

**Memórias e Itinerários
Formativos da/na
Formação de Professores
na
AMAZÔNIA**

**Ruhena Kelber Abrão
Thiago Nilton Alves Pereira
Jocyleia Santana dos Santos
Volume 5
(Org.)**

**Memórias e Itinerários
Formativos da/na
Formação de Professores
na
AMAZÔNIA**

**Ruhena Kelber Abrão
Thiago Nilton Alves Pereira
Jocyleia Santana dos Santos
Volume 5
(Org.)**

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

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

Volume 5

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

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

Volume 5

1ª Edição
Volume 5
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, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Bruno Barreto Amorim Campos

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

Michelle Matilde Semiguel
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_19

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 5 / organização Ruhena Kelber Abrão, Thiago Nilton Alves Pereira, Jocyléia Santana dos
Santos. Palmas, TO
: EdUFT, 2026.
144 p.

ISBN n°978-65-5390-225-1

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 n° 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 o percurso formativo que deu origem a este livro, participei de experiências que permanecem de maneira discreta, porém significativa, no modo como compreendo a educação. No Câmpus de Palmas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), entre encontros cotidianos, diálogos e partilhas, acompanhei que algo maior se constituía para além das exigências acadêmicas: eram processos formativos ganhando sentido na vida de cada participante. É nesse horizonte que esta obra se inscreve, como resultado de uma construção coletiva, tecida por diferentes histórias, olhares e afetos.

Acolhi com satisfação o convite para escrever este prefácio e, ao percorrer os capítulos, procurei me aproximar de cada narrativa com escuta atenta e disponibilidade. O que se apresenta ao leitor ultrapassa a dimensão de simples registros: são trajetórias vividas, marcadas por experiências que revelam percursos de luta, reinvenção e aprendizagem. Cada texto abre possibilidades de compreensão sobre o outro e evidencia, de modo sensível, a potência transformadora da educação ao longo da vida.

Nesse movimento, busquei me deter em cada história com cuidado, permitindo que os sentidos emergissem a partir do vivido narrado. Esse exercício também me levou a revisitar minha própria trajetória na pesquisa e na atuação, especialmente nos espaços que atravessam meu percurso: o Câmpus de Palmas da UFT, a Universidade da Maturidade (UMA), o Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (Cepels) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). São contextos que, de diferentes formas, dialogam com as experiências aqui apresentadas.

Esta obra convida o leitor a reconhecer as trajetórias formativas como caminhos dinâmicos, constituídos por encontros, deslocamentos e aprendizagens contínuas. Destaca-se o cuidado dos organizadores Ruhena Kelber Abrão, Thiago Nilton Pereira e Jocyleia dos Santos em dar visibilidade a essas histórias, reafirmando que a educação se

constrói nas relações, nos territórios e na forma como cada sujeito significa sua própria caminhada.

Dennys Ferreira e João Luiz Barros evidenciam a presença marcante da professora do 1º ano, lembrada não apenas pelo processo de alfabetização, mas também pelos encontros cotidianos no bairro, que mantêm viva a relação construída no início da trajetória escolar. Essas memórias reforçam o papel significativo das primeiras experiências educativas na constituição do ser docente.

Carla Patrícia Pereira mergulha nas teorias da educação e passa a compreender que “ser professora é muito mais do que dominar conteúdos, é também compreender o mundo e fazer intervenções”. A partir dessa compreensão, sua trajetória evidencia a docência como um processo de reconstrução contínua, sustentado pela esperança, pelo diálogo e pela crença no potencial transformador da educação.

Clarice Oliveira e Jocyleia dos Santos apresentam uma trajetória marcada por memórias, como na lembrança do professor da 2ª série que, mesmo lembrar o nome, deixou marcas significativas. Entre experiências pessoais intensas e avanços profissionais, a docência se revela como um processo em permanente construção, sustentado pela reflexão e pelas vivências que constituem o ser professora.

Elionara Martins apresenta a construção de uma compreensão sobre o esgotamento docente ao observar uma colega profissional fragilizada por um sistema “que mascara defasagens ‘gritantes’”. Ao destacar o investimento na formação continuada e na pesquisa, reconhece a necessidade de uma reflexão crítica sobre a profissão, orientada à reconstrução de sentidos para o exercício docente.

Lêda Maria Fagundes desvela uma trajetória marcada pela migração, resiliência e compromisso com a educação, articulando vivências pessoais e profissionais desde o sul do país até o Tocantins. Entre desafios familiares, perdas e reinvenções ela “segue, em eterna formação, aprendendo de si mesma, pronta a caminhar naquilo que foi chamada a ser”.

Fabício Eleres e Ruhena Kelber Abrão apresentam o doutorado como um processo de (trans)formação marcado por deslocamentos, desafios e ressignificações pessoais e profissionais. No percurso

formativo, evidenciam que “os colegas de doutorado, com quem compartilham angústias, textos, prazos e risadas, lembram que a formação também é coletiva”, configurando esse caminho como espaço de amadurecimento e sustentado por redes de apoio.

Darlington Lima narra uma trajetória marcada por origens humildes ao relatar que sua “função inicial era no escritório, despachando caminhões de tijolos e telhas [...] em poucos meses, já estava ensinando os colegas mais antigos” e, ao revisitar experiências na EJA, na gestão escolar e em diferentes contextos educacionais, evidencia a docência como construção identitária forjada na práxis e na constante reinvenção do fazer pedagógico.

Tiago Evangelista da Silva compreende a docência como um processo contínuo de (auto)formação, articulando teoria e prática. Ao afirmar que “superar a lógica mecanicista permitiu-o enxergar o aluno [...] como um sujeito que se comunica”, evidencia uma mudança crítica em sua formação, reafirmando a docência como prática reflexiva e comprometida com a transformação social.

Magda Maria de Oliveira apresenta a docência como herança e missão, marcada pela influência familiar e pela emoção do pai na afirmação: “Minhas filhas são professoras, são respeitadas pela sociedade”. Ela evidencia a profissão como prática atravessada por afetos, dores e resistências, reafirmando a docência como identidade construída na experiência e na reinvenção contínua.

Claudia Senaria de Moraes narra uma trajetória que parte do sertão maranhense e se consolida na docência. Desde o título, afirma que “cada um é senhor(a) do seu destino”, evidenciando uma construção profissional marcada por escolhas, coragem e compromisso. Ao transitar entre a sala de aula e a gestão educacional, compreende a docência como prática que se amplia na implementação de políticas públicas voltadas à transformação social.

Fernanda da Silva cita que suas “lembranças mais felizes [...] estão associadas às brincadeiras de ‘escolinha’ com sua irmã”, configurando experiências iniciais de ensinar e aprender mediadas pelo afeto. Sua trajetória, marcada por rupturas familiares, deslocamentos e

reconstruções, consolida-se na Educação Infantil evidenciando a docência como prática do cuidar-educar.

Ítalo Duarte evidencia uma formação em constante transformação, desde a infância movida pelo desejo de compreender o mundo até a atuação como docente e gestor. Reafirma a educação como processo contínuo, orientado pela inclusão, pela sensibilidade e pela abertura permanente ao novo, e encerra seu memorial “com a certeza de que as perguntas continuarão mudando, e é justamente essa incerteza que o move”.

Wysney Rocha, hoje também psicólogo, compartilha a simbolização da dor ao construir uma trajetória de autodescoberta, na qual a infância simples e as experiências de vida despertam o desejo pela docência. Ao mesmo tempo, evidencia um desafio ainda presente nas escolas ao afirmar que “apesar das situações de bullying e racismo, também tinha amigos”, revelando silenciamentos que atravessam a experiência escolar e marcam a formação do sujeito.

Ao deixar-me tocar pelas narrativas que compõem esta obra, desvela-se a formação docente como travessia viva, marcada por experiências, encontros e ressignificações. Cada percurso evidencia a educação como movimento existencial, no qual ensinar e aprender se entrelaçam na constituição do sujeito, afirmando a docência como prática humana, sensível e sempre aberta ao devir.

Dr. Marlon Santos de Oliveira Brito
Pedagogo na UFT

SUMÁRIO

Apresentação.....	8
Prefácio.....	11
Capítulo 1.....	16
Entre Rios e Lembranças: A Docência como Travessia na Amazônia.....	16
Capítulo 2.....	31
Entre Raízes, Afetos, Saberes e Sonhos.....	31
Capítulo 3.....	40
Costurando Saberes: Fios de uma História Educacional.....	40
Capítulo 4.....	55
Itinerários de uma Professora em Formação: Entre o Rio Tocantins do Maranhão e o do Tocantins.....	55
Capítulo 5.....	66
Entre Experiências e Saberes: A Dialética da Incerteza e o Chegar a Ser o Que Se é na Trajetória Educacional.....	66
Capítulo 6.....	74
Entre Travessias e Transformações: Aprender a Ser no Caminho do Doutorado.....	74
Capítulo 7.....	81
O Chamado do Chão da Escola: minhas raízes e a descoberta da vocação.....	81
Capítulo 8.....	91
Memórias e Trajetórias: Entre a Prática e a Teoria na Educação Física 91	
Capítulo 9.....	98
Entre Raízes, Memória e Docência: Cicatrizes de Uma Professora em Construção.....	98

Capítulo 10.....	108
Entre Raízes, Memória e Docência: Senhora do destino.....	108
Capítulo 11.....	118
Infância: afeto, perda e resiliência.....	118
Capítulo 12.....	124
Memorial Acadêmico: Entre Perguntas, Trilhas e Tecnologias.....	124
Capítulo 13.....	128
Entre Ser Aluno e Tornar-se Professor: primeiros passos na carreira docente.....	128
Sobre os organizadores.....	139
Sobre os autores.....	141

Capítulo 1

Entre Rios e Lembranças: A Docência como Travessia na Amazônia

Dennys Gomes Ferreira
João Luiz da Costa Barros

*"Sou feito da matéria dos rios.
O que me move é a correnteza
da esperança."
(Inspirado em Adélia Prado)*

O presente memorial descritivo trata de um texto autobiográfico, situado no contexto sócio-histórico da minha vida pessoal e profissional, bem como na minha formação acadêmica. É um enredo de grande relevância, pois oportuniza que eu escreva, fazendo relação entre os três percursos, revivendo memórias e reflexões de vivências e experiências adquiridas ao longo dessa caminhada. Por meio dos saberes construídos no processo de formação emergem memórias daquilo que foi ensinado, estudado e transformado em conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Nasci no Hospital Unimed em Manaus, capital do Amazonas, conhecido como terra das oportunidades e do povo acolhedor, residente e domiciliado desde sempre no bairro Lírio do Valle 2 - Zona Oeste da cidade. Minha infância foi marcada por experiências maravilhosas. Sou da época em que os jogos populares faziam parte das nossas brincadeiras do cotidiano, brincávamos nos finais de tarde de diversas maneiras, como: futebol de rua, queimada, garrafão, tacobol, esconde-esconde, barra-bandeira, dentre outras.

Há algum tempo, era muito comum, nas cidades, as crianças brincarem e jogarem na frente das suas casas, nas calçadas ou em praças e ruas tranquilas. Ainda hoje vemos o futebol, sendo jogado nas

ruas mais tranquilas, de pouco movimento, em terrenos baldios, nas areias das praias, gramados em jardins públicos e até em algumas praças, mas já não são mais frequentes ou até já desapareceram da vida de muitas crianças.

Outras práticas da infância eram os jogos de videogame, na casa dos amigos. Lembro que na minha época alugávamos fitas de videocassete para assistirmos a bons filmes. Boa parte das experiências que vivenciei na minha infância foi extinta da geração atual. Foi uma infância saudável, em que hoje só restam as boas lembranças e as saudades.

Hoje percebo que, naquele convívio simples, nasciam os primeiros indícios daquilo que Paulo Freire (1996) chamaria de “educação como prática da liberdade”. A brincadeira era uma forma de construção de saberes, de experimentação do mundo e de exercício de autonomia. Como afirma Rubem Alves (2002), “brincar é experimentar a eternidade em pequenas doses”.

Filho de um soldador industrial e de uma técnica de enfermagem, cresci cercado por exemplos de esforço e de coragem. Meus pais, mesmo sem terem cursado a universidade, foram meus primeiros educadores. Com palavras simples e gestos firmes, ensinaram-me que a dignidade nasce do trabalho honesto e que o estudo é um caminho que se percorre com fé, não com pressa. Minha mãe me incentivava nas tarefas da escola e meu pai me ensinava a enfrentar as dificuldades sem desistir. Foi com eles que aprendi que o saber não se acumula, ele se compartilha.

Atualmente, devido ao progresso e às mudanças dele decorrentes, as brincadeiras e os jogos infantis populares estão sendo substituídos pela televisão, pelo celular, pelos jogos eletrônicos e pelo computador. A evolução urbana também tem contribuído com a extinção dessas atividades. A troca da moradia em casas por prédios de apartamentos e o processo de insegurança generalizada no País

são motivos pelos quais as calçadas estão deixando de ser um local de divertimento infantil.

Naquela infância amazônica, entre ruas de terra batida e tardes quentes, vivi experiências que moldaram o que sou. Hoje, quando observo crianças em frente às telas, recordo o tempo em que o corpo era o centro do aprendizado e o mundo cabia em um quintal. Como lembra Morin (2000), “a educação deve ensinar a condição humana, a arte de viver e conviver”. E foi justamente isso que aprendi nas ruas do meu bairro: o valor da convivência e da alegria coletiva.

Minhas primeiras experiências escolares aconteceram na Escola Estadual José Ribamar da Costa, onde cursei do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, entre os anos de 1997 a 2000. Ainda me recordo da professora Francilene do 1º ano do Ensino Fundamental. Por sermos moradores do mesmo bairro, sempre nos encontramos de maneira inusitada pela rua e conversamos na medida do possível, dentro daquilo que o tempo tão acelerado nos permite. Uma educadora diferenciada, que foi uma das responsáveis pela minha formação intelectual e cidadã. Sua forma peculiar de ensinar, sua metodologia, didática e paciência contribuíram para eu ser alfabetizado ainda no 1º ano do Ensino Fundamental.

Aos poucos, as letras deixaram de ser símbolos indecifráveis e se tornaram pontes para o mundo. A professora Francilene me ensinou que ler é também um modo de sonhar. Anos depois, compreendi o que Freire (1987) expressou com tanta precisão: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Antes de aprender a decifrar as letras, eu já lia os gestos, os afetos e as intenções daquela mulher que via em cada aluno uma semente de possibilidade.

Na transição para o Ensino Fundamental II, estudei na Escola Estadual Eunice Serrano Telles de Souza, localizada na Avenida Epaminondas, no coração de Manaus. Era uma escola que reunia alunos de diversos bairros e realidades, um verdadeiro mosaico humano. Foi ali que comecei a compreender o poder transformador da

educação e a pluralidade de vozes que formam o tecido social amazônico. Cada colega trazia consigo uma história, um sotaque, uma maneira de olhar a vida, e a escola era o lugar onde todas essas diferenças se encontravam.

Cursei do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Eunice Serrano Telles de Souza, localizada na Avenida Epaminondas, Centro de Manaus/AM, entre os anos de 2001 a 2004, uma experiência nova e totalmente diferente do que já havia vivenciado em anos anteriores. Fiz muitas amizades e conheci novas pessoas, com diferentes culturas, experiências de vida e inseridas em diferentes contextos familiares, principalmente por ser uma Instituição localizada no Centro de Manaus, onde se acolhiam pessoas de diversas partes da cidade. As turmas em que estudei sempre foram unidas, todos ajudavam uns aos outros. Cada professor tinha a sua personalidade e a sua maneira de ensinar, porém todos eram muito comprometidos com o seu fazer pedagógico.

Apreendi que o ato de ensinar e aprender se dá na troca, na escuta e no respeito à diversidade. Como diria Nóvoa (1992), “ninguém se forma sozinho, a formação é sempre um processo de interações”. Naquele contexto, o aprendizado extrapolava os muros da escola, porque a convivência cotidiana nos ensinava sobre o outro e sobre nós mesmos.

O meu Ensino Médio foi no Instituto de Educação do Amazonas - I.E.A, entre os anos de 2005 a 2007. Sem dúvidas, foi a melhor experiência que vivi na Educação Básica. A estrutura física daquela Instituição era centenária, um ambiente com o perfil acolhedor, o corpo docente e os amigos que fiz foram marcantes na minha vida. Os professores eram resilientes, atenciosos e se esforçaram para que o objetivo das aulas fosse sempre alcançado. As amizades que fiz foram sinceras e verdadeiras, construídas ao longo do tempo. Lembro-me que, naquela época, usamos o *Orkut* e o *MSN*. Infelizmente, com a mudança das redes sociais, em 2010, três anos após o término do Ensino Médio, perdi o contato com quase todos daquela época.

As aulas de Educação Física se destacavam no meu cotidiano. Eu me via completamente envolvido pelos movimentos, pelos jogos, pela energia coletiva. O professor, dedicado e criativo, fazia de cada aula uma experiência de autoconhecimento. Com ele, aprendi que o corpo é um texto que fala, e que o movimento é uma linguagem de expressão e de liberdade.

Naquele tempo, percebi que minha vocação estava ali, no ato de ensinar e inspirar. Como afirma Merleau-Ponty (1999), “é pelo corpo que habitamos o mundo”. O corpo, mais do que instrumento, é sujeito do conhecimento, e essa compreensão me levou a decidir seguir a docência na área da Educação Física.

O IEA, com sua atmosfera afetiva e humana, foi mais que uma escola — foi um abrigo de experiências formativas. Os professores eram exigentes, mas justos, e nos ensinavam com o coração. Havia neles um compromisso ético com o saber, um respeito à individualidade dos alunos e um entusiasmo contagiante. Essa convivência me mostrou que o professor é, antes de tudo, um artesão de esperanças.

O ano de 2009 marcou o início de uma nova etapa: ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física no Centro Universitário do Norte (UNINORTE). Era um período de intensa dedicação. Trabalhando no Distrito Industrial durante a noite e estudando durante o dia, aprendi o verdadeiro sentido da palavra sacrifício. Cada aula assistida com sono, cada prova feita após o trabalho, representava um passo em direção ao meu sonho.

Esse esforço constante fez de mim um aprendiz resiliente. Como ensina Freire (1996), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando”. E foi exatamente assim que percorri minha graduação: aprendendo a caminhar entre o cansaço e o entusiasmo, entre as dificuldades e as conquistas.

Os professores do curso foram fundamentais nesse percurso. Suas orientações, suas metodologias e suas críticas construíram em mim a base do profissional que eu viria a ser. A Educação Física, para

mim, deixou de ser apenas uma disciplina e se tornou um modo de compreender a vida. O movimento passou a ser visto como expressão de cultura, saúde e cidadania.

Em 2013, concluí a graduação. Foi um momento de celebração e de reconhecimento do esforço coletivo, meu, da minha família e de todos os que acreditaram em mim. A formatura não foi apenas o encerramento de um ciclo, mas o início de uma missão: a de educar com compromisso social, empatia e amor.

O ano de 2014 trouxe comigo a concretização de um sonho: fui aprovado no concurso público da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) para o cargo de professor de Educação Física. Fui lotado na Escola Municipal Padre João D’Vries, situada no bairro Colônia Antônio Aleixo, zona leste de Manaus.

Lecionando para turmas do 1º ao 5º ano, reencontrei nos olhos das crianças o mesmo brilho que um dia tive diante da professora Francilene. Ali, compreendi que ensinar é também aprender, e que o professor é aquele que planta o conhecimento e colhe o crescimento coletivo.

Durante essa experiência, desenvolvi o projeto “A Educação Física e a Conexão de Saberes: experiências e vivências do fazer pedagógico numa perspectiva interdisciplinar”, que integrava conteúdos da Educação Física e outras disciplinas. O objetivo era romper as fronteiras entre disciplinas e mostrar que o aprendizado pode ser lúdico, criativo e colaborativo.

Inspirado no pensamento freiriano, acreditava que o conhecimento nasce do diálogo. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987). Essa frase se tornava guia da minha prática. As aulas eram vivas, dinâmicas, e os alunos participavam como protagonistas.

O referido trabalho era executado a partir de práticas pedagógicas inovadoras, no qual apresentei ferramentas norteadoras para a construção de novos saberes no âmbito escolar, entrelaçadas numa perspectiva interdisciplinar envolvendo a Educação Física e outros componentes curriculares. Busquei possibilitar a aprendizagem dos conteúdos da Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências no processo ensino-aprendizagem, dando especial relevo aos saberes interdisciplinares de maneira lúdica, dinâmica e prazerosa. O viés metodológico para a elaboração desta prática atendeu o caminho dos jogos, construídos e executados pelos próprios alunos do 3º ano do ensino fundamental, na faixa etária de oito a nove anos. A escola foi o lócus da confecção do jogo de boliche, jogo de argolas e caça palavras tendo o professor como orientador de todo o processo.

A repercussão foi tanta que fui convidado para dar entrevista para o Jornal impresso “Amazonas em Tempo”, gerando reconhecimento profissional. Fui condecorado (em 2016) com o prêmio “Galeria de Honra, Obrigado Professor”, da Secretaria Municipal de Educação em razão do projeto ter sido “Destaque Estadual do Prêmio Professores do Brasil – Categoria Anos Iniciais”, do Ministério da Educação - MEC. Nesse período agreguei bastante experiência e conhecimento. Esse reconhecimento me fez compreender que a docência é também um ato de autoria, e que o professor é autor de experiências que podem transformar realidades. Não se tratava de vaidade, mas de perceber que, mesmo diante das dificuldades estruturais da educação pública, é possível construir práticas pedagógicas significativas.

Como afirma Nóvoa (1992), “ensinar é deixar marcas no outro e permitir que o outro também nos transforme”. E foi exatamente o que vivi: cada criança, com sua alegria e curiosidade, transformou-me em um educador mais sensível, mais humano e mais consciente de sua responsabilidade social.

Em 2017, uma nova travessia começou. Solicitei remoção e fui lotado na Escola Municipal Themístocles Pinheiro Gadelha, no bairro

Jorge Teixeira, zona leste de Manaus. Ali, o tempo da docência ganhou outro ritmo: durante o turno vespertino, lecionei para alunos do 6º ao 9º ano; à noite, vivi a experiência transformadora de trabalhar com Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA me apresentou um público plural e profundamente humano, pessoas que carregavam histórias de vida, memórias de trabalho e sonhos adiados. Muitos chegavam cansados após longas jornadas laborais, mas traziam nos olhos o brilho de quem deseja recomeçar. Eram alunos que me ensinaram o sentido mais profundo da palavra resiliência.

Percebi, desde o início, que ensinar na EJA exigia uma nova postura pedagógica: não bastava transmitir conteúdos, era preciso escutar, acolher e compreender o tempo de cada um. Como lembra Paulo Freire (1996), “ninguém educa ninguém; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. E foi exatamente isso que aconteceu: aprendemos juntos, em diálogo e solidariedade.

Desenvolvi o projeto “Educandos em Movimento: proporcionando qualidade de vida na EJA numa perspectiva interdisciplinar”, unindo teoria e prática na promoção da saúde e do bem-estar. As aulas envolviam discussões sobre alimentação, corpo, movimento, hábitos saudáveis e valores para a convivência social. A metodologia adotada privilegia o protagonismo dos educandos, valorizando suas experiências prévias como saberes legítimos.

Esse projeto constituiu-se em várias etapas: na inicial, trabalhamos o tema, os objetivos e os valores importantes para o convívio em sociedade, frisando o quanto são importantes para o sucesso das atividades. Abordamos sobre a importância que o trabalho contribuiria para a aquisição de conhecimentos relevantes, visando qualidade de vida e bem-estar. No decorrer do projeto, trabalhamos de maneira diferenciada os conteúdos do Currículo Escolar Municipal – CEM, sobre Índice de Massa Corporal (IMC), atividade física, obesidade, sedentarismo e hábitos alimentares,

entrelaçados com a interdisciplinaridade, unindo a teoria à prática; realizamos também confecção de cartazes, seminário e gincana, favorecendo para que todas as etapas do projeto fossem realizadas de maneira dinâmica e prazerosa.

Assim, os conteúdos trabalhados permitiram o desenvolvimento de experiências e vivências pertinentes para uma vida saudável, explorando os materiais disponíveis que tínhamos na escola, os espaços da instituição, incluindo o utilizado pela comunidade. Oportunizamos aos alunos perceberem a importância da escola para a aquisição de conhecimentos e a necessidade de colocá-los em prática para a vida inteira, favorecendo os educandos a terem qualidade de vida e a socializarem a aprendizagem adquirida ao longo do projeto com familiares e amigos, refletindo em uma comunidade saudável e com longevidade.

Essa experiência veio para resgatar a credibilidade do professor de Educação Física na escola e quebrar paradigmas, revelando que podemos contribuir na aprendizagem dos nossos alunos, além da cultura corporal do movimento, mostrando que o nosso trabalho, nesse caso específico, do professor de Educação Física, vai muito além de uma quadra ou um espaço alternativo. Aprendi que quando o processo de aprendizagem passa a ser comprometido com questões relacionadas às dificuldades e aos obstáculos, o educador está sujeito a enfrentar os desafios, principalmente em escolas públicas. Então, é necessário reinventar-se, procurando meios que possam suprir essas dificuldades. Os desafios estão postos em nossa carreira para que possamos superá-los e, assim, atender às expectativas dos nossos alunos.

Como destacou Contreras (2002), “a autonomia docente nasce da reflexão sobre a prática”, e esse projeto foi a oportunidade de refletir sobre minha própria atuação. A cada etapa, percebia que o verdadeiro sentido da docência é tornar o conhecimento útil e emancipador, transformando informação em sabedoria e aprendizado em pertencimento.

Os resultados foram significativos. O projeto resgatou o entusiasmo dos alunos, promoveu a integração entre turmas e estimulou o cuidado com a própria saúde. O reconhecimento veio novamente com o “Destaque Estadual do Prêmio Professores do Brasil – Categoria Anos Finais”, o que me levou a ser condecorado pela segunda vez com o prêmio “Galeria de Honra, Obrigado Professor”.

O amor pela Educação me fez querer continuar ampliando os meus conhecimentos, foi então, que decidi cursar minha segunda graduação, Licenciatura em Pedagogia. Esse curso agregou significativamente ao meu fazer pedagógico, trazendo novas perspectivas e um novo olhar de como fazer educação. Na oportunidade, em 2018, fui aprovado no Concurso Público da Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC/AM, sendo nomeado meses depois como professor de Educação Física, com carga horária de 20 horas semanais.

