

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

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



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

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



EDUFT
Conhecimento na palma da mão

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

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

Volume 6

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

Memórias e Itinerários
formativos da/ na formação
de professores na Amazônia
Volume 6

1ª Edição
Volume 6
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)

Kherley 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 Semiguen
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-Reitora de Tecnologia e
Comunicação (PROTIC)

Olívia Tozzi Bittencourt

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão

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_20

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

ISBN nº 978-65-5390-224-4

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

CDD 980.1

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

Apresentação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prefácio

Ao longo do percurso formativo que deu origem a este livro, participei de encontros de trocas de experiências que, embora discretas, marcaram de modo significativo minha forma de compreender a educação. No Câmpus de Palmas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), entre vivências, diálogos e partilhas, foi possível perceber que algo maior se constituía para além das exigências acadêmicas: processos formativos que ganhavam sentido na vida de cada participante. É nesse horizonte que esta obra se inscreve, como expressão de uma construção coletiva, tecida por múltiplas histórias, olhares e afetos.

Recebi com alegria o convite para escrever este prefácio e, ao percorrer os capítulos, busquei me aproximar de cada narrativa com escuta sensível e abertura. O que se apresenta ao leitor vai além de simples registros: são trajetórias vividas, atravessadas por experiências que revelam caminhos de luta, reinvenção e aprendizagem. Cada texto amplia as possibilidades de compreensão do outro e evidencia, de forma delicada, a potência transformadora da educação ao longo da vida.

Nesse movimento, procurei habitar cada história com atenção, permitindo que os sentidos emergissem do vivido narrado. Esse exercício também me conduziu 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, em diferentes dimensões, dialogam com as experiências aqui compartilhadas.

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 ao dar visibilidade a essas histórias, reafirmando que a educação se constrói nas

relações, nos territórios e na forma como cada sujeito atribui sentido à sua própria caminhada.

Núbia Oliveira e Neila Osório delineiam uma trajetória docente e acadêmica que articula formação, práxis e intergeracionalidade no contexto da Amazônia tocantinense. Ao longo desse percurso, materializam projetos que “empenham-se em construir uma prática pedagógica que faça sentido às crianças, acolhendo suas vivências e saberes oriundos da família e da comunidade”, reconhecidos nacionalmente. Tais experiências reafirmam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, orientada por uma perspectiva sensível às experiências dos sujeitos, especialmente crianças e pessoas idosas.

Marileide Souza, Neila Osório e Ruhena Kelber Abrão apresentam um itinerário formativo iniciado no interior da Bahia e redimensionado na Amazônia tocantinense, revela um movimento contínuo de ação-reflexão-ação, no qual a docência se expande para além da sala de aula, integrando gestão, pesquisa e políticas públicas, ao mesmo tempo em que reconhece que “a memória dos períodos vividos [...] reforça a ideia de que meu itinerário formativo é um entrelace de saberes e experiências”.

Ilda Neta de Almeida, Jocyleia dos Santos e Ruhena Kelber Abrão apresentam uma trajetória docente construída entre deslocamentos territoriais, experiências de vida e formação contínua, marcada pela identidade amazônida e pelo compromisso com a educação. Partindo de uma infância em contexto de limitações materiais, evidenciam que “cada curso, cada estudo, cada projeto e cada etapa formativa contribuiu para que eu me percebesse como sujeito em permanente construção, alguém que aprende ao mesmo tempo em que ensina.”

Aurielly Painkow, Jocyleia dos Santos e Ruhena Kelber Abrão apresentam uma narrativa em que formação, memória e território se entrelaçam na constituição da identidade docente na Amazônia. A partir de vivências, engajamento político e formação acadêmica, a autora evidencia a educação como processo transformador e situado, ao mesmo tempo em que suscita a satisfação de reconhecer, em sua trajetória, uma

das militantes do movimento “SOS Unitins, criado em 2000, que lutou contra o desmonte da universidade estadual e em defesa da criação da Universidade Federal do Tocantins (UFT)”, causa que também mobiliza e orienta meu compromisso atual.

Lucas Martins e Juciene Cardoso constroem uma narrativa formativa ancorada na metáfora do rio Tocantins, inspirada em Heráclito, para refletir sobre a constante transformação do ser e da própria vida. No percurso, evidencia-se, com sensibilidade, o reconhecimento de que “a minha trajetória de construção identitária foi regada por pessoas que nem sempre tinham um diploma, mas que direta e indiretamente contribuíram para minha formação cidadã”, reafirmando a centralidade dos saberes da vida na constituição do sujeito e na tessitura da docência.

Íria Vannuci da Silva apresenta uma trajetória formativa marcada pelas raízes familiares, pela educação do campo e pela influência decisiva de sua mãe professora, evidenciando a docência como prática atravessada por memória, afetos e compromisso político. A autora reafirma a docência como prática crítica, reflexiva e socialmente comprometida, ao destacar que “considero que, enquanto sujeito deste processo de formação, não posso me furtar do compromisso político e profissional enquanto professora, mas, sobretudo, da minha responsabilidade individual com a qualidade da formação”.

Ao deixar-se afetar pelas experiências aqui narradas, desvela-se a educação como um fenômeno vivido, em permanente constituição, que se faz no entrelaçamento entre memória, existência e relação com o outro. As narrativas não apenas expressam percursos individuais, mas anunciam sentidos mais amplos de formar-se na e com a Amazônia, revelando que ensinar e aprender são gestos que se constroem na experiência e na abertura ao mundo.

Marlon Santos de Oliveira Brito
Pedagogo na UFT

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Prefácio.....	10
Capítulo 1.....	14
Formação, Práxis e Intergeracionalidade: Caminhos de uma Educadora da/na Amazônia Tocantinense.....	14
Capítulo 2.....	20
O Entrelaçar dos Percursos da Vida: Memória, Itinerário Formativo e o Redimensionamento da Docência na Amazônia.....	20
Capítulo 3.....	33
Entre Rios, Caminhos e Esperanças: A Construção de Uma Docente na Amazônia.....	33
Capítulo 4.....	40
Entre Vivências, Pertencimento E Território: Uma Narrativa (Auto)Biográfica Sobre Formação, Memória E Educação.....	40
Capítulo 5.....	46
Rios de Memória: A Dualidade do ser e não ser no rio Tocantins.....	46
Capítulo 6.....	58
Caminhos e Passos Vivenciados na Trajetória da Formação de Professora.....	58
Sobre os organizadores.....	97
Sobre os autores.....	98

Capítulo 1

Formação, Práxis e Intergeracionalidade: Caminhos de uma Educadora da/na Amazônia Tocantinense

Nubia Pereira Brito Oliveira

Neila Barbosa Osório

Sou Núbia Pereira Brito de Oliveira, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas do atual Centro Universitário de Gurupi (UNIRG). Essa formação inicial aproximou-me dos estudos sobre currículo, estimulando-me a buscar práticas pedagógicas relevantes e socialmente significativas, as quais culminaram em reconhecimentos nacionais, como o *Prêmio Qualidade na Educação Infantil*, concedido pelo Ministério da Educação.

