decolonialidade se torna uma prática cotidiana de escuta ativa aos saberes que a modernidade tenta invisibilizar. A convivência no grupo permite que a teoria ganhe corpo e vida, confrontando nossos filtros individuais com as perspectivas alheias. É nesse encontro de diferentes prismas que conseguimos expandir nossa percepção e validar experiências que foram historicamente marginalizadas pela academia.

Essa visão política e transgressora da narrativa encontra eco nas reflexões de Mills (2009) sobre a imaginação sociológica. Para o autor, essa capacidade permite conectar trajetórias pessoais a configurações sociais e históricas mais amplas, superando as limitações da visão individual. Ao ouvir as narrativas de professores e colegas, percebe-se que o ato de contar e recontar saberes é um gesto de produção de conhecimento vivo. As narrativas configuram redes simbólicas que articulam o real significado de ensinar e aprender em cenários marcados por desigualdades, transformando o relato em um instrumento de denúncia, de transformação e de criação de novos horizontes.

Ao contar minha história, compreendo que a formação não se dá de modo pontual ou encerrado, pois ela se revela como um processo contínuo e intrinsecamente social. Esta formação tece-se ao longo de toda a vida e cada aprendizagem só se concretiza quando vinculada às redes de relações que construímos nos diferentes tempos e espaços que habitamos. Não aprendi sozinho, visto que meu conhecimento é fruto do encontro com professoras, alunos, colegas de pesquisa e com a minha comunidade, sendo alimentado pelas dificuldades, pelas alegrias e até mesmo pelos silêncios que comunicam o que as palavras não alcançam.

Nesse percurso, aprendi que pesquisar não é um ato de extrair dados, mas sim um compromisso ético de construir vínculos significativos. Minha presença como pesquisador só faz sentido quando acompanhada de escuta, respeito e do reconhecimento da alteridade. Vivo cotidianamente buscando romper com a perspectiva da história única, uma escolha ética e política que orienta tanto minha prática profissional quanto minha atuação acadêmica. Junto com as professoras e estudantes com quem trabalho, luto por uma educação que respeite os sujeitos em suas singularidades e que exercite a convivência fundamentada na aceitação do outro, detentor de direitos, saberes tal como eu.

Nos cotidianos escolares, essa convivência e o reconhecimento do outro materializam-se em gestos simples e profundos, como na escuta de um aluno que questiona o mundo, na professora que opera táticas para adaptar o currículo e acolher uma dor, ou na comunidade que transforma a escola em um espaço de proteção e pertencimento. Esses gestos, frequentemente invisibilizados por políticas educacionais prescritivas e monoculturais, são centrais para compreender como a cidadania se constrói na prática e na horizontalidade.

A narrativa não apenas transmite informações; ela humaniza “os dados técnicos” ao revelar as subjetividades ocultas. Ao ecoar vozes dos cotidianos, as histórias despertam uma consciência política sensível e necessária. É nessa partilha de experiências que a narrativa

se torna o alicerce da resistência e da transformação: quando o sujeito toma a palavra, ele deixa de ser objeto para se tornar protagonista de sua própria história. Entendemos, assim, que a mudança macroscópica nasce nas microrrevoluções do cotidiano. Ao ressignificar sua trajetória pela fala, o sujeito desafia as estruturas de dominação e prova que cada gesto de empatia e solidariedade é a semente de uma transformação social ampla

Entendo que a matriz colonial e a colonialidade do saber buscam subordinar e silenciar mundos diferentes. Em contraste, os estudos nos/do/com os cotidianos centrados na narrativa dos sujeitos permitem um encantamento que confronta as limitações do pensamento hegemônico, o qual desqualifica saberes e direitos que versam em outras gramáticas. Ao narrar essas experiências, reafirmo minha recusa à explicação totalizante e à neutralidade ilusória que muitas vezes veste a ciência tradicional. As histórias que atravessam minha caminhada não são palavras soltas e sem sentido, mas tessituras de redes que se compõem e se transformam em histórias possíveis, contadas a partir do convite à memória e à partilha coletiva

Encerrar este memorial seria, em última análise, trair o próprio espírito que impulsiona a investigação nos/dos/ com os cotidianos escolares. Como dar um ponto final a um texto que se estruturou como uma rede, cujas pontas permanecem deliberadamente soltas para evocar novos pontos, fios e interlocuções que ainda estão por vir? Esta trajetória não se limitou a uma exposição linear de conceitos acadêmicos, configurando-se como um gesto fundamental de escuta, de escrita implicada e de presença diante da riqueza e da complexidade das narrativas que habitam o dia a dia dos meus universos.

Se alguma conclusão se impõe, é a de que a pesquisa narrativa é, por natureza, inconclusa e caracterizada por um devir constante e imprevisível. Ela se prolonga e se materializa em cada sala de aula onde o professor opera suas táticas de improviso, na curiosidade vibrante

dos alunos e na capacidade inventiva das comunidades que forjam a cidadania a despeito das lacunas e do silenciamento do Estado.

Esta travessia tem me revelado que o ato de pesquisar é, intrinsecamente, uma prática de transformação profunda de quem se propõe a investigar. Eu não saio ileso deste percurso, visto que fui e continuo sendo transformado por um desconforto epistemológico que me permite compreender que os cotidianos são sempre maiores que a teoria e, também, que o currículo é mais vivo que a norma. A cidadania ou a sua negação, manifesta-se de forma muito mais concreta nas relações vividas do que na frieza da lei proclamada pelos documentos oficiais.

Acima de tudo, compreendi que os conceitos de decolonialidade e educação não são abstrações teóricas distantes, mas práticas diárias de escuta, reconhecimento, cooperação e resistência contra a dominação e o silenciamento. Trata-se do exercício do sentir e pensar, que une razão e emoção na recusa de aceitar que algumas vidas valem mais do que outras, insistindo na afirmação de que todo saber importa e que toda voz merece ser acolhida em sua singularidade.

Por esse motivo, não finalizo este texto, preferindo deixá-lo aberto em um estado de inacabamento que convém a toda narrativa que se pretende ética e rebelde. Que ele sirva como um estímulo à escuta ativa, ao olhar atento, à presença solidária e ao amparo mútuo, convidando o leitor a juntar-se a este tecer contínuo de redes de significado. Somente através desta construção coletiva poderemos resistir ao preconceito, à hostilidade e aos estereótipos, possibilitando o sonho e a materialização de uma cidadania horizontal e verdadeiramente plural.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo da história única. TEDGlobal, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br. Acesso em: 22 dezembro. 2025.
- ALVES, Nilda. A invenção do cotidiano da escola e seus currículos: entre espaços, tempos e saberes. In: OLIVEIRA, Inês B. de. Cartografias do cotidiano escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 25-46.
- ALVES, Nilda. Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.
- ALVES, Nilda; ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo Ferreira (org.). Estudos do cotidiano, currículo e formação docentes: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Tradução de Maria Stephania da Costa Flores. São Paulo: Principis, 2021.
- CLANDININ, Jean Dorothy.; CONNELLY, Michael F. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em [/https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2002.n19/](https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2002.n19/). Acessado no dia 27 de dezembro. 2025

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. *Por uma Outra Epistemologia de Formação: conversas sobre um projeto de formação de professoras no município de Queimados*. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. *A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre. 2023.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. *Narrar a vida-profissão: por outras redes de (trans)formação*. *Revista Tramas*, 2022

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: Lander, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Capítulo 5

Raízes do Cerrado, Corpo em Movimento: Memórias de uma Professora de Educação Física Tocantinense

Leizyane Marcelino dos Santos

Nasci no interior do Tocantins, na cidade de Ananás, em um contexto socioeconômico simples, porém marcado por valores sólidos. Permaneci nesse município até os quatro anos de idade, período que contribuiu significativamente para a formação da minha identidade. Sou filha de Maria de Jesus Costa Santos, professora aposentada, e de Luís Marcelino dos Santos, pedreiro aposentado, cujas trajetórias profissionais e pessoais exerceram forte influência em minha escolha pela docência e na construção do meu compromisso com a educação.

Na cidade de Araguaína/TO, estudei na Escola Estadual Welder Maria de Abreu Sales que teve um significado especial em minha trajetória, pois foi também o local onde minha mãe atuava como professora, porém encontrava-se lotada na biblioteca da escola por questões de saúde. Mesmo afastada da sala de aula, seu compromisso com a educação permanecia evidente, pois exercia suas funções com responsabilidade, zelo e dedicação. Acompanhar sua atuação nesse espaço reforçou em mim a compreensão de que educar vai além do ensino em sala, estando presente também no incentivo à leitura, na organização do conhecimento e no cuidado com os estudantes. Posteriormente, mudei-me para Palmas/TO, onde iniciei meus estudos na Escola Municipal Henrique Talone Pinheiro, instituição em que concluí o ensino fundamental. Em seguida, ingressei na Escola Estadual Criança Esperança, onde cursei a 1ª série do Ensino Médio.

Em razão de uma mudança de bairro, transferi-me para o Colégio Estadual Santa Rita de Cássia, no qual permaneci por alguns meses. Posteriormente, fui transferida para o Centro de Ensino Médio de

Taquaralto, escola em que minha mãe atuava na secretaria. Esse período marcou um momento significativo em minha trajetória escolar, pois foi nessa instituição que comecei a desenvolver um maior interesse pela Educação Física. No Centro de Ensino Médio de Taquaralto, tive a oportunidade de participar ativamente dos grupos de dança e teatro, experiências que contribuíram para o desenvolvimento da expressão corporal, da socialização e do trabalho em equipe. Essas vivências reforçam a compreensão de que a educação é um processo formativo que ultrapassa os conteúdos formais, promovendo a construção da autonomia, da identidade e da consciência crítica dos sujeitos, conforme defende Freire (1996).

Após prestar diversos vestibulares, fui aprovada nos cursos de Marketing e Propaganda e Educação Física. Optei por ingressar no curso de Educação Física no Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA), inicialmente motivada pela intenção de, em um momento posterior, realizar transferência para o curso de Fisioterapia. Essa escolha estava relacionada a uma percepção inicial de afinidade com a área da saúde, embora ainda permeada por incertezas quanto à definição profissional.

Entretanto, ao longo dos semestres, por meio das vivências acadêmicas, das disciplinas teóricas e práticas e do contato direto com os diferentes campos de atuação da Educação Física, ocorreu um processo gradual de resignificação da minha escolha profissional. Conforme aponta Tardif (2014), a construção da identidade profissional acontece de forma progressiva, sendo fortemente influenciada pelas experiências vividas no contexto da formação. Nesse sentido, o cotidiano universitário possibilitou não apenas a ampliação dos meus conhecimentos técnicos e científicos, mas também o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento à área.

Além disso, as práticas pedagógicas e as reflexões propostas ao longo do curso contribuíram para que eu compreendesse a Educação Física para além de uma perspectiva meramente biológica ou esportiva, reconhecendo-a como um campo de intervenção pedagógica, social e

de promoção da saúde. De acordo com Nóvoa (1992), é no percurso formativo que o sujeito constrói sentidos sobre sua profissão, articulando saberes acadêmicos e experiências pessoais. Assim, foi nesse processo que passei a desenvolver uma identificação crescente com o curso, transformando uma escolha inicialmente provisória em uma decisão consciente e pautada no envolvimento e na paixão pela área da Educação Física.

Após a conclusão da graduação, meu primeiro vínculo profissional na área da educação ocorreu em uma escola da rede privada, onde atuei como professora de Educação Física. Nesse contexto, desenvolvi práticas pedagógicas voltadas à cultura corporal do movimento, buscando articular os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial com as demandas do cotidiano escolar. Conforme destaca Libâneo (2013), o trabalho docente exige a mediação intencional do conhecimento, considerando os aspectos pedagógicos, sociais e culturais envolvidos no processo educativo.

Posteriormente, passei a atuar em uma instituição filantrópica, exercendo a função de educadora social, ministrando aulas de dança para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A dança, nesse contexto, foi compreendida como uma prática corporal capaz de promover a expressão, a socialização e o desenvolvimento integral dos sujeitos. De acordo com o Coletivo de Autores (2012), as práticas corporais, quando trabalhadas de forma crítica e contextualizada, contribuem para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de sua realidade social.

Em seguida, fui aprovada em processo seletivo do programa Salas Integradas, passando a atuar em uma escola da rede municipal de ensino. Nessa experiência, desenvolvi projetos pedagógicos voltados à dança escolar, incentivando a participação dos estudantes em eventos culturais e educativos. Segundo Kunz (2014), a dança no contexto escolar deve ser compreendida como uma manifestação da cultura corporal, possibilitando a vivência de diferentes formas de expressão e comunicação por meio do movimento. Como resultado

desse trabalho, os alunos obtiveram destaque no Festival de Dança das Escolas de Palmas, conquistando diversas medalhas, o que evidencia o potencial educativo das práticas corporais quando desenvolvidas de maneira sistematizada e significativa.

Em 2010, fui convocada por meio de concurso público da Secretaria da Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO), sendo lotada no interior do estado, em minha cidade natal, Ananás. Nesse período, residi por alguns meses com minha avó Nerinha (in memoriam) e meu avô Tomé (in memoriam), referências importantes em minha formação pessoal e ética. Inicialmente, atuava com carga horária de 20 horas semanais como professora de Educação Física.

Mesmo fora do horário formal de trabalho, mantive um vínculo constante com a escola, retornando no turno vespertino para ministrar aulas de dança de forma voluntária aos estudantes. Essa iniciativa refletia meu compromisso com a educação e com as práticas corporais como instrumentos de formação humana. Segundo Freire (1996), o educador comprometido ultrapassa os limites da obrigatoriedade institucional, assumindo uma postura ética e política frente ao processo educativo. Posteriormente, em reconhecimento ao trabalho desenvolvido, obtive a ampliação da carga horária para 40 horas semanais.

No ano de 2011, retornei à capital, Palmas, sendo lotada no Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Rachel de Queiroz. Nessa instituição, participei do processo de inauguração, permanecendo no período de 2011 a 2015. Ao longo desses anos, atuei como coordenadora de Cultura e Desporto, além de professora de dança, vivenciando de forma intensa os princípios da Educação Integral. A proposta de Educação Integral, conforme defendida por Moll (2012), compreende o sujeito em sua totalidade, considerando as dimensões cognitiva, corporal, cultural, social e afetiva. Nesse sentido, as práticas corporais e artísticas, como a dança, assumiram papel central na ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas oferecidas aos estudantes. Essa experiência contribuiu significativamente para minha

constituição profissional, fortalecendo minha compreensão acerca da escola como espaço de formação integral e de promoção de múltiplas aprendizagens.

No ano de 2015, passei a atuar na Escola Estadual Vale do Sol, uma instituição de menor porte, caracterizada por um ambiente acolhedor e por relações interpessoais próximas. Nesse contexto, durante vários anos, fui a única professora de Educação Física da escola, o que exigiu autonomia pedagógica, capacidade de planejamento e constante adaptação às demandas institucionais. A convivência próxima com os estudantes e a construção de vínculos afetivos contribuíram para um trabalho pedagógico significativo, tornando esse período especialmente enriquecedor para minha trajetória profissional. Conforme destaca Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na prática cotidiana e nas interações estabelecidas no ambiente escolar, sendo essas experiências fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor.