Essas conquistas simbolizam, mais do que êxito profissional, a certeza de que o caminho trilhado estava alinhado à minha vocação. Cada história contada pelos alunos, cada sorriso após uma atividade bem-sucedida, reafirmava o compromisso de ser educador na Amazônia, onde o desafio é grande, mas o amor pela docência é ainda maior.

O desejo de aprender e compreender mais profundamente os processos de ensino me levou, em 2018, a iniciar uma segunda graduação em Pedagogia. Essa escolha não foi apenas um passo acadêmico, mas uma ampliação de mundo. A Pedagogia me permitiu enxergar a escola em sua totalidade, entendendo que ensinar é também cuidar, orientar, planejar e articular saberes.

Durante esse período, também fui aprovado em concurso público da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM), atuando como professor de Educação Física com carga horária de 20 horas semanais. Essa nova experiência, paralela à formação pedagógica,

consolidou minha visão da docência como práxis união entre teoria e prática, reflexão e ação.

Foi nesse contexto que recebi o convite para atuar como assessor da “Caravana da Educação Infantil”, projeto da Divisão de Educação Infantil (DEI/SEMED). A iniciativa tinha como objetivo promover atividades motoras e lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Escolas Mistas.

Essa experiência foi um retorno simbólico às minhas próprias origens: o brincar, que havia marcado minha infância, agora voltava como prática com intencionalidade pedagógica. Como afirma Santos (2014), “a infância é o tempo em que o brincar se faz conhecimento e o conhecer se faz poesia”. E foi com esse espírito que busquei contribuir para a formação integral das crianças amazônicas, fortalecendo o lúdico como linguagem de aprendizado e de encantamento.

Em 2019, fui convidado para exercer a função de assessor pedagógico da Divisão Distrital Zona Sul, assessorando CMEIs e escolas municipais do Ensino Fundamental I e II. Essa função trouxe uma nova perspectiva: acompanhar outros professores, planejar ações coletivas, observar práticas pedagógicas e oferecer suporte formativo.

No entanto, foi em dezembro de 2020 que assumi o maior desafio da minha trajetória até então: tornar-me diretor da Escola Municipal Anna Raymunda de Mattos Pereira Gadelha, instituição que atende do 6º ao 9º ano, com 16 salas de aula e centenas de alunos.

A experiência de direção exigiu de mim não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade humana. O gestor escolar, mais do que administrador, é mediador de afetos e de sentidos. Como destaca Nóvoa (1992), “a liderança educativa se exerce no cotidiano das relações, na escuta e no reconhecimento do outro”.

Assumir a direção de uma escola recém-inaugurada, no contexto de uma pandemia global, foi uma travessia de incertezas. Em fevereiro

de 2021, iniciamos o ano letivo de forma remota. A adaptação às tecnologias, o acompanhamento das equipes e o cuidado com a comunidade escolar tornaram-se tarefas diárias.

A educação a distância, que antes parecia distante da realidade amazônica, se fez urgente e necessária. Buscamos alternativas acessíveis: Google Classroom, Meet, WhatsApp, formulários online e material impresso para alunos sem acesso à internet. A formação adquirida na especialização em Fundamentos de EAD e Ambientação Virtual mostrou-se essencial para conduzir esse processo com segurança e criatividade.

Viver essa experiência foi compreender o que Morin (2000) denominou de “complexidade do real”: o educador precisa aprender a lidar com a incerteza e reinventar-se diante do novo. A escola se tornou, mais do que nunca, um espaço de cuidado e de escuta um lugar onde a solidariedade venceu a distância.

Com o retorno ao presencial, em agosto de 2021, re-descobrimos o valor do contato humano. Cada reencontro com alunos e professores era um ato de celebração. Entendi, nesse contexto, que a gestão escolar é também um ato pedagógico. Ser diretor é educar por meio do exemplo, da empatia e do compromisso ético.

Durante esse período, recebi reconhecimentos que me enchem de orgulho e responsabilidade:

- Galeria de Honra Semed, Prêmio de Excelência na Educação (2022);
- Prêmio Laurel Profissionais da Educação (2022);
- Diploma de Honra ao Mérito da Câmara Municipal de Manaus (2022 e 2024), pelos serviços prestados à educação manauara.

Essas homenagens representam, para mim, o reflexo coletivo do trabalho da escola um reconhecimento à força do grupo, não de um indivíduo.

Minha trajetória sempre foi acompanhada de inquietações. Há mais de uma década, estudo sobre o fenômeno *bullying* no ambiente escolar, buscando compreender suas causas, consequências e possibilidades de intervenção. As leituras, observações e vivências cotidianas revelaram que o fenômeno ultrapassa a simples noção de conflito: trata-se de uma forma de violência simbólica que fere a autoestima e compromete o processo de aprendizagem.

Essas inquietações me levaram, em 2021, ao ingresso no Mestrado em Educação Escolar, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/UNIR). Momento que aprofundei meus estudos sobre o fenômeno *bullying* de maneira científica, além de desenvolver habilidades de pesquisa e pensamento crítico.

O ano de 2024 marcou um novo capítulo nessa caminhada: fui aprovado no Programa de Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede (EDUCANORTE). A aprovação representou não apenas a continuidade dos estudos, mas o aprofundamento de uma identidade construída ao longo de anos de prática, pesquisa e reflexão.

O PGEDA expressa aquilo que acredito: a formação do educador amazônico precisa dialogar com o território, com as culturas locais e com os saberes da floresta. A Amazônia não é apenas um espaço geográfico, mas um campo simbólico e educativo, um lugar de resistências, vozes e memórias.

Hoje, ao refletir sobre essa trajetória, percebo que a docência é a maior travessia da minha vida. Cada etapa da infância à direção escolar, da pesquisa à sala de aula, compõe o mosaico de um educador em permanente formação.

Como ensina Nóvoa (1992), “a formação do professor é uma história de vida que se faz e se refaz continuamente”. É nessa circularidade entre passado e futuro que encontro sentido: ensinar é também aprender a ser, e ser professor é um verbo que não se conjuga no passado.

A docência é feita de coragem, sensibilidade e compromisso. É, como diria Freire (1996), “um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. E é com esse amor que sigo, navegando pelas águas da educação amazônica, acreditando que cada aluno é um rio que deságua em novos horizontes de esperança.

Rememorar essa caminhada é mais do que narrar fatos; é reconhecer os fios que tecem a identidade docente. Cada escola, cada turma, cada projeto representou uma margem dessa longa travessia.

Aprendi que ser professor é estar sempre em construção. É compreender que a educação, como os rios amazônicos, está em constante movimento, e que nossas práticas, se guiadas pela ética e pelo afeto, podem transformar realidades.

Hoje, reconheço que a docência é a minha forma de existir no mundo. É nela que encontro sentido, pertencimento e esperança. Continuo, como sempre, acreditando que a educação é a ferramenta mais poderosa para reinventar o futuro.

Entre rios e lembranças, sigo navegando, professor, pesquisador, diretor e aprendiz, movido pela certeza de que educar é semear o amanhã nas margens férteis da Amazônia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus, 2002.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

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

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

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2014.

Capítulo 2

Entre Raízes, Afetos, Saberes e Sonhos

Carla Patrícia Silva Cruz Pereira

*Ontem um menino que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã
Para não ter medo que esse tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar*

*Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do Sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá*

*Nós podemos tudo
Nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será*

*Trecho de Raízes e heranças: Nunca Pare De Sonhar (Sementes Do Amanhã)
Gonzaguinha Álbum: Grávido (1984)*

Raízes e Heranças: O Território Simbólico da Identidade Docente

Toda trajetória formativa nasce de um território simbólico e afetivo, onde as histórias se entrelaçam com às memórias da terra, dos gestos e dos silêncios que nos formam. Antes de ser profissão, a docência é herança. A minha germina em um lar onde o trabalho, esperança, fé e amor à educação foram as primeiras sementes cultivadas. A mais nova dos nove filhos de um vigilante e de uma merendeira sonhadora, herdeira da fé na escola como instrumento de dignidade, cresci aprendendo desde cedo que a educação e o estudo também são gestos de resistência.

Por muito tempo minha mãe nutriu o sonho de ser Professora, mas devido às dificuldades financeiras e falta de oportunidades no período e local onde viviam, o sonho foi sendo adiado. Mãe de nove filhos, precisou trabalhar para ajudar no sustento da família. Para meus pais a educação era mais do que uma promessa, era a esperança concreta de romper ciclos de dificuldades. Foi, então, no ano de 1991 que veio a decisão familiar de migrar para a nova capital Palmas do então recém-criado Estado do Tocantins, o que significou muito mais que uma mudança geográfica, foi um deslocamento de horizontes e a possibilidade de recomeços.

Como lembra Evaristo (2022), “as nossas histórias se confundem com as histórias das pessoas que vieram antes de nós”. Minha mãe via seu sonho pessoal ficar cada dia mais distante, mas nem por isso sua visão e fé na educação foram mudadas. Em 1992, ela passou no concurso do Estado do Tocantins e começou a trabalhar como merendeira escolar. Em cada preparação de lanche e em cada caderno meu que ela ajudava a organizar, havia ali um gesto de amor e gratidão. É nesse entrelaçado de vidas que se forja o sentido de continuidade e novas possibilidades. Para mim, seguir na Educação é a forma mais bela de continuar o sonho que nasceu nela.

Essa herança familiar não é apenas um afeto, é o primeiro pilar do que Nóvoa (1992) define como a construção dinâmica da identidade profissional docente, tecida por saberes e experiências, onde o sonho da minha mãe se tornou meu projeto de vida.

Meu ingresso na escola, ocorrido ainda na primeira infância, abriu um universo fascinante: o da leitura e da escrita. As palavras revelam o mundo e, ao mesmo tempo, ensinavam a interpretá-lo. Como Freire (1989) nos lembra que “ler o mundo precede ler a palavra”, é nessa percepção que, desde cedo, minha relação com o saber foi marcada. Professora Iranilde, mulher de pele preta e cabelos crespos, ensinou-me com muito carinho e dedicação as primeiras letras. Minha entrada na escola não foi apenas a decifração de códigos, mas a percepção de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Nas primeiras décadas de Palmas, as escolas públicas ainda de madeira eram espaços de simplicidade. Essa realidade de escassez de recursos, que infelizmente ainda marca as condições estruturais do professor brasileiro, conforme apontam Gatti et al. (2019), era, paradoxalmente, superada pela abundância de esperança. O barulho da chuva sobre o telhado misturava-se às vozes da professora, e a escola se tornava refúgio. Ali aprendi que a leitura é, antes de tudo, um ato político, e que o ensino se faz também de gestos, olhares e escutas. Essas lembranças compõem o que Bosi (1994) chama de memória afetiva, uma força que liga o passado à identidade presente.

Aprendizados e o Primeiro Contato com o Ensinar

Cursei o ensino fundamental na mesma escola, a Escola Municipal Estevão de Castro. No ensino médio, fui estudar na escola em que minha mãe trabalhava como merendeira. Uma vez ao mês tinha faxina geral, e eu ajudava minha mãe na limpeza de salas, ali, entre cheiros de sabão e o brilho das carteiras molhadas, compreendi o valor do trabalho e percebi que ensinar é, antes de tudo, uma forma de serviço ao outro. Nesse período, fui contemplada com uma bolsa para um curso de informática para inclusão digital, e mais tarde, fui convidada a ministrar aulas de informática. Ali nasceu uma nova paixão: a tecnologia. Tive a experiência transformadora de cursar o ensino médio pela manhã e ministrar aulas de informática à tarde para meus próprios professores.

Essa vivência me ensinou sobre humildade intelectual, compreender que o conhecimento é uma construção partilhada, que se alimenta da curiosidade, da escuta e do diálogo. Como afirma Freire (1996, p. 22), “ensinar exige aprender continuamente”. Nessa troca de papéis, onde o ensino se renovava, compreendi o conceito de autonomia, que Contreras (2002) define não como liberdade isolada, mas como responsabilidade coletiva e crítica sobre a prática. Foi assim que a docência começou, não como escolha, mas como descoberta.

Primeiras Experiências: A Educação como Ato Político e de Acolhimento

Após o ensino médio, iniciei minha trajetória profissional no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), atuando como monitora de reforço escolar para crianças em vulnerabilidade social. Cada encontro era uma lição de vida, ali aprendi que educar é também acolher. Frente aos desafios daquele ambiente, percebi, com Saviani (2011), que a educação é sempre um ato político, pois atua sobre as contradições da sociedade. Atuar como professora de reforço era abrir janelas para o mundo, reafirmando nossa humanidade. Essa experiência me impulsionava a seguir em frente.

Desistência e Recomeço: A Reconstrução Humana e a Resiliência Docente

“A dor precisa ser vivida até o fim, senão ela não cessa” — Clarice Lispector (1999, p. 84). Em 2005, a vida trouxe um duro golpe com a morte do meu irmão e confidente, aquele que, junto com minha mãe, me lembrava que estudar era o caminho. Os sonhos foram substituídos por silêncio e dor, e os livros ficaram fechados.

Como ensina Freire (1996, p. 41), “ensinar exige compreender que a vida é feita de tempos, de esperas, de perdas e de encontros”. Aos poucos, a lembrança de suas palavras de incentivo passou a me acompanhar nos estudos. Encontrei conforto na frase de Viktor Frankl (2008, p. 56): “Quem tem um porquê enfrenta qualquer coisa”. Entre a solidão e os estudos, percebi que a educação não é apenas um caminho profissional, mas uma forma de dar sentido à existência. A dor começou a se transformar em esperança.

Como cita Rubem Alves (2004, p. 27), “As perdas não destroem os sonhos; apenas nos convidam a sonhar de outro modo”. Aprendi que a educação é, acima de tudo, um espaço de reconstrução humana. “Ser

professor é continuar aprendendo, mesmo quando a vida nos fere”, reflete António Nóvoa (2017, p. 1128).

Ensino Superior e o Firmar da Posição Docente

Em 2006, decidi prestar o vestibular para Pedagogia, fui aprovada na primeira colocação. O ingresso em uma universidade foi um marco de emancipação pessoal e coletiva. Filhas de pais que não tiveram muito acesso à educação, atravessar aqueles portões representou uma reparação histórica.

O ingresso na universidade, como sugere Nóvoa (2000), é o momento de reconstrução social e profissional da minha identidade, onde as experiências pessoais se encontram com o rigor do saber disciplinar e formativo da área de Pedagogia. Mergulhei nas teorias da educação e pude compreender que ser Professora é muito mais do que dominar conteúdos, é também compreender o mundo e fazer intervenções.

Saviani (2011) nos adverte que “não é possível equacionar o problema da formação docente sem enfrentar a questão das condições concretas de exercício do trabalho docente”, o que se fez presente ao estudar à noite e trabalhar durante o dia. Como Tardif (2014) ressalta, “os saberes docentes são saberes da experiência, construídos na e pela prática”.

Memórias de Sala de Aula: O Poder Transformador do Aprender

Na docência, pude viver experiências que moldaram minha identidade profissional e humana, pois foi nesse exercício que vi o poder transformador do aprender. Na Escola Brasil, trabalhei na alfabetização de crianças da Zona Rural. Aquele momento de pura celebração de um aluno que leu sua primeira palavra ecoou em mim como um manifesto: a educação é libertação.

Entre os desafios, pude viver a alegria de alfabetizar um estudante cadeirante. Tive que reinventar o modo de ensinar, e juntos

aprendemos que a inclusão é muito mais do que presença é participação, é pertencimento. Como lembra Vigotski (2003, p. 58), “é na relação com o outro que nos tornamos humanos”.

Uma experiência marcante foi atuar como Coordenadora Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ali, vi estudantes com histórias de luta e recomeços voltarem a sonhar. “Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu”, afirma Rubem Alves (2003, p. 54). Minha prática na EJA reforçou o ideal do professor reflexivo de Fontana e Fávero (2013), que vêem na reflexão um caminho permanente para costurar teoria e prática, transformando as histórias de luta dos estudantes em novos recomeços. Ver o crescimento e as conquistas reacendeu em mim a certeza de que a educação é, como ensina Paulo Freire (1996, p. 67), “um ato de amor, por isso, um ato de coragem”.

Do Chão da Escola à Gestão Educacional: Liderança e Inovação

Com o passar dos anos, a trajetória me levou à SEDUC. Compreendi que a gestão educacional é uma prática pedagógica, onde a escuta e o diálogo são tão fundamentais quanto na sala de aula. Saviani (2011) já advertia que as políticas educacionais só ganham sentido quando dialogam com a realidade da escola e com os sujeitos que a constroem.

Em 2024, ao assumir a Gerência de Sistematização da Educação Híbrida e a Distância, pude coordenar formações docentes voltadas ao uso pedagógico das tecnologias. Freire (1996) já advertia: “a tecnologia deve ser posta a serviço da humanização, jamais da domesticação”. Ao coordenar as formações, buscamos garantir que o uso pedagógico das tecnologias digitais fosse além da mera instrumentalização técnica, convergindo com o que Modelski e Giraffa (2019) defendem: a formação deve ser crítico-reflexiva, voltada para a reconstrução pedagógica.

Nóvoa (2017, p. 1113) reforça que “a formação docente não se constrói pela acumulação de cursos, mas pela reflexão crítica sobre a

prática e pela apropriação consciente da profissão". O maior prêmio foi ver professores se apropriando das tecnologias com criatividade e sentido pedagógico.

Na liderança, pude aprender que gerir é também formar e aprender com o outro. Nóvoa (2017, p. 1122) lembra: "a boa formação de professores depende de boas lideranças educativas, que saibam inspirar e dialogar com as escolas". Esse processo de gestão, que exige a articulação entre política, tecnologia e saberes da prática, reafirma a necessidade de uma epistemologia da formação de professores, como defendem Aquino e González (2016), reconhecendo a complexidade e a cientificidade do campo.

O ciclo que não se encerra

Hoje vejo que a maior lição dessa caminhada foi compreender que na Educação liderar é servir com propósito. O verdadeiro papel da gestão educacional é criar condições para que o professor continue acreditando em seu poder de transformar vidas.

Saviani (2011, p. 15) afirma que "a política educacional é autêntica quando reconhece o professor como protagonista da transformação social". É nesta perspectiva que busquei manter o professor como centro do processo, fortalecendo sua autonomia para que o saber científico e tecnológico se transformem em oportunidades reais para os estudantes tocantinenses.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus, 2003.

ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 10. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

AQUINO, Orlando F.; GONZÁLEZ, Alberto M. Alegação para uma epistemologia de formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 10-30, set./dez. 2016.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortes, 2002.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 8, n. 17, p. 1-13, 2013.

FRANKL, Viktor E. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 24. ed. São Paulo: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GONZAGUINHA. *Nunca Pare De Sonhar (Sementes Do Amanhã)*. In: *Grávido*. Rio de Janeiro: EMI Odeon, 1984. 1 disco (30 min). Faixa 4 (3 min 54 s).

LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida: (Pulsações)*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M. *Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas*. *Educação e Pesquisa*, v. 45, e196652, 2019.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, António. *Universidade e formação docente*. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 4, n. 6, p. 129-138, 2000.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Capítulo 3

Costurando Saberes: Fios de uma História Educativa

Clarice Borges da Silva Oliveira
Jocyleia Santana dos Santos

Aprendi com as primaveras
a deixar-me cortar
e a voltar sempre inteira.

Aprendi com as pedras
a suportar o peso dos caminhos
e a fazer delas o meu alicerce.

Sou mulher: nasci para renascer,
para costurar os rasgos da vida
com fios de coragem e ternura.

Cora Coralina

Recordo as artesãs, mulheres de minha linhagem, cujas mãos e histórias moldaram o caminho que hoje percorro em minha jornada pessoal e profissional, tecendo um retrato vivo do passado que costura o meu presente. No labor manual de minha mãe e avós, mulheres do cuidado, do fazer artesanal e da sabedoria transmitida nos gestos, residem lembranças profundas, enraizadas em minha essência.

Os fios de algodão no tear da vida, nas terras denominadas Canivete, município de Bandeirantes/TO, envolveram dois jovens, minha mãe e meu pai, sou a primeira filha de um casal que se formou na dureza da vida na roça e com acesso restrito a escola. Ambos, chegaram ao norte goiano, com suas famílias vindas do sul de Goiás, na década de 70.

As lembranças cortam a memória entre os instrumentos do trabalho braçal do meu pai nas fazendas, que só frequentou os bancos escolares até a 2ª série primária e a tesoura de costura da minha mãe, que com a 4ª série primária, foi professora na escola das terras onde

morava. Mas, a vida não lhe oportunizou os estudos na idade certa e deu-lhe o ofício de costureira, com o qual vestiu a família e formou duas filhas.

Minha iniciação no mundo das letras aconteceu por caminhos estreitos, na Escola Municipal de Buritirana, no município de Conceição do Araguaia/PA. Os professores eram severos, com métodos tradicionais para o ensino e recursos de tortura, como a varinha cipó e a palmatória que o aluno que acertava a tabuada batia naquele que não tivesse a mesma sorte. O aprendizado era árduo, marcado pelo medo de apanhar na escola ou em casa. As primeiras letras eram conhecidas por meio da Cartilha do ABC, os pais e professores apontavam e nomeavam as letras e em seguida faziam um furo em uma folha de papel, localizam as letras individualmente e era a nossa vez de ser avaliado em quantas letras já havíamos decorado.

Curiosamente, na escola rural, a escrita não fazia parte da rotina, a decodificação das palavras era por meio da leitura de sílabas e lista de palavras iniciadas pela sílaba estudada. Os livros não estavam tão presentes em nossas mãos, algumas cartilhas eram usadas somente na escola. Dos primeiros professores, permanece a imagem sem nome do professor da 2ª série que trazia em si uma condição de deficiência visual. Estranhamente, sua condição era ignorada, não havia espaço para conversas sobre a vida das pessoas.

O trajeto de casa até a escola envolvia uma caminhada diária de 3 quilômetros, que era feita a pé. Lembro de seguirmos por um trieiro, em fila indiana, uns seis ou oito, entre meninos e meninas de diferentes idades. Na sala eu estava entre as primeiras para ler, escrever ou realizar a tarefa solicitada com assertividade. Porém, nesse percurso a pé, ficava para trás e sempre acreditava nas histórias que contavam e nas peças que pregavam em forma de brincadeiras.

A infância na roça permeada pelo som do rádio, luz de lampião, geladeira a gás, televisão a bateria, modas de viola que meu pai cantava no final do dia de trabalho e as broncas rotineiras de todos os

adultos. As reuniões familiares aconteciam sem motivo especial e nas brincadeiras entre os primos logo surgia a escolinha improvisada embaixo das mangueiras, eu era a professora que reproduzia os mesmos métodos de ensino vivenciados. Prática que movia a aluna a professora, revelando por meio do lúdico a futura profissão. No verão, a família toda passava a semana inteira em acampamento improvisado sob as areias douradas que surgem com a estiagem do rio Araguaia. Nossas terras eram distantes das margens do rio, mas por vezes era esse também o cenário para os grupos de mulheres, juntamente com as filhas, lavarem as roupas.

Após cursar a 1ª e 2ª série, do 1º grau, minha mãe fixou no coração da nossa família que o lugar certo para as filhas seria a cidade. Com a esperança de formar duas filhas, meus pais fixaram moradia na cidade de Conceição do Araguaia/PA. Em casa alugada, em barraco de madeira, construindo pouco a pouco sob as condições de trabalho análoga à escravidão, meu pai, com a forte participação de minha mãe e sua máquina de costura, sustentou minha trajetória escolar.

O barulho do motor-serra e da velha máquina de costura, envolvem sentimentos de esforço e dor, provocadas pelo êxodo rural, tornando a casa da memória um espaço carregado de emoções intensas. Emoções afogadas em vícios como o alcoolismo e o tabagismo por meu pai. Ao presenciar as lágrimas de dor da mãe no interior da casa por uma vida em meio às dificuldades impostas pelas condições sociais e como mulher sobrevivia com seus sonhos esquecidos e por isso mesmo, paulatinamente moldava o meu futuro com a certeza de que por meio da educação escolar a vida poderia ser transformada.

Quando relembro, visualizo os detalhes, especialmente do doloroso processo para o sustento material: comprar os materiais escolares, o uniforme que era de tergal, camisa branca, com o brasão da escola no bolso, saia azul-marinho com pregas bem-marcadas e nos pés as meias brancas e o congá. É impossível não refletir sobre o processo social como influência no aprendizado e desenvolvimento

pessoal como ponto essencial para a compreensão das desigualdades sociais e como elas afetam as trajetórias estudantis, que segundo Vygotsky (1984) é um processo que se dá nas relações sociais; por isso, cabe à escola compreender essas interações para cultivar um espaço acolhedor e favorável à aprendizagem.

A passagem para a adolescência trouxe uma lacuna. Na década de 80, o incentivo à leitura era escasso. No currículo, praticado no 1º grau - 5ª a 8ª série - na Escola Estadual Bráulia Gurjão a perspectiva sócio-histórica não havia. Em seu lugar aulas de Educação Moral e Cívica para contemplar os heróis nacionais, na rotina escolar o silêncio dos alunos era praticado, havia o momento da formação das filas e em posição de sentido o Hino Nacional Brasileiro era cantado. Paralelamente, formava em mim, a consciência do trabalho, foi então que esta etapa do ensino foi concluída no período noturno e, aos 14 anos, comecei a trilhar o duplo caminho de quem aprende e trabalha, tecendo desde cedo o sentido do esforço e da superação.

O trabalho era atrás de balcão de caixa de supermercado, de loja de calçados ou tecidos, o pouco que recebia era usado para comprar calçados e tecidos que minha mãe transformava nas roupas que adornaram minha juventude.

O curso de Magistério, realizado na Escola de 1º e 2º Graus Ministro Jarbas Gonçalves Passarinho, Fundação Bradesco, constituía-se como opção formativa no antigo 2º grau. Apesar de sua relevância histórica, apresentava limitações quanto ao desenvolvimento do senso crítico e ao aprofundamento em áreas como Matemática e Ciências da Natureza, uma vez que seu foco incidia majoritariamente sobre componentes didáticos, produção de materiais e atividades de estágio. Entre os recursos pedagógicos utilizados destacava-se o flanelógrafo, amplamente empregado na época como instrumento auxiliar ao ensino. Criado por Jean Jacques Dulin em 1876, na França, o flanelógrafo consiste em um quadro revestido de feltro no qual são fixadas figuras, símbolos e textos que apoiam a exposição dos conteúdos (Villas Boas, 2004). Seu uso visava facilitar a visualização das

informações e organizar as atividades de ensino, representando uma tecnologia educativa significativa no contexto pedagógico daquele período.