Nesse percurso, concluí pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil, especializações que me conduziram à abordagem histórico-crítica da pedagogia e ampliaram minhas reflexões sobre práticas educativas sensíveis às diferentes fases do desenvolvimento humano, alinhadas à concepção de uma educação que transcende a mera transmissão de conhecimentos (Saviani, 2007).

Minha formação *stricto sensu*, no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), resultou em publicações e em uma dissertação dedicada ao estudo de práticas educativas relacionadas à intergeracionalidade. Os achados dessa pesquisa reforçam a viabilidade de um currículo comprometido com a descrição e a compreensão das estruturas e dinâmicas da Educação Básica, articuladas à Educação ao longo da vida (Gadotti, 2016). Tal abordagem foi fortalecida por análises e evidências provenientes de um projeto intergeracional envolvendo crianças e pessoas idosas no contexto urbano de Palmas, Tocantins.

Com base nessa trajetória marcada por habilidades teóricas e práticas, atuo há vinte e quatro anos como professora, com experiências na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em funções de coordenação, supervisão e direção escolar na rede pública. Nessa caminhada, defendo uma prática pedagógica significativa, em que teoria e prática dialogam de maneira não hierárquica, compreendendo a práxis como um processo social em constante reconstrução.

Ao aprofundar o conceito de práxis, envolvi-me com o universo das brincadeiras intergeracionais oriundas da cultura amazonense, criando propostas pedagógicas que valorizam as vivências e saberes das crianças no contexto de suas comunidades. Tenho ampliado, assim, minhas contribuições para a compreensão de um currículo construído na intersecção entre infância, brincadeiras tradicionais amazônicas, intergeracionalidade e práticas educativas na Educação Básica. Essas articulações são aprofundadas em publicações que apresentam maior detalhamento de minha formação e experiência profissional.

Desde o curso de Pedagogia, compreendi minha condição humana ao estudar pressupostos epistemológicos, éticos, políticos, antropológicos e morais, especialmente a partir do pensamento freiriano presente em *Pedagogia do Oprimido* e em outros autores da Filosofia da Educação. Ao longo desse processo formativo, percebi a educação como prática transformadora e passei a atuar em sala de aula com o compromisso de promover o desenvolvimento integral e a emancipação humana.

Nesse período, tive contato com os estudos de Maria Vera Candau (2000), particularmente em *Didática, Currículo e Saberes Escolares*, obra que contribuiu para uma compreensão mais profunda das relações entre currículo, ensino, cultura e sociedade nos contextos educativos. Da mesma forma, identifiquei-me com a pedagogia da infância, tomando como referência Lev Vygotsky (2000), cuja perspectiva acerca do desenvolvimento infantil e do papel das interações e brincadeiras ampliou minha compreensão teórica e prática. As reflexões de Tizuko M. Kishimoto (1999)

também me impactaram ao evidenciar as potencialidades do jogo e do brinquedo no processo educativo.

Influenciada ainda por Merleau-Ponty (1996), mergulhei no fascínio das experiências vividas e segui os caminhos freireanos (Freire, 2018) na interpretação dos encontros e desencontros presentes nas instituições dedicadas à infância. Essa sensibilidade se intensificou desde meu trabalho de conclusão de curso, desenvolvido com crianças de uma pré-escola pública em Formoso do Araguaia, Tocantins.

A partir dessas experiências e referenciais, empenho-me em construir uma prática pedagógica que faça sentido às crianças, acolhendo suas vivências e saberes oriundos da família e da comunidade. Esse engajamento resultou em dois reconhecimentos nacionais do Ministério da Educação: o *Prêmio Qualidade na Educação Infantil* e o *Prêmio Professores do Brasil* (MEC, 2004; MEC, 2017). As premiações referem-se aos projetos “Brincando e Aprendendo com o Vovô” e “Cantinhos de Brincadeiras e Interações”. O primeiro problematiza conflitos intergeracionais, e o segundo propõe um currículo que ultrapassa fronteiras convencionais ao articular educação e diversidade cultural.

Esses resultados dialogam com minha formação nas especializações, no Mestrado em Educação, período em que aprofundi-me em autores como Dermeval Saviani (2007) permitiu-me compreender como contextos históricos moldam concepções de educação, o papel docente e as práticas pedagógicas. Dessa forma, compreendi que discutir fundamentos teóricos é essencial para entender o papel da educação na sociedade e seu impacto na formação dos sujeitos.

No âmbito do Mestrado, destaco a relevância dos estudos sobre diversidade e diferença no currículo, a importância da história na formação educacional, a complexidade das políticas públicas e os desafios da docência na Amazônia, especialmente na Região Norte. Sob orientação da professora Dra. Neila Barbosa Osório, vivenciei experiências

que consolidaram minha visão integral e comprometida com a construção do conhecimento.

Minha atuação também envolve participação em projetos locais, nacionais e internacionais que investigam e promovem contribuições para o currículo da Educação Infantil. Nacionalmente, integrei projetos do MEC, como o que resultou na coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, organizada em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais. Internacionalmente, participei de intercâmbio acadêmico na Mary Immaculate College, Irlanda, integrando comitiva selecionada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Sou integrante do Grupo Interdisciplinar para Pesquisa e Estudos em Educação Intergeracional e Altas Habilidades (Gipeeah), onde desenvolvo investigações fenomenológicas sobre relações entre crianças e pessoas idosas. Essas pesquisas foram aprofundadas, mediante coleta, análise e publicação de resultados fundamentados em autores que defendem práticas educativas sensíveis às necessidades de diferentes gerações, contrapondo concepções neoliberais e antidemocráticas de currículo.

Entendo, como afirmam De Mello, De Almeida Filho e Ribeiro (2009), que a universidade desempenha papel social crucial na formulação de políticas pedagógicas ao integrar ensino, pesquisa e extensão. Reconhecer essa indissociabilidade foi fundamental para minha continuidade na pesquisa científica.