Em 2021, fui convidada a assumir a função de diretora do Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Rachel de Queiroz, o que representou um dos maiores desafios da minha vida profissional. O ingresso na gestão escolar marcou o início de uma nova etapa, permeada por dificuldades, inseguranças e processos de aprendizagem contínua. Em diversos momentos, considerei a possibilidade de desistir; no entanto, o compromisso com a educação pública e com a comunidade escolar motivou minha permanência na função, na qual sigo atuando atualmente. De acordo com Libâneo (2015), a gestão escolar demanda liderança pedagógica, tomada de decisões coletivas e capacidade de enfrentar desafios institucionais de forma democrática, aspectos que venho construindo progressivamente ao longo dessa experiência.

No mesmo ano de 2021, iniciei minha atuação como tutora presencial do curso de Educação Física, função que exerço até o presente momento. Nessa experiência, estabeleço uma constante troca de conhecimentos com os acadêmicos, mediando processos de

aprendizagem, orientando atividades acadêmicas e contribuindo para a articulação entre teoria e prática. Essa atuação tem se configurado como um espaço significativo de formação continuada, uma vez que o contato direto com os estudantes possibilita reflexões permanentes sobre a prática pedagógica e o papel do educador no ensino superior. Conforme destaca Nóvoa (1992), o exercício docente também se constitui como um processo formativo, no qual ensinar e aprender se entrelaçam de maneira contínua.

Em 2025, fui nomeada no concurso público da Educação do Município de Palmas, concretizando um sonho antigo construído ao longo de minha trajetória profissional. Essa conquista representa um marco significativo em minha carreira docente, uma vez que simboliza o reconhecimento institucional de um percurso pautado na dedicação, no compromisso com a educação pública e na formação continuada. De acordo com Nóvoa (1995), a carreira docente é constituída por etapas que se articulam às experiências vividas, às escolhas profissionais e aos contextos institucionais, sendo o ingresso no serviço público um momento de consolidação da identidade profissional. Assim, a nomeação reafirma meu compromisso ético e pedagógico com a educação, fortalecendo minha atuação na perspectiva da formação integral dos estudantes e da valorização da escola pública como espaço de transformação social.

O memorial expressa um percurso formativo e profissional profundamente entrelaçado com o território, a cultura e as experiências vividas ao longo dos anos na educação. As raízes fincadas no Cerrado tocantinense representam não apenas a origem geográfica, mas também os valores, afetos e saberes que sustentam minha identidade docente e orientam minha prática pedagógica.

Ao revisitar minha trajetória, marcada pela docência na Educação Física, pela atuação com a dança, pela educação social, pela Educação Integral e pela gestão escolar, reconheço que o corpo em movimento esteve sempre no centro do processo educativo, como espaço de expressão, aprendizagem e transformação social. Conforme

defendem Tardif (2014) a identidade profissional é construída na confluência entre saberes acadêmicos, experiências vividas e contextos socioculturais, elementos que se fizeram presentes em cada etapa narrada neste memorial.

Assim, este trabalho não se configura apenas como um registro de fatos, mas como um exercício reflexivo sobre a formação e a prática docente, evidenciando um compromisso ético, político e pedagógico com a educação pública tocantinense. Ao longo dessa caminhada, reafirmo a compreensão da Educação Física como área fundamental para a formação integral dos sujeitos, capaz de promover autonomia, pertencimento e cidadania.

Encerrando este memorial, reafirmo minha escolha pela educação como projeto de vida e reconheço que, assim como o Cerrado se reinventa a cada estação, minha trajetória profissional segue em constante movimento, aprendizado e ressignificação, mantendo vivas as raízes que sustentam minha história e impulsionam minha atuação como professora de Educação Física.

Referências

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf. Acesso em: 23 dez. 2025.

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

<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2025.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. Disponível em:

<https://editoraunijui.com.br/produto/amostra/2288>. Acesso 26 dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em : https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/didatica-cortez-editora-4154-1.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025

MOLL, Jaqueline. **Educação integral: texto de referência para o debate nacional**. São Paulo: MEC/SECAD,2012. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/153517/mod_resource/content/0/modulo-geral/Caderno-fundamentos_EII_-_SECAD-MEC.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. Disponível em:file:///C:/Users/PROFESSOR/Downloads/ORGANIZACAO_E_GESTAO_DA_ESCOLA_Teoria_e.pdf. Acesso em: 05 de jan. 2026

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/PROFESSOR/Downloads/Saberes_Docentes_e_Formacao_Profissional.pdf. Acesso em: 05 jan. 2026

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 1995. Disponível em: file:///C:/Users/PROFESSOR/Downloads/Ant%C3%B3nio%20N%C3%B3voa,%202009.%20PROFESSORES%20IMAG.%20DO%20FUTURO%20PRESENTE.pdf. Acesso em: 05 jan. 2026

Capítulo 6

Entre Memória e Formação: Trajetória Profissional e Compromisso com a Educação no Tocantins

Muniz Araújo Pereira Júnior

Rubena Kelber Abrão

A trajetória aqui apresentada constitui-se como um memorial de formação e atuação profissional que se entrelaça, de forma indissociável, com a história da educação superior privada no estado do Tocantins, especialmente no âmbito do Centro Universitário UNITOP. Trata-se de uma narrativa que articula vivências pessoais, processos formativos e experiências institucionais, compreendendo o memorial não apenas como relato autobiográfico, mas como um dispositivo formativo e investigativo que possibilita refletir criticamente sobre o percurso profissional e sobre a constituição da identidade docente e gestora. Nessa perspectiva, o memorial assume função epistemológica e pedagógica, ao transformar a experiência vivida em objeto de análise, permitindo compreender como se constroem saberes profissionais a partir da articulação entre memória, prática e reflexão, conforme discutem Fialho e Aragão (2017) e, também Abrão e Del Pino (2016) ao abordarem a escrita de si como prática formativa.

Filho de pais em processo de ascensão social e profissional, cresci acompanhando de perto as lutas cotidianas que envolvem o trabalho, o estudo e a busca por melhores condições de vida. Meu pai, servidor público da Polícia Militar e posteriormente docente, e minha mãe, funcionária pública, vivenciaram trajetórias marcadas pela ausência de referências parentais tradicionais, o que reforçou, desde cedo, a centralidade do cuidado, da responsabilidade e da educação como valores estruturantes da vida familiar. Essa vivência inicial contribuiu de forma decisiva para a construção de disposições favoráveis ao estudo, ao compromisso com o trabalho e à valorização

da educação como projeto de vida, corroborando a compreensão de que os percursos educacionais não se constroem de forma isolada, mas são atravessados por condicionantes sociais, culturais e simbólicos que influenciam as trajetórias escolares, conforme problematiza Bourdieu (1998) ao discutir a noção de habitus (Abrão et al, 2025).

Nesse sentido, a educação sempre esteve presente não apenas como objetivo futuro, mas como prática cotidiana, vivenciada nos diálogos familiares, nas preocupações com o trabalho e nas escolhas realizadas ao longo do tempo. Essa compreensão dialoga com reflexões contemporâneas que ampliam o entendimento da formação humana para além dos espaços formais de ensino, reconhecendo que o desenvolvimento do sujeito ocorre na articulação entre trabalho, estudo, convivência social, lazer e cuidado de si (Brito et al, 2024). Estudos no campo do lazer e da educação apontam que tais práticas não se configuram como dimensões acessórias, mas como elementos constitutivos da formação integral, da saúde profissional e da qualidade de vida, especialmente no campo da docência.

Desde a infância, estive inserido em um ambiente no qual a educação não era apenas um meio de ascensão social, mas um projeto coletivo de transformação. A mudança para Palmas representou um marco decisivo nessa trajetória, pois foi nesse contexto que passei a vivenciar, de forma precoce, o cotidiano institucional de uma organização educacional em processo de consolidação.

O envolvimento com atividades administrativas, logísticas e acadêmicas do então instituto de pós-graduação possibilitou conhecer, ainda muito jovem, o chamado “chão da escola” e da gestão educacional, experienciando desafios concretos relacionados à organização institucional, à captação de estudantes, à divulgação dos cursos e à sustentação das atividades acadêmicas. Essa vivência contribuiu significativamente para a compreensão da complexidade do trabalho pedagógico e institucional, dialogando com as reflexões de Libâneo (2013), ao afirmar que as instituições educativas são espaços

atravessados por múltiplas dimensões: pedagógicas, administrativas, políticas e humanas.

Essas experiências iniciais encontram ressonância nas reflexões desenvolvidas por Kelber Abrão, em sua disciplina ministrado no Mestrado de Educação, ao tratar da formação de professores, da documentação pedagógica e da importância da experiência vivida como elemento estruturante da identidade profissional. Ao enfatizar a centralidade da reflexão sobre a prática e da produção de sentidos a partir do cotidiano educativo, Ferreira e Santos (2021) contribuem para compreender a formação docente como um processo contínuo, que se constrói no diálogo entre teoria, experiência e contexto. Nessa direção, a vivência prática desde a infância e adolescência constituiu-se como um eixo formativo relevante, antecipando aprendizagens que seriam posteriormente aprofundadas no percurso acadêmico e profissional.

Durante a formação na educação básica, o envolvimento com atividades acadêmicas, olimpíadas do conhecimento e experiências de monitoria fortaleceu minha identificação com o campo educacional e favoreceu o desenvolvimento de competências cognitivas, organizacionais e relacionais, especialmente aquelas relacionadas à autonomia, à cooperação e à responsabilidade com o processo de aprendizagem (Abrão e Del Puno, 2016). Essas vivências ampliaram a compreensão sobre o papel social da escola e do conhecimento, em consonância com a concepção de educação como prática social defendida por Freire (1996), para quem o aprender se constrói na relação dialógica com o outro, com o contexto histórico e com o compromisso crítico diante da realidade. Nessa perspectiva, a experiência educativa ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter formativo e emancipatório.

Assim, o memorial assume a função de ressignificar experiências vividas, transformando memória em reflexão formativa e em possibilidade de aprendizagem sobre si e sobre o outro, conforme apontam Fialho e Aragão (2017), ao compreenderem a escrita memorialística como dispositivo de análise da trajetória e de

construção da identidade profissional. Do mesmo modo, Ribeiro (2016) destaca que o memorial permite ao sujeito atribuir sentidos às experiências formativas, articulando vivência, reflexão e produção de conhecimento sobre a própria prática educativa.

No campo dos estudos do lazer, diferentes pesquisas apontam que a incorporação de reflexões sobre práticas não obrigatórias amplia a compreensão acerca das demandas subjetivas e do bem-estar dos educadores, articulando saúde, prazer, identidade profissional e qualidade de vida à atuação docente (Marcelino, 1998). O lazer, nessa perspectiva, deixa de ser compreendido como simples contraponto ao trabalho e passa a ser reconhecido como dimensão constitutiva da formação humana e da profissionalidade docente, especialmente em contextos marcados pela intensificação das jornadas de trabalho, pela sobrecarga emocional e pela ampliação das responsabilidades pedagógicas e administrativas (Stigger, 2009).

Essas discussões tornam-se ainda mais relevantes diante das exigências contemporâneas impostas à docência e à gestão educacional, sobretudo em cenários de ampliação institucional, diversificação de modalidades de ensino e múltiplas atribuições profissionais. A vivência constante de prazos, metas, avaliações e processos regulatórios impacta diretamente a saúde física e emocional dos educadores, exigindo uma compreensão ampliada do cuidado de si como componente ético e político da prática educativa (Lira, Abrão, 2023).

Nessa direção, Abrão et al (2025, p. 23) contribuíram ao enfatizar que a formação docente não pode ser dissociada das experiências de vida, do corpo e das dimensões sensíveis do cotidiano profissional. Para o autor, “pensar a formação de professores implica reconhecer que o sujeito aprende e se constitui também nos tempos de pausa, de fruição e de experiência, nos quais o lazer assume papel fundamental na produção de sentidos sobre o trabalho educativo”. Essa compreensão reforça a ideia de que o lazer não se opõe ao trabalho pedagógico, mas o atravessa, qualificando-o e humanizando-o.

Ao articular lazer, formação e bem-estar, evidencia-se que práticas corporais, atividades culturais e momentos de autocuidado não devem ser compreendidos como privilégios individuais, mas como estratégias coletivas de sustentação da saúde docente e da qualidade do trabalho educativo. O reconhecimento do lazer como direito e como dimensão formativa contribui para a construção de identidades profissionais mais equilibradas, críticas e conscientes de seus limites e possibilidades (Silva, Isayama, 2017).

Nesse sentido, refletir sobre o lazer no contexto da formação e da atuação docente significa também problematizar modelos de gestão e de organização do trabalho que naturalizam a exaustão, a sobrecarga e a ausência de tempos de descanso e fruição. Ao contrário, uma perspectiva formativa comprometida com o bem-estar docente reconhece que cuidar do educador é condição fundamental para cuidar da educação, da aprendizagem e das relações pedagógicas que se constroem no cotidiano institucional (Siqueira et al, 2023).

A escolha pelo curso de Direito, iniciada aos 17 anos, configurou-se como um processo formativo relevante, ainda que permeado por tensionamentos entre expectativas pessoais e a estrutura curricular tradicional. Ao longo da graduação, tornou-se evidente o distanciamento entre a formação jurídica clássica e as demandas concretas da gestão educacional, especialmente no que se refere à legislação educacional, aos processos de regulação e às políticas públicas de ensino. Essa percepção suscitou reflexões críticas sobre os limites de currículos excessivamente conteudistas e pouco articulados à prática profissional, conforme problematiza Demo ao defender uma formação pautada na pesquisa, na autonomia intelectual e na produção de conhecimento significativo.

Paralelamente à graduação, a atuação em diferentes setores do UNITOP, tais como, secretaria acadêmica, áreas administrativas, gestão financeira e, posteriormente, educação básica e técnica, possibilitou uma compreensão ampliada da instituição em sua totalidade. Esse percurso favoreceu a leitura das inter-relações entre os diferentes

setores e dos impactos das decisões administrativas no processo pedagógico. As chamadas soft skills foram sendo construídas no cotidiano institucional, por meio da convivência, da escuta, da mediação de conflitos, do atendimento ao público e da responsabilidade compartilhada, evidenciando que aprendizagens informais também integram o processo de constituição profissional e identitária (Caieiro et al, 2023).

Um marco significativo dessa trajetória foi a participação ativa nos processos de credenciamento e reconhecimentos institucionais, tanto na educação básica quanto no ensino superior, possibilitando contato direto com a legislação educacional estadual e federal, bem como com os instrumentos de avaliação e regulação do sistema educacional. Essa experiência consolidou a atuação na área de regulação e avaliação institucional, evidenciando a importância do rigor técnico, da responsabilidade ética e da gestão democrática nos processos educacionais.

A partir de 2022, a assunção da coordenação e posterior pró-reitoria da Educação a Distância (EAD) representou um novo desafio formativo e profissional. A expansão da EAD no estado do Tocantins fundamentou-se no compromisso com a democratização do acesso ao ensino superior, especialmente em regiões historicamente afastadas dos grandes centros urbanos. Essa atuação reforça a compreensão da educação como direito social e instrumento de transformação, sobretudo para sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional formal (Leal et al, 2020).

Paralelamente à gestão da EAD, o exercício de funções na direção da educação básica e a participação em projetos de expansão institucional reafirmam o compromisso com uma identidade institucional genuinamente tocantinense, comprometida com o desenvolvimento regional, a inclusão social e a qualidade acadêmica.