Destarte, a busca por emancipação, autonomia e criticidade brilhava mais forte após o período da Ditadura e alguns poucos incentivos para inscrição no vestibular da Universidade Estadual do Pará e minha preferência era pelo curso de Pedagogia com habilitação em Magistério, mesmo sem a clara definição quanto a atuação profissional. Uma justificativa para tal seria o fato de estudantes de Pedagogia terem sido meus professores em diversas disciplinas no 1º e 2º grau.

Em 1996, abdiquei do trabalho para dedicar-me aos estudos para o temido vestibular, processo que selecionava os futuros licenciados plenos em Pedagogia da renomada Universidade Estadual do Pará. O resultado foi a aprovação em 9º lugar, com 567 pontos. Era um misto de tensão e alegria, a população se reunia na orla do rio Araguaia, para ouvir os nomes dos aprovados e ali acontecia o maior evento, senão do ano para a cidade, da minha vida certamente.

Esse momento foi vivido intensamente no trote, nas ruas da cidade e em casa com a alegria dos meus pais, familiares e amigos pelo grande feito. Antes de mim, em nossa família, somente um tio teve acesso ao curso superior. Este a duras penas cursou medicina na Bolívia e residência médica no Rio de Janeiro.

Em busca de novas oportunidades e concomitante ao ingresso na vida universitária recebi, em 1997, o convite para assumir minha primeira experiência docente. Apesar de ter cursado Magistério, enfrentei um grande desafio: alfabetizar crianças, em uma turma de 1º série, em uma instituição privada, Centro Cultural Líder e Lobinho.

Aos 18 anos, aluna do 1º ano do curso de Pedagogia, grávida do meu primogênito, protegida pelo manto sagrado de Nossa Senhora da Imaculada Conceição, na Catedral de Conceição Araguaia aconteceu o meu casamento. União marcada até os dias atuais por

companheirismo em torno dos projetos profissionais, da formação dos dois filhos e do cuidado, devido a problemas de saúde.

No mês de novembro de 1998, incentivada pelas colegas do curso de Pedagogia, participei de uma entrevista para atuar na Fundação Bradesco, cenário que me introduziu na formação para o exercício do magistério. Com a coragem de uma jovem, vestida no jaleco branco ou guarda-pó, nesta instituição foram vivenciados os anos mais intensos da minha vida profissional. As exigências para uma educação de qualidade permearam os cinco anos divididos com a maternidade e tarefas domésticas.

A formatura aconteceu no mês de novembro de 2000, com colação de grau, baile de formatura e a certeza que era somente o início da minha trajetória de formação. Assim, no ano seguinte, iniciava um percurso de viagens mensais para a cidade de Paraíso/TO, local da primeira pós-graduação que foi em Psicopedagogia.

Entre estudos, trabalho e os estímulos diários para o desenvolvimento dos meus filhos, aconteceu o contato com o desenvolvimento infantil, com as fases do desenvolvimento, com a psicogênese da escrita, com as fases da leitura e com realidade que para seguir a profissão docente havia um preço que pagaria: a ausência em momentos importantes no cotidiano dos meus filhos.

Enquanto professora nas turmas de alfabetização e séries iniciais, já não me era permitido replicar os métodos tradicionais em que "ler, lvo viu a uva" era suficiente para ser considerado alfabetizado. Codificar era o bastante. A compreensão do verdadeiro sentido do ensinar e aprender a ler e escrever só veio com o conceito de letramento, que trouxe a perspectiva de que o sujeito precisa ler o mundo e ser capaz de interpretar os sentidos e as práticas sociais, conforme Freire (1987).

Nesse percurso, compreendi que alfabetizar vai muito além da simples memorização de letras e sílabas, pois, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 45), "a alfabetização não é um ato mecânico de

memorização de letras e sílabas, mas um processo de construção do conhecimento". Assim, adotei a concepção de que o ato de alfabetizar deve formar leitores críticos e participantes da vida social, pois, como destaca Soares (1998, p. 47), "não basta apenas saber ler e escrever; é preciso saber usar a leitura e a escrita nas práticas sociais".

Registro aqui a aquisição de novos conhecimentos e o capital cultural adquirido. Lembro-me de uma formação, de uma semana, que fui convidada a participar na Fundação Bradesco, na cidade de Osasco/SP, com direito a primeira viagem de avião, hospedagem em hotel, compras no shopping Iguatemi e experiência no Teatro Municipal de São Paulo para assistir ao musical *Les Misérables*.

O romance de Hugo contrasta com a tônica esfuziante dos musicais. A história acentua o melodrama, o embate entre bem e mal. "Les Mis" se passa no período de 1815 a 1832. Narra uma saga, ou melhor, uma coçada de cão e gato. A história começa quando Jean Valjean (Marcos Tumura) é colocado em liberdade condicional após 19 anos. Ele foi preso por roubar um pedaço de pão. O rigoroso inspetor Javert (Saulo Vasconcelos) não releva tal infração e o condena. Esse quadro de perseguição prosseguirá até o final, ao sabor das mudanças em suas vidas. Valjean, em princípio desesperançoso com a cegueira da Justiça, estigmatizado pela condição de ex-detento, renovará suas perspectivas por meio da ajuda e compreensão de um bispo. Sob outra identidade, muda de cidade, torna-se dono de fábrica e é eleito prefeito. Mas ocorrem reviravoltas. Valjean reencontra Javert e assume sua vocação para mártir: cria a filha de Fantine (Alessandra Maestrini), Cosette, e engrossa uma rebelião estudantil e operária. Corrupção, tiros, muitas mortes. A já clássica cena da barricada, com homens e mulheres, punhos fechados, bandeira vermelha ao fundo, remete, numa associação casual, ao MST (Folha de S.Paulo, 24 abr. 2001, s. p.).

Essa obra de Victor Hugo, escritor francês do século XIX, com seu embate na luta por justiça, ressoou profundamente com minhas vivências ao evidenciar desigualdades que atravessam o cotidiano escolar. As narrativas de pobreza, exclusão e resistência dialogam com minha trajetória como educadora e ampliaram meu olhar sobre as estruturas sociais, revelando que a escola também é palco da busca por dignidade e transformação.

Essa imersão estética marcou meu processo formativo ao expandir meu capital cultural e permitir acesso a repertórios antes distantes da minha realidade. Assistir *Les Misérables* no Teatro Municipal fez-me reconhecer o poder da educação em deslocar fronteiras internas e externas. Compreendi que a docência exige sensibilidade, humanidade e atenção aos gestos que transformam vidas. Assim, essa experiência tornou-se um marco que mudou o rumo da minha vida e formação, conforme Josso (2004).

Desse modo fui impulsionada a participar de concurso público para a rede municipal de ensino da cidade de Colinas do Tocantins. No ano de 2004, retorno a minha cidade natal. Carregando a realização, que não foi possível às mulheres que me antecederam na linhagem familiar. Aqui, fui me constituindo professora, como afirma Nóvoa:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos; é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz ser professor (Nóvoa, 1992, p.14).

Na primeira formação continuada em serviço, como professora concursada, promovida pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), os formadores me causaram euforia. Minha vontade de participar era extrema, e eu me posicionei, com segurança, diante dos saberes docentes. Nesses dias de formação, lembro-me das atividades práticas da confecção de instrumentos e jogos lúdicos, sendo amplamente apresentadas as propostas de ensino dentro da concepção do construtivismo. Mal sabia, que logo seria eu a trilhar os caminhos da formação de professores com o papel de formadora.

Durante esse período, atuei como professora dinamizadora, equilibrei a vida entre as turmas de 1º ao 5º ano, três unidades de ensino para completar a carga horária de 40 horas e as viagens para casa nos finais de semana. Meu marido e filhos só vieram no final do

ano, período em que contamos com o auxílio da nossa funcionária, hoje amiga, para o trabalho com a casa e os meninos. Tempo regado por duras críticas de diferentes pessoas quanto a essa escolha de deixar um trabalho regido por CLT, a família e aventurar em busca de estabilidade como servidora pública.

No ano seguinte, fui convidada a integrar a equipe do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Colinas (Semed), atuando inicialmente como supervisora e, posteriormente, como formadora de professores no Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER). Trata-se de uma política educacional voltada ao fortalecimento do processo de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, cuja finalidade central é ofertar formação continuada aos docentes das séries iniciais, promovendo práticas pedagógicas qualificadas que favoreçam a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Conforme destaca Rocha (2010), o programa busca dinamizar o processo educativo ao oferecer suporte teórico-metodológico que subsidie o trabalho pedagógico, contribuindo para a consolidação das aprendizagens essenciais no ciclo de alfabetização.

Nesse contexto, a formação continuada foi reflexiva, centrada nas práticas de leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais. Em um percurso marcado por crescimento através da preparação e vivência dos vários encontros formativos que tocava as trajetórias das cursistas, professoras dedicadas à educação.

Os quatro anos de experiência na Secretaria de Educação me conduziram por estudos nos diversos temas e especialmente sobre o Projeto Político Pedagógico. Conforme Charlot (2000, p. 78) aponta: "A relação com o saber é relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo; é uma relação de sentido, e o sentido é construído na história de cada sujeito."

Esse período marcou profundamente minha trajetória, pois precisei conciliar as exigências da profissão com a adaptação da

família a uma nova cidade. Tudo era novo: o trabalho do meu esposo, a escola dos meninos, a igreja, os amigos e a casa onde começamos uma nova etapa. Vivíamos o desafio da mudança e, ao mesmo tempo, a dor da perda do meu pai, vítima de um acidente de moto, em maio de 2004, provavelmente causado por embriaguez.

Nessa caminhada, em 2009, novos desafios surgiram, marcando a vida da minha família para sempre. Um diagnóstico médico recebido por meu marido, de prolapso de válvula mitral chegou abruptamente com uma cirurgia cardíaca, quarenta e dois dias de UTI, dois meses de internação, uma seqüela de AVC, uma esposa e dois filhos vulneráveis diante da iminente possibilidade de uma partida precoce. Um homem que era musculoso, ágil e atleta volta para casa uma pessoa com deficiência que após um ano de intensos exercícios de fisioterapia apresentou uma excelente recuperação e conquistou o ingresso no serviço público por meio de concurso para provimento de vagas para a prefeitura municipal.

Com tudo isso acontecendo, fui aprovada, em 2010, em novo concurso público e assumi a docência em uma instituição de tempo integral, na Escola Estadual Ernesto Barros. Em seguida, atuei por quatro anos na função de Pedagoga do Currículo, na Superintendência Regional de Educação de Colinas. Concomitantemente, exerci a docência na Escola Municipal Teodomiro Rodrigues da Rocha, em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Uma experiência marcada por muitos presentes e carinho por parte dos alunos.

Entre os anos de 2015 e 2018, vivi outra experiência significativa ao atuar como Coordenadora Pedagógica no Centro de Ensino Médio Presidente Castelo Branco, com uma situação marcante que foi a primeira paralisação de professores do estado que participei, em 2016. Esse momento reforçou em mim a compreensão de que ser professora é um ato coletivo e reflexivo, como afirma Nóvoa (1995, p. 27), ao destacar que “ser professor é aprender a partir da experiência, refletindo sobre ela e com os outros, construindo uma profissão que é, antes de tudo, uma obra coletiva.”

Nos anos de 2017 a 2019, cursei a Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar da Universidade de Brasília (UnB) através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), concluída com a pesquisa: Educação inclusiva: embates e perspectivas no trabalho pedagógico em sala regular.

Nesse ínterim, a roda da vida continua seu movimento e assumo o trabalho com o atendimento educacional especializado em salas de recursos no Centro Municipal de atendimento educacional especializado em 2016 e 2018 no Centro de Ensino Médio Presidente Castelo Branco. Funções que desempenho até os dias atuais com responsabilidade social e estudo.

Essa vivência me permitiu compreender que a educação inclusiva exige do professor uma postura reflexiva e comprometida com o direito de aprender de todos os estudantes. Como lembra Mantoan (2003), o significado da inclusão é ampliar o acesso e a participação, transformando em direito coletivo o que antes era reservado a uma minoria. No atendimento educacional especializado, cada estudante é uma oportunidade de reinventar práticas, compreender as diferenças e fortalecer o sentido social da docência, reafirmando o compromisso ético com uma escola verdadeiramente para todos.

Os anos que seguem, 2020 e 2021, foram marcados por uma calamidade mundial provocada pela COVID-19 que acentuou a crise política e de saúde pública. Assim, o trabalho com os estudantes com deficiência tornou-se mais desafiador e mesmo em meio ao trabalho remoto, estudos intensos, reinvenção da prática pedagógica com a utilização de plataformas virtuais e redes sociais, o público da educação especial foi o mais afetado.

A pandemia [...] trouxe mudanças no cenário econômico, político, social e educacional do mundo. As escolas de muitos países estão fechadas, algumas adotando aulas remotas e/ou educação à distância. Com isso, grupos que já apresentavam graus de vulnerabilidade, como o caso dos alunos e alunas com deficiência, ficam ainda mais cerceados do direito à educação

escolar, principalmente na realidade brasileira (Cardoso; Taveira; Stribel, 2021, p. 2).

A partir dessa vivência intensa e desafiadora, senti a necessidade de registrar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no período pandêmico. Assim, elaborei um relato de experiência no contexto do Atendimento Educacional Especializado com jovens do Ensino Médio de uma escola de tempo integral com o objetivo de socializar as ações colaborativas para o desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Esse trabalho foi apresentado no Simpósio Nacional de Educação – SINITOC, em Palmas (TO), constituindo-se como um importante marco em minha trajetória profissional ao transformar uma situação adversa em oportunidade de aprendizagem compartilhada.

Neste percurso, a busca pelo conhecimento se expandiu e as possibilidades das aulas mediadas por tecnologia me trouxeram novas oportunidades. Cursei duas disciplinas como aluna especial, no Programa de Mestrado em Educação (PPGE/UFT), caminho trilhado com empenho. Durante esse período, aceitei as provocações da Professora Dr^a. Jocyleia Santana dos Santos, para publicar o resultado da pesquisa, fruto da disciplina de História, memória e educação. Passo importante para uma etapa do meu projeto de vida: ser aluna regular no mestrado. Meu projeto de vida se concretiza no dia 10 de setembro de 2025, com a aula magna da 14^a turma do PPGE/UFT, como afirma Paulo Freire:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque há gente que tem esperança do verbo esperar. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperançar é construir (Freire, 1992).

Movida pela esperança ativa de que nos lembra Freire, e que me impulsiona a aprofundar, no mestrado com a pesquisa sobre instituição educativa confessional católica, com as orientações precisas da Prof^a Dr^a Jocyleia Santana dos Santos e cuidadosas da co-orientadora a Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Leoncio Macedo, também se constitui como parte do meu próprio processo formativo. A imersão

na história, na identidade institucional e nas práticas que atravessam uma escola permite compreender, de modo mais crítico e sensível, as relações entre fé, educação e políticas públicas. Ao revisitar trajetórias, documentos e narrativas, revisito também minha própria caminhada, reafirmando que pesquisar é um ato de construção permanente de significado sobre ser professora.

Ao avançar no caminho do mestrado, reafirmo meu compromisso com a pesquisa, a reflexão e a transformação social pela educação. Essa trajetória evidencia, conforme Nóvoa (1992), que o aprendizado é contínuo e que a formação docente se amplia na medida em que o educador se reconhece como sujeito de sua própria história.

Durante esta etapa do mestrado em Educação, tenho vivenciado intensamente o processo de construção da minha identidade docente e pesquisadora. As trocas com os pares e orientadores, as leituras e as experiências de pesquisa têm me levado a compreender a formação como um movimento contínuo de aprendizado e pertencimento. Vivência que corrobora o que Figueiredo (2010, p. 154) destaca ao afirmar que:

as identidades são formadas e transformadas por um processo contínuo, permitindo que os sujeitos assumam identidades diferentes em momentos diferentes, compondo-se não de uma única, mas de várias identidades.

Assim, reconheço que minha trajetória no programa não se limita à aquisição de conhecimentos, mas envolve também a consolidação de um modo de ser e estar na profissão. Desse modo, a minha identidade docente está em constituição pela interação de múltiplos fatores: pessoais, profissionais, culturais e históricos. Fatores que entrelaçam de forma dinâmica em um processo contínuo e contextualizado.

Hoje, percebo que cada um desses fatores contribuiu para formar o fio tecido ao longo dessa história de vida, das mãos calejadas de minhas ancestrais às linhas de escrita que compõem este memorial, forma o bordado da minha identidade docente. Entre o sonho e a

prática, sigo tecendo meu futuro com as linhas da esperança, certa de que educar é também um ato de amor, de resistência e de costura permanente entre o passado, o presente e o que ainda há de vir.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Alessandra Andrade; TAVEIRA, Gustavo Diniz de Mesquita; STRIBEL, Guilherme Pereira. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. *Revista Teias*, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. *Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física*. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, n. 2, p. 153- 171, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

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

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. *A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal*. 2010. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2010.

SANTOS, Valmir. Miseráveis milionários. Folha de S.Paulo, São Paulo, 24 abr. 2001. Ilustrada.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VILLAS BOAS, Maricéia da Silva. O uso do flanelógrafo em educação ambiental em áreas de manguezal da região de Guaratiba - Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Universidad de Las Palmas de Gran-Canárias/Fundação Iberoamericana. Florianópolis-SC 2004.

Capítulo 4

Itinerários de uma Professora em Formação: Entre o Rio Tocantins do Maranhão e o do Tocantins

Elionara Gomes Morais Martins

Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.
— Rubem Alves

Sou maranhense, nascida em Imperatriz/MA, cidade banhada pelo Tocantins, cortada pela BR-010 (Belém-Brasília) e polo da Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense. Geograficamente inserida no complexo da Amazônia Legal, Imperatriz é a segunda cidade mais populosa do Maranhão e contava com 273.110 habitantes no Censo 2022 (IBGE); sua área territorial e densidade ajudam a dimensionar seu porte como importante entroncamento comercial e logístico.

Neta de João Gomes Filho e Maria Antônia Leite Gomes, a eles “devo” minha construção humana, o respeito, o trabalho árduo e a fé que me movem. Filha de pais separados, minha trajetória escolar é uma soma do ensino público com o particular. Não sonhei ser pedagoga, a vida me apresentou a educação e ela se tornou o meu propósito.

O ensino é um ato performativo. E é essa performance que oferece o espaço para a mudança, a invenção, a mudança espontânea, que pode servir como um catalisador, atraindo o interesse único de cada aluno” (Hooks, 2013, p. 273).

Trago raízes profundas de uma terra onde prosperar sempre passou pelo estudo; aprendi cedo que caderno aberto é porta aberta. Escrevo este capítulo como aluna-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), na disciplina “Formação Inicial e Continuada de Professores”, tecendo um memorial

que integrará a obra “Memórias e Itinerários formativos da/na formação de professores na Amazônia”. Tomo a escrita de si como método para compreender a docência como prática social historicamente situada. Como nos ensina Paulo Freire (1989, p.11): A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.”

Este memorial é, portanto, um esforço de “firmar a posição como professor” (Nóvoa, 2017, p. 1106), entendendo a formação como processo identitário aberto, tecido no tempo e pela narrativa de si (Ricoeur, 1994). Assumo, assim, a reflexão sobre a prática como dimensão constitutiva do ofício docente (Nóvoa, 1992; Fontana; Fávero, 2013).

O Despertar Vocacional

Minha vocação para a docência não nasceu de um idealismo romântico, mas de um “choque de realidade” (Borges; Tauchen, 2019) que expôs a precariedade da educação em meu contexto. O ano era 2010, e eu estava no final do terceiro ano do ensino médio no Centro de Ensino Nascimento de Moraes, uma escola pública de referência em Imperatriz. Contudo, entre 2008 e 2010, vivenciamos uma severa escassez de professores, principalmente nas áreas de exatas.

Minha turma não teve professor de matemática e física por dois anos. Para mitigar o impacto, tínhamos aulas com professores temporários próximos ao final do semestre, que tentavam nos passar “o mínimo do mínimo”. Essa ausência não era um fato isolado; era um sintoma crônico da “questão social” (Gatti *et al.*, 2019, p. 11) da formação e valorização de professores na Amazônia Legal. Aquele vazio na cadeira do professor, aquela falta estrutural, foi o *Locus Amazônico* se manifestando em minha trajetória; foi a constatação de uma dívida que me impulsionou, não a *ser* professora, mas a *agir* para que aquela ausência não se repetisse para outros.

O Itinerário Formativo: da Graduação à Práxis

A consequência direta daquela precariedade formativa materializou-se no primeiro semestre de 2011. Após um ensino médio desafiador e já inserida no mercado de trabalho formal desde 2008, minha alternativa foi o ENEM. Meu desejo era cursar Psicologia, movida pela pretensão de ajudar crianças a mitigar os impactos identitários e emocionais de separações conjugais conturbadas. Contudo, as lacunas de conhecimento na área de exatas, promovidas pela escassez de professores, resultaram em uma nota insuficiente para o curso sonhado. Diante da realidade, prestei vestibular para a Faculdade de Imperatriz (FACIMP), uma instituição particular.

A escolha pela Pedagogia foi pragmática: o curso era noturno, permitindo-me continuar trabalhando, e eu tinha a influência de duas primas que estavam prestes a se formar na área. Elas me mostraram que na educação também haveria a possibilidade de impulsionar transformações. A máxima de Paulo Freire (1979) "Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" selou minha decisão.

Em junho de 2011, tornei-me aluna do curso de licenciatura em Pedagogia, entendendo que, embora não fosse minha primeira escolha, era o caminho viável para o propósito que se formava.

O curso de Pedagogia em uma instituição privada noturna corria o risco de ser, como apontam estudos sobre o cenário nacional, "frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores" (Gatti *et al.*, 2019, p. 31, citando Pimenta *et al.*, 2017). A estrutura curricular, por vezes, reproduzia a fragmentação do "modelo 3+1" (Gatti *et al.*, 2019, p. 23). No entanto, em meio a essa estrutura, encontrei "faróis": professores-formadores (Nóvoa, 2000) que transcenderam o currículo prescrito.

A Psicologia Educacional, por exemplo, abriu a primeira janela teórica, mostrando-me, para além de Piaget, a importância da

mediação e da interação social no desenvolvimento da aprendizagem, fundamentos que mais tarde reconheceria em Vygotsky. As aulas de Didática, com a Professora Fátima Vale, foram cruciais; elas iniciaram minha "composição pedagógica" (Nóvoa, 2017), forçando-me a refletir sobre os *saberes docentes* (Pimenta, 2005; Tardif, 2002) e a práxis.

Com a Professora Maria José, as discussões sobre Planejamento, Avaliação Institucional e Currículos não foram apenas burocráticas; elas me apresentaram a avaliação em sua dimensão diagnóstica e formativa, um contraponto à cultura de exames que eu vivenciei, aproximando-se da concepção de Luckesi (2011) de uma avaliação a serviço da aprendizagem. Com a Professora Joelma Gomes, mergulhei nos desafios da Alfabetização e do Letramento, compreendendo, com Magda Soares (2004), que alfabetizar e letrar são processos distintos, mas indissociáveis. Foi também ali que a Educação Inclusiva surgiu como um imperativo ético, um debate que ecoaria fortemente na minha experiência de estágio, e que hoje compreendo como um dos maiores desafios da carreira docente (Santos; Barleta, 2023).

O meu orientador, Professor Anderson Lô, apresentou-me não apenas a fenomenologia, mas o *pensamento complexo* de Edgar Morin, mostrando a necessidade de religar saberes e superar a fragmentação disciplinar, uma ideia que o PGEDA retoma ao discutir o "movimento de en-ciclo-pediar à docência" (Borges; Tauchen, 2019, p. 287). Além disso, a participação em um fórum sobre o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), ainda durante a graduação, foi um marco formativo essencial, conectando as discussões teóricas da sala de aula às disputas e consensos das políticas públicas nacionais.

O "fosso intransponível" entre a universidade e a escola (Nóvoa, 2017, p. 1109) se materializou no estágio obrigatório em docência. Como eu trabalhava no comércio, consegui uma vaga matutina em uma escola localizada em um bairro de alta vulnerabilidade social. Fui alocada na sala do 3º ano do ensino fundamental "coincidência ou não", era a turma com maior defasagem de ensino da escola. De 28 alunos, somente dois sabiam ler e escrever. Recordo-me da fala da

professora regente: “Seja bem-vinda à pior sala! E para completar temos esse aluno aqui que é deficiente, ele tem síndrome de down”. Em seguida, ela se ausentou, permanecendo quase metade da manhã fora da sala.

Os alunos tentavam copiar escritas cursivas do quadro, sendo que os poucos que escreviam só identificavam letras em caixa alta. O aluno com deficiência estava com um desenho sobre a mesa para pintar. Aquela cena foi minha “reflexão *na ação*” (Schön, 1992, apud Fontana; Fávero, 2013). A professora, imersa na “rotina” (Fontana; Fávero, 2013, p. 4) e sobrecarregada, não demonstrava possuir a formação específica que a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2010) preconiza. A realidade daquele aluno com síndrome de Down, tratado como um empecilho, expunha a lacuna de “políticas de valorização do trabalho docente” (André, 2015) e, mais especificamente, a falta de estruturação da carreira para a Educação Especial, um desafio premente na Região Norte (Santos; Barleta, 2023). Compreendi ali o quanto à docência já era um fardo para aquela profissional, esgotada pela falta de recursos, de formação continuada e fragilizada por um sistema de progressão automática que mascara defasagens “gritantes”.