Nesse sentido, participo do projeto Brincando e Aprendendo com os Avós, desenvolvido com acadêmicos da Universidade da Maturidade, professores, familiares e crianças do Centro Municipal de Educação Infantil Amâncio José de Moraes. O projeto envolve vivências intergeracionais que incluem desde práticas de coleta seletiva até a construção de brinquedos com materiais reaproveitados. Os resultados impactam diretamente a Educação Básica, fortalecendo a Educação Ambiental, habilidades sociais, criatividade, inovação, aprendizagem experiencial e engajamento comunitário. Trata-se de uma experiência que se aproxima da concepção de “extensão macro” (De Mello; De Almeida

Filho; Ribeiro, 2009), compreendida como ações articuladas e socialmente significativas.

Minha trajetória acadêmica tem sido reconhecida por meio de publicações em periódicos como a Revista Cocar, com estudos sobre saberes que emergem dentro e fora da escola (Oliveira et al., 2023). Esses resultados reafirmam o compromisso com a produção de conhecimento crítico e situado.

A participação em eventos científicos nacionais e internacionais como CONEDU, ANPEd, AFIRSE e o Congresso Internacional Longevidade (GEGOP) tem fortalecido minha compreensão sobre o papel da pesquisa na democratização da escola pública, conforme argumenta Saviani (2007).

Atualmente, sou professora efetiva no Centro Municipal de Educação Infantil Amâncio José de Moraes, em Palmas (TO), onde reconheço a brincadeira como espaço de elaboração, representação e estabilização de saberes infantis. Permaneço vinculada ao tripé universitário por meio de palestras formativas, do programa de extensão Universidade da Maturidade e das pesquisas junto ao Gipeeah/UFT. Almejo cursar o Doutorado em Educação comprometida com a produção de conhecimento científico em minha área de especialização.

Acredito que minha vivência em sala de aula favorece uma pesquisa sensível ao currículo e às práticas educativas que valorizam os saberes de crianças e pessoas idosas em seus contextos comunitários. Essa compreensão dialoga com Edgar Morin (1990), ao questionar como é possível conhecer as partes sem conhecer o todo, ou o todo sem compreender as partes. Mesmo consciente de que o doutorado não responderá a todas as questões, reconheço que essas indagações impulsionam um processo investigativo contínuo, que permitirá aprofundar reflexões e contribuir com a produção de conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. (org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DE MELLO, Alex Fiúza; DE ALMEIDA FILHO, Naomar; RIBEIRO, Renato Janine. *Por uma universidade socialmente relevante*. *Atos de pesquisa em educação*, v. 4, n. 3, p. 292-302, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. Editora Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M. *Educação popular e educação ao longo da vida*. 2016. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf Acesso em 19 abr. 2025.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

MEC, Ministério da Educação. *Prêmio Qualidade na Educação Infantil. Projetos premiados*. MEC/SEB: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/premio2004.pdf> Acesso em: 25 out. 2025.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORIN, E. *O Paradigma perdido: a natureza humana*. Publicações Europa América, Sintra/Portugal: 1990.

OLIVEIRA, N. P. B. *et al.* Brincando e aprendendo na Amazônia: Construção de brinquedos como prática pedagógica de relações intergeracionais: Playing and learning in the Amazon: Construction of toys as a pedagogical practice of intergenerational relationships. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7355> . Acesso em: 11 nov. 2025.

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

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Capítulo 2

O Entrelaçar dos Percursos da Vida: Memória, Itinerário Formativo e o Redimensionamento da Docência na Amazônia

Marileide Carvalho de Souza

Neila Barbosa Osório

Ruhena Kelber Abrão

Este capítulo se insere na proposta de reflexão sobre as Memórias e Itinerários formativos da/na formação de professores na Amazônia, e meu objetivo é analisar minha trajetória pessoal e profissional nesse contexto. A partir de um percurso diversificado, redimensionei minha atuação e meu foco de realização como pesquisadora para as questões da longevidade e da educação intergeracional no contexto amazônico.

A memória aqui se estabelece não apenas como um relato biográfico, mas como a matéria-prima fundamental para a reconstrução do meu percurso e a atribuição de sentido às experiências vividas, transformando a vivência em saber (Nascimento, Hetkowski, 2007).

Meu itinerário formativo, detalhado neste memorial, revela um processo de ação-reflexão-ação que interliga a teoria e a prática, o pessoal e o profissional. Este processo culminou na busca por uma formação *stricto sensu* na Universidade Federal do Tocantins (UFT). A trajetória, que se inicia no Oeste da Bahia, em Barreiras, e, se consolida na Amazônia Legal, em Palmas-Tocantins, reflete a complexidade da formação docente brasileira, marcada pela continuidade e pela reorientação constante frente aos desafios sociais e regionais emergentes.

1. A Memória como Matéria-Prima da Autoformação Docente

Conforme postula António Nóvoa, a formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo e reflexivo, onde a história de vida e as memórias profissionais são fontes primárias de conhecimento e de autoformação (Nóvoa, 1992). Meu memorial ilustra essa perspectiva ao descrever uma infância e juventude marcadas pela disciplina, pelo estudo e pela convivência com idosos, elementos que, em retrospectiva, se revelam como sementes do meu futuro engajamento com a gerontologia.

Nesse caminhar de entrelaçamentos, entre histórias e vivência com idosos, com as peculiaridades da saúde e da pouca longevidade vivenciada em familiares que partiram ainda muito moços, avós que partiram antes de sete décadas, paira uma paixão pela medicina. Sonho alimentado nas brincadeiras e brinquedos na infância, em cada disciplina de ciências no ensino fundamental e na biologia, química e física no ensino médio.

O sonho com a medicina foi perseguido na tenra infância, na adolescência com muitas leituras e paixão pelo corpo humano, pelas longas leituras de bulas de remédio, e a vivência com as “curas” realizadas através das garrafadas medicinais e benzimentos feitos por minha mãe. Infelizmente na juventude a dura realidade do sonho castrado pela distância com a capital, e, com um pai severo que não permitia a distância em função da minha idade.

Sem perspectiva de sair do interior para cursar medicina, a opção que restara e que estava nascendo no oeste da Bahia, era o curso de Pedagogia com a implantação da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) - Campus IX. Ingressei em 1990, depois de muito relutar, mesmo já aprovada aos dezoito anos, no concurso para professor da Educação Básica da rede estadual da Bahia... aprendi a amar a educação, mesmo nunca tendo pensado nela como profissão.