No que se refere à compreensão contemporânea do lazer e do bem-estar, a trajetória profissional evidencia uma ampliação conceitual

significativa. Inicialmente entendido como mero tempo de descanso, o lazer passa a ser compreendido como dimensão constitutiva da vida humana, fundamental para o equilíbrio físico, emocional e profissional. Essa concepção dialoga tanto com os estudos clássicos de Dumazedier (1976) quanto com abordagens contemporâneas que associam lazer, saúde e sustentabilidade do trabalho docente. Assim, integrar práticas corporais, atividades físicas e momentos de autocuidado à rotina profissional não se configura como luxo, mas como estratégia consciente de manutenção da saúde, da produtividade e do equilíbrio emocional.

Logo, neste memorial reafirmo a convicção de que as trajetórias formativas não são lineares e que recalculas rotas constitui parte essencial do processo educativo. Entretanto, para além da narrativa retrospectiva, torna-se necessário aprofundar a reflexão acerca da importância da formação inicial e continuada de professores e gestores, bem como do papel estratégico da Educação a Distância (EAD) na sociedade contemporânea, especialmente em contextos marcados por desigualdades regionais e sociais (Dias, Pinto, 2019).

A formação inicial constitui o primeiro eixo estruturante da profissionalidade docente, pois é nesse momento que se consolidam fundamentos teóricos, éticos e pedagógicos indispensáveis ao exercício da docência e da gestão educacional. Autores como Libâneo (2013) e Freire (1996) ressaltam que a formação inicial não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas promover a construção de uma consciência crítica acerca do papel social da educação, da escola e do educador. Nesse sentido, formar professores implica desenvolver capacidades de análise, reflexão e intervenção na realidade educacional, articulando teoria e prática desde os primeiros momentos da trajetória formativa (Brasileiro, Veiga, Santana, 2025)

Entretanto, diante das transformações sociais, tecnológicas e culturais que atravessam a educação contemporânea, a formação inicial, por si só, mostra-se insuficiente para responder às demandas complexas do trabalho educativo. É nesse contexto que a formação

continuada assume centralidade, compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que acompanha o educador ao longo de sua trajetória. Conforme defendem Demo (2004), aprender e ensinar são movimentos inacabados, o que exige do profissional da educação abertura constante à atualização, à pesquisa e à reflexão crítica sobre a prática.

A formação continuada, quando concebida como espaço de reflexão coletiva e de problematização do cotidiano escolar, contribui para o fortalecimento da identidade docente e para a ressignificação das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, dialoga diretamente com as contribuições de Abrão e Santos (2023) ao enfatizar a documentação pedagógica e a reflexão sobre a experiência como dispositivos formativos, capazes de transformar o aprendizado em conhecimento profissional. Assim, a formação continuada deixa de ser entendida como mera exigência burocrática e passa a constituir-se como prática emancipatória, vinculada às reais necessidades dos sujeitos e das instituições educativas.

No cenário atual, marcado pela intensificação do trabalho docente, pela expansão das tecnologias digitais e pela diversificação dos perfis de estudantes, a Educação a Distância (EAD) emerge como modalidade estratégica para a garantia do direito à educação. Autores como Moran (2015) destaca que a EAD, quando concebida a partir de princípios pedagógicos sólidos, amplia o acesso ao ensino superior e à formação continuada, especialmente para sujeitos que, por razões geográficas, econômicas ou sociais, encontram dificuldades de inserção na educação presencial (Silva et al, 2021).

A experiência desenvolvida no âmbito do UNITOP evidencia que a EAD não se restringe à mediação tecnológica do ensino, mas constitui um projeto pedagógico comprometido com a democratização do conhecimento, a interiorização da educação superior e o desenvolvimento regional. Ao alcançar municípios distantes dos grandes centros urbanos, a EAD contribui para a redução das desigualdades educacionais, promovendo inclusão social e ampliando

as possibilidades de formação inicial e continuada de professores, gestores e demais profissionais (Júnior, 2021).

Além disso, a EAD assume papel relevante na formação continuada, ao possibilitar que professores em exercício tenham acesso a processos formativos flexíveis, contextualizados e articulados às demandas do cotidiano escolar. Tal perspectiva reforça a compreensão da educação ao longo da vida como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, conforme defendido por organismos internacionais e por pesquisadores da área educacional.

No entanto, é fundamental destacar que a consolidação da EAD como modalidade formativa de qualidade exige investimentos em infraestrutura, formação docente específica, acompanhamento pedagógico e avaliação contínua dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a atuação na gestão da EAD implica compromisso ético, rigor técnico e sensibilidade social, reconhecendo que a tecnologia, por si só, não garante qualidade educativa, mas pode potencializá-la quando integrada a projetos pedagógicos consistentes.

Ao articular formação inicial, formação continuada e EAD, este memorial reafirma a compreensão da educação como processo permanente, coletivo e socialmente referenciado. Trata-se de reconhecer que formar professores e gestores é investir na transformação da sociedade, na ampliação da cidadania e na construção de futuros possíveis, especialmente em territórios historicamente marcados pela exclusão educacional.

Dessa forma, a trajetória aqui narrada evidencia que a atuação na educação seja na docência, na gestão ou na formulação de políticas institucionais constitui um compromisso ético com o desenvolvimento humano e social. Como ensina Freire (1996), educar é um ato político, de esperança e de responsabilidade com o outro, que se renova a cada experiência formativa e a cada novo desafio assumido no campo educacional.

Referências

ABRÃO, Kelber Ruhena; DEL PINO, José Cláudio. Cognição e aprendizagem no espaço da tecnologia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1776-1798, 2016.

ABRÃO, Ruhena Kelber et al. Lazer e tecnologias para pessoas idosas: a proposta do CEPELS/UFT. *ARACÊ*, v. 7, n. 3, p. 11741-11759, 2025.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; VEIGA, Ilma Passos Alencastre; SANTANA, Jocyleia. *Formação docente, interculturalidade e qualidade social da educação básica e superior*. Editora CRV, 2025.

BRITO, M. S. de O.; OSÓRIO, N. B.; FERREIRA, R. K. A.; NOLETO, L. S. de O.; SANTANA, W. V. de; OLIVEIRA, K. J. L. de; OLIVEIRA, N. P. B.; COELHO, L. de S.; LIRA, V. F. de; NUNES, C. de M. Inteligência Artificial na educação: impactos nos percursos formativos da Universidade da Maturidade para a educação de jovens, adultos e pessoas idosas. *CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES*, [S. l.], v. 17, n. 7, p. e8137, 2024.

CAEIRO-RODRÍGUEZ, Manuel et al. Teaching soft skills in engineering education: An European perspective. *Ieee Access*, v. 9, p. 29222-29242, 2021.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 2004.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. *Educação e sociedade. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, v. 27, p. 449-454, 2019.

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FERREIRA, Ruhena Kelber Abrao; DA SILVA SANTOS, Evelyn. Breves considerações sobre a documentação pedagógica. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 9, p. e15010917782-e15010917782, 2021.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; ARAGÃO, Wilson Honorato. *Memorial de formação e prática docente: sentidos e significados na constituição profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2017.

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

JUNIOR, Afranio Ferreira Neves et al. Impactos da Pandemia da COVID-19 nos Cursos EaD da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). *EaD em Foco*, v. 11, n. 2, 2021.

LEAL,, Paulo SOUZA. A EDUCAÇÃO DIANTE DE UM NOVO PARADIGMA: ENSINO A DISTÂNCIA (EAD) VEIO PARA FICAR!. *Revista Gestão & Tecnologia*, v. 1, n. 30, p. 41-43, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2013.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. Papyrus editora, 1998.

MORAN, José Manuel. *Educação a distância: pontos e contrapontos*. Campinas: Papyrus, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Memória, narrativa e formação: contribuições para a escrita de si*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Ana Paula Machado et al. Estratégias docentes na transição do ensino presencial para o ensino remoto. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 44, p. 63-72, 2021.

SILVA, Maria Aparecida; SOUZA, Elizeu Clementino de. *Memoriais de formação: narrativas, identidade e profissionalidade docente*. Salvador: EDUFBA, 2015.

SILVA, Marcília de Sousa; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Lazer e educação no programa escola integrada. *Educação em Revista*, v. 33, p. e156123, 2017.

DE SIQUEIRA FREIRE, Marcos Vinícius; SALDANHA, Verônica Toledo; DA CUNHA, Fernanda Stefany Conceição Carneiro. Um Olhar sobre as Articulações entre Lazer e Saúde em Periódicos Brasileiros. *LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, v. 28, n. 3, p. 1-27, 2025.

STIGGER, Marco Paulo. Lazer, cultura e educação: possíveis articulações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, n. 2, 2009.

Capítulo 7

O desejo de aprender que habita em mim: Itinerários formativos de uma servidora amazônica em constante construção

Josivânia Sousa Costa Ribeiro

Susana Paiva Moreira Batista

Jocyléia Santana dos Santos

O desejo de aprender que habita em mim é uma força que me move e me coloca em movimento sempre. O aprendizado se manifesta nas pequenas descobertas do cotidiano, nas relações que construo no espaço universitário e nos desafios que me fazem refletir, construir, ressignificar conhecimentos. Neste sentido, aprender não é apenas adquirir conhecimentos, mas reconhecer-me em movimento, em constante formação. Como pedagoga, servidora técnica da universidade, encontrei no trabalho, na convivência com a comunidade acadêmica e na formação continuada caminhos que ampliam minha compreensão sobre o que é educar e ser educada pela vida. Este memorial é, portanto, um convite a revisitar memórias, afetos e trajetórias que revelam o quanto o aprender faz parte do que sou e do que sigo me tornando, neste território amazônico que ensina e transforma.

Vivi minha infância e adolescência no antigo norte goiano, hoje estado do Tocantins, na pacata comunidade de Meira Matos, distrito de Tocantínia, atualmente cidade de Aparecida do Rio Negro/TO. Naquele período, a educação apresentava-se de forma bastante precária: as escolas careciam de infraestrutura adequada e o ensino seguia um modelo tradicional, centrado na memorização e na disciplina rígida. Recordo-me das filas formadas para responder à tabuada, momento em que o erro era motivo de repreensão pública por

parte da professora. Ainda que as correções não fossem dirigidas diretamente a mim, despertavam em meu íntimo um sentimento de medo e timidez.

Hoje, ao revisitar essas lembranças, reconheço o quanto práticas autoritárias podem comprometer o processo de aprendizagem e a autoconfiança dos estudantes. Acredito que as atividades escolares deveriam estimular a criatividade, o envolvimento e a participação, e não se basear em situações de pressão e constrangimento. Por outro lado, guardo com carinho as recordações dos momentos cívicos promovidos na escola, eventos planejados e ensaiados com antecedência, que mobilizavam toda a turma e eram vividos com entusiasmo e alegria. Essas experiências, mesmo diante das limitações da época, deixaram marcas significativas em minha formação e contribuíram para o olhar sensível com que hoje compreendo os diferentes modos de aprender e ensinar no contexto amazônico.

Naquele tempo, concluir o segundo grau, hoje denominado ensino médio, representava o limite das possibilidades educacionais para quem vivia no antigo norte goiano. A ausência de universidades próximas tornava o ensino superior um sonho distante, quase inalcançável para muitos jovens da região. Para dar continuidade aos meus estudos, precisei deixar minha cidade natal e mudar-me para Miracema do Tocantins, onde pude cursar o segundo grau.

A escolha pelo curso técnico em Contabilidade foi fortemente influenciada por meu pai, o provedor da família, que acreditava ser essa uma formação promissora e socialmente mais valorizada. Mesmo tendo minha mãe como professora P-1, profissão que sempre exigiu e continua exigindo dedicação e compromisso, a docência era, naquele contexto, percebida como uma carreira pouco reconhecida e mal remunerada. Como observa Guimarães (2004), durante a década de 1980, a discussão sobre a profissionalização docente foi marcada por um sentimento ambíguo: ao mesmo tempo em que havia engajamento político e reivindicações por valorização, persistia um traço de ceticismo e autodesvalorização, refletido em expressões como “Hei de

vencer, mesmo sendo professor". Esse cenário de desvalorização simbólica e material da docência influenciou diretamente as escolhas profissionais de muitos jovens, inclusive as minhas, orientando-nos para outras áreas consideradas mais prestigiadas à época.

Aquilo que antes parecia um sonho distante, a possibilidade de cursar o ensino superior, começou a se tornar realidade com a criação do Estado do Tocantins, em 5 de outubro de 1988. O novo contexto político e administrativo trouxe também a esperança de transformação social e educacional para a região. Para minha alegria, esse marco histórico abriu caminhos para que eu pudesse continuar aprendendo e vislumbrar novos horizontes de formação.

Em 1992, foi fundada a primeira instituição de ensino superior do estado, o Centro Educacional Martinho Lutero, em Palmas/TO, com oferta de três cursos de graduação: Administração, Letras e Pedagogia. Recordo-me de que cheguei a ser aprovada no curso de Pedagogia, mas, infelizmente, não pude efetivar a matrícula por falta de condições financeiras, uma vez que, naquele período, já estava iniciando a construção da minha família. Apesar da frustração inicial, essa experiência não enfraqueceu meu desejo de aprender; ao contrário, fortaleceu em mim a convicção de que o estudo seria sempre uma meta a ser perseguida, ainda que exigisse paciência, esforço e persistência.

Seis anos depois da sua criação, realizei o sonho de ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Concluí o curso em 2002, com duas habilitações: Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Durante essa trajetória, enfrentei desafios que testaram minha determinação. Em determinado momento, precisei trancar a matrícula por um semestre para cuidar da minha filha caçula, que necessitava de cuidados materno. No entanto, assim que possível, retomei os estudos e segui firme até a conclusão do curso. Essas experiências me ensinaram que o caminho da formação acadêmica nem sempre é linear ou livre de obstáculos. As adversidades fazem parte do processo e, muitas vezes, são elas que fortalecem nossa capacidade de resiliência. Hoje, reconheço que cada dificuldade

superada contribuiu para consolidar minha trajetória e reafirmar minha crença na educação como um campo de transformação e de construção de novas possibilidades. Destaco, ainda, com profunda gratidão, a dedicação e o compromisso dos meus professores, que exerceram papel essencial na minha formação acadêmica e humana. Foram eles que me inspiraram a persistir, a acreditar na força do conhecimento e a compreender a educação como um ato de resistência, esperança e compromisso com a transformação social.

A vontade de estudar, de crescer e de conquistar novas oportunidades profissionais continuava a pulsar intensamente em mim. Movida por esse desejo de aprender e ampliar horizontes, busquei uma especialização em Pedagogia na Gestão Empresarial, concluída em meados de 2004. Sempre acreditei que a educação é uma ponte que nos conduz a caminhos antes inimagináveis, e foi trilhando essa ponte que pude ressignificar minha própria história, fortalecendo meu compromisso com o aprender contínuo.

Após concluir a graduação e a pós-graduação lato sensu, dediquei-me aos estudos que possibilitaram minha aprovação no quadro de professores da Rede Municipal de Palmas. Nesse contexto, atuei como supervisora escolar por aproximadamente dois anos na Secretaria Municipal de Educação, desenvolvendo atividades de orientação e acompanhamento pedagógico em seis escolas da rede. Posteriormente, integrei a equipe multidisciplinar da Educação Especial, exercendo a função de formadora, colaborando com o processo de inclusão e com o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes.