Ainda durante a graduação, especificamente em 2013, surgiu uma oportunidade de docência no Centro Educacional Pequenos Brilhantes, escola onde meu irmão havia estudado. Pleiteei a vaga e ingressei como professora, vivenciando uma realidade que recordo quase como uma cena cinematográfica: a estrutura de lazer era precária e a mesma sala de aula comportava duas turmas simultaneamente, separadas apenas pela disposição do mobiliário. Como professora do Jardim I, vivenciei o desafio do ensino multisseriado, formato frequente na região. Apesar dos obstáculos estruturais, salas superlotadas e com pouca ventilação, pude experimentar fragmentos do meu propósito: ver a transformação nas crianças. Essa realização ao ver a aprendizagem, a construção da identidade social da criança, ressoa com a perspectiva de Bell Hooks sobre o espaço da sala de aula:

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua a ser um local de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós mesmos e de nossas camaradas uma abertura de mente e coração que nos permita encarar a realidade enquanto, coletivamente, imaginamos caminhos para ir além das fronteiras, para transgredir (Hooks, 2013, p. 273).

Contudo, a "desvalorização social e a retração salarial" (Cericato, 2016, p. 279) materializaram-se em problemas administrativos e financeiros que me levaram a pedir demissão. Retornei ao comércio, pois as oportunidades no magistério em Imperatriz eram escassas e frequentemente preenchidas por indicações, refletindo a "dificuldade de estabelecer um status profissional" (Cericato, 2016) para a docência. Mesmo fora da sala de aula, equilibrei o CLT com os estágios, e cada experiência, mesmo expondo os "dissabores da educação", mantinha a chama acesa. Em 2019, já em Palmas-TO "a cidade das oportunidades", fui aprovada na seleção da Escola Sesc.

Assumi, significativamente, uma turma de 3º ano, a mesma série do meu traumático estágio. No Sesc, encontrei o oposto da precariedade: uma escola-referência, construtivista, inclusiva, é um processo formativo "incansavelmente" contínuo, vindo de equipes renomadas, da gestão, dos pares e da comunidade escolar. Ali, minha "interposição profissional" (Nóvoa, 2017) se consolidou. Minha trajetória, então, tomou um rumo decisivo: da regência fui convidada a ser Analista Educacional no Projeto Criar e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na EJA, minha prática foi interpelada pela práxis freiriana, despertando um olhar reflexivo sobre a distorção entre currículo e prática. Esse movimento de saída da sala de aula para a gestão e formação continuou: de 2024 a 2025, atuei como Agente de Educação no SENAI/TO, coordenando cursos técnicos integrados ao Novo Ensino Médio e disseminando a Metodologia SENAI. Atualmente, como Coordenadora do Núcleo de Experiência Discente na Afya Faculdade de Ciências Médicas de Palmas, minha atuação com apoio acadêmico,

inclusão e competências socioemocionais no Ensino Superior me instiga a refletir sobre a própria formação de formadores, os desafios das DCN's e as barreiras da inclusão nesta etapa de ensino.

A Formação Continuada – O Retorno Crítico à Academia

Minha trajetória é marcada pela busca constante pela formação continuada. Sou pós-graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva desde 2017 e, atualmente, curso uma especialização em Neurociência e Educação. No entanto, a soma das minhas inquietações emergidas desde as lacunas da minha formação inicial, passando pelas experiências no "chão da escola" e na gestão educacional revelou um elo central impactado em todo o processo: o docente. Percebi que a formação técnica, embora essencial, não era suficiente para compreender as complexidades da profissão. Tardif (2002, p. 36) nos alerta sobre essa natureza composta do nosso ofício "O saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e existenciais."

Foi a necessidade de compreender esse "amálgama", de entender o docente desde a sua escolha pela profissão até a sua atuação formativa, que me impulsionou a buscar o mestrado. O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), portanto, não apenas como mais um título, mas como a transição necessária da técnica para a crítica, buscando entender as raízes dos problemas que vivenciei na prática.

A pós-graduação no PGEDA representa a etapa da "recomposição investigativa" (Nóvoa, 2017) da minha trajetória, e especificamente esta disciplina, está me fornecendo as ferramentas teóricas para realizar o "movimento de en-ciclo-pediar à docência" (Borges; Tauchen, 2019), ou seja, para religar os saberes que estavam fragmentados em minha experiência. Minhas memórias da precariedade em Imperatriz e da exclusão no estágio deixam de ser apenas lembranças autobiográficas e tornam-se objetos de análise, fenômenos situados que revelam "as

cegueiras do conhecimento" (Morin, 2000) e as falhas estruturais da formação de professores na Amazônia. Minha experiência na EJA, intuitivamente freiriana, agora é relida à luz das teorias críticas, compreendendo as complexas relações de poder que permeiam a educação. O PGEDA oferece o contexto teórico que faltava para que minhas experiências parciais adquirissem um sentido global e científico.

Conclusão

Este memorial revela que minha identidade docente não foi uma escolha linear, mas um mosaico construído na tensão entre o propósito e a realidade, entre o "chão da escola" e a gestão, entre o Maranhão e o Tocantins. Minha trajetória é definida menos pela docência direta e mais por uma "exposição pública" (Nóvoa, 2017) em diferentes frentes de gestão pedagógica, onde minha práxis se tornou a de formar e apoiar outros docentes e discentes. Ao revisitar essa trajetória, compreendo agora o sentido da epígrafe de Rubem Alves que abre este texto.

O PGEDA é o meu esforço de "desaprender para aprender de novo". É a tentativa de "raspar as tintas com que me pintaram" as tintas do tecnicismo, da fragmentação disciplinar, das "cegueiras paradigmáticas" (Morin, 2000, p. 24) e da visão de que a docência é um dom (Cericato, 2016). Este memorial é o ato de "desencaixar emoções": a frustração pela ausência de professores, a indignação diante da exclusão e a realização ao ver a transformação. Ao fazer isso, busco "recuperar sentidos": o sentido original do meu propósito, agora não mais pautado no ativismo, mas na "reflexão sobre a reflexão na ação" (Schön, 1992), compreendendo que minha atuação na educação exige um rigor analítico que só a pesquisa crítica pode fornecer.

Mais do que um exercício autobiográfico, este memorial, é uma tomada de "posição" (Nóvoa, 2017) que busca contribuir para a obra "Memórias e Itinerários formativos da/na formação de professores na Amazônia". Ao narrar e analisar criticamente este itinerário da precarização na formação básica no Maranhão às complexidades da

gestão no ensino superior no Tocantins, espero fornecer subsídios para o debate sobre os "impasses e desafios" (Gatti *et al.*, 2019) da profissão. Minha pesquisa no PGEDA e minha atuação profissional futura se direciona a compreender e propor caminhos para a formação continuada de docentes e gestores que atuam neste vasto e complexo território. A trajetória me ensinou que a formação docente não se encerra na graduação, nem nas especializações; ela é um *continuum* (Gatti *et al.*, 2019), uma busca permanente por "enfrentar as incertezas" (Morin, 2000, Cap. V) e por "ensinar a compreensão" (*Ibid.*, Cap. VI), reafirmando a educação como o ofício de "ensinar a viver" (Morin, 2015).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

BORGES, Daniele Simões; TAUCHEN, Gionara. O docente iniciante na universidade: compreensões e desafios. *Revista Cocar*, Belém, v. 13, n. 27, p. 287-309, set./dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 8, n. 17, jan./jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINAZZO, Celso José. Ensinar a viver: o sentido do ato de educar em Edgar Morin. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 246, p. 443-446, maio/ago. 2016. Resenha de: MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 4, n. 7, p. 129-138, ago. 2000.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SANTOS, Márcia Maria dos; BARLETA, Ilma de Andrade. Trabalho, carreira docente e Educação Especial: análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos estados da Região Norte do Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-22, jan./mar. 2023.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. *In*: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

Capítulo 5

Entre Experiências e Saberes: A Dialética da Incerteza e o Chegar a Ser o Que Se é na Trajetória Educacional

Lêda Maria Tomazi Fagundes

Este memorial configura-se como o relato analítico de uma trajetória existencial e profissional, balizada pela resiliência e pela dedicação à transformação social através da educação. Trata-se da narrativa de uma vida que se deslocou do extremo sul do Brasil para a região central, carregando o *ethos* da herança italiana e a convicção inabalável de que o afeto, o compromisso e a busca contínua pelo conhecimento são as ferramentas primárias de mudança.

Minha história inicia-se no interior do Rio Grande do Sul, uma região marcada pela intensa imigração italiana. Caçula de seis irmãos, oriunda de pais descendentes que transitaram da agricultura de subsistência para o segmento comercial, fui imersa em um ambiente de perseverança, proatividade e valorização do trabalho como motor de ascensão.

Neste contexto mercantil, meu processo de letramento se deu de forma precoce e singular. Aos quatro anos, o balcão da loja dos meus pais e as caixas de sapatos nas prateleiras se tornaram meu primeiro espaço de aprendizagem, o que resultou na promoção imediata para o segundo ano ao ingressar na escola pública. A formação fundamental no sistema público gaúcho, caracterizada por professores formados em áreas específicas, estabeleceu a docência como um ideal a ser perseguido, personificado na figura inspiradora de minha professora de História.

Contudo, essa trajetória foi interrompida pela decisão audaciosa de migrar para o Norte Goiano, o futuro Estado do Tocantins. O estabelecimento em Alvorada, à sombra da nascente BR-153, revelou um profundo contraste socioeducacional. A precariedade de infraestrutura, a ausência de energia e o sistema educacional limitado pela falta de formação docente (Halum, 2014; IBGE, 2007) configuraram um choque cultural que expandiu minha concepção de mundo.

A busca por um Ensino Médio regular levou à mudança para Gurupi, e posteriormente para Anápolis (GO), onde a formação se deu no Colégio Auxilium, sob a disciplina das Freiras Salesianas (Filhas de Maria Auxiliadora). Essa instituição, de raízes europeias (Azzi, 2002; Farias, 2021), era notória pelo rigor e pela educação integral, que preconizava currículo intenso e atividades culturais. A escolha inicial pela área de saúde em detrimento do Magistério (um paradoxo que o tempo desfaria) e o posterior ingresso na Licenciatura em Estudos Sociais, com ênfase em História, marcaram a consolidação de meu interesse pelo campo educacional.

A graduação despertou um interesse historiográfico crítico, materializado na leitura de obras basilares para a compreensão da formação social brasileira. A análise da família patriarcal e das relações em *Casa-Grande & Senzala* (Freyre, 2006) e o entendimento da história latino-americana como um processo contínuo de exploração, narrado em *As Veias Abertas da América Latina* (Galeano, 1971), consolidaram minha postura crítica e desmistificadora das narrativas tradicionais.

O retorno a Alvorada, em 1988, e a aprovação em concurso público para Professora de História inauguraram à docência. No início da carreira, a facilidade pessoal de compreensão textual resultou em práticas pedagógicas "pouco humanizadas". A maternidade, contudo, atuou como um profundo fator de humanização, redefinindo minha visão de amor e cuidado. Essa transformação interna ecoa a proposição de Nóvoa (2017) de que tornar-se professor é transformar uma predisposição em uma disposição pessoal, exigindo um trabalho contínuo de autoconhecimento e autoconstrução.

Aos 24 anos, o nascimento do primeiro filho, Ricardo (1989), configurou um marco de profunda humanização em minha trajetória, redefinindo o conceito de afeto e cuidado. Esse período foi marcado pela angústia decorrente de uma condição cardíaca congênita de Ricardo, que demandou um período de sofrimento e vigilância até a realização da cirurgia, aos dez anos de idade. Em 1991, nasceu Filipe, saudável, inteligente e igualmente dedicado aos estudos.

Nesse período, conciliava à docência em duas instituições em Alvorada-Tocantins: o Colégio Adjúlio Baltazar (rede pública) e o Colégio Jean Piaget (rede particular). A proximidade física da escola particular com a residência permitiu que meus filhos crescessem imersos no ambiente escolar, culminando no orgulho de se tornarem, posteriormente, meus próprios alunos.

A assunção da direção da Escola Estadual de Alvorada em 1995, pouco antes da promulgação da LDB/1996, impulsionou a busca por formação em gestão. O curso de Pedagogia (Unirg), realizado em ritmo exaustivo, foi essencial para a aplicação prática da legislação, em um processo de experiência que moldou meu perfil. A vivência, na perspectiva de Larossa (2002, p. 20), é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca".

Os artigos 3º, VIII, e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) tornaram-se pilares conceituais, estabelecendo a gestão democrática não apenas como a escolha do dirigente, mas como corresponsabilidade, participação e decisões coletivas. Para fomentar essa prática, a incorporação da filosofia de gestão colaborativa defendida por Heloísa Lück foi fundamental, transformando o Conselho Escolar em um instrumento central de diálogo e culminando em premiações regionais.

Em 1999, com a conclusão da Licenciatura em Pedagogia, a formação continuada se consolidou como um imperativo profissional. Já detentora de uma pós-graduação em Língua Portuguesa, priorizei o aprofundamento na área de gestão. Participei do curso "Progestão",

que aborda as quatro dimensões da gestão escolar, e posteriormente, concluí a especialização em Gestão Escolar. Este robusto investimento formativo visava a ascensão ao cargo Nível III da carreira, embora o acúmulo de responsabilidades na época tenha impedido a prestação do concurso.

Após um período de oito anos à frente da gestão do Colégio Estadual e doze anos dedicados ao ensino de História no Colégio Jean Piaget, ambos em Alvorada, o desejo por novos desafios profissionais se manifestou. Mesmo tendo sido aprovada em primeiro lugar no segundo processo seletivo para diretora local, a decisão familiar foi estratégica: mudar para Gurupi, cidade vizinha.

Em 2004, assumi a coordenação pedagógica do Centro de Ensino Médio Ary Valadão Filho. Durante cinco anos nessa função, dividindo-me entre a coordenação e as aulas de História na rede particular, desenvolvi e exercitei a liderança servidora. Este período foi crucial para o desenvolvimento de estratégias de escuta e para a consolidação da gestão colaborativa. Como aponta Nóvoa (2013, p. 49), "A fronteira entre escola e sociedade vai diluir-se e terá de ser substituída por um trabalho conjunto, comum, no espaço público da educação".

Após realizar novo processo seletivo para diretor escolar, assumi em 2009 a direção do Centro de Ensino Médio Bom Jesus, em Gurupi. A escola apresentava um cenário de grande vulnerabilidade social, enfrentando desafios significativos como evasão, baixo desempenho e complexos contextos familiares.

Diante dessa complexidade, o foco foi a busca imediata por apoio às famílias e instituições parceiras, aliada à mobilização de uma equipe coesa e comprometida. Iniciou-se, então, a sistematização de indicadores de autoavaliação por meio de instrumentos de gestão, organização e corresponsabilidade.

As ações pedagógicas, desenvolvidas de forma interdisciplinar e transversal, tiveram como destaque o projeto Dê-me um Toque de

Leitura. A iniciativa, que convertia a leitura de obras literárias em produções teatrais, gerou diversos prêmios e deu visibilidade à escola. Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e à função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e a clareza de uma política educacional (Penin *et al.*, 2001). Esse desenvolvimento é intrinsecamente ligado, conforme Penin (2001), ao estudo contínuo dos fundamentos, princípios e diretrizes educacionais.

Assim, autoavaliação tornou-se uma estratégia de rotina crucial para enfrentar a "solidão pedagógica que vive um diretor escolar" (Luck, 2007) e, conseqüentemente, promover o sucesso e a corresponsabilidade da equipe.

Neste contexto de intensas atividades, a vida pessoal e emocional apresentava grandes desafios. Em 2008, o falecimento súbito do meu pai, figura inspiradora de sabedoria e discernimento, levou-me a um período de grande dor. Não estava preparada para perdê-lo. Ele não pode acompanhar o que mais desejava: a iniciação dos meus filhos no Ensino Superior e o nascimento do primeiro neto.

Em 2009, ao assumir a direção do Centro de Ensino Médio Bom Jesus, em Gurupi, enfrentei o desafio da vulnerabilidade social e dos problemas de baixa proficiência dos estudantes. Liderando uma equipe coesa, busquei apoio institucional e iniciei a sistematização de indicadores e a cultura de autoavaliação. O desenvolvimento de projetos interdisciplinares, como o "Dê-me um Toque de Leitura", incentivou o protagonismo estudantil e demonstrou a efetividade da gestão colaborativa.

Essa prática coaduna-se com a tese de Nóvoa (2013, p. 49) de que "A fronteira entre escola e sociedade vai diluir-se e terá de ser substituída por um trabalho conjunto, comum, no espaço público da educação". Além disso, Penin (2001) aponta que o sucesso da gestão

passa pelo estudo contínuo de fundamentos e diretrizes educacionais, para estabelecer uma filosofia comum.

O reconhecimento desse trabalho culminou no 1º lugar no Prêmio Gestão Escolar em 2016, e me tornei Diretora Referência em Gestão Escolar do Estado do Tocantins, levando à representação do Tocantins em um intercâmbio de liderança nos Estados Unidos.

A oportunidade internacional foi um marco de expansão intelectual, proporcionando a vivência de práticas pedagógicas inovadoras. Chamo especial atenção à Educação Maker, abordagem defendida por Blikstein (2013) que preconiza a aprendizagem pela experimentação, resolução criativa de problemas e construção manual, articulando tecnologia e autonomia estudantil. Esse contato ampliou meu entendimento sobre o potencial transformador da educação, abrindo novos horizontes simbólicos.

Em 2018, uma inflexão existencial se impôs: a necessidade de priorizar os cuidados com minha mãe, culminando na aposentadoria e na redefinição do meu projeto de vida. Paralelamente, a busca por autoconhecimento levou-me ao estudo da Psicanálise. Nesse campo, a perspectiva de Rivière (1998) sobre o corpo como dimensão da mente e lugar de vínculos internos foi crucial para diferenciar o que me pertencia do que eram projeções maternas, fornecendo ferramentas para nomear e elaborar a dor e a culpa.

O subsequente trabalho na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), liderando projetos como a Mentoria de Diretor, Seleção de Diretor, Programas de Valorização dos Profissionais finalizou, pela assunção a Direção de Formação Inicial e Continuada da Seduc em 2025, no mesmo mês do falecimento da minha mãe.

Nesse momento de incerteza e luto, a leitura de *A Cabeça Bem-Feita* (Morin, 2011) forneceu um quadro teórico para compreender as angústias da trajetória. O autor destaca que a condição humana é marcada pela incerteza cognitiva e histórica, e que o conhecimento, como tradução e construção, sempre comporta o risco de erro.

Com um novo ciclo de vida e profissional, e o desejo de ingressar no Mestrado, reafirmo a educação como a força que iluminou e transformou minha história de vida. Essa jornada, das prateleiras de caixas de sapatos à busca pelo saber em nível de Mestrado na área educacional confirma a convicção expressa por Nietzsche (1971, p. 50-51) em *Ecce Homo*:

O chegar a ser o que se é pressupõe o não suspeitar nem de longe o que se é. A partir desse ponto de vista, têm seu sendo e valor próprios, inclusive os desacertos da vida, os caminhos momentâneos secundários e errados, os atrasos, as “modéstias”, a seriedade dilapidada em tarefas situadas além da tarefa. Em tudo isso, pode-se expressar uma grande prudência, inclusive a prudência maior: quando o *nosce te ipsum* (conhece-te a ti mesmo) seria a receita para morrer, então o se esquecer, o mal-se-entender, o diminuir-se, o aproximar-se, o mediocriza-se transformam-se na própria razão (Nietzsche, 1971, p. 50-51).

E assim sigo, em eterna formação, aprendendo de mim mesma, pronta a caminhar naquilo que sou chamada a ser.

REFERÊNCIAS

- AZZI, R. *A história das Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil: 1892-2002*. São Paulo: Salesiana, 2002.
- BITTENCOURT, C. M. F. *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 1993.
- BLIKSTEIN, P. Construção de conhecimento e tecnologia: o movimento *maker* na educação. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 45-60, 2013.
- BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20

dez. 1996. *(Nota: Referência de legislação padronizada conforme NBR 6023).*

BRAUDEL, F. O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Filipe II. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 2 v.

FAUSTO, B. História do Brasil. São Paulo: FDE, 1995.

FARIAS, M. L. G. O Colégio Auxilium de Anápolis-GO: um olhar para a sua trajetória histórica. 2021. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2021.

FREYRE, G. Casa-Grande & Senzala. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GALEANO, E. As veias abertas da América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

HALUM, N. G. História e memória de Alvorada do Tocantins. Palmas: Gráfica e Editora Brasil, 2014.

LÜCK, H. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NIETZSCHE, F. Ecce Homo. Madrid: Alianza, 1971.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educação*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2013. *(Nota: Artigo de periódico com local e período padronizados).*

PENIN, S. et al. Progestão: Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I. Brasília: Consed, 2001.

RIVIÈRE, E. P. Teoria do Vínculo. Tradução Eliane Toscano Zamikhowsky. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 6

Entre Travessias e Transformações: Aprender a Ser no Caminho do Doutorado

Fabrcio Bezerra Eleres
Ruhena Kelber Abrão

Novos Começos: O Ingresso no Doutorado

Ingressar no doutorado em Educação marcou, para mim, um novo movimento de trans(formação) na minha trajetória acadêmica e profissional. Se no memorial anterior revisei as raízes da minha formação como professor-enfermeiro, agora me percebo em um outro limiar: o de reconstruir meu lugar na docência a partir de uma formação mais densa, crítica e implicada com a realidade. Como lembra Josso (2009), os percursos de vida e formação não são linhas retas, mas trajetórias marcadas por rupturas, retornos e reinvenções. Ao escolher o doutorado, eu não buscava apenas um título acadêmico, mas um espaço-tempo para ressignificar minha prática, meu lugar na universidade e o sentido de ser docente.

Nesse movimento reflexivo, reconheço que foi  docência na área da saúde que despertou em mim a necessidade de ampliar meu olhar sobre o ensino. Ao longo das experiências em sala de aula, na preceptorial e, sobretudo, na atuação como tutor da Residência Multiprofissional em Saúde da Fundação Escola de Saúde Pública de Palmas (FESP/Palmas), compreendi que ensinar não se limita à transmissão de conteúdos técnicos, mas envolve um processo de mediação humana, tica e pedagógica. Como destaca Freire (1996), "não há docência sem discência" e foi convivendo com residentes, discutindo

casos reais, vivenciando desafios da rede de saúde e acompanhando processos formativos que percebi o quanto a educação necessita de fundamentos sólidos, intencionalidade e sensibilidade.

A experiência como tutor na Residência foi, para mim, um espaço de fortalecimento identitário. Ali, pude problematizar práticas, revisitando conceitos e perceber a potência da educação em serviço como estratégia formadora. Ao mesmo tempo em que ensinava, eu aprendia e essa percepção ecoa em Alarcão (2005), quando afirma que o professor é um sujeito que se forma continuamente na interação entre teoria e prática. Cada encontro com os residentes reafirmava a necessidade de compreender mais profundamente como se ensina, por que se ensina e quais políticas, epistemologias e métodos sustentam o ato de ensinar.

Assim, a decisão de ingressar no doutorado nasceu do desejo de fundamentar teoricamente minha atuação e de me reconhecer como docente-pesquisador. Percebi que, para além da técnica, eu precisava compreender os processos pedagógicos, os currículos, as políticas de formação e as teorias que orientam a docência. Tardif (2012) reforça que os saberes docentes são heterogêneos e resultam de múltiplas fontes: experiência, formação, cultura profissional e eu sentia que precisava ampliar e aprofundar essas bases. O doutorado, portanto, representa para mim a possibilidade de consolidar o que Borges (2019) chama de “itinerário formativo”, um percurso em que o professor se transforma a partir das experiências, afetos, rupturas e aprendizagens vividas.

Estranhamentos, Adaptações e Desafios do Percorso

O início do doutorado não foi um caminho linear ou “natural”. Além das exigências acadêmicas próprias, vivi um processo profundo de deslocamento subjetivo e geográfico. Havia uma grande expectativa sobre o novo ciclo que se abria, mas também um choque inicial ao me perceber distante da família, dos amigos e das referências afetivas que constituíam minha rede de apoio. Foi um período marcado por solidão,

incertezas e a necessidade de reconstruir um cotidiano em um território desconhecido. Hoje compreendo que esse movimento de saída, por mais doloroso que tenha sido, fazia parte de um processo de resiliência e reinvenção que eu precisava atravessar para continuar crescendo.

Enfrentei também estranhamentos acadêmicos: cansaço extremo, choques de linguagem teórica, inseguranças próprias de quem retorna a um espaço de alta exigência intelectual. Como destaca De Freitas Oliveira (2005), as narrativas formativas revelam não apenas conquistas, mas também os territórios de tensão, os momentos em que pensamos em desistir, os dias em que duvidamos da própria escolha. Em muitos momentos, perguntei a mim mesmo se seria capaz de sustentar o ritmo de leituras, escritas, aulas, deslocamentos e demandas profissionais.

Esses desafios tornaram-se parte de um movimento de amadurecimento, não apenas acadêmico, mas existencial. A pós-graduação *stricto sensu*, como argumenta Alarcão (2005), exige uma mudança de posição subjetiva: deixamos de ser meros receptores de conhecimento para assumir o papel de autores de nossa própria produção intelectual. Esse deslocamento, embora exigente, amplia nossa capacidade de compreender o mundo e de compreender a nós mesmos. Foi nesse processo que reconheci, com maior profundidade, o que Carvalho, Pio e Mendes (2014) definem como práxis: um movimento simultâneo de transformação do mundo e de autotransformação. Cada dificuldade enfrentada, seja acadêmica, pessoal, emocional ou territorial, converteu-se em experiência formativa e em elemento constitutivo da minha identidade docente e pesquisador.

Afetos, Cuidado de Si e Resignificação da Docência

Ao longo do doutorado, não foram apenas os conceitos, as teorias e os métodos que me formaram, mas também os encontros com colegas, professores, textos, contextos e comigo mesmo. Josso (2009)

nos lembra que a formação é atravessada por experiências sensíveis e afetivas, nas quais revisito medos, fragilidades e potências. Em muitos momentos difíceis, marcados por cansaço, insegurança e sentimento de inadequação, o afeto funcionou como um dispositivo formativo: uma palavra de incentivo, uma escuta acolhedora, uma mensagem de colega, um gesto da família.

Essa dimensão afetiva me ajudou a ressignificar à docência. Freire (1996) insiste na ideia de que ensinar exige amorosidade, coragem e esperança. No doutorado, fui entendendo que isso não vale apenas para a relação com os estudantes, mas também para a relação comigo mesmo: cuidar da minha saúde mental, reconhecer meus limites, aceitar minhas falhas e, ao mesmo tempo, continuar apostando na potência da educação. O lazer, o descanso e os momentos com a família deixaram de ser “tempo perdido” e passaram a ser compreendidos como cuidado de si, condição para sustentar uma prática docente crítica e ética.