Minha carreira na educação assim iniciou com toda dedicação que eu pudera, a partir de uma monografia no Curso de Pedagogia Licenciatura Plena, com o tema “Didática Teórica X Didática Prática”,

fundamentada em caminhos teóricos metodológicos de “É necessário sair da teoria, do discurso de palavras, e atuar na prática para contribuir com mudanças concretas na escola” (Veiga, 2007).

Iniciei na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Comissão Permanente de Avaliação (CPA), uma modalidade aperfeiçoada do supletivo e do antigo “mobral”, que ora demonstraram meu compromisso precoce com a inclusão e com a educação como ferramenta de transformação social.

A experiência na EJA, em particular, ressalta a importância da contextualização e da práxis pedagógica, conceitos caros à educação libertadora de Paulo Freire, onde a teoria e a prática se interpenetram na busca por uma educação com sentido para o cotidiano dos sujeitos (Freire, 2005). Essa compreensão dialoga profundamente com a perspectiva de bell hooks, que afirma, em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, que “o ato de ensinar é, em si, um ato de resistência que abre possibilidades para a liberdade” (Hooks, 2013). Enfatizo aqui, minhas leituras/mentores de cabeceira e filosofia de vida educacional.

Nesse turbilhão de redimensionamento profissional, casei, tive um filho e o divórcio veio amigável com doze anos de convivência.

Entre os universos pessoais e profissionais que se entrelaçavam, perpassei por vários campos da educação, com muita sede pelo conhecimento do chão da escola. Trilhei caminhos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, estive na educação básica em escola pública e particular, perpassei pelo ensino médio, tanto atuações na zona urbana como zona rural, ora rede pública, ora rede particular ou concomitância. Nesse permear de uma década e meia, entre as atuações, estive na docência, na coordenação, na gestão das escolas. Além da ministração de disciplinas concomitantes após a graduação e primeiras pós, no ensino superior.

Esse movimento entre diferentes instituições e funções evidencia uma identidade profissional construída como

professora-pesquisadora-gestora, cuja experiência se amplia ao longo dos anos e se enriquece pelas funções de docência, coordenação pedagógica, supervisão e gestão. Tais vivências se articularam de maneira orgânica com uma consistente formação continuada, abarcando especializações em Supervisão Educacional, Marketing e Recursos Humanos, Libras, Gestão Pública, Metodologia do Ensino Superior e Mestrado em Educação.

Essa formação múltipla ao longo dos trinta anos na educação, indica um compromisso com o aprimoramento constante, fundamento essencial da docência reflexiva contemporânea, mas nunca deixando de enxergar uma penumbra da luz do sonho da medicina.

Num desses momentos de atuação de dez anos na direção de uma instituição de ensino superior UNYAHNA de Barreiras, incentivada pelos acadêmicos, comunidades e familiares, pleiteei uma cadeira no legislativo de Barreiras, sendo eleita a vereadora mais votada do oeste da Bahia (mandato 2012-2016), campanha conduzida basicamente por acadêmicos por onde perpasssei na educação básica e superior. Reverbera o impacto formativo e relacional construído no campo educacional.

Nesse sentido, Paulo Freire reforça que “a prática educativa é sempre política, e o educador se faz educador na medida em que assume sua presença no mundo como presença crítica” (FREIRE, 1996, p. 69). Meu mandato parlamentar foi, portanto, uma extensão da minha prática docente, um espaço de ação pública orientada pela ética, pela participação e pela defesa da educação como direito.

Essa trajetória dialoga com a educação como prática social, ética e política, construída na relação viva entre teoria e prática. Assim, o pensamento de Paulo Freire traduz com fidelidade o significado mais profundo do seu percurso: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1996, p. 43.)

Da mesma forma, Philippe Perrenoud nos lembra que “a identidade profissional do professor se constrói na ação, na autonomia e na capacidade de intervir nos problemas reais da educação” (Perrenoud, 2001,

p. 34). Essa compreensão guiou minha escolha de embrenhar no campo da educação, mesmo não sendo o sonho primeiro, enfrentando desafios, aprendendo com as contradições e reinventando minha prática em cada nova etapa.

Nesse patamar, minha transição da sala de aula para a gestão na educação básica, no ensino superior e, posteriormente, para a vida pública como vereadora, não representou um desvio, mas sim uma expansão do meu campo de atuação docente. Ao contrário do entendimento restrito que limita a docência ao espaço da sala de aula, minha trajetória confirma que ensinar é também atuar nos processos de organização, mediação e tomada de decisões que estruturam a escola e as políticas educacionais. Como afirma Libâneo, “a atividade docente não se limita ao ensino em sala de aula, mas inclui a participação na gestão, na avaliação, na coordenação do trabalho pedagógico e na condução das políticas educacionais da escola” (Libâneo, 2013, p. 29).

A memória dos períodos vividos, sempre focada na construção de políticas públicas e na inclusão social, reforça a ideia de que meu itinerário formativo é um entrelace de saberes e experiências, em que a docência se manifesta em diferentes esferas, mesmo diante de processos de redimensionamento profissional. Foi nesse movimento que me embrenhei cada vez mais no campo da educação, com a paixão possível à época e o compromisso de transformar, ampliar e qualificar os espaços onde atuei. Nessa direção, Nóvoa afirma que “os professores se formam na profissão, no compromisso com os outros e na participação ativa na vida das instituições” (Nóvoa, 1995, p. 28).

Assim, o conjunto dessa trajetória revela que minha transição entre diferentes esferas sala de aula, coordenação, gestão, educação básica/ensino superior e vida pública não representou rupturas, não é fruto de um caminho linear, mas de uma caminhada experiencial, plural e reflexiva de transformações que ampliaram a abrangência da minha ação educativa.

Minha história profissional é tecida pela continuidade da docência, mesmo quando exercida de modos não convencionais. É, sobretudo, a narrativa de alguém que acredita na educação como campo de luta, de compromisso e de esperança, e que encontrou na prática social, institucional e política, o espaço para aprofundar uma identidade docente e um compromisso ético com a inclusão e a justiça social, formando uma teia diversa no meu itinerário formativo..