Ao revisitar esse período, reconheço o quanto essa experiência contribuiu para minha formação profissional e humana. No entanto, também compreendo que, em muitos momentos, minha atuação como supervisora externa às escolas esteve marcada por um olhar ainda fortemente vinculado à lógica reguladora e fiscalizadora do sistema educacional. Com o tempo e com a reflexão sobre a prática, percebi que essa postura, embora bem-intencionada, por vezes distanciava o

trabalho da realidade vivida pelos professores e demais profissionais que atuavam no cotidiano escolar, que frequentemente estavam sobrecarregados e desejavam ser ouvidos e acolhidos em suas dificuldades. Essa compreensão ampliou meu olhar para a importância do diálogo, da escuta e da empatia como dimensões formativas fundamentais no campo educacional, reforçando a necessidade de práticas mais sensíveis, colaborativas e humanizadas no acompanhamento às escolas.

Ao refletir sobre esse período, compreendo que parte das dificuldades vividas na função de supervisora estava relacionada a uma concepção de formação docente ainda muito centrada em processos externos de controle e avaliação. Conforme destaca Nóvoa (1992), a formação contínua deve valorizar as experiências inovadoras que já existem nas escolas e investir na sua transformação qualitativa, evitando a criação de novos mecanismos de enquadramento e fiscalização. O autor chama atenção para o fato de que, quando as ações formativas desconsideram o saber construído no cotidiano escolar, tendem a gerar resistência e passividade entre os profissionais da educação.

Essa reflexão dialoga diretamente com minha experiência na rede municipal, onde observava que as escolas, com frequência, encontravam-se subordinadas às diretrizes orientadas pela Secretaria Municipal de Educação. Esse contexto, por vezes, restringia a autonomia das equipes escolares e dificultava que a formação continuada emergisse de suas necessidades concretas e de suas experiências cotidianas.

Nesse sentido, Formosinho (2009) enfatiza que a formação continuada deve ter como ponto de partida os problemas reais do cotidiano escolar, promovendo a articulação entre teoria e prática a partir do diagnóstico das necessidades formativas. Para o autor, esse processo pressupõe trabalho colaborativo, experimentação e produção coletiva de conhecimentos orientados à superação dos dilemas inerentes à prática profissional.

À luz dessas compreensões, tornou-se evidente para mim a importância de que políticas e práticas de formação docente se enraízem no cotidiano das escolas, valorizando a escuta sensível, o diálogo qualificado e o protagonismo dos educadores na construção de seus percursos formativos.

Ingressei na Universidade Federal do Tocantins (UFT) em 2012, para atuar como pedagoga na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX). Desde então, venho desenvolvendo minhas atividades com foco no fortalecimento das ações extensionistas e na integração entre universidade e sociedade. No âmbito da PROEX, assumi a responsabilidade pelo acompanhamento e avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), iniciativa que busca articular ensino, pesquisa e extensão a partir de processos educativos, científicos e culturais, promovendo o diálogo entre a universidade e os diversos setores sociais.

Como pedagoga, exerci papel de orientação e assessoramento nas ações da extensão universitária, colaborando com coordenadores de projetos, estudantes e membros da comunidade externa. Destaco, especialmente, minha atuação no apoio pedagógico ao PIBEX e na mediação de espaços de diálogo entre a universidade e a sociedade, fundamentais para o avanço da política institucional de curricularização da extensão. Essa experiência tem me permitido compreender de forma mais ampla os desafios e as potencialidades do fazer extensionista, bem como reafirmar a importância da extensão como dimensão formativa, transformadora e socialmente comprometida da educação superior.

Desenvolver minhas atividades profissionais em uma instituição educativa tem se revelado uma experiência de constante aprendizado, construída a partir da reflexão sobre a prática e da convivência com diferentes sujeitos e saberes. Reconheço a universidade como um espaço privilegiado de produção e socialização do conhecimento, e, enquanto servidora técnica, percebo que também sou parte ativa

desse processo, contribuindo para a consolidação dos saberes e para o fortalecimento da missão social da instituição.

Embora minha atuação não se dê diretamente em sala de aula, acredito que a aprendizagem se realiza em múltiplos espaços e relações, e que cada experiência vivida na universidade constitui um exercício permanente de formação. Nesse sentido, encontro inspiração nas palavras de Sacristán (1999), ao afirmar que nenhuma experiência é neutra ou destituída de sentido, pois toda ação educativa deixa marcas, cria caminhos e se transforma em sabedoria prática, orientando as ações futuras e contribuindo para a consolidação da cultura educativa.

Com base nessa compreensão, reconheço que cada desafio enfrentado e cada conquista alcançada ao longo da minha trajetória profissional têm sido oportunidades de aprendizagem e crescimento, reforçando meu compromisso ético e humano com a educação pública e com o serviço que presto à universidade e à sociedade amazônica.

Exercer minhas atividades laborais na Universidade Federal do Tocantins (UFT) é motivo de profunda alegria e gratidão, por estar inserida em um ambiente educativo no qual posso exercer minha profissão de pedagoga com prazer, responsabilidade e ética. A convivência com o fazer pedagógico universitário e os desafios da extensão despertaram em mim a necessidade de compreender mais profundamente os fundamentos teóricos que sustentam minha prática. Foi nesse contexto que busquei o aperfeiçoamento acadêmico, ingressando no Mestrado em Educação da UFT em 2016, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), experiência que representou um marco significativo em minha trajetória.

A realização do mestrado foi um período de intensas aprendizagens. Tive a oportunidade de vivenciar uma formação em uma universidade pública, orientada por professores altamente qualificados, que me possibilitaram adentrar de forma efetiva no campo da pesquisa, dimensão que, à época da graduação, ainda não

era amplamente estimulada. O ingresso no programa trouxe também inúmeros desafios: o contato com um novo universo acadêmico, a adaptação às exigências de leituras, produção de artigos e desenvolvimento da dissertação, em um tempo reduzido para a maturação das ideias. Apesar das dificuldades iniciais, o apoio dos colegas e do grupo de estudos foi fundamental para que eu superasse os obstáculos e alcançasse êxito nessa caminhada.

No mestrado, desenvolvi a pesquisa intitulada “Formação continuada de docentes do Centro Municipal de Educação Infantil Carrossel: na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade”, que teve como objetivo geral compreender a formação continuada dos docentes do CMEI Carrossel à luz da epistemologia da complexidade e da metodologia transdisciplinar, buscando identificar em que medida tais concepções se faziam presentes na prática formativa da instituição. Fundamentada nas reflexões de Morin (2000; 2013; 2015), Nicolescu (1999), (Moraes (2015), a investigação buscou compreender de que forma a epistemologia da complexidade e a metodologia transdisciplinar podem orientar práticas educativas mais sensíveis, dialógicas e integradoras, valorizando a subjetividade e a diversidade humana.

A pesquisa evidenciou que a formação continuada no CMEI Carrossel ainda se estrutura predominantemente sob um paradigma tradicional, marcado por ações fragmentadas e pela limitada participação docente nos processos formativos. Ainda assim, identificaram-se elementos promissores, como o engajamento dos profissionais e o diálogo entre os pares, que podem ser fortalecidos de modo a aproximar a formação dos princípios da complexidade e da transdisciplinaridade. Nesse contexto, recomendou-se a elaboração de um Plano Institucional de Formação Continuada que ampliasse a carga horária, valorizasse a participação ativa dos docentes e considerasse suas necessidades formativas em sua multidimensionalidade, promovendo uma educação ética, solidária e integrada (Ribeiro, 2018).

Essa experiência acadêmica ampliou significativamente minha compreensão sobre a formação docente e fortaleceu minha convicção de que a escola precisa superar a lógica fragmentada e conteudista e promover aprendizagens que contemplem as múltiplas dimensões do ser — cognitiva, afetiva, emocional, espiritual e social. O percurso no mestrado ressignificou minha prática profissional, reforçando a importância da formação contínua e da reflexão sobre o fazer pedagógico. Mais do que uma conquista acadêmica, o mestrado representou um processo de transformação pessoal e intelectual, que reafirmou o “aprender que habita em mim” como um movimento constante de construção, mudança e compromisso com a vida, a educação e o serviço público.

Passados cinco anos após a conclusão do mestrado, senti que era chegada a hora de dar continuidade ao meu percurso acadêmico e concorrer a uma vaga no Doutorado em Educação. Recordo-me das palavras do meu professor, José Wilson, que sempre me incentivava a buscar novas experiências e contextos de formação: *“Se tiver oportunidade, conheça outras universidades, faça novas amizades, aprenda com diferentes professores, pois tudo isso enriquece o processo formativo”*. Essas palavras permaneceram comigo e serviram de inspiração para a decisão de viver algo novo, ampliando horizontes e possibilidades de aprendizagem.

Assim, decidi realizar o doutoramento em outro país, com o propósito de ampliar o leque de conhecimentos, vivenciar uma nova cultura e fortalecer minha formação pessoal e profissional. Esse passo só foi possível graças ao apoio integral de minha família, em especial de meu esposo, cuja presença e incentivo são fundamentais para que permaneça na caminhada.

Nesse contexto, participei de dois processos seletivos para o ingresso no doutorado em Educação, sendo aprovada na Universidade do Porto e na Universidade Nova de Lisboa (FCSH). Optei pela segunda instituição por estar localizada na capital portuguesa e oferecer melhores condições logísticas para minha permanência. Em agosto de

2023, mudei-me para Lisboa, iniciando as aulas em setembro, mês em que se inicia o ano letivo europeu, um aspecto que diferencia significativamente o calendário acadêmico em relação ao brasileiro.

As expectativas eram as melhores. Sentia-me entusiasmada, disposta e profundamente grata pela oportunidade de vivenciar uma experiência internacional de formação. A adaptação foi tranquila, favorecida pelo compartilhamento da língua portuguesa. No entanto, logo percebi o quanto a fluência em inglês era uma competência amplamente disseminada entre professores, estudantes e moradores locais. Em uma conversa casual com um residente, ao mencionar que trabalhava em uma universidade no Brasil, ele se mostrou surpreso por eu não falar inglês fluentemente. Esse episódio me fez refletir profundamente sobre as desigualdades educacionais e as diferenças de oportunidades formativas entre o Brasil e outros países.

Durante minha trajetória escolar, cursei o ensino fundamental em escola pública e enfrentei desafios característicos do contexto educacional da época, como a escassez de professores com formação específica. As aulas de inglês, por exemplo, só se iniciaram a partir do quinto ano e, em muitos casos, eram ministradas por docentes sem formação adequada, o que comprometia o aprendizado. Essa vivência, revisitada a partir da experiência em Portugal, fez-me compreender a importância de reconhecer as lacunas da própria formação e buscar superá-las, ampliando continuamente as possibilidades de aprender e se reinventar.

Reafirmo a convicção de que o processo formativo é contínuo e inacabado, pois aprender significa também reconstruir-se diante das adversidades, ressignificando as experiências pessoais e profissionais ao longo da caminhada. O doutorado, mais do que um novo título acadêmico, representa para mim um marco de amadurecimento, coragem e perseverança. Trata-se de uma etapa que fortalece o desejo de permanecer aprendendo, compreendendo o conhecimento não como ponto de chegada, mas como movimento permanente de busca e transformação.

Após o estabelecimento do vínculo com a Universidade Nova de Lisboa (FCSH), busquei consolidar uma parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFT), por meio do Programa de Doutorado em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), que viabilizou o processo de cotutela. Essa experiência está sendo fundamental para o aprofundamento das teorias educacionais e das práticas formativas, ampliando as perspectivas sobre o ensino, a pesquisa e a extensão como dimensões indissociáveis da universidade pública.

Minha pesquisa tem como foco a curricularização da extensão universitária, tendo como objetivo compreender o processo de implementação dessa política nos currículos dos cursos de graduação da UFT, a partir das percepções de estudantes, docentes, equipe gestora e da comunidade externa. A obrigatoriedade da extensão como componente curricular é recente na educação superior brasileira, consolidada pela Resolução CNE nº 7/2018, que estabelece as diretrizes para sua efetivação. Essa política reafirma o compromisso da universidade com a transformação social e com a democratização do conhecimento.

A investigação nasce de uma inquietação: compreender de que forma a instituição e seus sujeitos: gestores, professores, estudantes e comunidade têm enfrentado os desafios dessa implementação. Parte-se do entendimento de que a extensão, integrada ao ensino e à pesquisa, amplia o processo formativo dos estudantes ao possibilitar o diálogo com realidades concretas, fortalecendo o compromisso ético e social da universidade (Deus, 2020; Nogueira, 2018).

Por meio da extensão, os saberes acadêmicos podem ser compartilhados com as comunidades, em um movimento de troca de saberes que potencializa tanto a formação discente quanto o desenvolvimento comunitário. Os docentes, por sua vez, assumem papel fundamental nesse processo, orientando os estudantes, mediando experiências e promovendo reflexões críticas sobre o fazer acadêmico e social. As comunidades externas também são essenciais,

ao abrirem espaços de diálogo e partilha que contribuem para a formação humana e cidadã de todos os envolvidos.

Espero que os resultados desta pesquisa possam contribuir de maneira significativa para o fortalecimento da educação superior brasileira, ao oferecer subsídios que permitam o aperfeiçoamento da política de curricularização da extensão. Para além da identificação de caminhos e recomendações, almeja-se que as análises produzidas fomentem debates qualificados e orientem processos institucionais comprometidos com a melhoria contínua da formação universitária. Nessa direção, permanece a expectativa de que a curricularização da extensão se afirme como uma prática educativa dotada de potencial transformador, capaz de promover articulações mais orgânicas entre ensino, pesquisa e extensão.

Diante do exposto, sigo motivada a aprender, a crescer profissionalmente e a contribuir com o ambiente institucional ao qual pertencço, a Universidade Federal do Tocantins, bem como com a sociedade tocantinense e com a Amazônia Legal. Essa caminhada acadêmica representa não apenas a conquista de um título, mas a reafirmação de um compromisso ético com a educação pública, a justiça social e o conhecimento como bem comum.

Referências

DEUS, S. D. *Extensão universitária: Trajetórias e desafios*. PRE-UFSM, 2020

FORMOSINHO, J. *Equipes educativas: para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora, 2009.

GUIMARÃES, Valter. S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papyrus, 2004.

MORAES, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Colaboração

de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papirus, 2015. (Coleção Práxis).

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros saberes*. Maria da Conceição Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (Org.). Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, Barasab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NOGUEIRA, M. das. D. P. A reforma universitária de 1918 e a extensão universitária na perspectiva da descolonização do pensamento latinoamericano. Introdução a formação do pensamento latinoamericano sob a influência europeia. *Revista E+E: Estudos de Extensión em Humanidades*, 6(5), 29-48. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39588>, 2018, acesso em 03 de novembro de 2025.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RIBEIRO, J. S. C. *A formação continuada de docentes do Centro Municipal de Educação Infantil Carrossel: Na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade*. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

Capítulo 8

A educação sempre me salvou! Entre Caminhos, Pertencimentos e Transformações construindo uma Identidade Educadora.