A Formação Doutoral e a Prática Reflexiva-Crítica

A formação doutoral tem ampliado a minha compreensão sobre o papel do professor no ensino superior e na educação em saúde. As leituras de Tardif (2002) me ajudaram a reconhecer que meus saberes docentes são plurais, compostos por saberes da formação, saberes disciplinares, curriculares e existenciais. Ao revisitar minha trajetória, percebo como esses saberes se entrelaçam na sala de aula, nos estágios, nas orientações e nas práticas de cuidado.

Ao mesmo tempo, autores como Alarcão (2005) e Roldão (2007) reforçam a centralidade do professor reflexivo, aquele que não apenas aplica técnicas, mas pensa criticamente sua própria prática, questiona suas escolhas e se dispõe a aprender com a experiência. O doutorado tem sido esse laboratório reflexivo: por meio de seminários, grupos de estudo, escritas e devolutivas do orientador, tenho sido tensionado a

problematizar o que faço, por que faço e para quem faço. Isso tem dado ao meu exercício profissional um sentido mais amplo, aproximando o cotidiano da prática da perspectiva de práxis crítica que Freire (1996) defende.

Redes de Apoio, Pertencimento e Gratidão

Nenhuma trajetória de doutorado é solitária, ainda que, em muitos momentos, a escrita e a pesquisa sejam experiências intensamente individuais. No meu caso, a rede de apoio foi decisiva para que eu não desistisse. Minha família, com sua presença silenciosa e, ao mesmo tempo, firme, sustentou minhas ausências, cansaços e mudanças de humor. A fé em Deus, alimentada na intimidade e na espiritualidade cotidiana, funcionou como horizonte de sentido em tempos de incerteza. Os colegas de doutorado, com quem compartilhei angústias, textos, prazos e risadas, me lembram que a formação também é coletiva.

De modo especial, reconheço o papel do meu orientador, professor Dr. Ruhena Kelber Abrão. Seus “puxões de orelha”, muitas vezes firmes, foram também gestos de cuidado acadêmico e humano, pois, como todo bom mestre, ele não permitiu que eu me acomodasse ou desistisse de mim mesmo. Como lembra Prado e Soligo (2007), a escrita de si e a formação crítica dependem também desses interlocutores que nos tensionam, interrogam e apostam em nosso crescimento. Esse conjunto de pessoas e relações, mais do que pano de fundo, é parte constitutiva da minha formação como doutorando e como docente.

Perspectivas para o Futuro: Ser Docente em (Trans)formação

Ao olhar para o futuro, não me vejo como alguém que chegará a um ponto de “formação concluída”, mas como um docente em

permanente trans(formação). A experiência do doutorado tem preenchido lacunas que eu sentia na minha prática: uma necessidade de maior base teórica, de compreensão crítica da educação, de articulação entre enfermagem, saúde e pedagogia. Como apontam Borges (2019) e Isaia (2009), a aprendizagem da docência se dá ao longo da vida, na articulação entre a trajetória pessoal e profissional.

Projetar o que virá é, ao mesmo tempo, exercício de esperança e responsabilidade. Desejo seguir como professor que pesquisa, como enfermeiro que educa e como educador que cuida de si, dos outros e dos contextos em que atua. Se, no memorial anterior, eu narrava a construção de um caminho, agora reconheço que o doutorado reposicionou meu olhar: já não penso apenas em “onde vou chegar”, mas em “como quero ser” enquanto sigo. Continuar estudando, escrevendo, orientando e aprendendo com meus alunos é a forma que encontro de honrar a história que me trouxe até aqui e as pessoas que não me deixaram desistir de caminhar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BORGES, Cecília Maria Aldigueri. Aprendizagem da docência: o professor de Enfermagem e sua formação. *Revista Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 1-6, 2019.

CARVALHO, Vilma Lúcia; PIO, Daniele Araújo; MENDES, José da Conceição. A práxis como fundamento da formação humana. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 14, n. 166, p. 1-9, 2014.

CARVALHO, Margareth da Silva. Escrita de si e formação: trajetórias, sentidos e autoria. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2021.

CERIKATO, Gerson. Docência como profissão: reflexões sobre saberes, competências e profissionalidade. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 271-289.

DE FREITAS OLIVEIRA, Francisca Cordélia. O memorial de formação como instrumento de reflexão e prática pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 37, n. 1, p. 119-132, 2005.

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

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, Roseli; FÁVERO, Maria Helena. **Pesquisa e prática docente: processos de formação**. São Paulo: Contexto, 2013.

ISAIA, S. M. A. A formação do professor do ensino superior: desenvolvimento profissional e identidade docente. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 209-218, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. Caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e professores. **Revista @mbiente Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 137-199, ago./dez. 2009.

LAZZARI, D. D.; MARTINI, M. R.; BUSANA, J. M. Docência em enfermagem: formação pedagógica e prática educativa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 68, n. 1, p. 92-99, 2015.

PRADO, Gilda; SOLIGO, M. A escrita de si como prática formativa. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 28, n. 100, p. 515-534, 2007.

REIS, Ana Paula. **Colcha de retalhos: metáforas da formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RODRIGUES, Renata Maria; et al. Formação pedagógica do professor de Enfermagem: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, n. 3, p. 431-437, 2013.

ROLDÃO, Maria Céu. Saberes docentes: construção, mobilização e participação na prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 101-120, 2007.

SCHNEIDER, Ana Beatriz. Identidade docente: entre histórias e práticas. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 1-12, 2012.

Capítulo 7

O Chamado do Chão da Escola: minhas raízes e a descoberta da vocação

Darlington Ribeiro Lima

A vida, com suas curvas inesperadas, muitas vezes nos conduz por caminhos que jamais havíamos traçado. O que parecia uma direção certa pode, de repente, desviar-se para uma rota completamente distinta, ou vice-versa. Minha própria trajetória é um testemunho dessa imprevisibilidade, especialmente no que diz respeito à docência, uma profissão que, inicialmente, não estava em meus planos. É sobre essa jornada de idas e vindas, e a descoberta do chamado para a educação, que este memorial se debruça.

Minha história começa em um cenário de humildade e persistência. Oriundo de uma família com poucos recursos e muitas dificuldades financeiras, fui moldado pelos exemplos de trabalho e dedicação. Minha mãe, Dona Eunice, casou-se jovem, aos dezesseis anos, e desde cedo demonstrou uma resiliência notável. Para ela, foi quase um “casamento às cegas”, pois, devido à vida difícil que levava, conhecia pouco seu pretendente. Como muitas mulheres de sua geração, ela abraçou a vida familiar e, como se esperava, teve oito filhos – cinco homens e três mulheres –, todos nascidos de parto normal, a grande maioria com a ajuda de parteiras. Sou o único a vir ao mundo em um hospital, com acompanhamento médico, um detalhe que, à sua maneira, já marcava um pequeno desvio em nossa tradição familiar.

Dona Eunice, uma mulher incansável, não deixou que a maternidade a impedisse de trabalhar. Para sustentar os filhos, vendia bolos, labutava na roça e dominava diversas artes manuais, como costurar, bordar e tricotar. Foi merendeira, assistente de secretaria e, por fim, alfabetizadora. As adversidades nunca a desanimaram. Pelo contrário, com os filhos ainda pequenos, ela voltou a estudar,

trabalhando de dia e frequentando a escola à noite, sempre em busca de um futuro melhor.

Desde muito cedo, o incentivo aos estudos foi uma constante em nossa casa. Mesmo com as limitações financeiras, cadernos e materiais essenciais eram sempre providenciados – por vezes, encapados com embalagens de açúcar ou arroz, mas nunca desprotegidos. Os uniformes eram comprados e, à medida que um não servia, era doado ao irmão mais novo, perpetuando o ciclo do aprendizado e da perseverança.

A paixão da minha mãe pela educação e sua dedicação em alfabetizar outros me proporcionaram um dos meus primeiros contatos com o ambiente escolar. Nos anos 80, quando ela se tornou alfabetizadora, tive a oportunidade de acompanhá-la em algumas de suas aulas, prestando pequenas ajudas. Lembro-me de salas lotadas e, em contraste com a realidade atual, do profundo respeito que pais e alunos nutriam pelos professores. Essa dinâmica entre a observação das experiências de minha mãe e a formação de minha perspectiva pessoal sobre a docência ilustra como as experiências profissionais e pessoais se interligam na construção das identidades docentes, conforme teoriza Figueiredo (2010).

No entanto, havia sempre um ou outro aluno que parecia desinteressado, e ao observar as dificuldades enfrentadas por minha mãe, confesso que pensava: “Isso não é para mim”. A docência parecia um caminho árduo demais. Percebo, hoje, que essa minha impressão inicial de que seria um caminho tão difícil, e até mesmo a aparente falta de engajamento de alguns alunos, já apontavam para a desvalorização social da docência. É um fenômeno que vejo como central na discussão da profissão no Brasil e que, como Cericato (2016) bem pondera, conecta-se diretamente à ideia de que “qualquer um pode ser professor”.

Cresci em Miranorte, uma pequena cidade do interior do Tocantins que, atualmente, conta com pouco mais de doze mil

habitantes – imagine nos anos 80 e 90. A única escola particular era um privilégio dos mais abastados, e assim, toda a minha formação se deu em instituições públicas. Comecei a estudar aos sete anos, em uma escola carinhosamente conhecida como “escola das irmãs”, dirigida por freiras católicas. Naquele tempo, existiam as denominações “primeiro fraco” e “primeiro forte” para as turmas de alfabetização, e após ser aprovado, eu seguiria para a segunda série.

Do “primeiro fraco” até a quarta série do ensino fundamental, permaneci na mesma escola municipal, ao lado dos mesmos colegas e com a mesma professora. A partir da quinta série, a Escola Estadual Nossa Senhora da Providência, um pouco mais distante de casa, tornou-se meu novo ambiente de aprendizado. Embora me considerasse um estudante mediano, sempre fui prestativo com meus colegas, oferecendo ajuda quando podia. Acordava na madrugada para estudar em dias de avaliação e, na sala de aula, preferia as primeiras cadeiras. Era, sem dúvida, uma criança comportada, atenta aos ritos e às demandas da escola.

Ao concluir o ensino fundamental, as oportunidades para estudo e trabalho ainda eram concentradas na capital de Goiás, Goiânia. Mudei-me para lá e fui morar com uma irmã já casada e com dois filhos. Pouco tempo depois, ela retornou ao Tocantins, mas eu decidi permanecer em Goiás para concluir o ensino médio, sempre contando com o apoio incondicional de minha mãe.

De volta ao Tocantins, enfrentei o vestibular e não obtive sucesso na primeira tentativa. No ano seguinte, decidi fazer um cursinho popular no período noturno, o que me abriu as portas para o curso de Administração de Empresas na Universidade do Tocantins, em Miracema. Embora não fosse minha primeira escolha, a perspectiva de ser o primeiro da família com um diploma universitário me impulsionou. Enfrentava diariamente uma jornada de 23 quilômetros, de ônibus, até Miracema, com aulas inclusive aos sábados de manhã, retornando para casa ao meio-dia. Quatro anos depois, em 1999, concluí o curso.

No entanto, o sentimento era de incerteza; estava formado, mas sem rumo, sem propostas de emprego claras sobre o que fazer em seguida.

A vida, então, começou a traçar seus próprios caminhos. Recebi uma proposta para trabalhar em uma cerâmica. Minha função inicial era no escritório, despachando caminhões de tijolos e telhas, o que envolvia a emissão de notas fiscais. Rapidamente, dominei o método de trabalho e, em poucos meses, já estava ensinando os colegas mais antigos. Essa habilidade natural de explicar e orientar já despontava, mesmo que eu não a percebesse como um sinal. Agora, ao olhar para trás e refletir sobre essa experiência de rapidamente dominar um método e, em seguida, ensiná-lo a outros, compreendo que ali já se revelava uma aptidão pedagógica. Embora eu a vivesse de forma inconsciente, essa vivência já contribuía para a construção da minha identidade docente, um processo que, como Silva e Mezzaroba (2023) observam, se desenvolve também na práxis e nas interações cotidianas.

Em seguida, fui chamado para trabalhar em uma cooperativa de crédito. Foi nesse período que uma colega de faculdade fez uma sugestão que mudaria minha vida: ela me indicou para ministrar aulas de matemática na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola estadual, no período noturno. A princípio, não consegui conciliar o horário da cooperativa com o da escola. A decisão foi clara: deixei a cooperativa e me dediquei integralmente ao ensino.

Durante esse tempo, realizei uma Complementação Pedagógica em Matemática, aprofundando-me nos fundamentos da área. Passei dois anos na Escola Estadual Sales Marins, e foi ali que a “contaminação” pela docência se tornou irreversível. Hoje, ao revisitar essa fase, compreendo que essa “contaminação” – que se manifestou como uma força inegável em mim – reflete o impacto profundo das experiências sociais na construção do conhecimento profissional, que, em muitos casos, se mostra mais potente do que a própria formação universitária, um ponto que Figueiredo (2010) discute como relevante na formação docente.

Aquilo que eu havia tentado evitar, o caminho que inicialmente me pareceu tão árduo, nesse momento se revela como uma vocação inegável. Parecia que estava no meu DNA; quis fugir, mas, como uma força magnética, a educação me atraiu e me reteve, transformando o “não quero” em um “não consigo mais viver sem”. Vejo, então, que essa descoberta e a transformação de uma mera predisposição em um compromisso pessoal inabalável se alinham com um dos movimentos que Nóvoa (2017) considera fundamentais na formação do professor, onde o autoconhecimento e a reflexão sobre a profissão são cultivados desde o início. Sinto que foi exatamente isso que me aconteceu.

Eu estava sedento por conhecimento, ávido por absorver tudo o que podia sobre a docência. Aqueles dois anos iniciais foram essenciais para o meu crescimento, marcados por conselhos valiosos da minha mãe, que, a essa altura, já estava aposentada. Com ela, aprendi, sobretudo, sobre o outro, sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA – a grande maioria trabalhadores que dedicavam o dia ao labor e a noite aos estudos, numa rotina exaustiva. Reconheço que todo esse aprendizado, construído no contato direto com o ambiente escolar e na troca com outros profissionais, se alinha perfeitamente à “interposição profissional” conceituada por Nóvoa (2017), que, como ele bem coloca, destaca a necessidade de nos sentirmos professores a partir da vivência nas instituições e da interação com outros docentes.

Lembro-me que, na época, as aulas se estendiam até as 22h30, de segunda a sexta-feira. Após esse período intenso como professor contratado, fui dispensado e me vi, novamente, desempregado. Essa transitoriedade e a interrupção do vínculo empregatício, compreendo agora, refletem, infelizmente, a baixa atratividade da carreira docente no Brasil e a precariedade na formação e retenção de profissionais qualificados. É um desafio que Cericato (2016) considera urgente de ser superado para garantir a qualidade da educação, e pude sentir na própria pele as consequências dessa realidade.

Foi então que surgiu uma nova oportunidade: o concurso para professor em Miranorte. Eu não podia perder essa chance. Prestei o concurso e fui aprovado, assumindo o cargo em 2001. Naquela ocasião, com um pouco mais de experiência e menos receio, minhas aulas eram destinadas ao ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano. Primeiramente, atuei numa escola mais periférica, em regime parcial. Em seguida, fui para uma escola do campo, uma realidade totalmente diferente da que eu imaginava, mas não muito distante da EJA em seus desafios. Os alunos passavam horas no transporte escolar para chegar à escola, já exaustos, e a motivação, embora presente, era diferente; a principal distinção era a idade dos estudantes, bem mais jovens. Tínhamos turmas à tarde e à noite, e um transporte específico para os professores nos levava na segunda-feira e nos trazia de volta na sexta.

Passávamos a semana inteira na escola, e éramos nós mesmos, os professores, que preparávamos a alimentação. Foi mais um aprendizado profundo. Não estava contente com a forma como o processo era conduzido; não éramos notados, e tampouco nossas reivindicações eram atendidas. Ao refletir sobre essa dedicação em condições tão desafiadoras e a persistente falta de reconhecimento e atendimento às nossas reivindicações, concluo que essa minha vivência é um exemplo claro das condições de trabalho precárias da profissão docente no Brasil. Essa realidade, que pude sentir na pele, é justamente um dos dilemas que Cericato (2016) aponta como afetando diretamente a motivação e o prestígio social dos professores.

Em 2003, o concurso de Palmas foi anunciado. Enfrentei muitos obstáculos para poder realizá-lo, e por pouco não desisti, mas deu certo: fui aprovado. Tomei posse em 2004, chegando a Palmas sem sequer um endereço fixo. Fui morar com amigos de um amigo. Trabalhava em duas escolas, 20 horas em cada, uma no período vespertino e outra no noturno. Precisava sair rapidamente da primeira para conseguir pegar o transporte público e chegar a tempo na segunda. O transporte público operava até as 23h; era um grande

sufoco, pois se eu me atrasasse e perdesse o ônibus, não teria como chegar em casa. Foi um ano inteiro nesse ritmo desafiador.

Ainda na mesma instituição, em 2005, consegui ampliar minha carga horária para 40 horas, embora a rotina exigisse a manutenção dos períodos vespertino e noturno. Muitas vezes, ia de bicicleta para a escola sob um sol escaldante de quarenta graus ou sob chuva torrencial. Permanecia na escola até o final do período noturno, onde as aulas eram novamente para a EJA. Naquela época, a idade mínima para ingresso havia diminuído, o que fazia com que alguns alunos, genuinamente interessados em aprender, desistissem dos estudos, pois consideravam o ambiente muito barulhento e sentiam que os jovens apenas iam para atrapalhar ou para não ficar em casa.

Já são vinte e um anos de docência apenas em Palmas. Nesse percurso, passei por escolas parciais, escolas de tempo integral padrão, escolas de tempo integral adaptadas, escolas do campo e a EJA, tanto pela Secretaria de Educação quanto na função de gestor escolar. Em cada fase, um aprendizado diferente, mas sempre absorvendo o melhor da docência, buscando incessantemente aprimorar-me. Esse constante processo de aprimoramento e a busca incessante por conhecimento que vivenciei refletem a dimensão da práxis docente que, como afirmam Silva e Mezzaroba (2023), para além do ato de ensinar, exige uma postura reflexiva e um compromisso com o desenvolvimento contínuo. Minha trajetória, nesse sentido, conecta-se também à "recomposição investigativa" de Nóvoa (2017), que salienta a importância de nós, professores, realizarmos estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente para a renovação das práticas pedagógicas e a afirmação pública da profissão."

Contudo, essa paixão e o compromisso vocacional foram postos à prova de maneira inesperada e drástica em 2020, com a chegada da pandemia de COVID-19. O isolamento social impôs uma ruptura abrupta na rotina educacional, desafiando professores e alunos a se adaptarem a contextos remotos de ensino, um cenário que, como Mendes (2024) bem pontuou, afetou profundamente a todos. Longe de

desanimar, pude constatar que esse período de “desassossego”, tão bem descrito por Abrão (2024), atuou em mim como um potente motor para a busca de novas soluções e a reinvenção do fazer pedagógico, reafirmando que a vocação para a docência não se verga diante das adversidades, mas se fortalece na resiliência e na constante capacidade de adaptação.

Diante da necessidade urgente de manter o processo educacional, eu vi as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) se tornarem ferramentas essenciais, sendo, por vezes, a única ponte para a comunicação e o aprendizado, algo que Pereira e Santos (2024) também ressaltam. Mesmo ciente das profundas desigualdades no acesso à internet e a equipamentos, e da carência de formação digital que afetava nossa comunidade escolar uma preocupação que Sousa (2024) bem descreveu, minha experiência pessoal com o ensino híbrido, impulsionada por essa emergência, não só testou minha capacidade de adaptação, como também acelerou a incorporação de recursos digitais no meu dia a dia pedagógico.

Essa transição me exigiu a superação de desafios significativos, como conduzir aulas online ao vivo e adaptar metodologias para disciplinas mais complexas, como a matemática. No entanto, ela me comprovou que a digitalização na educação é um caminho sem volta, com um potencial enorme para otimizar o aprendizado e familiarizar os alunos com as ferramentas do mundo contemporâneo. De fato, as TICs assumiram um papel central e, por vezes, quase exclusivo na mediação da comunicação e interação educacional, inaugurando um uso massivo de ferramentas digitais que, apesar dos desafios iniciais, se mostrou irreversível e promissor para mim.

Realmente, ao revisitar minha trajetória, que se estende por mais de duas décadas em salas de aula e diferentes contextos educacionais – das escolas parciais às integrais, do campo à EJA, e mesmo diante da ruptura da pandemia, percebo que, uma vez chamado para a docência, não há escapatória; é impossível resistir a essa força que nos atrai e nos enraíza. Essa vocação transpõe os desafios, impulsionando uma

busca incessante por conhecimento e por constantes aprimoramentos, um processo contínuo de aprender, adaptar-se e reinventar-se. É nesse compromisso diário e inabalável que reside a verdadeira essência de honrar o chamado que, com uma força magnética, me puxou para o chão da escola, solidificando a paixão e o ofício de educar.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, R. K. Apresentação. In: ABRÃO, R. K. (ORG.). *Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional da/na formação de professores na Amazônia*. Volume 1. 1. ed. Palmas: EDUFT, 2024.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)*, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n246/2176-6681-rbeped-97-246-00273.pdf>. Acesso em: 29 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.

MENDES, L. A. S. Prefácio. In: ABRÃO, R. K. (ORG.). *Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional da/na formação de professores na Amazônia*. Volume 1. 1. ed. Palmas: EDUFT, 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

PEREIRA, V. P.; SANTOS, J. S. FORMAÇÃO DOCENTE NA PLATAFORMA MOODLE NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19: Relato de Experiência. In: ABRÃO, R. K. (ORG.). *Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional da/na formação de professores na Amazônia*. Volume 1. 1. ed. Palmas: EDUFT, 2024.

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.

SOUSA, S. R. P. Relato de Experiência sobre a formação de professores da rede estadual do tocantins a partir de lives da SEDUC – TO. In: ABRÃO, R. K. (ORG.). *Desassossegos digitais: memórias e experiências com o uso das tecnologias no espaço educacional da/na formação de professores na Amazônia*. Volume 1. 1. ed. Palmas: EDUFT, 2024.

Capítulo 8

Memórias e Trajetórias: Entre a Prática e a Teoria na Educação Física

Tiago Evangelista Pereira da Silva
Ruhena Kelber Abrão

A elaboração deste memorial ultrapassa a mera descrição cronológica de fatos; configura-se como um exercício de autoetnografia reflexiva, no qual busco compreender minha trajetória pessoal e profissional como um processo contínuo de vir-a-ser docente no campo da Educação Física. Ao revisitar essas experiências, percebo que minha identidade profissional não é estática, mas resultante de um movimento dialético entre as vivências corporais pretéritas, as influências socioculturais e a formação acadêmica, em um constante diálogo entre a teoria e a práxis.

Estar no mestrado em Educação e poder revisitar a minha história em uma disciplina de formação docente, ministrada pelo Professor Kelber Abrão é dialogar com Pimenta (2002), quando o mesmo fala que a identidade dos professores não é algo dado ou fixado, mas construído a partir da significação social da profissão e da revisão constante de seus saberes, o que torna este memorial um dispositivo fundamental de (auto)formação.

Minha infância foi marcada pelo movimento como linguagem primordial de interação com o mundo. As brincadeiras de rua e os jogos coletivos não foram apenas lazer, mas laboratórios de sociabilidade. Nesse sentido, corroborando Johan Huizinga (2014, p. 33), entendo que "o jogo é uma ação livre, sentida como situada fora da vida habitual, mas, apesar de tudo, capaz de absorver por completo o jogador". O jogo, portanto, funcionou como um elemento que estruturou minha capacidade de interpretar e interagir com o meio,

transformando o corpo em um território de expressão simbólica.

Essa trajetória encontra eco no conceito de cultura corporal de movimento. Conforme argumenta Bracht (2003), a Educação Física escolar deve permitir que o aluno se aproprie criticamente dessas práticas, entendendo-as como produções históricas e culturais. Minha vivência infantil, embora não sistematizada, foi o alicerce onde se depositou o valor social e afetivo do movimento, permitindo-me, futuramente, transcender a visão mecanicista do corpo.

A figura do meu pai, militar e profissional de Educação Física, impôs um modelo de práxis alicerçado na disciplina, no rigor e na hierarquia. No entanto, o processo de constituição da minha identidade docente operou por meio de um tensionamento. Ao optar por construir meu percurso para além da tutela direta, vivenciei a autonomia profissional como um exercício crítico.

Essa relação de "independência construída" reflete o que Zeichner (1993) descreve como a importância da reflexão sobre a prática para que o professor não seja apenas um executor de modelos herdados, mas um agente que constrói seu próprio saber pedagógico. O fato de ter competido contra equipes ligadas à sua influência não foi um ato de ruptura gratuita, mas uma afirmação de identidade que me permitiu integrar valores de dedicação e compromisso a uma perspectiva de Educação Física mais humana, crítica e autoral.

Essa experiência dialoga diretamente com a noção de habitus proposta por Pierre Bourdieu. Ao longo da minha história, as disposições incorporadas o "corpo que aprende" orientaram minhas práticas e percepções dentro do universo esportivo, sem, contudo, determiná-las de forma rígida. Embora inserido em um campo com regras e lógicas pré-estabelecidas, fui capaz de construir trajetórias próprias, negociando minha identidade entre as pressões institucionais e minhas aspirações subjetivas.

Ao avançar em minha formação, percebo que minha biografia é, de certo modo, um espelho das transformações históricas da

Educação Física no Brasil. Durante minha formação inicial, ainda eram latentes os resquícios do modelo esportivista e tecnicista, uma herança direta da tradição militarista e da busca pela eficiência física.

Como analisa Castellani Filho (2016), esse paradigma priorizava o rendimento atlético e a disciplina cega, frequentemente negligenciando uma abordagem pedagógica crítica e inclusiva. Eu vivi essa dicotomia: o esporte como performance versus o esporte como direito e educação

Entretanto, o campo passou por fissuras necessárias com a emergência de abordagens críticas e culturais. A influência de autores como Elenor Kunz foi decisiva para que eu compreendesse o movimento humano não apenas como biomecânica, mas como linguagem. Superar a lógica mecanicista permitiu-me enxergar o aluno (e a mim mesmo) como um sujeito que se comunica e se expressa através do se-movimentar, e não apenas como uma máquina de executar gestos técnicos.