2. Meu Itinerário Formativo e o Redimensionamento na Amazônia Legal

O conceito de itinerário formativo abrange a totalidade das experiências que me moldaram como profissional, ultrapassando os limites da formação acadêmica formal e adentrando o território das vivências que constituem minha identidade discente/docente. Como afirma António Nóvoa, “a formação se constrói no entrelaçamento das histórias de vida, das práticas e dos contextos que dão sentido ao ser-professor/educador” (Nóvoa, 2017, p. 1108).

Nesse horizonte, meu ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), com foco no envelhecimento humano e articulado ao projeto de extensão Universidade da Maturidade (UMA), já às beiras de uma aposentadoria, quando atuava como chefe de gabinete na Prefeitura de Barreiras, em 2022, representou uma consolidação significativa do redimensionamento do meu projeto profissional. Esse movimento foi impulsionado tanto pela minha vivência na gestão pública quanto pela observação sensível das necessidades e demandas concretas da população idosa, que passaram a orientar de maneira decisiva minhas escolhas acadêmicas e formativas. Resgate de minhas vivências ao longo da vida com idosos ou a preferência por estar sempre com pessoas mais velhas e me deliciar no ouvir das histórias.

Nesse limiar, atuando na gestão pública, fui impulsionada pela realidade e pela observação das necessidades da população idosa, sem voz, sem vez e sem políticas públicas de atendimento, a lutar pela causa em Barreiras. Este movimento se concretiza de forma veemente, no

contexto da Amazônia Legal, uma região que impõe desafios e especificidades à formação e à atuação docente. Nesse entendimento, Hage e Feldmann (2016), ao analisar as memórias docentes na Amazônia Paraense, apontam para a relevância da memória como caminho metodológico para investigar a formação e os desafios pedagógicos, contribuindo para o redimensionamento da formação docente frente às realidades locais.

Início aí, minha jornada no *stricto sensu*, que se estende da Bahia ao Tocantins, com a matrícula na disciplina especial do Mestrado em Educação - Educação Intergeracional com prática na Universidade da Maturidade - Polo Palmas, projeto de extensão da Universidade Federal do Tocantins.

Com o incentivo das pesquisas, da conclusão do Mestrado em Educação em dezembro de 2023, e a paixão pela longevidade, pelo envelhecimento humano qualitativo, junto aos estudos sobre fenomenologia, apaixonada por práticas educativas, resolvi concorrer ao doutorado em educação, sendo aprovada em dezembro de 2024. No início do mesmo ano, fui aprovada no concurso para coordenadora pedagógica da rede estadual do Tocantins. A aprovação no doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação da Amazônia - PGEDA/UFT, com apenas uma vaga, sob o incentivo e orientação da Dra. Neila Barbosa Osório, uma exímia estudiosa do envelhecimento humano, mentora da Educação Intergeracional no contexto da UMA, me levou a mudar de Barreiras, na Bahia, para Palmas, no Tocantins, em setembro de 2024.

Sigo nos estudos e na pesquisa com o tema no doutorado - A Fenomenologia Social No Tecer Das Práticas Pedagógicas Intergeracionais Da Universidade Da Maturidade (UMA/UFT) Na Amazônia Legal: Saberes, Experiências e Memórias. Esta temática dialoga diretamente com os desafios da formação docente na Amazônia, sobretudo ao reconhecer que a atuação formativa nessa região requer um movimento epistemológico de “segunda ordem” (Aquino; González), capaz de complexificar o olhar, ampliar compreensões e transcender a racionalidade técnica.

Na “solidão” do doutorado, atualmente residindo em Palmas/TO, vivencio intensamente a pesquisa acadêmica, o trabalho com idosos na Universidade da Maturidade e a atuação como Gerente de Formação Inicial dos Profissionais da Educação - GPFIFE, junto à Secretaria de Educação do Tocantins, tem sido um privilégio enriquecedor atuar e viver neste Estado de desafios motivadores ao crescimento intelectual, profissional e pessoal.

Esse conjunto de experiências concretiza, no cotidiano, a compreensão de que a formação docente exige práticas reflexivas, políticas estruturais, sensibilidade humana e um compromisso ético diante das realidades amazônicas, elementos reiterados por Contreras (2002) quando defende a autonomia crítica do professor e por Maldaner (2017) ao enfatizar a complexidade formativa em contextos específicos como a Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse interím, para participar mais ativamente da educação na Amazônia, atualmente faço parte como membro titular do: Fórum Estadual de Educação do Tocantins - FEE-TO, do Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente do Tocantins - FEPAD; como suplente do Conselho Estadual do Idoso - CONSEI-TO; e como membro da Comissão de Políticas Educacionais Indígenas do Tocantins.

Cabe ressaltar os mais de quarenta artigos publicados 80% em revistas Qualis A, sessenta resumos e capítulos de livros que tratam da educação ao longo da vida no contexto do envelhecimento humano. Participação em eventos científicos nacionais e internacionais como Congresso Nacional de Educação - Conedu, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped Norte, o Congresso Internacional de Longevidade - Gegop e outros, têm fortalecido minha compreensão sobre o papel da pesquisa no processo de socioconstrução do conhecimento científico.

Meu memorial se constitui como narrativa de um percurso formativo que é, ao mesmo tempo, singular e coletivo; local e amazônico; técnico, científico e profundamente humano. Uma caminhada tecida pela memória,

pelas vivências e pela reflexão dimensões indissociáveis do ser-professor na encruzilhada da formação contemporânea.

Em síntese, a Tabela 1, a seguir, sintetiza a intersecção entre as vivências do meu memorial e os eixos teóricos da formação inicial e continuada do processo de enriquecimento educacional:

Tabela 1 – Intersecção entre vivências e eixos teóricos da formação			
Eixo do Itinerário Formativo	Vivência no Memorial	Referencial Teórico	Relação com a Formação na Amazônia
Formação Inicial e Continuada	Pedagogia (UNEB), EJA, CPA, Especializações.	Nóvoa (Autoformação), Freire (Práxis).	Base para a atuação docente e a compreensão da educação como processo contínuo.
Docência e Gestão Pública	Professora, Coordenadora, Vereadora, Assessora.	Hage & Feldmann (Memória Docente), Políticas Públicas.	Expansão da docência para a esfera política e social, focada na inclusão e nas necessidades da comunidade.
Redimensionamento e Pesquisa	Mestrado em Educação (UFT), foco em Envelhecimento/UMA.	Itinerários Amazônicos (Contextualização), Gerontologia.	Reorientação do foco profissional para a educação intergeracional, alinhada às demandas sociais e acadêmicas da região.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Nesse contexto, o redimensionamento do meu sonho profissional da área da saúde para uma atuação mais abrangente na educação, com foco na longevidade — evidencia que o itinerário formativo é um processo vivo, continuamente reconstruído à luz da reflexão sobre a própria ação. Essa compreensão encontra ressonância na perspectiva de António Nóvoa, para quem “a formação não se limita a um acúmulo de cursos, mas se constrói no entrelaçamento das experiências, das práticas e das narrativas que dão sentido ao ser-professor” (NÓVOA, 2017, p. 1108).