Simone Machado Gomes

Memórias da Infância e os Primeiros Encontros com a Educação

Minhas memórias da educação começam muito antes da escola formal começar na terra, no rio, na paisagem e nos laços familiares que moldaram minha identidade. Simone Machado Gomes, filha de Zildimar Gomes Ferreira e Vilma Machado Gomes, a filha do meio entre cinco filhos, quatro mulheres e um homem. Nasci em Gurupí, então Goiás e hoje Tocantins, mas minhas primeiras experiências de vida aconteceram na Ilha do Bananal, no povoado Porto do Piauí, onde meu pai atuava como servidor público federal da FUNAI.

Cresci rodeada por culturas diversas, pela presença constante da natureza e pela convivência com os povos indígenas da região, elementos que influenciaram profundamente minha forma de ver o mundo, um ambiente em que todos se conheciam, onde vínculos afetivos se estendiam para além dos laços familiares. Era como viver dentro de uma grande família, o Rio Javaé marcava nossos dias, e a natureza ditava o ritmo da vida simples, livre e cheia de descoberta, lá não havia energia elétrica constante, apenas um motor que funcionava até às nove da noite, depois disso, a escuridão tomava conta, e o céu estrelado parecia maior do que tudo.

Primeiros Contatos com a Escola

Minha entrada no mundo escolar se deu por vontade própria, enquanto minhas duas irmãs mais velhas estudavam na Fundação Bradesco em Formoso do Araguaia, eu sempre sentia o desejo de estudar, era algo que parecia já ter nascido comigo e hoje, olhando para trás, compreendo que a educação sempre foi o caminho que me salvou, que me guiou, que me ofereceu sentido.

Mesmo sem idade para ser matriculada no Pré-A da Escola Estadual João Gomes Aguiar, minha professora, Laudeci, abriu as portas para mim e assim, passei a frequentar as aulas como uma “aluna extra”, aprendi com dedicação, acompanhei a turma e, ao final do ano, fui aprovada e era a primeira vez que eu entendia, mesmo sem saber explicar, que estudar me fazia crescer.

Guardo memórias vívidas dessa época a cartilha com as vogais, lembro também do 7 de setembro em que pintamos a bandeira do Brasil e a professora pediu apenas “pintem o amarelo”, mas não havia modelo e eu tinha dois lápis amarelo claro e amarelo queimado, descobri depois que não era o tom correto, mas aquele trabalho, para mim, era a bandeira mais bonita do mundo, naquele tempo, a didática era simples, sem recursos visuais, e aprendíamos com o que tínhamos. A vida escolar se misturava às brincadeiras na beira do rio, às tardes ensolaradas, aos piqueniques improvisados, às corridas na praia, minha infância foi marcada por liberdade, afeto e convivência comunitária.

A Decisão de Partir

Eu tinha sete anos quando minha família precisou decidir qual dos filhos iria morar em Gurupi para acompanhar minha avó, dona Raimunda Ferreira Chaves, que antes morava em Caseara às margens do Rio Araguaia e eu fui a escolhida, porém durante muito tempo achei que teria sido preterida, pois gostaria de ter permanecido por lá. Naquele momento, eu não tinha consciência do que estava acontecendo e não compreendia o tamanho da mudança, mas sentia, no fundo, que algo grande estava por vir, uma parte de mim ficava

animada com a possibilidade de conhecer outro lugar pois sempre fui uma criança que acreditava que as mudanças traziam coisas boas, no entanto outra parte, silenciosa, carregava a estranheza de deixar para trás o que me era familiar o rio, a areia, a comunidade, o modo de viver da ilha.

No dia da partida, tudo parecia mais lento. O porto estava silencioso e o balanço da canoa parecia diferente, quase como se o rio tentasse segurar o tempo. Eu não sabia, mas ali nascia em mim uma saudade profunda aquela que chega de mansinho e se instala no peito por toda a vida. Levava poucas coisas nas mãos, mas carregava a infância inteira comigo: o cheiro da terra molhada, as risadas das crianças, o barulho do motor desligando às nove, os dias sem televisão, a sensação de pertencimento que só uma ilha poderia oferecer.

Como afirma Larrosa (2002), a memória transforma a experiência vivida em significado, permitindo que o passado continue moldando o presente. E, tal como sugere Bachelard (1978), certos lugares da infância permanecem como “moradas da alma”, guardando afetos e imagens que nos acompanham para sempre. Assim, partir não foi apenas deixar um território físico, mas levar comigo o mundo sensível que estruturou minha identidade.

Quando cheguei a Gurupi, tudo parecia grande demais, rápido demais, diferente demais e a vida me empurrava para frente, e eu seguia porque seguir sempre foi meu caminho natural.

Em Gurupi, fui matriculada na Escola Municipal Odair Lúcio, onde aconteceu mais um marco importante da minha trajetória escolar. Ao receberem meus documentos ainda irregulares porque na Ilha eu não tinha matrícula oficial decidiram aplicar um teste para avaliar meu conhecimento, o resultado mostrou que eu tinha condições de entrar diretamente na 2ª série, sem precisar cursar o 1º ano e fui então alocada na turma da professora Raimunda, e a escola parecia enorme comparada aos pequenos espaços da ilha, os corredores largos,

muitas crianças, salas organizadas, materiais diferentes tudo era novidade era outro mundo que eu precisava aprender a decifrar.

O que marcou profundamente esse período foi a rotina dos intervalos, como a escola ficava muito próxima da casa de minha avó, eu nunca ficava no pátio durante o recreio, caminhava até a casa dela, e ali me esperava sempre um lanche preparado com carinho um bolo quentinho, recém-saído do forno, que ela fazia especialmente para mim, aquele bolo não era só alimento era afeto, cuidado, acolhimento e a forma que minha avó encontrava de agradecer pela minha presença a companhia que a família havia decidido dar a ela quando me enviou para morar em Gurupi. Sentávamos juntas, e enquanto eu comia, ela me observava com ternura era o nosso momento silencioso, mas cheio de amor, como lembra Walter Benjamin (1994), a memória não é apenas lembrança é experiência viva, tecida por afetos e é nesse encontro entre escola e lar, entre professora e avó, que se formam as primeiras marcas do meu pertencimento educacional.

A mudança para Gurupi marcou não apenas uma nova etapa geográfica, mas também uma profunda reconfiguração das minhas experiências escolares. A partir daquele momento, cada escola por onde passei deixou em mim um rastro diferente, algumas memórias mais rápidas, outras permanentes, e outras ainda fundamentais para a pessoa e a profissional que eu viria a me tornar.

Na Escola Municipal Odair Lúcio, permaneci somente durante o segundo semestre, foi uma passagem breve, mas importante para minha adaptação à nova rotina da cidade. Depois dessa experiência inicial, fui matriculada no Colégio Paulo de Tarso, uma escola particular cuja realidade era completamente distinta da vida que eu havia levado na Ilha do Bananal. O modo como os alunos se comportavam, as expectativas, os hábitos, o lanche que agora não tinha mais a figura da merendeira “a Tia da merenda”, as brincadeiras na hora do recreio, tudo parecia distante demais do meu mundo, eu não me sentia acolhida e não encontrava ali um lugar para mim, uma realidade muito distante do que para mim ainda era muito presente, minhas

lembranças da Ilha do Bananal. Charlot (2000) destaca que a relação com a escola é sempre atravessada pela história de vida, pelos modos de ser e pelas referências culturais que cada sujeito carrega. Por isso, mudanças bruscas de contexto podem gerar estranhamento e sensação de não pertencimento.

Candau (2008) reforça essa perspectiva ao afirmar que transitar entre universos culturais distintos exige tempo, sensibilidade e reconhecimento das identidades dos estudantes. Assim, a dificuldade que vivi naquele período não era apenas uma questão de ajuste escolar, mas um choque entre mundos sociais diferentes, como analisa Dubet (1994), para quem cada sujeito precisa reconstruir seu lugar e seu sentido de existência diante de novas experiências.

Ao final do ano pedi ao meu que me matriculasse em outra escola, e fui atendida, no ano seguinte fui estudar no Colégio Paroquial Nossa Senhora da Abadia, onde cursei a terceira e a quarta série. Ali, pela primeira vez, senti um pequeno senso de pertencimento, as rotinas eram mais simples, o recreio era num espaço de terra que fazia muita poeira na hora do recreio, tinha também um pé de caju que eu subia para pegar os cajus, o cheiro da terra, o barulho dos pássaros, as brincadeiras de correr, me levava por alguns momentos para a lembranças da minha querida e amada Ilha as pessoas mais próximas do cotidiano que eu conhecia.

Colégio Estadual de Gurupi

No entanto, foi apenas na quinta série, ao ingressar no Colégio Estadual de Gurupi, que minha vida escolar realmente floresceu, ali sim, eu me encontrei, neste momento eu já estava em outra fase, iria finalmente para quinta série e junto todas as expectativas que os estudantes tinham, um professor para cada matéria, usar caneta e grafite.

No Colégio Estadual de Gurupi, hoje CEM Gurupi, construí laços que permanecem vivos até hoje, amizades sinceras, professores marcantes, descobertas sobre o mundo e sobre mim mesma. Foi lá que

eu pude suprir a ausência do movimento e da liberdade física que eu tinha na Ilha do Bananal, sem a água do rio, sem as longas caminhadas por trilhas de areia, sem o barulho constante da natureza, lá eu encontrei refúgio no esporte com o professor de Educação física seu Iron, nas aulas de educação física tínhamos a opção por escolher alguma modalidade esportiva e eu escolhi o Handebol, dança, atividades físicas diversas eu abracei tudo. Aquele espaço me devolveu o vento no rosto, o pulsar acelerado, a sensação de pertencimento ao próprio corpo. Como afirma Merleau-Ponty (1999), “é pelo meu corpo que compreendo o mundo”, e ali, no movimento, eu encontrava pedaços da minha própria história.

Foram anos intensos e felizes, de 1992 a 1995, anos que me moldaram não apenas como estudante, mas como ser humano, foram diversas viagens para campeonatos, representei a escola, fui acolhida por professores que enxergavam em mim mais do que uma aluna, laços foram construídos com uma força que o tempo não apaga.

Ali nasceu o entendimento de que a educação poderia transformar de fato a vida de alguém, foi ali naquele cenário que misturava quadras esportivas, corredores longos e salas cheias de vozes, que compreendi que a escola era muito mais do que um prédio era um espaço de acolhimento, de cuidado, de renovação.

Entre todos os professores que marcaram meu caminho, a professora Altina, de Ciências, ocupa um lugar especial, famosa entre os estudantes pela rigidez e pela coragem, ela revelava a mim um lado doce, firme e profundamente comprometido com o conhecimento, aprendi com ela coisas que carrego até hoje e não é exagero dizer que a sua postura e o seu amor pela ciência influenciam diretamente o meu projeto de pesquisa do mestrado na área ambiental.

Na sétima série, sua exigência era clara só avançaria de ano quem decorasse e recitasse toda a tabela periódica e na oitava série, no primeiro semestre, todos os músculos do corpo humano e no final, todos os ossos do corpo humano, lembro-me também, com nitidez, da

aula sobre o eclipse total do sol, daquela manhã em que o céu parecia respirar junto conosco, foi uma das aulas mais lindas e vivas da minha vida.

Durante estes anos no Colégio Estadual de Gurupi eu me dediquei como quem segura um mapa precioso nas mãos, e esse conhecimento se tornou parte de mim e hoje como professora, quero também em algum dia ouvir relatos de meus alunos, quero ser alguém que de fato vai fazer a diferença na vida dos que andarem comigo nesta grande viagem que é ser professor.

O Colégio Estadual de Gurupi não foi apenas uma escola, ele foi abraço, foi refúgio, foi família nos anos em que meus pais permaneciam na Ilha do Bananal e eu crescia distante deles e quando penso na importância da educação, quando defendo a força transformadora da escola pública e dos professores, é dali que falo, me refiro sobre aquela menina que chegava cedo, assistia às aulas, ia para casa almoçar e voltava à tarde para os treinos, como se aquele espaço fosse sua segunda casa e de fato era.

Esse período consolidou minhas primeiras referências cognitivas e emocionais sobre o espaço educativo. Esta escola me salvou muitas vezes, me deu segurança, deu forma aos meus sonhos e acendeu em mim uma luz que eu jamais deixei apagar. Sou eternamente grata a cada professor, colega, a cada experiência vivida ali, foi naquele chão, entre livros, bolas de handebol e descobertas científicas, que eu comecei a entender de verdade o poder que a educação tem de transformar vidas e a minha vida é prova disso.

Entre 1992 e 1995, estudei no Colégio Estadual, onde aprofundei relações, construí amizades e desenvolvi o sentimento de pertencimento escolar.

Ao final de 1995, concluí o Ensino Fundamental e me preparava para o Ensino Médio, sem imaginar que outra grande mudança se aproximava e que ela provocaria transformações profundas em minha identidade estudantil, como afirma Larrosa (2002) "A experiência é o que

nos acontece e o que nos toca” e naquele momento, o que “me tocou” foi a necessidade de reinventar-me diante de um novo deslocamento.

A Ruptura e o Recomeço: Ingresso no Ensino Médio e Mudança para a Fundação Bradesco

Mais uma vez depois de nove anos, novamente por uma decisão familiar no início de 1996, precisei mudar de escola e esse movimento inesperado exigiu de mim novas capacidades de adaptação. Bourdieu (1998) explica que cada ruptura exige um trabalho de recomposição do habitus, e foi exatamente isso que vivi.

Fui então para a Fundação Bradesco, onde fui matriculada no curso Técnico em Magistério, naquele momento, não era o meu desejo pessoal, mas a opção disponível. Ao chegar, deparei-me com uma turma que estava junta desde o início da escolarização e eu era a recém-chegada que precisaria reconstruir laços, observar o grupo, compreender dinâmicas e buscar meu espaço.

Mais uma vez, a vida me ensinava que pertencimento é processo, não ponto de partida. Parafraseando Paulo Freire que afirma que “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (Pedagogia da Autonomia, 1996) compreende-se que as pessoas “fazem-se” no encontro com outras, numa construção identitária que é sempre relacional e dialógica.

A Fundação Bradesco, às margens do rio Javaé, na Ilha do Bananal, era mais que uma escola, era um mundo, um colégio interno que exigia disciplina, adaptação e convívio intenso. Ali, a formação humana se misturava à paisagem natural, à convivência diária e às práticas educativas exigentes. Como afirma Paulo Freire (1996), “ninguém se forma sozinho; os homens se formam em comunhão”. E foi nessa comunhão com colegas, professores, funcionários e com a própria natureza que a semente da docência começou a germinar.

O curso era integral, estudávamos período matutino e noturno e no vespertino trabalhávamos nos chamados “setores” o colégio

mantinha uma disciplina rigorosa e era profundamente respeitado em toda a região. Desde o primeiro ano, realizamos estágios supervisionados, o que nos permitia viver à docência em sua concretude, Tardif (2002), ao falar dos “saberes da experiência”, ilumina esse processo: eu estava construindo saberes profissionais antes mesmo de saber que eles me moldariam para a vida toda.

As vivências ali experimentadas exigiram maturidade e me ensinaram sobre humanidade, cuidado e responsabilidade, como escreve Larrosa (2018) “Somos o que nos acontece e o que fazemos com o que nos acontece”.