Nesse sentido, a formação acadêmica não foi apenas um acúmulo de diplomas, mas um momento de ruptura epistemológica. A articulação entre a prática vivida no chão da quadra e a teoria estudada nos livros tornou-se o eixo central para ressignificar minhas experiências anteriores. Como afirma Freire (1996), a prática docente exige uma reflexão crítica constante; sem ela, a atuação torna-se ativismo vazio.

O ano de 2006 marca uma virada existencial com a transição para Palmas/TO. Ao deixar minha cidade natal, Porangatu/GO, em busca de novos horizontes, experimentei uma mudança que extrapolou o limite geográfico. Foi um processo de transformação subjetiva e afirmação identitária. Esse movimento pode ser compreendido sob a ótica do "projeto de vida": o momento em que o sujeito deixa de ser apenas moldado pelas estruturas sociais para posicionar-se ativamente diante delas, assumindo o protagonismo de sua carreira e de sua história.

Na atuação escolar, especialmente ao longo de uma década de dedicação, vivenciei a complexidade da Educação Física na Educação

Básica. A construção de equipes esportivas, a coordenação de eventos e a consolidação de práticas pedagógicas integradas não foram apenas tarefas administrativas, mas atos de mediação docente.

Cada treino, aula ou festival esportivo exigiu a sensibilidade de entender que o ensino não ocorre no vácuo. Conforme destaca Libâneo (2013), o trabalho docente ganha sentido quando considera as condições concretas dos alunos. Minha prática consolidou-se, portanto, no esforço contínuo de articular os conteúdos universais da cultura corporal com a realidade social e os anseios da comunidade escolar em que estou inserido.

A superação das limitações materiais na escola pública não é apenas uma necessidade logística, mas uma forma de resistência pedagógica. Ao criar estratégias autônomas, o docente valida o que Tardif (2014) denomina como "saberes da experiência", que são aqueles baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Essa postura proativa dialoga com o conceito de "intelectual transformador" de Giroux (1997), que defende que o professor não é um mero técnico executor de currículos, mas um agente político que adapta sua prática para garantir o direito à aprendizagem, mesmo diante da precariedade estrutural.

A transição para a pesquisa acadêmica na Unitins permitiu desconstruir a visão do lazer como um "tempo residual" ou mero descanso do trabalho. Se Gomes (2008) posiciona o lazer como manifestação cultural, é preciso entender que ele é um campo de disputa simbólica. "O lazer não é um fenômeno isolado, mas uma dimensão da cultura que se entrelaça com a educação, a saúde e a política." (Gomes, 2008).

Ao somar essa visão à crítica de Marcellino (2001), percebe-se que a Educação Física escolar deve superar o "recreacionismo" a atividade pela atividade para alcançar a "pedagogia do lazer". Isso significa ensinar o aluno a fruir, a criar e a criticar as formas de consumo cultural e esportivo, transformando o lazer em um veículo de

emancipação humana e não em um produto de mercado.

A atuação na gestão pública e a liderança na distribuição de recursos para as escolas do Tocantins elevam a reflexão do campo micro (a sala de aula) para o macro (a política de Estado). A entrega de materiais esportivos não é apenas um ato administrativo; é a garantia das condições objetivas para que a prática pedagógica ocorra.

Segundo Libâneo (2013), a gestão educacional democrática exige que o administrador compreenda a escola como uma organização social complexa, onde a eficiência técnica deve estar a serviço de objetivos pedagógicos claros. Nesse sentido, a gestão de recursos pedagógicos deve ser entendida sob a ótica da justiça curricular, conforme propõe Connell (1993), assegurando que as escolas com menores condições recebam o aporte necessário para reduzir as desigualdades educacionais.

A competência política mencionada por Gomes (2008) torna-se o elo final desta trajetória. Atuar na formulação de políticas públicas exige uma visão sistêmica que integre os conhecimentos da Educação Física com as demandas da administração pública.

Essa síntese reflete a busca por uma democratização real: o esporte e o lazer deixam de ser privilégios de quem pode pagar por clubes privados e passam a ser vivenciados no chão da escola pública como direitos fundamentais. Assim, a trajetória aqui descrita reafirma que o fazer docente e o fazer gestor são indissociáveis na construção de um projeto de educação integral.

Compreendo minha trajetória não como um acúmulo linear de funções, mas como um processo contínuo de construção e reconstrução identitária. Como aponta Claude Dubar (2005), a identidade profissional é um jogo complexo entre a "identidade para si" e a "identidade para o outro", forjada nas interações sociais e institucionais.

Da infância marcada pela ludicidade onde o corpo descobriu

suas primeiras potências passando pela disciplina da formação esportiva, pela vivência ética da docência e, mais recentemente, pelos desafios da gestão pública, cada etapa foi um degrau para a consolidação de uma postura crítica e reflexiva. Essa evolução permitiu que o "saber-fazer" técnico fosse transmutado em um "saber-ser" político, profundamente comprometido com a transformação social e a justiça equitativa.

Nesse percurso, a Educação Física transcende a visão reducionista de mera intervenção biológica ou técnica. Ela se afirma como uma área de conhecimento das Ciências Humanas, voltada à compreensão do ser humano em sua totalidade psicossocial. Apropriando-me do pensamento de Freire (1996), entendo que a prática educativa exige uma curiosidade epistemológica que nos move da ingenuidade para a criticidade. Assim, o movimento humano deixa de ser apenas execução de gestos motores e passa a ser compreendido como linguagem uma forma de estar e dizer o mundo.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. *Sociologia crítica da educação física: uma introdução*. 3. ed. Vitória: UFES, 2003.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 2005.

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

FILHO, Lino Castellani. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2016.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Christianne Luce. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Capítulo 9

Entre Raízes, Memória e Docência: Cicatrizes de Uma Professora em Construção

Magda Maria Macena soares de Oliveira

Antes de ser professora, fui filha. Filha da terra, da simplicidade da fazenda, do interior do sul do estado do Tocantins. Venho de uma família numerosa, formada por dez irmãos, sendo cinco mulheres e, como destino e orgulho, todas nós nos tornamos professoras da rede municipal e estadual. Cresci ouvindo de meu pai, com os olhos marejados de emoção: “Minhas filhas são professoras, são respeitadas pela sociedade”. Aquilo nos fortaleceu. Era mais que um elogio era um chamado, uma missão.

Meu pai sempre acreditou na educação como herança mais valiosa que poderíamos carregar. Em fevereiro de 2022, ele partiu para morar no céu, deixando em nós uma dor profunda, daquelas que não se explicam, apenas se atravessam. Perdê-lo foi uma das maiores dores da minha vida. Ainda estamos aprendendo a superar, dia após dia. Em suas últimas palavras, ele nos disse: *“Sou um homem muito feliz em ter vocês, cinco professoras, e esses oito netos médicos ao meu lado”*. Aquela frase ecoa em mim até hoje como bênção, despedida e legado.

Talvez ali, naquele momento, eu tenha compreendido de forma ainda mais profunda por que a educação sempre foi mais que uma profissão para mim: ela é herança, é raiz, é forma de existir no mundo. Hoje posso dizer, com convicção e emoção, que sou profundamente apaixonada pela educação não apenas pelo que ela faz nas vidas dos outros, mas pelo que ela fez na minha.

Este capítulo é, antes de tudo, um gesto de coragem e, talvez, de necessidade. Um gesto de quem olha para trás não para se envaidecer

do caminho percorrido, mas para compreender como cada passo, cada dor, cada pequeno milagre ajudou a formar a professora que sou hoje. Revisitar minha trajetória é revisitar também a mulher que fui me tornando dentro das salas abafadas da região Sul de Palmas, entre o calor físico e o calor emocional de crianças que pediam mais do que conteúdos: pediam escuta, afeto, firmeza e esperança. Foi ali que aprendi que a docência nasce no encontro tenso entre o sonho e a dureza, entre a vontade de mudar o mundo e o peso de não conseguir mudar tudo.

Minhas memórias se misturam com o que senti o desespero silencioso das manhãs em que eu me perguntava se daria conta, a alegria inesperada de ver uma criança ler pela primeira vez, a revolta engasgada diante das desigualdades que atravessam nossas escolas, e o amor que insiste em permanecer, mesmo quando a exaustão tenta calar o desejo de continuar. Tento costurar essas memórias com os aprendizados que vieram dos livros, das formações, das reuniões pedagógicas, das conversas rápidas no corredor e das madrugadas em que, sozinha, chorei e pensei em desistir. É uma narrativa de cicatrizes e encantamentos, de quedas e renascimentos — uma narrativa que só quem vive a docência conhece por dentro.

Desde pequena, cresci ouvindo histórias de como era ser professora na década de setenta. Contavam que era quase um destino natural para as mulheres: ensinar não era uma escolha, era uma missão, uma vocação sagrada. Havia orgulho, mas também havia silêncio sobre as dificuldades. Quando cheguei ao início dos anos 2000 para concluir minha Licenciatura em Pedagogia, percebia que o país vivia mudanças profundas. O discurso da formação crítica, da autonomia docente, do professor reflexivo, ganhava espaço. O Brasil parecia respirar uma nova esperança para a educação. Eu estava entre as primeiras da minha família a alcançar o ensino superior, e isso pesava e iluminava ao mesmo tempo. Eu acreditava intensamente na educação como caminho de transformação e acreditava que ensinar era, sobretudo, um ato de amor e compromisso social. Ser professora,

para mim, era um sonho tecido desde a infância: um sonho simples, mas cheio de força.

No entanto, foi a própria escola que se encarregou de desmanchar minhas idealizações de maneira dolorosa e verdadeira. As salas de aula dos estágios, os primeiros planejamentos que eu achava que estavam “perfeitos” e que terminavam em frustração, as orientações de colegas experientes que, às vezes, vinham carregadas de cuidado e, outras vezes, de dureza tudo isso foi me mostrando que o amor, sozinho, não sustenta ninguém na docência. Descobri cedo que ser professora é conviver diariamente com decisões difíceis, com conflitos, com noites mal dormidas, com dúvidas que parecem não ter resposta. É estar inteira num trabalho que, muitas vezes, não reconhece a nossa inteireza. Mas também descobri algo essencial: é nesses espaços de aparente fragilidade que a identidade docente começa a se fortalecer.

E foi ali, entre erros e acertos, que também vivi uma das experiências mais emocionantes e marcantes da vida escolar: as formaturas. Lembro-me das cerimônias tradicionais que existiam quando eu era criança, festas longas, cheias de rituais, discursos, lágrimas e comemorações. Era um verdadeiro rito de passagem. Hoje, muitas vezes, temos apenas um dia, algumas horas, para que as crianças se despedem de uma fase tão importante de suas vidas. Parece pouco. Mas, mesmo assim, cada olhar brilhante, cada abraço apertado, cada sorriso tímido, cada vestido novo escolhido com carinho pela família, ainda carregam uma força simbólica que me atravessa profundamente.

Fazer parte dessas despedidas me lembra constantemente do privilégio que é acompanhar alguém em seu desenvolvimento. Ser professora é participar de histórias que não são nossas, mas que passam por nós e deixam marcas. É ver uma criança chegar tímida, insegura, e sair confiante. É perceber a evolução da escrita, o amadurecimento de um comportamento, a transformação de um olhar. Quando vejo uma turma se despedindo mesmo que por poucas horas

— entendo, mais uma vez, que fazemos parte de algo muito maior do que nosso salário, nosso cansaço ou nossas frustrações. Fazemos parte do futuro. Nós o tocamos com as mãos.

Acompanhar as fases estudantis, ser testemunha de aprendizagens e descobertas, celebrar pequenas vitórias diárias — tudo isso é um presente humano enorme. É saber que, em alguma medida, contribuí para que alguém seguisse adiante. É ver crianças que chegam sem acreditar em si mesmas e, depois de um ano, saem dizendo: “Professora, eu consegui!”. Isso não se mede, não se pesa, não se calcula. Isso se sente. Isso forma.

Durante esse percurso, autores como Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud, Francisco Imbernón e Jimena Larrosa deixaram de ser apenas referências acadêmicas e passaram a conversar comigo, como se estivessem sentados ao meu lado nos momentos de crise e de superação. Freire me ensinou que “a gente se faz educador”. E eu entendi, na prática, que meu fazer-se não é linear, não é suave, não é previsível. É espiralado — cheio de quedas, reencontros e recomeços. Nóvoa mostrou que a identidade docente se constrói na intersecção entre o pessoal e o profissional — e, muitas vezes, entre o que sonhamos ser e o que conseguimos ser. Tardif e Perrenoud me lembraram que os saberes docentes se formam na experiência viva, no cotidiano que pulsa. E Larrosa me fez compreender que sentir não é fraqueza: é condição de formação.

Houve dias em que pensei em desistir. Dias em que chorei dentro do carro antes de entrar na escola. Dias em que as dores emocionais das crianças eram tão grandes que pareciam ultrapassar os limites do possível. E houve também dias em que eu renasci. Dias em que uma palavra, um abraço, um bilhete escrito com letras tortas, me lembraram por que escolhi a docência — e por que a docência também me escolheu. A escola é dura, é desigual, é complexa. Mas é também um espaço de humanidade, de afeto e de possibilidade.

Quando assumi a gestão escolar em 2011, foi outro desafio, fazer o melhor agora por todas as crianças que ali estavam, foi desafiador mas muito gratificante. Em 2020 durante a pandemia, vivi um dos períodos mais desafiadores da minha trajetória. A escola vazia parecia gritar. O silêncio dos corredores era um silêncio que machucava. As famílias, angustiadas. As professoras, adoecidas. As crianças, isoladas. Era preciso liderar com firmeza e delicadeza ao mesmo tempo — como se eu tivesse que equilibrar um mundo inteiro sobre as mãos. E, mesmo assim, houve beleza: houve entrega, houve solidariedade, houve cuidado. A pandemia me mostrou que a escola não vive apenas de conteúdos: vive de gente.

Ao revisitar essa caminhada, percebo também como a formação docente não acontece apenas nas salas de aula ou nos cursos que realizamos, mas sobretudo nos encontros humanos que nos atravessam. Recordo-me de colegas que me estenderam a mão quando eu mal conseguia me sustentar emocionalmente, e de outros que, com sua dureza, me ensinaram a colocar limites e a me reconhecer como profissional. Entendo hoje que a docência é um fazer coletivo — mesmo quando as decisões parecem solitárias — e que ninguém se forma sozinha. Cada parceria, cada conflito, cada diálogo interrompido ou refeito moldou pouco a pouco a professora e a gestora que fui me tornando, com mais consciência de mim e do outro.

Também compreendi, ao longo dos anos, que educar é um ato de resistência diária. Resistimos às políticas que reduzem a escola ao número, à lógica produtivista que tenta silenciar a sensibilidade, às desigualdades que insistem em atravessar nossos corredores. Resistimos quando criamos espaços de escuta, quando acolhemos uma criança ferida, quando planejamos com cuidado mesmo estando exaustadas. Essa resistência silenciosa, mas profundamente política, é o que sustenta a esperança. Ela me fez permanecer nos momentos em que tudo parecia ruir — e ainda me move hoje, mesmo aposentada, mesmo reconfigurando meus sonhos.

Ao seguir construindo novos caminhos, percebo que a docência deixou marcas impossíveis de apagar. São cicatrizes que contam histórias e itinerários que seguem pulsando em mim. O mestrado, os projetos, os novos desafios profissionais não são rupturas, mas continuidade: a certeza de que ainda posso contribuir com a educação do meu país de outras formas, com outros tempos e outros sentidos. Hoje, carrego uma maturidade que me permite olhar para o passado com gratidão e para o futuro com responsabilidade. Porque, apesar de todas as dores e batalhas, continuo acreditando que a educação é um lugar de potência e que ainda há muito a fazer, a aprender e a transformar.

Com o passar dos anos, fui percebendo que a docência também é feita de silêncios aqueles que guardamos para não preocupar a família, aqueles que sufocamos para não demonstrar fragilidade diante dos colegas, e aqueles que engolimos para não machucar uma criança já machucada demais pela vida. Aprendi que nem todo sofrimento precisa ser dito, mas todo sofrimento precisa ser compreendido. E foi nas entrelinhas da minha prática que entendi que o silêncio, às vezes, também educa: ele nos obriga a ouvir o que não está sendo dito, a enxergar o que está apenas insinuado nos olhos de um aluno ou no cansaço de uma professora.

Outra lição profunda veio do reconhecimento das minhas próprias limitações. Durante muito tempo, acreditei que precisava ser a professora perfeita, aquela que prepara aulas impecáveis, resolve conflitos, acolhe, ensina, orienta, planeja, estuda e ainda mantém a calma diante do caos. Mas perfeição não existe. E compreender isso me libertou. Descobri que ser professora não é ser uma heroína; é ser humana, falível e, mesmo assim, comprometida. Foi ao aceitar minhas falhas que consegui construir práticas mais reais, mais vivas e mais potentes. Como diz Nóvoa, “ninguém se forma sozinho” e eu também precisei aprender a pedir ajuda.

A convivência com as famílias também me marcou profundamente. Muitas delas carregam histórias tão duras que

ultrapassam nossos muros escolares. Mães solo, pais desempregados, avós criando netos sozinhos. Aos poucos compreendi que a escola não pode ser indiferente à vida que pulsa fora dela. A educação é atravessada pela fome, pela violência, pelo afeto, pela desigualdade. E foi justamente nesses encontros, muitas vezes desafiadores, que percebi a força da parceria entre escola e comunidade. Quando uma família confia, a aprendizagem floresce mesmo nos terrenos mais áridos.

Hoje percebo que todo esse percurso também construiu em mim um senso de responsabilidade política muito maior do que o que imaginei no início da carreira. Ser professora no Brasil é enfrentar decisões que, embora pareçam pequenas, têm implicações profundas na construção de um país mais justo. Cada escolha pedagógica, cada intervenção, cada conversa difícil, cada ato de resistência dentro da escola é também um ato político. E foi essa consciência que me fez permanecer, mesmo quando a exaustão parecia me empurrar para longe da educação.

Ao olhar para trás, vejo que caminhei por trilhas que jamais imaginei percorrer. Do quadro de giz à gestão escolar, da sala quente da região Sul de Palmas às leituras que me salvaram em noites insones, das lágrimas solitárias às despedidas emocionadas das turmas, tudo isso compõe uma colcha de retalhos que eu carrego com orgulho. E, agora aposentada, percebo que não encerro a docência: apenas a reinvento. Porque quem se faz professora uma vez, segue sendo para sempre. A educação não sai de nós, ela se transforma conosco.

Hoje, ao escrever minha trajetória, percebi o quanto a docência me transformou e segue me transformando. Percebo que honro a menina que sonhava ser professora, a jovem que se encantou pela Pedagogia, a mulher que lutou para permanecer quando tudo parecia difícil demais. E sigo honrando todas as crianças que passaram pela minha vida: cada uma delas me ensinou algo que nenhum livro ensinaria. Hoje aposentada, busco novos horizontes como concluir o mestrado, realizar projetos, buscar novas carreiras e fazer a diferença

em um país que precisa cada vez mais de profissionais competentes e comprometidos, capazes de transformar a educação e construir um futuro melhor para nossos estudantes.

Percebo, agora com mais nitidez, que minha história não se encerra com a aposentadoria. Ela apenas entra em outra fase, talvez mais serena, talvez mais madura, mas certamente mais consciente. A docência deixou raízes profundas em mim, raízes que continuam a me mover, a me inquietar e a me convocar. Não consigo olhar para uma criança, para uma escola, para uma política pública educacional sem sentir, no corpo, o chamado de responsabilidade que a profissão plantou em mim. Sou professora, mesmo longe da sala de aula; sou professora quando estudo, quando escrevo, quando escuto alguém, quando defendo a educação como direito e não como favor.

Compreendo também que minha trajetória se tornou uma espécie de testemunho. Carrego marcas de um sistema educacional que ainda precisa mudar muito, mas carrego também a certeza de que ele só muda quando continuamos acreditando nele. Por isso sigo estudando, pesquisando, escrevendo, participando de projetos que me permitam contribuir com outras professoras e com outras escolas. Continuo acreditando que a educação é um campo de luta e de esperança, um território onde ainda é possível germinar transformações reais, mesmo quando tudo parece árido.

Ao revisitar minhas cicatrizes, percebo que elas não me enfraquecem: elas me humanizaram. Cada dor atravessada, cada conflito vivido, cada tentativa frustrada de mudança, cada gesto pequeno que fez diferença na vida de uma criança, tudo isso se tornou parte da profissional que sou. E se hoje posso falar sobre minha trajetória com firmeza e ternura é porque a escola, com toda a sua dureza e beleza, me ensinou a ser forte sem perder a delicadeza.

A docência me deu muito mais do que um trabalho: deu-me um sentido de vida. Deu-me um lugar no mundo. Fez-me compreender que transformar realidades é possível, mesmo que seja um pouco por vez,

mesmo que seja começando por uma criança, por uma turma, por uma comunidade. Agora, ao seguir novos caminhos, sinto que carrego dentro de mim não apenas memórias, mas a responsabilidade de continuar multiplicando essas sementes onde quer que eu vá.

Este capítulo, portanto, é memória, testemunho e compromisso. É a afirmação de que formar-se professora é uma travessia profundamente humana, dolorosa, encantadora e irremediavelmente política. É reconhecer que, apesar de todas as adversidades, sigo acreditando que a educação transforma o mundo porque transformou o meu. E é, acima de tudo, um agradecimento: às crianças, às famílias, às colegas, às escolas, às dores e às alegrias que me fizeram compreender que ensinar não é um ofício que termina, é uma identidade que permanece.

E assim sigo: aprendendo, renascendo, reconstruindo. Porque ser professora não foi apenas um capítulo da minha vida. Foi e é a história inteira. E enquanto houver uma ideia para pensar, uma injustiça para enfrentar ou um projeto para sonhar, ainda haverá em mim a força da educadora que fui e que continuo sendo.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

PERRENOUD, Philippe. *Formação de professores: práticas reflexivas e profissionalização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Capítulo 10

Entre Raízes, Memória e Docência: Senhora do destino

Claudia Senaria Gomes de Moraes

Prepare o seu coração
Pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradecer...

(Disparada/Geraldo Vandré)

O destino é a trajetória individual de cada um. Eu sou Claudia Senaria Gomes de Moraes, a senhora do meu destino, a sétima filha de Maria Barbosa de Araújo e Domingos Gomes de Moraes, nascida em São Domingos do Azeitão no estado do Maranhão. A população estimada em 2025 é de 7.992 habitantes, é uma cidade próxima ao Rio Parnaíba, localizada no médio sertão maranhense a 600 km da capital do Maranhão São Luís.

No entanto, para efeito de conhecimento acerca da pluralidade que essa etimologia sertão apresenta, trarei algumas dessas conceituações. Assim, conforme acentua Amado (1995, p. 146):

Sertão é uma das categorias mais recorrentes no pensamento social brasileiro, especialmente no conjunto de nossa historiografia. Está presente desde o século XVI, nos relatos dos curiosos, cronistas, viajantes que visitaram o país e o descreveram, assim como, a partir do século XVII, aparece nas primeiras tentativas de elaboração de uma história do Brasil, como a realizada por frei Vicente do Salvador (1975).

O Sertão Maranhense, exemplifica essa diversidade, estando muito distante de visões mais tradicionalistas, de vivências áridas e sertanejas, também por ser afastado da capital maranhense São Luís.

Nesse Sertão cresci ao redor de toda minha família, onde brincava nos terreiros de casa com brinquedos feitos de forma bem artesanal. Cursei a Educação Infantil no Jardim de infância Geovana Coelho, fui alfabetizada na idade certa, com 06 anos de idade, sendo a letra D, a letra minha preferida do alfabeto, pois foi a primeira que aprendi a desenhar, rabiscar, era tanta empolgação que escrevia a letra nas carteiras, mesas, paredes, chão, em todos os lugares possíveis e até onde não poderia escrever, uma vez acabei escrevendo na capa da bíblia do meu avô, o que gerou fúria dele, fiquei de castigo por essa atitude.

Já no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais cursei no Colégio Municipal Lucas Coelho, onde surgiu a minha paixão pela matemática, no 5º ano a professora Sandra Ferreira Guimarães, ensinava nas aulas de matemáticas como resolver contas de dividir por 2,3,4,5...letras, como era chamado no período que estudei, pois bem, o fascínio e dedicação com as contas e a tabuada me desafiavam constantemente e comecei a aumentar cada vez mais o quantidade de números pelo qual a conta poderia ser dividida. A professora Sandra ensinava pacientemente como realizava todo o processo de resolução de uma continha ou contona que na maioria das vezes, enchiam aquele quadro de giz inteiro.

Entre para os Anos Finais do Ensino Fundamental e agora eu já não tinha mais uma professora, mas vários professores, um para cada um dos componentes curriculares, sempre fui estudiosa e sempre estava entre os destaques de melhores estudantes da turma. Meu professor de Matemática se chamava Neto, mais todos os alunos o chamavam de Senhor Neto, era um homem alto, 1,75 de altura, branco, careca, evangélico, que carregava todo cuidado, paciência e carinho na hora de ensinar seus alunos, a paixão pela matemática se intensificava cada vez mais, cada explicação, cada aprendizagem, as equações do 2º grau, conteúdo curricular do 9º ano, que me deu a certeza do que realmente eu queria ser, professora.

Os conhecimentos matemáticos se propagava e transformavam o desejo daquela menina de 15 anos que estava saindo da etapa do Ensino Fundamental e entrando para o Ensino Médio onde todo o meu desejo, sonho se fortaleceu mais ainda com nas aulas do professor Antônio Manoel Frazão Cruz que era meu professor de geografia no Ensino Fundamental e agora no Ensino Médio professor de matemática, sim o professor Frazão tinha formação em geografia e matemática, mais foi com a matemática que minha admiração e respeito pelo professor com seus métodos rígidos começou, ele extremamente tradicional com seus métodos de ensinar, mais que estava sempre disposto a repetir quantas vezes fosse preciso a mesma explicação para que todos os estudantes conseguisse compreender mais e melhor o conteúdo.