Contudo, ao me embrenhar nos estudos da gerontologia na Universidade da Maturidade (UMA), reafirmo a mola propulsora da minha pesquisa, a busca por políticas públicas concretas e efetivas destinadas às pessoas idosas, vislumbrando concretamente a educação como processo libertador, um desafio urgente no contexto do envelhecimento

populacional fenômeno que mobiliza não apenas as nações, mas também as realidades específicas da Amazônia Legal.

CONCLUSÃO

Meu memorial se configura como um documento de história de vida e de memória profissional que evidencia como meu itinerário formativo ultrapassa a formação acadêmica formal e se enraíza nas experiências que moldaram meu percurso. Tal compreensão alinha-se à perspectiva de Pineau e Le Grand (2012), para os quais o itinerário formativo é um processo existencial e contínuo, em que a pessoa se forma nas travessias que realiza.

Nesse sentido, meu caminho na educação, impulsionado pelo ingresso no Mestrado em Educação da UFT, sob o foco do envelhecimento humano e da UMA, revela um movimento de reconstrução identitária em resposta às demandas sociais e humanas que testemunhei ao longo da vida.

Esse redimensionamento foi fortemente despertado pela vivência na gestão pública e pelas observações diretas das necessidades da população idosa um campo que exige sensibilidade, criticidade e compromisso ético. A compreensão do envelhecimento como uma construção social, discutida por Debert (1999), evidencia que as políticas e práticas sociais moldam profundamente a forma como envelhecemos, o que reforça meu engajamento em pesquisas voltadas à longevidade e à qualidade de vida.

Assim, minha trajetória se inscreve num cenário em que as transformações demográficas desafiam os sistemas educacionais a pensar a velhice como uma etapa ativa de aprendizagem, ecoando questões já debatidas por Beauvoir (1970) sobre a dignidade e a centralidade da pessoa idosa na vida social.

A memória, nesta perspectiva, não se reduz à lembrança, mas funciona como ferramenta teórico-metodológica para compreender e projetar sentidos sobre a formação. Goodson (2013) defende que as histórias de vida permitem ler a educação a partir da singularidade dos

sujeitos, oferecendo chaves interpretativas para entender como políticas, práticas e contextos moldam trajetórias profissionais.

Meu deslocamento de Barreiras à Palmas para vivenciar o Mestrado em Educação na UFT e, posteriormente, minha residência, expressam essa possibilidade de reinterpretar a própria prática à luz das experiências vividas movimento coerente com a compreensão de Josso (2004) de que a formação é sempre narrativa de si, escrita no entrelaçar do vivido e do desejado.

Do ponto de vista territorial, essa travessia se potencializa ao ocorrer na Amazônia Legal, cuja complexidade histórica, sociocultural e geográfica impacta diretamente os processos formativos. Teixeira (2008) afirma que a Amazônia constitui um território educativo singular, que exige do pesquisador e do educador uma postura situada, capaz de compreender suas especificidades culturais e ambientais. Nesse cenário, as práticas pedagógicas intergeracionais se tornam ainda mais relevantes, dada a pluralidade de saberes e modos de viver que coexistem na região.

A transição para Palmas, em 2024, após a aprovação no doutorado em Educação (PGEDA/UFT) e a assunção da função de Gerente de Formação Inicial dos Profissionais da Educação na Secretaria de Educação do Tocantins, marca uma etapa de ressignificação profunda da minha identidade docente. Candau (2016) destaca que as práticas educativas só ganham sentido quando dialogam com os contextos socioculturais em que se realizam, reafirmando minha compreensão de que a formação inicial e continuada no Tocantins precisa considerar as demandas locais e amazônicas.

A pesquisa de doutorado, intitulada *A Fenomenologia Social no tecer das práticas pedagógicas intergeracionais da Universidade da Maturidade (UMA/UFT) na Amazônia Legal: saberes, experiências e memórias*, constitui o eixo central desse itinerário, atualmente. Ao explorar a experiência como categoria central da formação, retomo Larrosa (2002), para quem a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma, revelando que meu engajamento com a educação intergeracional e com a longevidade não é apenas acadêmico, mas profundamente existencial.

Assim, este memorial revela que meu itinerário formativo é feito de deslocamentos, encontros, narrativas, interpretações, e reinterpretações uma formação que se faz e se refaz no movimento contínuo de compreender, agir e transformar, em diálogo com os desafios da Amazônia Legal e com a urgência de políticas públicas que garantam ao homem, um envelhecimento digno e ativo, e que vivamos anos de qualidade, acrescidos aos anos da velhice.

REFERÊNCIAS

AQUINO, O. F.; GONZÁLEZ, A. M. Alegação para uma epistemologia de segunda ordem na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 1053-1076, out./dez. 2016.

BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2016.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.

DEBERT, Guita Grin. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

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

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 43.

HAGE, Salomão Mufarrej; FELDMANN, Marina Graziela. Memórias docentes como caminho de investigação da formação na Amazônia Paraense. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 87-104, jan./mar. 2016

MALDANER, Jorge J. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 2017.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

ITINERÁRIOS AMAZÔNICOS. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: [URL do Itinerários Amazônicos]. Acesso em: 16 nov. 2025.

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

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

OSÓRIO, N. B.; SILVA NETO, L. S.; LIMA, R. B.; Neila Osório: um legado em vida. Recife: *Even3 Publicações*, 2023. DOI 10.29327/5226387

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus, 2007.

Capítulo 3

Entre Rios, Caminhos e Esperanças: A Construção de Uma Docente na Amazônia

Ilda Neta Silva de Almeida
Jocyleia Santana dos Santos
Ruhena Kelber Abrão

Sou Ilda Neta Silva de Almeida, nascida em Conceição do Araguaia, município localizado ao sul do Estado do Pará, região que integra a Amazônia brasileira, e é dessa territorialidade que reconheço e afirmo minha identidade amazônida. Minha primeira infância transcorreu entre Couto Magalhães, no Tocantins, e minha cidade natal, no Pará. Venho de uma família humilde: minha mãe, Evanir Alves Silva de Almeida, dona de casa, estudou até a oitava série; meu pai, Felizardo José de Almeida, pedreiro, concluiu apenas a quarta série.