Eu fazia de cada um daqueles dias um processo silencioso de formação. Concluí o curso no final de 1998, levando comigo não apenas um diploma, mas a certeza de que algo dentro de mim já tinha sido transformado, compreendo hoje o quanto viver e me formar naquele espaço faz a diferença na profissional que hoje me tornei.

Retorno a Gurupi: Maternidade, Trabalho e o Chamado da Educação

Ao sair do internato, em dezembro de 1998, retornei a Gurupi, consegui trabalho em um hospital, um caminho distante da formação que eu havia recebido nos últimos três anos.

No ano seguinte, tornei-me mãe solo do meu primeiro filho Lucas Mateus, e foi naquele momento, com ele nos braços, que senti com força que precisava tomar rumos para minha vida profissional eu precisa ter uma profissão e me dedicar a ela, entendia também que ser professora, iria me dar condições de ser uma boa mãe, que na didática, nos autores aprenderia não só uma profissão, mas seria a ponte para me ensinar e cuidar do meu filho.

Eu trazia comigo a compreensão de que a docência não é apenas técnica; é cuidado, presença e doação. Para Freire “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança.” Pedagogia da Autonomia, 1996,

e por isso, um ato de coragem, eu decidi trilhar o caminho da educação, eu dava o primeiro passo concreto dessa coragem e amor.

Da Formação Acadêmica à Primeira Docência: Construindo a Profissão

Curiosamente, antes disso, eu carregava o desejo de cursar Direito porque sempre lutei contra injustiças, e aos poucos percebi que na educação também se luta, também se defende, também se transforma e na vivência prática eu fui tomando consciência de que eu não tinha sido escolhida pela educação eu quem escolheu a educação

No ano de 2001, meu filho com 1 ano e dois meses eu decidi fazer vestibular para pedagogia, uma decisão contrária à dos meus pais que não queriam que eu fosse professora, fiz vestibular e ingressei em Pedagogia, no Centro Universitário Luterano de Palmas (ULBRA), uma instituição respeitada. Ali encontrei professores que me ofereceram bases teóricas, metodológicas e humanas, a instituição me “lapidou”, como digo, finalizando um projeto de vida que eu nem sabia que estava sendo desenhado.

Ainda na faculdade, comecei a atuar em uma creche, como auxiliar, depois, dei aulas particulares para um menino chamado Bernardo, cujo o seu avanço com a aulas particulares chamou a atenção da mãe que também era dona de uma escola. Por causa desta prestação de serviço ela me contratou, e assim iniciei minha carreira docente formal, dando aulas na educação infantil. Esta experiência me deu a oportunidade de ser a primeira professora de meu filho, na turma do maternal, essa experiência foi um presente para mim, nesta escola chamada Espaço Mágico permaneci até ano que terminei a faculdade, 2004.

Novamente, as palavras de Nóvoa (1995) ecoam: “Não existe identidade docente sem uma história de vida.” Minha identidade se construía nesse movimento de aprender e ensinar.

Novas Cidades, Novos Papéis: Coordenação e Maturidade Profissional

Em 2005, fui para Formoso do Araguaia, já com o convite para ser coordenadora pedagógica. Foi um ano de muitos aprendizados, mas não consegui adaptar-me à cidade, retornando para Gurupi em 2006 e 2007 no ano seguinte, fui aprovada no concurso municipal de Formoso do Araguaia e retornei, agora como efetiva, lá devido a minha experiência em palmas como professora de educação infantil, fui convidada para assumir uma coordenação pedagógica no CEMEI, neste CEMEI permaneci até a aprovação em outro concurso, porém antes de sair fui novamente agraciada com a oportunidade de ser a primeira professora do meu segundo filho Thiago, o que para mim tem um significado todo especial ter sido a primeira professora dos meus dois filhos.

No ano de 2009, passei no concurso estadual e iniciei um novo ciclo profissional agora mais madura, consciente e segura do caminho que escolhi trilhar. Era o início da profissional que sou hoje formada não apenas por cursos, mas por deslocamentos, memórias, afetos, perdas, desafios e conquistas.

A perseverança, luta e transformação Social são sinônimos dos sonhos de passar em um concurso público estadual sempre foi o meu maior desejo, o meu maior sonho. Desde 2004, quando saí da graduação, eu carregava dentro de mim a convicção de que a estabilidade profissional seria o caminho para transformar a minha vida e a vida dos meus filhos.

Trabalhei durante anos em escolas particulares, enfrentando desafios que muitos professores conhecem bem como os baixos salários, desvalorização da docência, atrasos frequentes no pagamento e uma rotina intensa de trabalho. Gatti (2009) e Tardif (2013) apontam que a docência, sobretudo no início da carreira, é marcada por processos de desvalorização, tanto objetiva baixos salários, multiplicidade de contratos, ausência de carreira estruturada quanto simbólica, quando a profissão não é socialmente reconhecida em sua complexidade. E, por muitos anos, foi assim que eu me senti:

desvalorizada, contrariada e cansada e ainda assim, o desejo de crescer profissionalmente me movia.

Desta forma, prometi a mim mesma, ainda em 2001, que passaria em um concurso público, carreguei esse propósito como quem guarda uma chama acesa em meio à escuridão. E, após anos de luta, fui agraciada: em 2008, passei no meu primeiro concurso, e em 2009 fui aprovada no concurso do Estado do Tocantins, um marco definitivo na minha vida profissional.

Essa conquista mudou tudo meus projetos, minha estabilidade, as oportunidades que pude oferecer aos meus filhos Lucas Mateus e Thiago e a minha própria autoestima enquanto mulher, mãe e educadora. Segundo Bourdieu, as oportunidades de vida dos indivíduos são condicionadas pelas estruturas sociais, pelo volume de capital que possuem e pelo habitus que orienta suas práticas. Como essas estruturas são históricas e transformáveis, mudanças na posição social ou no capital disponível podem ampliar as possibilidades objetivas de vida (BOURDIEU, 1989; 1997; 2007). Passar no concurso foi romper com um ciclo inteiro e avançar de forma mais concreta na realização de sonhos que antes eram impossíveis de serem realizados.

A Pausa Necessária, o Divórcio e o Retorno aos Estudos: A Educação Como Recomeço

Apesar das conquistas profissionais, após concluir a graduação eu interrompi minha vida acadêmica por dez anos. Priorizei a família, o casamento, os filhos e isso fez parte do meu processo humano. Mas, em 2016, após um divórcio, a educação novamente me salvou, eu sempre digo em todos os momentos cruciais da minha vida, a educação me salvou.

Conforme Freire (1996), não há educação neutra, toda prática educativa envolve escolhas, valores e um compromisso com a vida. Naquele momento de dor e reconstrução, eu também precisei escolher e escolhi viver, naquele momento de dor e reconstrução, eu escolhi buscar dentro de mim a força que sempre esteve ali, juntei os pedaços,

me reconheci como mãe, mulher e uma profissional que tinha todas as portas para bater, entrar e me fazer, me refazer e ser quem eu sempre soube que seria.

Voltei a estudar, estimulada por amigas em especial Patrícia que vinham para Palmas cursar mestrado e doutorado, matriculei-me como aluna especial, cursei quatro disciplinas e, aos poucos, reacendi dentro de mim a chama que nunca tinha se apagado por completo.

Entre 2020 e 2024, precisei novamente parar dessa vez, por questões de saúde, no final de 2020 eu tive Covid, Chikungunya, dengue hemorrágica, meses depois após complicações veio o diagnóstico de lúpus. Precisei ficar de licença médica por um ano, neste momento mais uma vez eu precisei parar, meu corpo parou, mas o meu sonho não e eu sabia que, quando pudesse, eu voltaria.

Em 2025 incentivada por Maria de Lourdes Macedo a querida Maluzinha, participei do processo seletivo para o mestrado regular e fui aprovada no Mestrado em Educação da UFT.

A aprovação exigiu, mais uma vez, coragem e precisei deixar meus sonhos, conquistas, amigos, trabalho e uma rotina na cidade do interior e retornar a Palmas, recomeçando mais uma vez, agora com maturidade, firmeza e propósito e uma decisão minha, desta vez somente minha.

Educação Como Projeto de Vida, Cura e Existência

Hoje, aos 46 anos, compreendo com profunda clareza que a educação me salvou inúmeras vezes. Quando deixei a Ilha do Bananal em 1987, foi na escola que encontrei acolhimento. Nos momentos de deslocamento, foi ali que descobri pertencimento. Quando a maternidade me transformou, a educação deu novo sentido à minha vida.

Diante do desprezo, do cansaço, da desvalorização, do divórcio e da doença, foi ela que me devolveu o chão. Essa força que a educação

tem de reconstruir vidas dialoga com Freire (1996), ao afirmar que educar é sempre um ato de esperança, de reinvenção e de aposta na vida. A educação sempre piscava para mim, me chamava, me puxava de volta, como se dissesse: “Ei, volte aqui. Você é minha. E ainda vai fazer muita diferença.” E eu acredito nisso. Tudo que sou, tudo que tenho, tudo que conquistei devo à minha fé em Deus, nos momentos que ele me sustentou e me deu a educação como ponte para alcançar e superar todos os desafios vividos até aqui.

O Presente e o Futuro: Persistir, Avançar e Tornar-se Referência

Hoje, cursando o mestrado, meu desejo é seguir diretamente para o doutorado. Não quero mais interromper esse caminho. A maturidade, o percurso e as cicatrizes me ensinaram que encontro sentido quando estudo, pesquiso e contribuo com a educação. Almejo ser referência não apenas em Palmas ou no Tocantins, mas no Brasil.

Quero lutar pela educação pública, pela formação e valorização docente, pelos estudantes que, assim como eu, um dia encontraram na escola um abrigo. Desejo ser ponte, abrir caminhos de transformação, assim como tantos professores foram para mim. Essa escolha dialoga com Freire (1996), ao afirmar que a educação é sempre um ato de esperança e compromisso ético com o outro, capaz de mobilizar sujeitos para transformar o mundo e a si mesmos.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CANDAU, Vera Maria. *Cultura, diferença e educação: desafios para a escola contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

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

GATTI, Bernardete A. *A construção da profissão docente no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

TARDIF, Maurice. *A condição docente*. Petrópolis: Vozes, 2013.

WIKIPEDIA. Solar eclipse of June 30, 1992. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Solar_eclipse_of_June_30,_1992. Acesso em: 10 de dezembro de 2025.

Capítulo 9

Retorno ao vivido: uma trajetória em formação

Bruno Barreto Amorim Campos
Ruhena Kelber Abrão

Este memorial representa um gesto de retorno às experiências que me constituíram como músico, educador, gestor cultural, extensionista e pesquisador. Nele, busco reinscrever o sentido das vivências que, ao longo dos anos, configuraram meu modo de estar no mundo pela música, entendida aqui como experiência, corporeidade, ligação com o território, acontecimento social e fenômeno formativo. Inspirado pela atitude fenomenológica, parto do vivido para compreender como criação, pedagogia e extensão se entrelaçaram e deram forma à minha trajetória.

Nasci em Goiânia em 1986, mas minha vida, quase imediatamente, deslocou-se para Combinado, pequena cidade do sul do atual Tocantins. Aquele período da infância, embora breve, tornou-se marca indelével de minha formação sensível. Morávamos em uma casa com um quintal grande, cheio de árvores frutíferas e povoado por animais que compunham a paisagem sonora cotidiana. Mais que um cenário, aquele espaço era uma extensão do próprio corpo e, mais tarde percebi, uma antecipação daquilo que Merleau-Ponty conceitua como “vivido imediato e pré-reflexivo”, um mundo anterior às palavras, onde o sentido se esboça primeiramente como sensação e presença.

Minha avó Adelaide, professora da rede básica assim como minha mãe, teve papel decisivo nessa fase. Era ela quem me levava à igreja e me introduzia a um ambiente sonoro diferente daquele do quintal da infância. Acompanhá-la, ainda menino, significava entrar em outro modo de escuta, com vozes em uníssono e melodias simples, carregadas de afeto. A liturgia se apresentava primeiro como

experiência sensível, antes mesmo de qualquer entendimento doutrinário.

Nesse mesmo período, os meses de férias que eu passava na casa dos meus avós maternos em Arraias/TO, alimentavam outra dimensão da sensibilidade. Cresci ouvindo minha avó Rosinha entoar cantigas que, até hoje, habitam minha memória afetiva. Foi nesse entrelaçamento de experiências que a música começou a se inscrever em mim como experiência do mundo.

Em 1996, minha família se mudou para Palmas, cidade ainda em construção simbólica, onde meu contato com a música ganhou contornos mais definidos. Em 2000 ingressei na Escola de Música da Guarda Metropolitana de Palmas, espaço comunitário que funcionava como uma verdadeira escola da experiência. Entre ensaios, convivências e apresentações, aprendi que a música é um fenômeno compartilhado. Na banda de música, compreendi intuitivamente a importância da escuta, da prática coletiva, da responsabilidade estética e da fruição comum. Anos depois, reencontrei e ressignifiquei esses elementos à luz de perspectivas fenomenológicas e socioculturais.

Na Escola de Música da Guarda Metropolitana de Palmas nasceu minha relação com o saxofone. Esse primeiro contato com a música instrumental marcou uma ruptura sensível em relação ao repertório musical da infância; abriu-me para outro universo expressivo, igualmente carregado de sentido. Ao mesmo tempo, foi através dele que tive minhas primeiras aproximações com o cancionário regional tocantinense. A música do território começou a se inscrever em mim, antes mesmo que eu a reconhecesse como objeto estético, como forma de pertencimento.

Com o término do Ensino Médio, decidi seguir a música como profissão. No entanto, meu percurso não foi construído apenas de êxitos. Antes de me inscrever no vestibular para Música na UFG, participei do concurso para músico da Banda de Música da Polícia

Militar do Tocantins e não obtive êxito. Longe de significar fracasso, aquela reprovação tornou-se um ponto de inflexão, como um caminho que se abria para mim exigia formação mais profunda, rigorosa e comprometida com a criação e a pesquisa. Trata-se daquilo que Benjamin denomina “experiência-limite”, ou seja, um acontecimento que desloca, desassossega e, ao mesmo tempo, abre o horizonte do possível.

Em 2005 iniciei o Bacharelado em Música com habilitação em Composição na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. Sob orientação de Henrique de Curitiba, tive meu primeiro contato sistemático com a arquitetura interna das obras. Aprendi a ler partituras como se lê o mundo, identificando formas, tessituras, gestos, ideias. Posteriormente, sob a orientação de Estércio Marquez Cunha, vivi uma das fases mais profundas da minha formação, onde compreendi que compor não é organizar sons, mas interpretar mundos; que a música nasce da experiência vivida e, ao nascer, a transforma. Estércio representou para mim como uma verdadeira figura de passagem, no sentido ricoeuriano: alguém que indica caminhos, abre horizontes e expande o campo do possível.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso, dedicado às possibilidades tonais e não tonais dos acordes quartais, resultou na composição do Concertino para Saxofone Tenor e Orquestra, estreado em 2008. Sendo a minha primeira obra sinfônica, essa composição sintetiza uma fase de descobertas, deslocamentos e amadurecimento artístico.