As aulas eram sempre silenciosas, mais uns minutinhos no final de cada aula eram reservados para conversar com os alunos, ele olhava para um e já perguntava algo sobre o componente curricular, ou sobre a vida do estudante, era uma expectativa constante ao final de cada aula, pelo diálogo envolvente da turma. Cursado a 3ª Série do Ensino Médio fui convidada para trabalhar na Rede Municipal como professora auxiliar de uma turma de Educação Infantil, trabalhei por 1 ano no Jardim de Infância Geovana Coelho ajudando a professora regente nas atividades da turma, foi uma experiência gratificante, porém para atuar na educação Infantil é preciso ter perfil, eu realmente não tenho, não me identifiquei.

Ao término do Ensino Médio com minhas convicções já delineadas prestei vestibular para matemática na Universidade Estadual do Maranhão UEMA, passei em 6º (sexta) posição para ingresso no curso de graduação de matemática, mudei para a capital São Luís do Maranhão que fica a 600 km da minha cidade natal para cursar a faculdade, foi um período difícil, pois não é fácil morar longe da família, no início pensei muito em desistir e voltar para minha cidade, pois a saudade de casa era gigantesca, porém eu estava ali porquê estava seguindo meu propósito, meu destino estava sendo

traçado, foram quatro anos de muito estudo, desafios e crescimento pessoal.

Ao término da graduação retornei para São Domingos do Azeitão, onde recebi uma proposta para trabalhar como professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental com o componente curricular de geometria nas turmas do 9º anos, pois nas escolas da Rede Municipal da cidade a matemática era dividida em duas partes: matemática e geometria. Durante quatro anos trabalhei como professora no Colégio Municipal Lucas Coelho onde também estudei toda as etapas da Educação Básica, parte da minha infância e adolescências foram construídas ali.

Agora a formação de professora já começava a personificar aquela mulher que acabará de sair da faculdade, estudava todo o conteúdo antes de dar as minhas aulas, como era só a parte de geometria, não era tão difícil pra mim que estava saindo da faculdade de graduação de matemática. No ano de 2005 recebi um convite de uma colega de aula chamada Josilva de Oliveira Barros para trabalhar no Estado do Tocantins na Rede Estadual de Educação como professora de matemática, na verdade o convite quem recebeu foi essa minha amiga, porém ela estava noiva e iria se casar, daí o convite se estendeu até a minha pessoa.

Era fevereiro de 2005, estava em pleno carnaval quando recebi uma ligação da Diretora da Unidade Escolar que estava precisando de professor de matemática no Tocantins, atendi a ligação e uma senhora do outro lado da rede telefônica me atendeu e explicou pausadamente o motivo da ligação, era o déficit das aulas de matemática, a escola estava precisando com urgência de um professor para as aulas. Ouvi com atenção a preocupação da diretora em encontrar um professor para as aulas, conversei com ela por uns 10 minutos e no final da conversa falei para ela que iria pensar na proposta, mas que ela poderia me ligar depois do carnaval para que eu desse uma resposta precisa a ela. Como havíamos combinado na ligação, na quarta-feira de cinzas pós carnaval a diretora me ligou e então depois de pensar

bastante falei pra ela que aceitaria o convite para trabalhar na escola, que eu só precisaria de uma semana para que eu pudesse organizar minha vida e arrumar minhas coisas para a viagem, porque afinal eu iria mudar para Araguatins município localizado no bico do papagaio na região norte do Tocantins, 900 km da cidade de São Domingos do Azeitão.

Como havia combinado e aceito a proposta, viajei uma semana depois para Araguatins com apenas uma mala cheia de roupas e livros, saí às 23 horas em um ônibus da empresa Real Maia com destino a Imperatriz/MA, onde peguei um outro ônibus com destino a Araguatins, chegando as 16 horas do dia seguinte ao destino final da viagem. Fui recebida na rodoviária pela professora Eneila Maia, a professora que eu iria substituir na escola. No dia seguinte da minha chegada em Araguatins fui conhecer o Colégio Estadual Atanázio de Moura Seixas, conheci a diretora da escola que se chamava Mariazinha e que havia me ligado com as tratativas do contrato de professora, ela me apresentou toda a carga horária que eu iria assumir, as aulas da professora Eneila que agora iria morar em outra cidade.

Trabalhei como professora de física naquela escola nas turmas de 2ª e 3ª Séries do ensino médio e matemática dos 9º anos do Ensino Fundamental, o contrato de professora era sempre renovado no início de cada ano letivo. Aqui encontrei muitos desafios como professora recém-formada sem muita prática pedagógica, uma limitação profissional que me preocupava todos os dias, até que comecei a estudar metodologias diferenciadas para serem trabalhadas em minhas aulas, cada planejamento era realizado com muita dedicação para prender a atenção dos meus alunos durante as aulas, aprendia e me reinventar todos os dias, pois queria dar o melhor de mim para que os estudantes aprendessem de forma dinâmica e orgânica, e foi dessa forma que consegui o respeito e admiração dos alunos e da escola e da comunidade escolar, passei a ser uma professora respeitada pelo trabalho realizado. No ano de 2007 a Rede Estadual lançou o concurso público para professores por componente curricular, foi um período de

muito estudo, pesquisa e noites em claro para a aprovação, pois me tornar uma servidora pública era um sonho a ser realizado.

A vitória foi certa, fui aprovada em 2º lugar para o município Buriti do Tocantins, na região do bico do papagaio, onde tomei posse em junho de 2008 no Colégio Estadual Buriti, como professora de matemática da 1ª série do Ensino Médio, sendo lotada em 5 (cinco) turmas no turno matutino e 2 (duas) turmas no turno vespertino, trabalhei e morei na cidade de Buriti. Agora eu já era uma professora concursada, e morando em uma cidade diferente novamente, uma escola de grande referência da região, foi uma etapa muito importante na minha vida pessoal e também profissional. Morei por 9 (nove) meses em Buriti até ser removida para a Superintendência Regional de Educação de Araguatins para trabalhar no currículo de matemática e física, no acompanhamento dos professores das Unidades Escolares e realização do planejamento pedagógico dos componentes curriculares.

No currículo, além de acompanhar os professores, realizava também formações continuadas para os professores nos municípios da Superintendência Regional de Educação, além da elaboração de material para formação continuada e de apoio das aulas dos professores. Em 2012 o currículo das Superintendências Regionais foram extintos e todos os técnicos de currículo deveriam ser lotados nas escolas, com essa nova estrutura da Secretária de Educação fui removida para o Gabinete da Superintendência Regional para atuar na assessoria da Superintendente Regional de Educação, por 6 (seis) meses atuei na elaboração e correção de documentos oficiais, depois com a nova modulação da Secretaria de Educação fui removida para o Colégio Estadual Osvaldo Franco, sendo lotada nas turmas de 6º ano, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, ciências nas turmas de 9º anos e 8 aulas das turmas da EJA – Educação de Jovens e Adultos, 3º segmento no turno noturno para complementação de carga horária.

Lotada como professora de ciências em algumas turmas participei do processo seletivo PIBID para professor de estágio supervisionado para os estudantes estagiários de graduação do curso

de biologia do Instituto Federal do Tocantins – IFTO, aprendi muito com os estagiários, as metodologias, o planejamento das aulas. Como professora do Colégio Estadual Osvaldo Franco trabalhei até o ano de março de 2017, onde pedi minha remoção para a cidade de Palmas, não demorou muito, pouco menos de um mês o pedido de remoção foi aceito.

Em maio de 2017 me mudei para Palmas, um novo ciclo se iniciou na minha vida, recebi a lotação como professora de matemática do Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday, professora de matemática dos 9º anos do Ensino Fundamental e física no Ensino Médio, onde atuei por 3(três) anos consecutivos, agora morando na capital do Tocantins, aquela menina que saiu do sertão maranhense vive na capital do estado, trabalhando em uma escola localizada no centro da cidade.

Aos poucos fui me reinventando como professora na escola, desenvolvendo vários projetos e ações inovadoras que deixaram minhas aulas mais atraentes para os estudantes. Em 2020 recebi um convite do diretor da Unidade Escolar Givanildo Ferreira Bento para atuar como secretária da escola, pois a servidora que realizava a função a mais de 15 anos havia se aposentado. Aceitei o convite, na verdade um grande desafio pois eu teria que sair do pedagógico e atuar na parte administrativa da escola, no início não foi fácil, mais minha experiência no currículo e assessoria de gabinete na Superintendência Regional de Educação de Araguatins me ajudaram bastante, aprendi muito nessa função, pois o trabalho administrativo também é uma dimensão importante e estruturante na organização escolar.

Confesso que a exercer a função mencionada foi bastante difícil, me tirando da minha zona de conforto, estudei legislação, redação de documentos oficiais, além das legislações da Rede. No ano de 2023 a função de secretário escolar foi extinta da modulação da Secretaria da Educação e recebi um convite para fazer parte da equipe técnica pedagógica da Secretaria da Educação – Seduc, onde assumi a função

de assessora técnica pedagógica da Gerência do Ensino Fundamental, atuando diretamente com as Superintendências Regionais e o acompanhamento das políticas públicas de estado e de governo, direcionadas ao Ensino Fundamental.

Segundo o pensamento da ESG, entende-se por Políticas de Estado como

[...] o conjunto de normas, diretrizes, leis e planos de ação destinados a orientar o emprego do Poder Estatal para a conquista e a manutenção dos Objetivos de Estado, atuando em consonância com os relevantes interesses nacionais. (ESOLA SUPERIOR DE GUERRA, 2020, p.44)

Em relação à Políticas de Governo, entende-se como:

[...] o conjunto de normas, diretrizes, leis e planos de ação destinados a orientar o emprego do Poder Estatal para a conquista e a manutenção dos Objetivos de Governo, atuando em consonância com a conjuntura." (ESOLA SUPERIOR DE GUERRA, 2020, p.45)

Nesse sentido a estrutura organizacional da Gerência de Ensino Fundamental onde estou lotada até os dias atuais coordena as políticas de Estado e de Governo implementadas para fortalecer o alcance das metas do Plano Estadual de Educação – PEE, como o Programa Avança Mais - Correção de Fluxo implementado em 2025 para corrigir a distorção dos 23 (vinte e três) mil estudantes em distorção da Rede Estadual de acordo com o Censo Escolar de 2023, Documento Curricular do Estado do Tocantins para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – DCT estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As dez competências gerais constantes na BNCC dialogam com as competências específicas das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares, presentes no DCT. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – entendidos como conteúdos, conceitos e processos – que por sua vez são organizados em unidades temáticas. (BRASIL, 2017. p. 28).

A Gerência de Ensino Fundamental é responsável por garantir a execução do Documento Curricular do Tocantins – DCT e todas as

políticas e formações realizadas pelo setor devem estar embasadas no Documento Curricular da Rede.

Além das políticas de estado, temos também na Gerência as políticas públicas de Governo, onde temos o Programa Escola das Adolescências que é uma política pública de fortalecimento dos Anos Finais do Ensino Fundamental, coordenado e articulada por mim dentro da Gerência em Regime de Colaboração. O Programa surgiu com a escutas das adolescências de todo país e foi desenhado a partir do resultado da escuta ativa dos estudantes, como responsável por essa política tenho que realizar webinários de orientações e formações para as equipes das Superintendência Regionais e Unidades Escolares jurisdicionada.

Essa sou, Claudia Senaria Gomes de Moraes, tenho hoje 22 anos de atuação na Educação Básica e como falei no início, cada um é senhor (a) do seu destino, cada história e os inúmeros caminhos a percorrer diversificam seu destino de vida, mais a escolha das trajetórias é decisão unicamente sua. O processo de realização de um sonho envolve desafios e riscos. O medo do fracasso pode ser um obstáculo, mas superá-lo é essencial para a jornada. A cada passo, expandimos nossos horizontes, aproximando-nos ainda mais dos nossos sonhos. É preciso ter coragem para seguir seus propósitos, pois a vida exige de você atitude para fazer escolhas.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína. **O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral.** São Paulo: Projeto História, 1995.

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

ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. Rio de Janeiro: ESG, 2020. p. 44.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . Censo Brasileiro de 2025. Rio de Janeiro: IBGE,

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes. Documento Curricular do Tocantins: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Palmas: SEDUC-TO, 2019.

VANDRÉ, Geraldo. *Disparada*. Intérprete: Jair Rodrigues. São Paulo: Philips, 1966.

Capítulo 11

Infância: afeto, perda e resiliência

Fernanda dos Santos da Silva

Nasci em Xinguara, no estado do Pará, e minhas primeiras lembranças do mundo são atravessadas pela relação íntima com a família com o pai como fonte de cuidado e com a irmã como extensão da minha própria existência. Sou filha de Eneias Francisco da Silva e irmã de Leidevane dos Santos. Nossas vidas foram marcadas por uma configuração familiar particular: crescemos apenas com nosso pai, sem a presença materna. Assim éramos: pai, filha mais velha e filha mais nova formando um núcleo afetivo pequeno, simples e cheio de afeto.

Lembro-me vivamente do quanto éramos inseparáveis, o trio cotidiano, unidos pelo cuidado mútuo. Eu e minha irmã éramos corpo único: quando ela viajou para a casa da nossa avó paterna, em Araguaína, eu adoeci de saudade, como se faltasse parte de mim. É impossível narrar minha infância sem narrar minha irmã porque ela foi minha primeira professora, minha primeira referência emocional e minha primeira parceira de aprendizagem.

Nosso pai Enéias era um homem de amor silencioso, forte e presente. Ele foi pai e mãe ao mesmo tempo, realizando sozinho o que normalmente é dividido entre dois. Nossa infância com ele foi repleta de carinho, segurança, disciplina respeitosa e felicidade. Não nos faltou afeto e talvez seja essa a lembrança emocional mais profunda que guardo: sentir-me amada. A casa era simples, mas o ambiente era nobre pois ali vivia a grandeza de um amor paterno raro e formativo.

Quando eu tinha apenas 8 anos de idade, um acontecimento trágico interrompeu a segurança desse mundo. Estávamos passando as férias na casa da nossa avó paterna em Araguaína, quando nosso

pai voltou para casa, em Tucumã-PA. Dois dias depois, ele foi assassinado dentro de casa. A notícia chegou como um colapso: não se sabia e ainda hoje não se sabe o motivo do crime. Essa perda precoce converteu nosso horizonte infantil em ruptura. Ali a infância mudou de cor: a segurança virou vazio; o abraço virou saudade; o chão virou incerteza. A morte do meu pai não foi apenas a perda de um familiar foi a perda do primeiro laço estruturante do mundo.

Depois disso, fomos morar com nossa avó Maria Rosa, que nos acolheu com amor e cuidado durante quatro anos. Mas a vida nos reservava outro golpe: ela faleceu em decorrência de uma cirurgia. E assim, pela segunda vez, fomos lançadas ao estado de orfandade. Foi nesse momento que as coisas se tornaram mais difíceis emocionalmente: fomos separadas por decisão dos tios paternos, que não tinham condições de ficar com as duas. E o que já era doloroso, ficou ainda mais. O rompimento físico com minha irmã foi um trauma silencioso que moldou minha afetividade. Eu não perdi apenas meu pai e minha avó, perdi a convivência diária com meu espelho emocional.

É curioso ou talvez profundamente revelador que minhas lembranças mais felizes da infância estão associadas às brincadeiras de “escolinha” com minha irmã. Eu sempre era a aluna, e ela sempre era a professora. Ela me ensinava as tarefas escolares — e quando eu não cumpria, era ela quem recebia a palmatória por mim. Esse gesto de amor é uma memória pedagógica e afetiva. Hoje, adulta e coordenadora pedagógica, entendo que ali nascia meu vínculo com a educação — como espaço de afeto e como espaço de mediação simbólica. Como afirma Paulo Freire (1996), “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.” Essa “docência lúdica” foi meu primeiro laboratório de aprendizagem onde ensinar e aprender eram gestos de afeto e responsabilidade.

Formação: Caminhos de Aprendizagem

Minha escolarização, apesar das constantes mudanças de endereço e responsáveis, foi linear e bem-sucedida. Nunca fui reprovada, mas tive que me adaptar a diferentes escolas, diferentes ambientes e diferentes vínculos sociais, ora vivendo com um tio, ora com outro. Essa mobilidade forçada expandiu minha capacidade de adaptação, observação e convivência. Aos 15 anos, fui para Goiânia – GO, onde finalmente conheci minha mãe e terminei o Ensino Médio ao lado dela. Essa etapa trouxe reconciliação com a origem materna e um amadurecimento emocional importante. Aos 18, voltei para o Tocantins e me estabeleci sozinha em Palmas/TO. Foi a primeira vez que assumi a vida em total autonomia cuidando de mim mesma, construindo minha própria narrativa existencial. Como argumenta Nóvoa (2000), “a identidade profissional se constitui na biografia pessoal, nas histórias de vida e de formação.” Naquele momento, minha história já carregava vida suficiente para fundamentar uma escolha: trabalhar com pessoas, com cuidado e com vínculo.

Aos 22 anos me casei e construí minha própria família. Tenho dois filhos: Hanna Victoria, de 24 anos, e Carlos Daniel, de 19 anos. Além deles, meu sobrinho mora conosco há 4 anos, em seu percurso educacional. Se na infância fui filha sem mãe, hoje sou mãe que acolhe de filhos biológicos e simbólicos. Esse movimento de dar continuidade ao afeto recebido é um fio da minha biografia.

Trajetória Profissional: Ensinar para Além da Escola

Em 2006, abrimos uma Autoescola na cidade Pedro Afonso – TO, onde residimos por 14 anos. Durante esse período, ministrei aulas teóricas e práticas para pessoas em processo de conquista da Carteira Nacional de Habilitação. Em vez de ensinar crianças, ensinava adulto, mas a essência do papel era a mesma: formar, orientar, acompanhar, estimular autonomia. O ensino sempre esteve presente em mim ainda que fora da escola.

No ano de 2020, com a pandemia, fechamos a empresa e retornamos para Palmas. Foi nesse momento que decidi assumir formalmente aquilo que sempre esteve latente em mim: à docência. Concluí a graduação em Pedagogia pela UNIP em 2021. Ingressar na Educação Infantil em 2023 foi um divisor de águas. Entrei como professora por contrato e me apaixonei imediatamente. Percebi que naquele espaço, eu reencontrava minha infância, minha irmã professora, minha conexão com a aprendizagem intuitiva e afetiva.

Como descreve Freire (2011), “Educar é um ato de amor, e por isso, um ato de coragem.” E educar crianças pequenas exige ainda mais coragem, porque exige corpo inteiro: braços, olhos, voz, tempo, paciência e presença. Minha maior dificuldade inicial foi lidar com a quantidade de bebês e crianças pequenas em sala. Aprendi com a prática viva que na Educação Infantil o educar não se separa do cuidar. A sala não é apenas espaço pedagógico é espaço afetivo, emocional e físico. As crianças não “têm necessidades” elas são necessidades. E isso exige da educadora uma postura ética, sensível e criadora.

Docência na Educação Infantil: O Cuidar-Educar

Em 2024, ao ser aprovada no Concurso da SEMED - Palmas, senti orgulho e pertencimento. Era a validação formal de uma vocação interna. Atualmente sou servidora pública do município de Palmas - TO atuo como Coordenadora Pedagógica no CMEI Ciranda Cirandinha, onde posso ver, orientar e acompanhar a prática docente de outras professoras — sempre lembrando que, como afirma Freire (1996), “Quem ensina, aprende ao ensinar; e quem aprende, ensina ao aprender.”

Perspectivas Futuras: A Docente-Pesquisadora que Quero me Tornar

Hoje, meu projeto de vida aponta para o futuro com desejo de continuidade acadêmica: quero ingressar no mestrado, seguir pesquisando a infância, o bem-estar docente, a formação sensível e

ética das professoras da Educação Infantil e os registros pedagógicos como leitura de mundo. Sinto que minha história pessoal marcada por vínculos profundos e por perdas intensas me preparou para olhar a infância com empatia, delicadeza e respeito.

Encerro este memorial reafirmando minha crença na educação como força transformadora. Como diz Freire (1996), "A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo." Quero seguir sendo transformada para transformar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das professoras de Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOYUELOS, Alfredo. *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Porto Alegre: Penso, 2018.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, Sonia. *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação infantil no Brasil. São Paulo: Cortez, 2003.

Capítulo 12

Memorial Acadêmico: Entre Perguntas, Trilhas e Tecnologias

Ítalo Rodrigues Cardoso Duarte

"Quando a gente acha que tem todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas."

As Raízes e o Despertar da Curiosidade: O Filho do Afeto

Minha história começa em Coronel Fabriciano, Minas Gerais. Uma cidade do interior que, embora tenha sido o berço dos meus primeiros passos, sempre pareceu pequena para a imensidão dos meus anseios. Desde cedo, sentia que o horizonte ali era apenas o começo, e não o destino. Sou filho de Alessandra Mara, uma mulher que enfrentou os desafios da maternidade solo com uma força que se tornou meu primeiro exemplo de gestão de vida. Mas foi nos braços e no tempero de Dona Dirce, minha avó, que encontrei o porto seguro da minha criação.

Minha avó era a harmonia em pessoa. Querida por todos, ela tinha o hábito sagrado de cozinhar para mim, transformando o alimento em um gesto de cuidado profundo. Ela costumava dizer, com um brilho nos olhos, que eu era o "filho homem que ela não pôde ter", um título que carreguei com a responsabilidade de quem sabe que o afeto é a base de qualquer formação humana.

Nesse ambiente de carinho, floresceu uma curiosidade quase científica. Eu era a criança da "pulga atrás da orelha", movida pelo desejo de entender o funcionamento oculto das coisas. Minha

brincadeira favorita era abrir objetos, desmontar o mundo para descobrir o que havia dentro. Essa busca pela essência, pelo "como funciona", foi a semente do administrador e do pesquisador que me tornei. Como afirma Paulo Freire (1996), "Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos." Minha experimentação começou ali, entre as painéis da minha avó e os parafusos que eu insistia em soltar.

A Trajetória Itinerante: O Mundo como Sala de Aula

A vida escolar foi marcada pela transitoriedade. Mudei-me constantemente, percorrendo um mapa que incluiu Belo Horizonte, Cuiabá, Rondonópolis e, finalmente, Palmas. Essas mudanças, que para muitos poderiam ser um obstáculo, foram minha maior escola de relações humanas. Em cada cidade, um novo contexto; em cada escola, uma nova adaptação. Aprendi a fazer contatos com facilidade, a ler ambientes e a entender que a identidade não está presa a um CEP, mas à nossa capacidade de evoluir com o meio.

Na escola, guardo com carinho a imagem da Professora Marília. Ela ensinava Português com uma doçura que transformava a sala de aula em um espaço de acolhimento. Sua presença mansa e sua didática afetuosa foram os primeiros indícios de que o ensino, para ser eficaz, precisa passar pelo coração.

Em 2022, consolidei minha primeira grande etapa acadêmica ao me graduar em Administração. A escolha não foi por acaso: a gestão e o desenvolvimento humano sempre foram os fios condutores do meu interesse. Logo em seguida, mergulhei no universo da Logística e do Turismo, com ênfase em Hospitalidade, atuando intensamente entre 2022 e 2025. Foi nesse período que compreendi que a logística não é apenas sobre o transporte de cargas, mas sobre o fluxo de possibilidades e a entrega de valor às pessoas.

A Docência e a Gestão: O Encontro Com o Propósito

A transição para a docência e a gestão empresarial atual foi o desdobramento natural de uma vida pautada pelo desenvolvimento humano. Hoje, ao atuar como docente e gestor, percebo que as "novas perguntas" que a vida me apresentou exigiam respostas que a técnica pura da administração não conseguia suprir. Era preciso ir além.

A experiência como educador me revelou que "a arte de ensinar vem de dentro para fora". Não se trata apenas de transferir conteúdo, mas de despertar a curiosidade que eu mesmo sentia quando criança. António Nóvoa (2000) destaca que "a identidade profissional se constitui na biografia pessoal", e minha biografia é feita de conexões, mudanças e a busca constante por entender o "outro". Na gestão de empresas, aplico essa mesma sensibilidade: gerir é, antes de tudo, cuidar de pessoas e processos de forma integrada.

O Mestrado e o Futuro: Acessibilidade Como Ponte

Ingressar no Mestrado com o tema Tecnologia e Acessibilidade Tecnológica para o Ensino Superior é o ápice da minha trajetória até aqui. Minha pesquisa nasce da percepção de que a tecnologia, embora onipresente, ainda cria abismos. Como administrador e docente, vejo que a verdadeira inovação só acontece quando é inclusiva.

A disciplina atual foi o divisor de águas que me permitiu compreender novas técnicas de ensino, validando minha intuição de que o aprendizado é um processo orgânico e sensível. Meu projeto de vida é não parar por aqui. O mestrado é um degrau para doutorados e especializações futuras, pois entendo que a educação é um horizonte que se afasta à medida que caminhamos, convidando-nos a ir sempre mais longe.

Encerro este memorial com a certeza de que as perguntas continuarão mudando, e é justamente essa incerteza que me move. Como diz Freire (1996), "A educação não transforma o mundo. Educação

muda pessoas. Pessoas transformam o mundo." Sigo em transformação, de Coronel Fabriciano para o mundo, de neto da Dona Dirce para mestre em tecnologia, sempre pronto para a próxima pergunta que a vida me fizer.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

Capítulo 13

Entre Ser Aluno e Tornar-se Professor: primeiros passos na carreira docente

Wysney Pereira Rocha

*Ao recordar, da minha infância e escrever sobre o início da minha vida, eu estava mapeando o território, descobrindo a mim mesma, e procurando um lar.
- Bell Hooks*

Me chamo Wysney, um nome um pouco difícil, muita gente não consegue escrever correto, mas até já me acostumei, um fato curioso, é que eu tive muita dificuldade em aprender a escrever meu nome, chegava a chorar e pedia para minha mãe mudar meu nome, mas deu certo, consegui aprender e hoje gosto muito. Esse memorial é sobre se descobrir e procurar um lar, e quando me refiro ao lar, não é apenas um espaço físico, mas sobre meus objetivos, e sobre ser eu mesmo.

Me tornei psicólogo no início de 2023, logo após, ingressei na residência multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade, foram dois anos que houveram desafios, mas que também aprendi muito. Mas antes de ser quem sou hoje, é importante entender como cheguei até aqui, e para isso é necessário resgatar a história e a memória.