Apesar das limitações materiais e da escolaridade reduzida, meus pais me ensinaram os valores que sustentam minha vida: honestidade, respeito, responsabilidade, generosidade, humildade, força, resiliência e, sobretudo, o apreço pelos estudos. Sempre desejaram que eu tivesse oportunidades e caminhos que eles não puderam trilhar. Educar é um gesto ético que busca oferecer às novas gerações a chance de viver “uma vida mais livre, consciente e responsável” (Savater, 1997). Sinto que realizaram a função primária enquanto família, foram os meus primeiros mestres, mesmo sem títulos acadêmicos. E eu não poderia iniciar um capítulo deste memorial docente ignorando toda a contribuição que eles realizaram arduamente e afetivamente em muito do que fui, sou e me transformo. “Ninguém se forma sozinho: é na relação com os outros que nos tornamos nós mesmos” (Freire, 1996).

Assim, reconheço que minha formação começa na infância, no seio da família, sustentada por essa esperança ativa. Segundo Paulo Freire (1992), é preciso cultivar “a esperança do verbo esperar”, aquela que mobiliza, impulsiona e transforma. E foi essa esperança que guiou os passos dos meus pais quando, em 1994, mudaram para Goiás em busca de melhores condições de vida.

Essa mudança marcou minha trajetória. Foi em Goiás que minha história com a educação no ensino superior ganhou sentido, direção e transformação, “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996). Concluí o curso de Pedagogia em 2006, no Instituto Aphoniano de Ensino Superior, em Trindade (GO), período em que vivi, estudei, trabalhei e morei sozinha por oito anos. Tive de deixar de morar com meus pais em Aparecida de Goiânia e ir morar neste outro município, porque foi lá em uma creche dos Padres Redentorista que aos dezoito anos consegui o meu primeiro emprego de carteira assinada como monitora educativa e, foi deste emprego que descobri que queria fazer Pedagogia.

Minha formação inicial foi significativa, sofrida e até de certo modo poética. Aquela menina vinda do interior entre Pará e Tocantins, que atravessou rios, estradas e silêncios, encontrava-se, em 2006, com um diploma nas mãos. Formada em Pedagogia. A primeira da família a concluir o ensino superior. No peito, carregava um orgulho quase sagrado; nos olhos, o mesmo brilho de uma criança que descobre o alfabetizar-se, mas já com a alma marcada pelo cansaço de quem precisou lutar muito para chegar até ali.

Era uma jovem que aprendia a ler o mundo *nas linhas, nas entrelinhas e para além das linhas* (Freire, 1997). Entre a fome e a solidão da estudante que vivia longe de casa; entre o trabalho árduo, o dinheiro contado e as dúvidas que insistiam em ficar, ela descobriu o valor do pensamento crítico, do questionamento, da reflexão.

Queria ser uma professora reflexiva, como defende Donald Schön (2000), capaz de pensar sobre sua prática, reelaborá-la e recriá-la. E, quem

sabe, um dia futuramente, tornar-se também uma professora pesquisadora, como defende Stenhouse (1975) alguém que faz da própria prática um campo fértil de investigação, movimento e transformação.

Naquele momento formativo, autores como Libâneo (1994), Candau (2008), Gadotti (2000), Freire (1996) e Rubem Alves (1994) foram fundamentais para ampliar meu repertório crítico e intelectual e também amar a educação, pois não se pode falar de educação sem falar de amor (FREIRE, 1996). Ao mesmo tempo, pensadores da Sociologia, Psicologia e Filosofia entre outros; me instigavam a compreender a educação como fenômeno social, político e humano (GADOTTI, 2000). Foi na Pedagogia que me encontrei e me transformei, depois fiz pós-graduação em Docência do Ensino Superior; pois sonhava em ser professora universitária.

Após esse processo formativo, fui convidada a trabalhar na mesma instituição onde estudei (Instituto Aphoniano de Ensino Superior), inicialmente no Ensino Fundamental e, posteriormente, substituindo professores do curso de Pedagogia e atuando também nos cursos técnicos. Onde tive a oportunidade de aprender com a prática, pois os saberes docentes se constituem de forma plural, ao longo da trajetória e das experiências vividas, articulando formação acadêmica, profissional e história de vida (TARDIF, 2002). Foi exatamente isso que senti: minhas leituras, diálogos com autores, disciplinas e práticas experienciais abriram minha compreensão sobre a docência, o mundo e sobre mim mesma, e passei a tentar ali realizar o que nunca mais esqueci: a práxis pedagógica, compreendida, na perspectiva de Paulo Freire (1987), como o movimento dinâmico e permanente entre a ação e a reflexão, no qual o educador, ao pensar criticamente sobre sua prática, transforma-se e transforma o mundo. *“O mundo não é, está sendo.”*

Assim também me percebo: enquanto professora, não sou algo pronto, *estou sendo*, me refaço, ressignifico e me transformo continuamente em cada etapa, função e experiência. Minha vida docente se entrelaça com minha vida social, pois compreendo que o professor é artesão de sua prática, alguém que recria, inventa e reinventa caminhos para responder às demandas do ofício (Arroyo, 2000).

Nessa perspectiva, compreendo que não existe docência meramente técnica ou operacional. Ensinar é atravessado pelo humano, pelas significações, pelos sentidos que construímos e reconstruímos ao longo da carreira. A profissão docente é feita de saberes em constante mutação e exige permanente reflexão e aprendizagem (Tardif, 2002).

Em 2010, mudei-me para Palmas, Tocantins, após ser aprovada no concurso da Secretaria Estadual de Educação. Esse momento representou uma virada de chave na minha trajetória profissional, acadêmica e pessoal.

Profissionalmente, tornei-me servidora efetiva e pude concretizar o sonho de ser professora universitária, atuando por 14 anos (2010-2024) no Centro Universitário Unitop, no curso de Pedagogia; por 1 ano (2018) como professora substituta na Universidade Federal do Tocantins; e por 1 ano (2025) como professora formadora I no curso de Pedagogia UAB da Universidade Estadual do Tocantins. Em 2025, também fui aprovada no concurso da Rede Municipal de Ensino de Palmas, Tocantins, ampliando ainda mais minha atuação na educação pública.