Ao mesmo tempo, atuar na Banda Pequii e no Grupo de Choro da UFG ampliou minha compreensão da música como prática social. Representar a universidade em eventos e ações extensionistas evidenciou que a arte se realiza plenamente quando encontra o outro, quando dialoga com territórios e comunidades. Cantei no coro da graduação, integrei o Coro de Câmara da UFG, participei da Orquestra Êxodo, ligada à Assembleia de Deus em Aparecida de Goiânia, e da Banda de Música da Prefeitura de Goiânia. Todas essas experiências foram decisivas para meu percurso formativo, revelando a pluralidade

de lugares possíveis para a música e a diversidade de mundos que ela habita.

Em 2009 retornei a Palmas, iniciando um período decisivo no campo da educação musical. Importante frisar que, até então, eu não me via como educador musical; minha formação inicial era de compositor. Contudo, fui convidado a implantar a Orquestra Dona Lindu, projeto inovador de musicalização infantil em uma escola de tempo integral. Ver crianças descobrindo sons, gestos, modos de ser no mundo reafirmou a convicção freireana de que ensinar é criar possibilidades. Paralelamente, atuei como coordenador e professor do Curso Técnico em Instrumento Musical da Polícia Militar, contribuindo com a elaboração do projeto pedagógico. Também participei da criação da Orquestra Cidade Amada, vinculada ao município de Palmas, e da Orquestra Sinfônica dos Girassóis, vinculada ao Governo do Estado do Tocantins. Esse conjunto de experiências revelou a música como potência formativa em diferentes contextos, mobilizando dimensões sensíveis, éticas, comunitárias e institucionais.

Buscando aprofundar minha compreensão, ingressei no Mestrado em Música da UFG, sob orientação de Magda de Miranda Clímaco. A pesquisa sobre a inserção do saxofone na música erudita brasileira, articulada à composição da série Estercianas, consolidou minha entrada em uma perspectiva interdisciplinar. Compreendi que o músico é um sujeito situado, atravessado por memórias, referências e historicidade. A fenomenologia, Benjamin, Bourdieu, Merleau-Ponty, todos esses autores tornaram-se lentes através das quais pude reinterpretar minha própria experiência.

A partir de 2011, na Universidade Federal do Tocantins, iniciei minha atuação institucional como técnico do Laboratório de Música. Em um ambiente ainda carente de ações estruturadas, mobilizei esforços para criar espaços formativos que valorizassem a música como prática social, estética e extensionista. Assim nasceu, em 2014, o Programa OCA Musical, do qual emergiram o Coral UFT em Canto, a Orquestra Viva Música, o Grupo Reminiscências, o Art'Sax e diversas

oficinas. Esses grupos tornaram-se espaços de convivência estética, onde a música é vivida e partilhada.

Em 2017 assumi a Diretoria de Extensão e Cultura da UFT, atuando diretamente na formulação de políticas institucionais. Implementamos o Corredor Cultural, o Festival de Arte e Cultura da UFT, o Encontro de Coros, Seminários de Extensão, editais de fomento e premiações. Contribuí para a implementação da Política de Extensão da UFT e para o processo de curricularização da extensão. Nesse período, atuei também como Presidente Regional Norte do Fórum de Gestores Culturais das Universidades Públicas do Brasil, ampliando meu olhar para a extensão e a cultura em escala nacional.

Entre 2020 e 2025 coordenei o Curso de Licenciatura em Música EaD da UFT. Essa experiência aprofundou minha relação com o currículo, com os territórios e com a formação docente, especialmente considerando a abrangência do curso em polos espalhados pelo estado. Ali reencontrei, à luz de Vanda Freire e Paulo Freire, a música como prática social, educativa e formadora do sensível.

Em paralelo à vida institucional, mas profundamente situado na integralidade da minha vida humana, mantive atuação constante como compositor, maestro, arranjador e diretor artístico. Projetos como Tocantins em Concerto, Sons do Jalapão, Trilhas Tocantinenses, Portal Amazônico, Orquestra Jovem de Maragogi e os Recitais Didáticos de Choro se tornaram experiências de difusão musical, formação de plateia e afirmação das identidades amazônicas e tocantinenses.

Desde setembro de 2025 exerço a função de Pró-Reitor de Extensão da UFT. Nessa posição, aprofundo a articulação entre extensão, cultura, educação e território, reafirmando princípios que venho construindo ao longo de toda a minha carreira. A extensão como dimensão formativa, dialógica e transformadora; como espaço de produção de sentidos e de encontro com o outro; como prática social que exige atenção, sensibilidade, escuta e corresponsabilidade.

Ao revisitar minha trajetória, reconheço que sempre atuei como um músico anfíbio, termo que utilizo metaforicamente para expressar a multiplicidade que atravessa minha prática: compositor, maestro, educador, gestor, pesquisador, produtor cultural. Mas é justamente nessa multiplicidade que encontro minha coerência. Como afirma Castoriadis, o humano é ser de criação; como lembra Merleau-Ponty, somos sempre abertura ao mundo; como sugere Benjamin, toda experiência contém uma narrativa possível. Minha narrativa, até aqui, tem sido construída pela música; como gesto, linguagem, política, pesquisa e forma de habitar o território tocantinense e amazônico. É nesta tessitura que me compreendo e que sigo produzindo sentido.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e sociedade: uma perspectiva histórica e educacional.** Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** v. 1. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Unicamp, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial.** In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina.** Petrópolis: Vozes, 2009.

Capítulo 10

Entre Vivências e Aprendizagens

Ilza Evangelista Moreno

O presente memorial acadêmico tem como objetivo narrar, de forma reflexiva e contextualizada, a trajetória pessoal, escolar e profissional de Ilza Evangelista Moreno, evidenciando os processos formativos que contribuíram para a construção de sua identidade enquanto sujeito, profissional e educadora.

Conforme apontam Josso (2004) e Nóvoa (1992), o memorial constitui-se como um exercício de compreensão de si, no qual a história de vida se articula com os percursos formativos e profissionais, permitindo ressignificar experiências e atribuir novos sentidos à prática educativa.

Assim, este texto busca ir além de uma narrativa cronológica, estabelecendo relações entre vivências individuais e referenciais teóricos da educação, especialmente aqueles que tratam da formação humana, da identidade docente e da educação como prática social.

Infância, família e primeiras aprendizagens

Nasci no interior do estado do Maranhão, em um contexto familiar simples, marcado por relações afetivas sólidas e pela convivência intensa com a natureza. Minha infância foi vivida de forma livre, permeada por brincadeiras ao ar livre, convivência com irmãos e amigos, e experiências que contribuíram significativamente para minha formação humana. Esse contato direto com a natureza e com a vida comunitária remete ao que Freire (1996) denomina de educação como prática da liberdade, construída nas relações cotidianas e no diálogo com o mundo.

Um dos períodos mais marcantes da minha infância foi o tempo passado na casa de minha avó, situada em uma fazenda distante cerca de 20 quilômetros da cidade. A viagem até o local, feita a cavalo, e a simplicidade da casa de barro coberta de palha contrastavam com a riqueza afetiva daquele espaço. O fogão a lenha, o cuidado com a terra, o cultivo dos alimentos e a busca da água no poço comunitário configuram um modo de vida pautado na cooperação, no esforço coletivo e na valorização do essencial.

Essas vivências contribuíram para a construção de valores como solidariedade, responsabilidade e respeito, elementos que, segundo Bourdieu (1996), integram o habitus, ou seja, disposições internalizadas que orientam nossas práticas ao longo da vida. A infância, nesse sentido, não foi apenas um período de lembranças afetivas, mas um tempo fundante de aprendizagens sociais e culturais.

Trajetória escolar e desafios educacionais

Iniciei minha vida escolar aos seis anos de idade em uma escola vinculada à igreja, em uma sala multisseriada. A experiência em um ambiente onde diferentes séries coexistiam evidenciava as limitações estruturais da educação em contextos interioranos, mas também revelava o esforço dos professores em garantir o ensino, mesmo diante das dificuldades. Conforme aponta Arroyo (2011), essas realidades revelam desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro, mas também espaços de resistência e compromisso docente.

Posteriormente, estudei em uma escola mais distante, acessada diariamente por meio de transporte coletivo. Tratava-se de uma instituição particular, bastante rigorosa, que contribuiu significativamente para minha formação acadêmica. Recordo com emoção a participação em uma gincana de ciências, momento em que enfrentei o medo e a pressão, mas consegui demonstrar meus conhecimentos, fortalecendo minha autoconfiança enquanto estudante.

Por questões financeiras, retornei à escola pública, onde concluí o ensino fundamental e, posteriormente, iniciei o ensino médio. Nesse período, ingressei no curso de magistério, dando os primeiros passos na área da educação. A escolha pelo magistério representou não apenas uma formação profissional, mas a possibilidade de compreender a educação como espaço de transformação social, conforme defendido por Freire (1996).

Formação profissional e experiências de trabalho

Diante da ausência de instituições de ensino superior na cidade onde residia, optei por cursar contabilidade em nível médio, ampliando minhas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Ao longo desse percurso, minha família passou por mudanças significativas, especialmente em função da consagração de meus pais ao ministério pastoral, o que implicou mudanças frequentes de cidade.

Essas transições exigiram adaptações constantes, levando-me a atuar em diferentes áreas profissionais, como o trabalho em um escritório de fazenda de soja e, posteriormente, como vendedora em uma loja de móveis. Cada uma dessas experiências contribuiu para o desenvolvimento de competências como responsabilidade, comunicação e resiliência.

No campo pessoal, constituí família e enfrentei desafios significativos, como a conciliação entre maternidade, trabalho e estudos. Mesmo diante das dificuldades, consegui concluir o curso Normal Superior, reafirmando meu compromisso com a formação educacional. Para Nóvoa (1992), a identidade profissional se constrói justamente nesse entrelaçamento entre vida pessoal e percurso formativo.

Atuação na educação e reconstruções de trajetória

Após a conclusão da formação, participei de concurso público municipal, sendo aprovada. Embora minha atuação em sala de aula tenha sido breve, desempenhei por quase dez anos funções administrativas na Secretaria Municipal, experiência que ampliou minha compreensão sobre a gestão educacional e as políticas públicas.

Com mudanças na administração municipal e transformações pessoais significativas, incluindo a separação conjugal, fui transferida para uma escola, assumindo uma turma de Educação Infantil. Posteriormente, mudei-me para Palmas, enfrentando um período de grande instabilidade financeira e emocional, especialmente após o falecimento de meu irmão, evento profundamente marcante em minha vida.

Nesse novo contexto, atuei por quase dez anos no setor segurador do Banco Bradesco, desenvolvendo atividades internas e externas, e fortalecendo habilidades profissionais diversas. Posteriormente, empreendi no ramo de venda de veículos e seguros, enfrentando os desafios impostos pela pandemia da Covid-19, período que exigiu reinvenção e perseverança.

Retorno à educação e perspectivas acadêmicas

Em 2024, assumi um contrato junto à rede estadual de ensino do Tocantins, retomando de forma mais direta minha atuação na área da educação. Esse retorno representa não apenas uma continuidade profissional, mas uma ressignificação da minha trajetória, na qual as múltiplas experiências vividas convergem para uma prática educativa mais sensível, humana e comprometida.

A educação, compreendida como processo permanente de formação, acompanha toda a minha trajetória, seja de forma direta ou indireta. Conforme Josso (2004), revisitar a própria história permite

compreender os sentidos da formação e projetar novos caminhos. Nesse contexto, o ingresso no mestrado configura-se como uma oportunidade de aprofundar conhecimentos, refletir criticamente sobre a prática e contribuir de forma mais consistente para o campo educacional.

Considerações finais

Ao revisitar minha trajetória por meio deste memorial, compreendo que minha formação não se constituiu de maneira linear ou previamente planejada, mas foi sendo construída ao longo do tempo, a partir de experiências diversas, desafios, rupturas, deslocamentos e constantes recomeços. Cada etapa vivida — da infância simples no interior, marcada pelo contato com a natureza e pela convivência familiar, até as múltiplas experiências profissionais — contribuiu significativamente para a construção da minha identidade pessoal, social e profissional.

As vivências da infância, especialmente aquelas compartilhadas com minha família e meus avós, foram fundamentais para a incorporação de valores como solidariedade, respeito, responsabilidade e resiliência. Esses aprendizados, construídos no cotidiano e nas relações humanas, permanecem presentes em minha forma de compreender o mundo e de me relacionar com o outro. Conforme aponta Bourdieu, tais experiências integram o habitus do sujeito, influenciando suas escolhas, práticas e posicionamentos ao longo da vida.

No campo educacional, minha trajetória foi atravessada por diferentes contextos institucionais, sociais e econômicos, o que me possibilitou conhecer realidades distintas do sistema educacional brasileiro. Essas vivências reforçaram a compreensão de que a educação é um processo profundamente marcado por desigualdades, mas também um espaço potente de transformação social. Nesse sentido, diálogo com Freire ao compreender a educação como prática

de liberdade, construída no diálogo, na escuta e no compromisso ético com o outro.

A formação no magistério e no Normal Superior consolidou meu vínculo com a educação, ainda que, em determinados momentos, as circunstâncias da vida tenha me conduzido a atuar em outras áreas profissionais. As experiências no setor administrativo, bancário, comercial e no empreendedorismo ampliaram meu olhar sobre gestão, relações humanas, responsabilidade social e tomada de decisões, elementos que hoje contribuem de forma significativa para minha atuação na área educacional.

As experiências pessoais, especialmente aquelas marcadas pela dor, como a separação conjugal e a perda de um irmão, também exerceram papel central em meu processo formativo. Esses acontecimentos reforçaram a importância da empatia, do acolhimento e da sensibilidade frente às dores e desafios do outro. Conforme destaca Josso, é a partir da reflexão sobre as experiências vividas que o sujeito atribui sentido à sua formação e constrói novos projetos de vida.

O retorno à área da educação, por meio da atuação na rede estadual de ensino do Tocantins, representa um momento de síntese e ressignificação da minha trajetória. Trago para a escola não apenas conhecimentos teóricos, mas um conjunto amplo de saberes construídos ao longo da vida, que dialogam com a realidade dos estudantes e com os desafios contemporâneos da educação. Tal compreensão se aproxima do pensamento de Nóvoa, ao afirmar que a identidade profissional se constrói no entrelaçamento entre história pessoal, formação acadêmica e prática cotidiana.

Nesse contexto, o ingresso no mestrado configura-se como uma etapa fundamental do meu percurso formativo. Trata-se de um espaço de aprofundamento teórico, reflexão crítica e produção de conhecimento, que possibilita compreender de forma mais sistematizada as práticas educativas e contribuir de maneira mais

significativa para o campo da educação. O mestrado é compreendido, portanto, não apenas como avanço acadêmico, mas como continuidade de um processo formativo comprometido com a transformação social.

Por fim, este memorial não se encerra como um ponto final, mas como um marco reflexivo que articula passado, presente e futuro. Ao narrar minha história, reconheço os caminhos percorridos, valorizo as aprendizagens construídas e reafirmo meu compromisso com uma educação humana, crítica e emancipadora.

Assim, sigo consciente de que minha formação permanece em constante construção, aberta a novos desafios, aprendizagens e possibilidades, tendo a educação como eixo central da minha vida pessoal e profissional.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2011.