Na mitologia grega a memória é personificada através da deusa Mnemosyne, filha de Urano e Gaia, a memória é filha do céu e da terra, irmã do tempo e do oceano, todas metáforas de infinitude (Meneses, 2004). Resgatar a memória não é apenas sobre o que fomos, mas também sobre quem somos no presente, e ainda quando não estivermos mais aqui, talvez ainda sejamos lembrados em memória.

Benjamin (1994), destaca que a narrativa sobre a história está atrelada à formação do sujeito, pois é através da rememoração e a retomada da palavra que evitamos a morte de um passado que desapareceria no silêncio e no esquecimento. E em meio a correria, as exigências e a rotina, talvez estejamos vivendo tempos difíceis para rememorar e narrar nossos caminhos, a preocupação extrema passou a ser o futuro, não nos lembramos mais de onde saímos, temos pensado demasiadamente apenas onde queremos chegar.

Nasci em uma família simples, meus pais não chegaram a concluir o ensino fundamental I, mas sempre houve uma preocupação para que eu estudasse, morávamos em uma chácara, onde todos(as) vizinhos (as) eram tios ou tias, inclusive meus avós paternos moravam próximo. Não havia energia elétrica, e nem água encanada, e o que restava era brincar, ouvir as histórias que meus avós, tios e pais contavam toda noite, havia espaço para a narrativa circular, e eu nem sentia falta de ter celular, assistir televisão, pois aquilo não fazia parte da minha realidade.

Considero que isso foi algo bom para o meu desenvolvimento, realmente consegui viver a infância, tiveram suas dificuldades, mas não posso negar que também houveram vantagens. Uma das coisas mais cansativas na minha rotina era morar em uma chácara e estudar na cidade, sempre estudei no período da tarde, meu tio era o motorista da kombi que buscava as crianças para levar para a escola, logo eu era o primeiro a embarcar, e na volta o último a chegar em casa, quando chegava já era noite.

Lembro-me de todos professores que tive no Ensino Fundamental I, alguns foram bem marcantes na minha história, e me despertaram o desejo de ser professor ainda na infância. Provavelmente grande parte das pessoas, quando crianças, brincaram de “escolinha”, reunia alguns amigos, um era o professor e os demais, alunos. E o que começa com uma brincadeira, anos depois se torna realidade, e com isso percebemos que não é tão simples como nas brincadeiras.

Finalizando o Ensino Fundamental I, ocorreram muitas mudanças em minha vida. Meu avô paterno faleceu, meus pais se separaram e tudo aquilo com que eu estava acostumado tornou-se algo distante. Mudei de cidade com minha mãe e passei a morar no lugar com o qual mais me identifico e reconheço minhas origens. Sou miracemense de coração. Entendo que pertencer não é apenas estar em um determinado lugar, ou com um determinado grupo, mas construir sentidos e narrativas a partir de onde está.

Um novo lugar, novos desafios: frequentar uma nova escola, fazer novas amizades, construir novos laços, reconstruir e continuar a vida. E tudo isso foi vivido e aprendido. A adolescência chegou e, com ela, vieram novos desafios. A gente aprende que nem sempre é fácil ser um garoto negro e de cabelo cacheado, o racismo e o bullying permearam esses espaços e, com certeza, foram experiências marcantes. Por mais que parecesse algo “recreativo”, havia algo ali que eu ainda não compreendia totalmente, mas sentia. Eu preferia ficar calado. Hoje, penso nisso de outra forma, mas naquele momento eu não entendia como racismo, era visto apenas como uma “brincadeira”.

Moreira (2019) destaca que esse discurso com tom de brincadeira permite que pessoas brancas possam utilizar o humor para expressar sua hostilidade por minorias raciais e ainda assim afirmar que elas não são racistas. Esse fenômeno é mais comum do que se imagina, principalmente no ambiente escolar, e isso não diz respeito apenas ao racismo, mas a reprodução deste nos diferentes âmbitos. Isso foi um dos fatores para sempre cortar meu cabelo baixo de forma que não evidenciasse os cachos, e usei ele dessa forma até entrar na faculdade.

Nunca fui muito uma pessoa a falar sobre o que acontecia na escola, era considerado aquele adolescente que não dava trabalho, tirava boas notas, e apesar das situações de bullying e racismo, também tinha amigos. Constituí bons laços, mas nem todos levei adiante, a tendência é que na medida em que o tempo vai passando, algumas pessoas saem de nossas vidas, ou deixam de ter a mesma importância. Mas enfim, cheguei ao fim do ensino fundamental, posso

dizer que tive alguns professores que foram inspiradores, e que me influenciaram o desejo pela docência, só não sabia como e quando seria isso.

Após o ensino fundamental, por incentivo de um professor decidi tentar fazer o ensino médio no Instituto Federal do Tocantins (IFTO), recebi bastante apoio da minha família, principalmente da minha mãe, por mais que ela ainda tivesse algumas inseguranças, pois o menino do interior iria estudar na capital, então era um motivo que lhe causava uma certa preocupação. Fiz o processo seletivo, consegui ser aprovado, fiz ensino médio integrado ao técnico, onde cursei administração.

A rotina era acordar todo dia às 5h30 da manhã para pegar a van e fazer o percurso de Miracema a Palmas. As aulas eram em tempo integral, saía por volta das 17h30 e ia para o ponto de ônibus para retornar a Miracema, e assim foram três anos seguidos. Havia mais alguns amigos que também estudavam no IFTO e moravam em Miracema; dessa forma, íamos e voltávamos juntos. As relações mudaram um pouco, estudar no IFTO era bem diferente de uma escola do interior. Eu estava em uma turma composta majoritariamente por mulheres, cultivei boas relações, e o racismo e o bullying não foi algo tão presente nesse período. Isso me deu um pouco mais de autoconfiança, embora minha autoestima não fosse das melhores.

No que tange ao ensino, posso dizer que a experiência de fazer o ensino médio em um Instituto Federal, auxiliou muito meu desenvolvimento, pois tínhamos ótimos professores, uma estrutura adequada, possibilidade de ser inserido em atividades extracurriculares. E isso me preparou para o ingresso no ensino superior. Embora fosse cansativo, posso dizer que me adaptei a rotina de ir e vir todos os dias, e já gostava dessa rotina, dos amigos que fiz e das oportunidades que tive.

Chegou a hora do terceiro ano, e a pergunta que surgia era: qual curso fazer quando for para a faculdade? Como eu estava fazendo curso técnico em administração, uma das minhas opções era ciências

contábeis, em Palmas, e a outra era Psicologia em Miracema. Tentei as duas opções no SISU, sendo a primeira opção Psicologia, e no final, consegui ser aprovado, fiquei muito feliz com essa conquista, mas também com um certo receio de adentrar em algo totalmente novo.

Março de 2017, na segunda turma, o neto de dona Maria e do seu Antônio, inicia a faculdade de Psicologia em Miracema, minha família ficou muito feliz, meus avós ainda mais, pois fui o primeiro neto a ingressar na faculdade, e o primeiro do núcleo de primeiro grau a iniciar a graduação. Lembro-me como um momento de nostalgia, pois para mim também era um sonho ter um curso superior. Embora morasse em Miracema, nunca tinha entrado na universidade, e no processo percebi que a universidade por vezes ainda é um espaço desconhecido pelos jovens e pela comunidade.

E de alguma forma reconheço o privilégio de ter estado ali, pois consegui, o que muitos ainda hoje infelizmente não podem ter acesso. Muitas vezes não nos atentamos, mas reproduzimos os aspectos da meritocracia em relação ao acesso ao ensino superior, mas é necessário considerar as condições vivenciadas pelos indivíduos, que no geral ainda são muito assimétricas (Nonato, 2021). Ser um dos primeiros da minha família materna a ingressar no ensino superior, representou uma conquista não apenas para mim, mas para aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades que eu.

Logo no primeiro semestre tive a certeza de que realmente cursar Psicologia era o que eu queria, não sabia em que área gostaria de atuar, mas tinha certeza: queria ser psicólogo. A universidade traz consigo muitos desafios, que podem envolver o ajustamento a instituição, aos métodos de ensino (Oliveira, Santos, & Inácio, 2018), a busca de recursos intrapessoais, interpessoais e familiares no decorrer do curso (Matta, Lebrão, & Heleno, 2017), além dos aspectos emocionais.

Embora o primeiro período trouxesse certezas, também trouxe um pouco de medo, algumas notas medianas, outras boas, mas também

um exame final na disciplina de Psicologia Social I, e apesar de todo o receio consegui ser aprovado agora só faltava Psicologia Social II e III, nessas consegui ir bem melhor e me apaixonei por esse campo da psicologia. O primeiro período também me trouxe alguns amigos que trago até hoje: Amanda, Ingrid e Michel, foi a primeira composição do que posteriormente ficou conhecido como "*Onlinemente*", esse se tornou o apelido carinhoso do nosso grupo, onde cultivamos afeto, dedicação e apoio.

Os períodos foram se passando e fui gostando ainda mais do que tinha escolhido, a cada disciplina nova, surgiam curiosidades, e também questionamentos sobre o que eu queria fazer posteriormente, já que a psicologia é tão ampla e cheia de possibilidades. A universidade pública também propicia uma ampla possibilidade de experiência, e uma delas foi a iniciação científica, participei por dois anos do grupo de pesquisa "*Subjectivus*" onde tive a oportunidade de aprender muito e me encantar pelo âmbito da pesquisa.

Participei de monitoria, projetos de extensão, centro acadêmico, eventos, fui estagiário extracurricular, de certa forma posso dizer que vivi a universidade, desde suas melhores possibilidades, mas também vivenciei os desafios na luta pelo ensino superior público e de qualidade. A partir dessas experiências, percebo que a universidade não deve ser vista apenas como um processo de desenvolvimento técnico, ou como uma "fábrica" de profissionais, mas um espaço que possa despertar o nosso papel político e o compromisso com a sociedade, Freira definir área de atuação logo de início.

Durante a graduação me identifiquei muito com uma psicologia extramuros, e tinha o desejo de atuar em outras áreas que não fosse a clínica, e a residência surgiu como uma possibilidade que atendia aos meus anseios, optei por fazer saúde da família e da comunidade, pois o cenário de prática era a atenção básica e ali eu poderia desenvolver atividades e competências diversificadasre (2008, p 46) destaca que a educação, deve provocar a atitude crítica, que comprometa nossa ação.

Quando falamos em Psicologia, devemos levar em consideração seu percurso histórico e seus princípios, historicamente vinculados aos interesses das classes dominantes. Nesse sentido, pensar essa ciência hoje exige uma formação e uma atitude crítica, capazes de refletir diretamente em nosso modo de atuar e de nos constituirmos como profissionais da Psicologia. Formar-se, é também questionar-se, é saber respeitar os próprios limites, e perceber que há sempre o que aprender, pois em uma área que lida com pessoas, com a subjetividade, é impossível saber de tudo.

Junto com o aprendizado veio o desejo pela docência, e ainda na graduação já falava que queria ser professor do curso de psicologia, e até brincava que seria o coordenador de curso em algum momento. Hoje percebendo o caminho que trilhei durante a graduação e percebendo o que vivi profissionalmente até aqui, vejo que foi essencial vivenciar tudo que me foi possível naquele espaço, mesmo passando por uma pandemia, e concluindo a graduação em seis anos, percebo que sai com uma formação sólida, e que me possibilitou muitas oportunidades.

Uma dessas oportunidades, foi fazer residência multiprofissional em saúde da família e comunidade. Quando saímos da universidade é comum nos sentirmos um pouco desorientados sobre o futuro, ainda mais quando é psicologia, pois existem tantos campos de atuação, Melo e Borges (2007) destacam que é comum algumas preocupações como: a competitividade do mercado de trabalho aliada a falta de experiência, questionamentos quanto ao caminho profissional ou demandas futuras do mercado, perda de referência ao sair da universidade (desorientação) e dificuldade p que poderia me trazer experiências variadas no que tange ao meu desenvolvimento profissional e pessoal.

E assim foi, dia primeiro de março de 2023, iniciei a residência, e com ela vieram desafios que não diziam respeito apenas a minha capacidade técnica, mas demandas de uma realidade vinculada a vulnerabilidade social, ausência de estrutura adequada, um alto

número de demandas, além de uma rotina de 60h semanais, incluindo as atividades formativas vinculadas ao processo da residência.

Embora houvessem desafios, foi um processo em que pude aprender muito, e quando falo em aprendizado não é apenas que vem dos livros, ou da aplicação de técnicas, mas de ver a vida como ela acontece, de poder ouvir outras vivências fossem elas de esperança, de alegria, de dor, ou de finitude. Tavares-Silva (2003) destacam que o processo de aprendizagem é um fenômeno interpretativo da nossa realidade, sendo necessário o ato de construir e reconstruir a todo tempo, pois aprender requer experiência, autonomia, reflexão, diálogo e abertura para o novo.

Ao longo dos dois anos, tentei aprender o máximo que foi possível, pois a partir do desejo de ser docente, queria ser aquele professor que geralmente tem exemplos práticos, e partir dessa experiência, comecei a pensar no próximo degrau, que seria o mestrado. No início de 2025, tentei o processo seletivo para um programa no qual o projeto não foi aprovado, dessa forma segui com o objetivo de ingressar, só que havia deixado como meta para 2026.

Logo após o término da residência, surgiu a oportunidade de ser docente no ensino superior, e foi algo que me trouxe surpresa, pois achava que era algo que não aconteceria brevemente, digamos que era um projeto a médio prazo. Mesmo assim, decidi encarar o desafio, e aceitar a proposta de adentrar na sala de aula, foi algo empolgante, pois já era um desejo anterior, mas também foi algo desafiador, pois embora tivesse participado de monitoria e outros projetos, agora era de fato a hora de ensinar outras pessoas que estão no processo de formação em Psicologia.

Iniciei com disciplinas que tenho apreço, todas alinhadas ao eixo social: história da psicologia, psicologia social e intervenção psicossocial, acredito que quando nos identificamos com uma área temos maior facilidade em ensinar sobre ela. Porém veio o questionamento, em uma ciência tão vasta, o que é essencial ensinar?

E além de se questionar sobre o que ensinar, foi preciso pensar como ensinar de uma maneira que possa fazer sentido para o outro, pois o ato de ensinar não se minimiza ao fato de reproduzir um conteúdo. Alcadipani (2011) destaca que o processo de ensino-aprendizagem é complexo, e abrange desde o planejamento das aulas, o processo de avaliação, a escolha de metodologias adequadas, além desses fatores têm questões referentes às expectativas, aspectos emocionais, exigências acadêmicas, dentre outros.

Esse processo também diz respeito à construção da identidade docente, Pimenta e Anastasiou (2014), destaca que essa identidade se constrói:

“pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.(p. 77)”

Quando pensamos em identidade, devemos pensar em algo dinâmico e em transformação, e a cada dia aprendo um pouco mais, e o essencial para isso é pensar a docência não como um nível de superioridade, mas com a possibilidade da horizontalidade, e a disposição de aprender novas coisas. Atualmente, com um ano de docência, e no segundo semestre do mestrado em educação, percebo que já mudei bastante, é um processo constante de ir (des)constuindo que tipo de professor que ser, e para isso, às vezes busco referências na prática de outros docentes que me inspiraram ao longo do meu percurso.

Em meio aos desafios e aos prazeres de ser docente, tenho encontrado sentido na minha prática, e considero isso fundamental para que o trabalho não seja visto apenas como uma forma de sobrevivência, mas também como um espaço de realização pessoal. Hoje, compreendo o processo de ensino-aprendizagem como algo que deve articular teoria e prática. Tenho buscado incorporar isso à minha prática docente, por meio de experiências que ultrapassam a sala de

aula, como o contato com a comunidade e com as problemáticas vivenciadas na profissão. Acredito que, assim, podemos formar profissionais comprometidos com a realidade local e com o outro, de maneira ética e responsável.

Por fim, quando bell hooks fala sobre descobrir a si mesmo, acredito que estou nesse movimento, um processo constante e inacabado. Quanto à ideia de procurar um lar, entendo que não se trata de ter uma casa, mas de construir um lar em si mesmo, capaz de trazer realização e, talvez, de concretizar sonhos que carrego desde a infância. Às vezes é difícil, mas sigo me acolhendo e me descobrindo.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R. *Academia e a fábrica de sardinhas*. Organizações & Sociedade, v. 18, n. 57, p. 345-348, 2011.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221

FREIRE, P. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

MENESES, A. B. de. *Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

MOREIRA, A. *Racismo recreativo* / Adilson Moreira. -- São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019. 232 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Racismo_Recreativo_%28%28Feminismos_Plurais%29_-_Adilson_Moreira.pdf

MATTA, C. M. B., LEBRÃO, S. M. G., & HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: Revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>

MELO, S. L., BORGES, L. O. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 27(3), 376-395. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000300002>

NONATO, B. F. *Juventudes e Ensino Superior* / Brécia França Nonato, Liliane Gonçalves Fernandes Lima. - Ebook - Belo Horizonte : Fino Traço

Editora, 2021. Disponível em:
<https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/10/Juventudes-e-ensino-superior.pdf>

OLIVEIRA, K. L., SANTOS, A. A. A., & INÁCIO, A. L. M. (2018). Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(3), 1-17. 2018.
<https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n3suplp73>

TAVARES-SILVA, T. Mediação pedagógica, nos ambientes telemáticos, como recurso de expressão das relações interpessoais e da construção do conhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).

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

CARLA PATRÍCIA SILVA CRUZ PEREIRA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2009). É professora da Secretaria de Estado da Educação do Tocantins, com experiência na área de Educação, especialmente nos campos da gestão escolar e da inovação pedagógica. É pós-graduada em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar (FATAP) e em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para TEA (CENSUPEG). Na SEDUC/TO, atuou como Diretora de Tecnologia e Inovação Educacional e como Superintendente de Educação Científica, Tecnológica e Profissional.

CLAUDIA SENARIA GOMES DE MORAIS

Possui graduação em Ciências da Natureza com Habilitação em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA tendo concluído a graduação (2004). Servidora pública desde 2010. Atuando como professora de matemática e biologia do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio no Colégio Estadual Buriti no município de Buriti no ano de 2010. Em 2011 até 2012 atuou como assessora de currículo na área de ciências da natureza na Superintendência Regional de Araguatins Tocantins . No ano de 2013, a 2016 atuou como professora de matemática no Colégio Estadual Osvaldo Franco no município de Araguatins. Em 2017 até 2018 em Palmas Tocantins no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday trabalhou como professora de matemática e física do Ensino Médio. Em 2019 até 2023 como secretária escolar no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday . Em 2024 até os dias atuais atua como Assessora Técnica Pedagógica na Gerência de Ensino Fundamental - Secretaria da Educação do Tocantins - Palmas. Especialista em equidade e matemática para uma escola das adolescências pelo Ministério da Educação - MEC. Aluna especial do curso de mestrado da UFT.

CLARICE BORGES DA SILVA OLIVEIRA

Professora efetiva da rede estadual de educação do Tocantins. Professora efetiva da rede municipal de ensino de Colinas do Tocantins. Graduada em Pedagogia pela UEPA - Universidade Estadual do Pará (2000). Pós-graduada em Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Superior pelo IBPEX- Instituto Brasileiro de Pesquisa e Extensão (2001). Pós-graduada em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela UNB - Universidade de Brasília (2019). Mestranda em Educação pela UFT - Universidade Federal do Tocantins.

DARLINGTON RIBEIRO LIMA

Graduado em Administração pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) e licenciatura em Matemática por meio do Programa Especial de Formação

Pedagógica para Docência do Ensino Fundamental, Médio e da Educação Profissional pela Fundação Universidade do Tocantins. Pós-graduado em Formação de Gestores Educacionais e Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática. Formador do curso GESTAR I – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar de Palmas, voltado ao fortalecimento das práticas pedagógicas. Exerceu a função de Diretor da Escola Municipal Luiz Rodrigues e atualmente ocupa o cargo de Ouvidor-Geral da Prefeitura de Palmas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8603670862457488>

DENNYS GOMES FERREIRA

Doutorando em Educação na Amazônia, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA/EDUCANORTE, da Universidade do Estado do Amazonas - UEA; Mestre em Educação Escolar, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Universidade Federal de Rondônia - PPGEE/UNIR; Pós-graduado em Práticas Assertivas em Gestão da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN; Pós-Graduado em Gestão em Educação Básica: Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar; Pós-graduado em Educação Física Escolar; Graduado em Licenciatura em Pedagogia; Graduado em Licenciatura em Educação Física, com habilitação para docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Pesquisador e Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa - GEPEFRI/CNPq: Educação Física e suas relações interdisciplinares. Tem experiência na área da Pedagogia com ênfase em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Ensino - Aprendizagem e Interdisciplinaridade, e Educação Física com ênfase em Educação Física Escolar e Psicomotricidade. Seus estudos e pesquisas têm ênfase em: *Bullying*, Violência Escolar, Desigualdade Social e Políticas Educacionais. É Professor de Carreira da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar - SEDUC/AMAZONAS, e da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Manaus, tendo atuado em todos os níveis da Educação Básica. Atualmente é Diretor Escolar da E.M. Anna Raymunda de Mattos Pereira Gadelha, seu trabalho reflete um compromisso com a formação humana, a inclusão e a valorização do diálogo no processo educativo.

ELIONARA GOMES MORAIS MARTINS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Imperatriz – FACIMP (2015). Pós-graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva pela Faculdade CENSUPEG (2017) e em Neurociência e Educação pela Faculdade Anhanguera (2025). Aluna especial do Mestrado em Educação na Amazônia (PGEDA/Rede) da Universidade Federal do Tocantins – UFT (2025). Atuou no Serviço Social do Comércio (SESC/TO) como docente e analista educacional e no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI/TO), coordenando e desenvolvendo estratégias

pedagógicas voltadas à aprendizagem e à formação integral. Atualmente é coordenadora do Núcleo de Experiência Discente (NED) da Afya Faculdade de Ciências Médicas de Palmas, onde lidera ações de apoio psicopedagógico, inclusão educacional, promoção de competências socioemocionais e fortalecimento da experiência discente.

FABRÍCIO BEZERRA ELERES

Graduado em Enfermagem pela Universidade do Estado do Pará /UEPA - Escola de Enfermagem Magalhães Barata (2009). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia/REDE EDUCANORTE - PGEDA (2023). Mestre em Tecnologia e Inovação em Enfermagem pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2020). Especialista em Enfermagem Obstétrica e Ginecológica pela Universidade do Estado do Pará (UEPA, 2011) e em Enfermagem Pediátrica e Neonatal pela Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ, 2016). Atuou como enfermeiro pesquisador bolsista da pesquisa Clínica "Extrato de Vegetais no tratamento da Malária" - (UNICAMP,CPQBA-CAMPINAS-SP) em Parceria com Instituto Evandro Chagas e como integrante de estudo multicêntrico aberto, randomizado sobre uso de combinações Artemether Lumenfatrene (AL) no tratamento da Malária falciparum não complicada em grávidas no Brasil (Instituto Evandro Chagas/PA). Enfermeiro efetivo da área assistencialista do Hospital Público do Município de Canaã dos Carajás/PA (2012). Tutor do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família pela Fundação Escola de Saúde Pública de Palmas - FESP. (2024). Docente, Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NPE) e Editor Chefe da Revista Científica FADESA (2024-2025.1).

FERNANDA DOS SANTOS DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (2021) - UNIP. Cursa Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) - Câmpus de Porto Nacional. Possui especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Metropolitana), Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FACUMINAS) e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GRAN).Atualmente, é servidora pública da Secretaria Municipal de Educação de Palmas (SEMED/TO), atuando no cargo de Supervisora Pedagógica.

ÍTALO RODRIGUES CARDOSO DUARTE

Possui graduação em Administração pela Faculdade ITOP (2023). Atualmente é gestor do transporte escolar - Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins, coordenador de disciplina na universidade estadual do Tocantins do Projeto TO Graduado, pós graduação em logística e turismo e hospitalidade pela faculdade (Libano) e mestrando em Educação pela (UFT).

LÊDA MARIA TOMAZI FAGUNDES

Graduada em Estudos Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Pedagogia pela Universidade de Gurupi/UNIRG-TO e especializou-se em Língua Portuguesa, Gestão Escolar e Psicanálise. É profissional de carreira da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, com vasta experiência em gestão escolar, especificamente como diretora escolar. Entre as premiações conquistou o Prêmio Referência em Gestão Escolar do Tocantins e outras premiações em nível estadual e nacional. Representou o Estado do Tocantins no Programa Brasil-Estados Unidos de Intercâmbio de Diretores Escolares. Assumiu em 2018 a , é Gerência de Fortalecimento de Gestão de Gestão Democrática e Apoio Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação, esteve como representante do Tocantins da Frente de Trabalho e Formação de Gestores Educacionais no Conselho Nacional de Secretários de Educação/Consed, atuou como Consultora das Trilhas formativas de liderança de Gestão Escolar Faculdade Federal de Santa Catarina, Coordenadora Estadual do Prêmio Gestão Escolar, e ponto focal do MEC do Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares, seleção de diretores escolares. Atua na formação de lideranças escolares, partindo das dimensões da gestão escolar, a fim de subsidiar as unidades escolares ao aprimoramento das práticas de ensino, na materialização do currículo- BNCC/DCTs e na melhoria dos indicadores educacionais. Entre outras atribuições, atualmente está à frente da Diretoria de Formação Inicial e Continuada, subsidiando as formações dos profissionais da educação do estado do TO. Pesquisadora do Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (CEPELS)

TIAGO EVANGELISTA PEREIRA DA SILVA

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Graduado em Educação Física pela Universidade de Gurupi - Unirg (2006), especialista em Educação Física Escolar (2008), e atualmente Diretor de Lazer, Cultura e Desporto Escolar da SEDUC - TO. Pesquisador do Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde (CEPELS)

WYSNEY PEREIRA ROCHA

Psicólogo, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Saúde da Família e Comunidade. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Professor do curso de Psicologia no Centro Universitário Luterano de Palmas (Ceulp/Ulbra). Coordenador do Serviço Escola de Psicologia (Ceulp/Ulbra). Coordenador do Núcleo Miracema-Palmas da Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO. Áreas de interesse: políticas sociais, psicologia e ruralidades, psicologia social, relações étnico raciais, saúde e atenção básica.