Capítulo 11

Do Rio ao Madeira: Travessias que me Fizeram Professora e Pesquisadora

Isabella dos Santos Oliveira da Silva

Início este relato sobre o meu encontro com a Educação inspirando-me em José Saramago, em *O conto da ilha desconhecida*, quando afirma que é necessário sair da ilha para que possamos nos ver, pois não nos conhecemos se não saímos de nós mesmos (Saramago, 1998). Foi exatamente esse movimento de travessia que vivi ao sair do Rio de Janeiro, em 2014, e vir morar em Porto Velho, Rondônia. Esse deslocamento geográfico e simbólico possibilitou que eu me conhecesse melhor e realizasse, de maneira profunda, o meu encontro com a Educação e com a minha própria história.

Meu encontro com a educação iniciou-se em 2017, ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Logo no primeiro ano do curso, experimentei um forte sentimento de pertencimento, compreendendo a formação docente como um processo de construção identitária, marcado por experiências, escolhas e compromissos éticos (Nóvoa, 1992). Foi nesse contexto que passei a entender a docência não apenas como profissão, mas como projeto de vida, tal como defende Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige compromisso com o outro e com a transformação da realidade.

No segundo semestre do curso de Pedagogia, comecei a participar dos encontros do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA), coordenado pelo Prof. Dr. Josemir Almeida Barros. Essa vivência despertou em mim o desejo de ir além da sala de aula, compreendendo a pesquisa como parte constitutiva da formação docente e como caminho para a produção de conhecimentos

socialmente referenciados (Pimenta, 1999). Passei, então, a me reconhecer também como pesquisadora da área da Educação.

Ainda em 2017, ingressei como bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UNIR), desenvolvendo um plano de pesquisa que buscava refletir sobre as percepções de professoras e professores rurais acerca das infâncias do campo. O contato direto com as escolas rurais e com os relatos docentes evidenciou a importância da escuta sensível e do reconhecimento dos saberes construídos no cotidiano escolar e comunitário, conforme aponta Arroyo (2013) ao discutir os sujeitos do campo como produtores de conhecimentos.

Foi adentrando esse universo escolar, ouvindo as narrativas das professoras e conhecendo as escolas rurais, que me reconectei com a minha própria história de vida. A pesquisa tornou-se, assim, também um exercício de memória, pois a narrativa carrega marcas da experiência vivida e do tempo compartilhado. A partir do PIBIC, compreendi que minha trajetória acadêmica dialogava diretamente com as vivências familiares e com as memórias da minha infância.

Sou natural de Seropédica, uma pequena cidade do interior do Rio de Janeiro. Meu avô, feirante e trabalhador da roça, sempre nos ensinou a valorizar a terra e seus frutos. Minha avó foi professora rural em escolas multisseriadas, experiência que marcou profundamente sua trajetória e identidade docente. Essas memórias familiares se articularam à minha formação acadêmica, levando-me a compreender a educação rural como um campo histórico, social e político, que não pode ser analisado de forma dissociada das ruralidades e dos contextos locais (Caldart, 2009).

Ao longo da minha formação como pesquisadora, compreendi a relevância dos instrumentos de coleta de dados no âmbito da pesquisa qualitativa, especialmente o uso de entrevistas, diário de campo e gravações de áudio, elementos fundamentais para a compreensão dos fenômenos educativos em seus contextos reais (Minayo, 2014). O trabalho coletivo desenvolvido no âmbito do Grupo EDUCA mostrou-se

essencial, pois, como destaca Brandão (2007), a produção do conhecimento em educação se fortalece na partilha, no diálogo e na construção coletiva.

Apreendi que pesquisar a educação rural exige sensibilidade, ética e trabalho em equipe, sobretudo em escolas multisseriadas unidocentes, onde a presença do pesquisador não pode interferir nas rotinas escolares. Essa compreensão dialoga com Certeau (1994), ao evidenciar as astúcias e práticas cotidianas dos sujeitos, que constroem saberes a partir de suas vivências e modos de existir.

O aprofundamento dessas reflexões levou-me a ingressar no curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIR), na linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional. Durante os dois anos de formação, na condição de bolsista CAPES, aprofundei estudos teórico-metodológicos e ampliei meu entendimento acerca das realidades das escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira, em Porto Velho, Rondônia. Nesse percurso, tornou-se evidente que a educação na Amazônia possui especificidades históricas, culturais e geográficas que não podem ser generalizadas ou comparadas de maneira simplista com outras regiões do país (Molina, 2012).

As experiências de campo, marcadas pelas travessias pelos rios, pela subida e descida dos barrancos e pelo convívio com as comunidades ribeirinhas, evidenciaram a profunda relação entre escola, comunidade e natureza. Os saberes produzidos nesses territórios revelam que a escola multisseriada é espaço de resistência, produção cultural e circulação de conhecimentos, conforme defendem Caldart (2009) e Arroyo (2013).

Ao longo da pesquisa, fui acolhida por professores, professoras, crianças e comunidades, compreendendo que a pesquisa oral exige a construção de vínculos de confiança e respeito, condição essencial para que os sujeitos se expressem de forma livre e autêntica. Essas vivências reforçaram minha convicção de que a formação docente deve

estar comprometida com a valorização das culturas locais e dos saberes tradicionais.

Por fim, reconheço que nem todas as experiências vividas conseguem ser plenamente traduzidas em um texto acadêmico. Ainda assim, essas travessias contribuíram decisivamente para minha constituição como pesquisadora e professora. Porto Velho tornou-se o espaço onde me formei, descobri e reafirmo meu compromisso com a educação e a educação ribeirinha, em diálogo com a História da Educação de Rondônia e da Amazônia brasileira.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CALDART, Roseli Salette. *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e políticas públicas*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2012.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** São Paulo: Cortez, 1999.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Sobre os organizadores

Ruhena Kelber Abrão

Professor Associado da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Coordenador do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Lazer e Sociedade (CEPELS), leciona nos cursos de Educação Física e Psicologia. É também Coordenador e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Rede em Educação Física e do Doutorado em Rede de Educação na Amazônia e no Mestrado Acadêmico Educação. Atua como Presidente da Editora Universitária da UFT (EdUFT). Entre os projetos coordenados, destacam-se quatro cursos de pós-graduação lato sensu (especialização), desenvolvidos em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC): Pós-Graduação em Bem-Estar, Saúde e Lazer Docente; Pós-Graduação em Inovação Pedagógica na Educação Digital; Pós-Graduação em Gestão de Equipes e Liderança Educacional; Pós-Graduação em Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e Superdotação. É Coordenador de Gestão do PIBID. Atuou por 12 anos na Educação Básica antes de ingressar no Ensino Superior, em 2008. Seus principais campos de atuação incluem docência e gestão nas áreas de Educação e Saúde, com foco em: Formação de Profissionais para a Docência, Estudos do Lazer, Educação Especial, Inclusiva e Adaptada, Gestão e Planejamento, Políticas Públicas em Saúde, Ciclos de Vida.

Thiago Nilton Alves Pereira

Possui graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal do Tocantins (2007), mestrado em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, câmpus Botucatu (2010), e doutorado em Ciências (Biologia Comparada) pela Universidade de São Paulo (2014). Atua nas áreas de formação de anatomia animal comparada do Sistema Nervoso Central de Peixes, bem como na formação de professores para o ensino de Ciências, Zoologia, adoecimento docente e aspectos pedagógicos e biológicos do neurodesenvolvimento. Atualmente, é Professor Adjunto IV do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Tocantins e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade, Ecologia e Conservação. Exerce a função de vice-coordenador da Especialização em Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e Superdotação. É vice-líder do Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Saúde e Lazer (CEPELS) e Coordenador Administrativo do Programa de Apoio Técnico e Financeiro à Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (PRODITEC/UFT). Foi coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no período de 2016 a 2018 e atuou como Diretor de Pesquisa entre 2022 e 2025.

Jocyléia Santana dos Santos

Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), doutora e mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular da Universidade Federal do Tocantins (UFT), com atuação consolidada na docência, na pesquisa e na gestão acadêmica na área da Educação. É coordenadora do Polo Tocantins do Doutorado em Educação na Amazônia (Rede EDUCANORTE/PGDEA) e coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação da UFT (PPGE/UFT), com ampla experiência na coordenação e no fortalecimento de programas de pós-graduação *stricto sensu*, atuando como uma das coordenadoras do Projeto CAPES/Abdias do Nascimento, desenvolvido em cooperação acadêmica internacional com a Universidad Nacional de La Plata (Argentina) e, no Brasil, com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atua na formação de pesquisadores, com orientação de doutoras e ampla experiência na formação de mestres, desenvolvendo pesquisas de natureza histórica e qualitativa. Lidera o grupo de pesquisa História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação, certificado pelo CNPq desde 2004, e coordena e participa de projetos interinstitucionais de cooperação acadêmica, com destaque para o PROCAD/Amazônia (UEPA, UFRN e UFT), contribuindo para a consolidação de redes de pesquisa e para o fortalecimento da pós-graduação na Região Norte. É sócia da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), vinculada ao GT História da Educação, membro e avaliadora da ANPEd/Norte, sócia da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) e da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), além de pesquisadora da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (RIDES). Atua como avaliadora *ad hoc* de periódicos científicos nacionais e possui experiência na gestão superior de cursos de graduação e de programas de pós-graduação, com atuação nos campos da História da Educação, historiografia educacional, instituições educativas, memória, história oral, ensino e cultura escolar.

Sobre os autores

Bruno Barreto Amorim Campos

Maestro, compositor, arranjador e produtor cultural. Mestre em Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e doutorando em Educação pela Rede Educante, desenvolve pesquisas na interface entre educação, cultura e música, com ênfase na interculturalidade, no cancionário tocantinense e na valorização dos saberes musicais regionais no contexto da educação básica. Possui especialização em Arranjo Musical. Atua na área de música e educação, com experiência em formação musical, políticas culturais, gestão universitária e extensão. Foi Coordenador do Curso de Licenciatura em Música na modalidade EaD da Universidade Federal do Tocantins (UFT), professor fundador do Curso Técnico em Instrumento Musical do Colégio Militar do Tocantins e Diretor de Extensão e Cultura da UFT. Exerceu ainda a função de Presidente Regional Norte do Fórum de Gestores Culturais das Universidades Públicas do Brasil. Dirigiu artisticamente projetos de formação e difusão musical com circulação nacional, entre os quais se destacam Orquestra Jovem de Maragogi, Recitais Didáticos de Choro, Tocantins em Concerto, Sons do Jalapão, Portal Amazônico e Trilhas Tocantinenses, articulando criação artística, educação musical e políticas públicas de cultura. Atualmente é Pró-Reitor de Extensão da Universidade Federal do Tocantins, além de coordenador da Orquestra de Música Brasileira da UFT e do Coral UFT em Canto. Sua trajetória caracteriza-se pela integração entre ensino, pesquisa e extensão, com forte compromisso com a valorização das identidades culturais regionais, a democratização do acesso à cultura e o fortalecimento das práticas artísticas e educativas na Amazônia Legal.

Cléia Conceição de Souza

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins UFT - 2015; Pós-graduada em Educação Pobreza e Desigualdade Social - UFT - 2016. Analista em Educação - SEDUC - Tocantins, Lotada na Superintendência Regional de Educação de Palmas, atuando no setor Financeiro, responsável por solicitar e acompanhar as demandas das escolas vinculadas à SRE - Palmas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7689545963062967>

Cleison Almeida Nunes

Bacharel em Ciências Contábeis, Gestor Público, Especialista em Gestão Pública com ênfase em Governo Local, especialista em Sistema de Custos no Setor Público. Servidor efetivo administrativo da Prefeitura de Palmas, com ampla experiência nas áreas de Administração, Orçamento, Contabilidade e Finanças Públicas. Instrutor Credenciado desde 2015 na Escola de Governo de Palmas. Exerceu o cargo de Secretário Municipal de Administração e Modernização de Palmas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7588624800435866>

Diego Rosa

Doutorando em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - PGEDA. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Cotidianos Escolares (GEPECC)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8256795962259780>

Isabella dos Santos Oliveira da Silva

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - PPGE/UNIR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal

de Rondônia (UNIR). Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância da Universidade Federal de Rondônia (EDUCA/UNIR), Campus Porto Velho. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-2123>.

Ilza Evangelista Moreno

Graduada em Normal Superior pela Fundação Universidade do Tocantins-UNITINS; pós graduada em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, pelo Instituto Gênese de Pós Graduação Pesquisa e Extensão de Brasília-DF; pós graduanda em Inovação Pedagógica, pela CEPELS-UFT e aluna especial no curso de Mestrado em Educação pela UFT. Atua na área de apoio pedagógico da Escola Estadual Elizângela Glória Cardoso, em Palmas-TO.

Josivânia Sousa Costa Ribeiro

Doutoranda em Educação pela Universidade Nova de Lisboa, Portugal (FCSH) e cotutela com a Universidade Federal do Tocantins (UFT) do Programa de Doutorado em Educação EDUCANORTE. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (ULBRA), com habilitação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Atua como Pedagoga na Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Leizyane Marcelino dos Santos

Licenciada em Educação Física pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, Bacharel em Direito pela Faculdade Serra do Carmo - FASEC. Especialista em Gestão Pública e Sociedade - UFT - e Educação em Direitos Humanos - UFT. Atualmente Diretora do Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Rachel de Queiroz e Mediadora Pedagógica do Curso de Educação Física da Faculdade Anhanguera/Unopar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6445175762728576>

Muniz Araújo Pereira Júnior

Atualmente é Mantenedor e Pró-Reitor de Educação a Distância do Centro Universitário ITOP UNITOP. É graduado em Direito pela Universidade Estadual do Tocantins e cursa Administração no UNITOP Especialista em gestão escolar. Sua atuação na gestão acadêmica é marcada pelo compromisso com a qualidade de vida no ambiente educacional. Desenvolve pesquisas voltadas às áreas de lazer, bem-estar e saúde, considerando-as fundamentais para o desenvolvimento humano integral. Investiga como práticas de lazer estruturado, atividade física e estratégias de promoção do bem-estar contribuem para a saúde física, mental e social.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2647129566263847>

Rubens Sérgio Dutra de Oliveira

Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-graduado em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bacharel em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciado em Filosofia pela Universidade Cesumar (UNICESUMAR). Graduated em Música Sacra no Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil (STBSB). Tem experiência na área de Artes e Filosofia com ênfase em Música, Educação e Estética. Atualmente é professor de Artes no IFTO (Campus Palmas) e desenvolve pesquisas no Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins explorando possibilidades de uma Educação Estética Anti-Barbárie pela filosofia de Kierkegaard e Adorno.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8771281253174275>

Simone Machado Gomes

Possui graduação em Pedagogia pelo CENTRO UNIVERSITARIO LUTERANO DE PALMAS (2004). Atualmente atua como Orientadora Educacional na Gerência do Sócio Emocional da SEDUC. assessora de supervisão pedagógica - Diretoria Regional de Educação, assessora executiva e apoio aos municípios - Diretoria Regional de Educação, coordenadora pedagógica da Escola Estadual Dr.Waldir Lins e PROEB - Coordenado de Educação para o Trânsito e Chefe de Fiscalização de Trânsito na região Sul do Tocantins pelo DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO DO TOCANTINS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em EDUCAÇÃO, atuando principalmente nos seguintes temas: legislação; plano nacional de adaptação às mudanças, educação, formação continuada, censo escolar, secretários e cidades inteligentes e sustentáveis; tecnologias; Tutora de Programas de Formação Continuada do Governo Federal(Profuncionário e FPE) e Membro do Conselho Municipal de Gurupi Tocantins.