Academicamente, alguns anos depois dessa mudança, em 2017, realizei o mestrado na Universidade Federal do Tocantins, onde desenvolvi estudos e pesquisas na área de Educação Infantil e Currículo, sob orientação do professor Eduardo Cezari, adotando como abordagem metodológica os Estudos Culturais. Nesse período, iniciei também meu percurso como pesquisadora, escrevendo e publicando estudos no campo da Pedagogia, com foco em currículo, BNCC, formação de professores e demais temáticas que atravessam minha prática e minha curiosidade intelectual. Desde então, venho produzindo artigos, capítulos de livros e também publiquei um livro derivado da minha dissertação de mestrado. Posteriormente, em 2025, iniciei o doutorado, no qual estou desenvolvendo uma pesquisa voltada à historiografia, à história das instituições escolares, utilizando como caminhos metodológicos a história oral e a história cultural, concretizando sonhos que pareciam tão distantes lá em 2006, quando me formei. Nesse percurso, também concluí mais duas pós-graduações: uma em Processos Educacionais Inovadores pela

Universidade Católica do Tocantins e outra em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Pró-Minas.

Pessoalmente, me casei, tive uma filha, adquiri estabilidade financeira e pude realizar viagens com minha família, pois o lazer também faz parte da vida docente. De acordo com a revisão de literatura realizada por Santana e Abrão (2022), atividades de lazer são determinantes para a saúde e bem-estar dos professores; quando os docentes têm acesso a espaços de descanso, lazer e convivência, isso reduz o risco de adoecimento e melhora sua disposição física e emocional. Por sua vez, esse equilíbrio favorece a qualidade da prática pedagógica, pois um professor saudável tende a ensinar com mais energia, dedicação e empatia, o que impacta positivamente a aprendizagem dos estudantes.

Ao longo dessa trajetória, compreendi que a formação inicial e continuada constitui um eixo estruturante da identidade docente. A graduação me deu os primeiros instrumentos para compreender a educação como campo científico, profissional e humano, enquanto a formação continuada ampliou meu olhar, aprofundou minhas práticas e renovou meu compromisso ético com a escola pública. Cada curso, cada estudo, cada projeto e cada etapa formativa contribuiu para que eu me percebesse como sujeito em permanente construção, alguém que aprende ao mesmo tempo em que ensina. A docência, entendo hoje, exige esse movimento constante de atualização, reflexão e reelaboração das práticas, porque ensinar não é um ato fixo, mas um processo vivo que se transforma conforme nos transformamos. Formar-se professor não é acumular técnicas, é viver um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no qual nos fazemos e refazemos no encontro com os outros, com o conhecimento e com a própria escola (Nóvoa, 1992).

Assim, concluo que, no contexto amazônico, historiar trajetórias docentes não é apenas recuperar lembranças; é fortalecer a identidade de uma região marcada por deslocamentos, silenciamentos e resistências que atravessam a escola e aqueles que a constroem diariamente. Registrar memórias, práticas, afetos e experiências de professores que vivem e ensinam na Amazônia é um gesto político de reconhecimento, preservação

e valorização de saberes que, muitas vezes, permanecem invisibilizados nas produções hegemônicas. Parafraseando Milhomem e Santos (2021), contar histórias é também inscrever existências, dar forma ao vivido e reconhecer que cada professor carrega uma pedagogia que nasce de sua própria travessia, e a minha foi assim: entre rios, caminhos e esperanças, a construção de uma docente na Amazônia, nascida no Pará e hoje residente no Tocantins, fazendo um doutorado pela Rede Educanorte.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus, 1994.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática crítica intercultural*. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

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

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MILHOMEM, Pabla Cassiângela Silva. *História, memórias e narrativas do Instituto Federal de Palmas/Tocantins*. 2021. 314f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2021.

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

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTANA, M. D. O.; ABRAO, R. K. O lazer e saúde como elemento influenciador do processo de ensinagem de docentes: uma revisão sistemática. *Revista Desafios*, Palmas, v. 9, n. 2, 2022.

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

STENHOUSE, Lawrence. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann, 1975.

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

Capítulo 4

Entre Vivências, Pertencimento E Território: Uma Narrativa (Auto)Biográfica Sobre Formação, Memória E Educação

Aurielly Queiroz Painkow
Jocyleia Santana dos Santos
Ruhena Kelber Abrão

Há histórias que não se escrevem apenas com palavras e narrativas, mas com trajetórias, territórios e afetos. A minha começa no chão fértil e quente, sedimentado de pedras de cristais de Cristalândia, no norte do Brasil, região amazônica, bem próxima a maior ilha fluvial de água doce do mundo, Ilha do Bananal, mas ainda era Goiás. A menina, caçula de cinco irmãos, alfabetizada por irmãs franciscanas, que nasceu no outono de 1978, cercada por uma comunidade com memória e história garimpeira,

plantava sob o gesto silencioso da educação o sonho de outros “brasis” possíveis.

Criada entre a devoção católica, as riquezas do cerrado e a tradição da pescaria, envolta por costumes paternos sulistas e maternos nortistas e nordestinos, me construiu híbrida, como define Néstor García Canclini (1997), cuja obra *Culturas Híbridas* descreve esse processo de fusão entre elementos culturais diversos que se ressignificam e complexificam na modernidade. Sou, portanto, resultado desse encontro entre o sul e o Norte, a Europa e o Brasil, do sulco da fé e dos movimentos de resistência. Sou filha e sobrinha de mulheres professoras que ensinaram que a educação é um ato de partilha e de oportunidade para ampliação de consciência e emancipação.

E foi nesse construto de lucidez que encontrei na escola pública, herança da valorização, zelo comunitário e do esforço dos franciscanos e dominicanos radicados missionariamente em Cristalândia, dedicados à formação docente em uma região onde a carência de oportunidades era latente, que experimentei o meu primeiro ato de pertença. “Cresci em escola pública, mas nunca estive distante do mundo”, de mim mesma, de onde partir, porque, como diria Maurice Merleau-Ponty, “não existe homem interior; o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece” (Merleau-Ponty, 1945, p. XIII). E eu me fiz no mundo, e ele se fez em mim.

Como jornalista formada em terras tocantinas, desde 2002, escrevi muitas histórias no mercado palmense, onde cheguei em 1996, retornando de Goiânia com ensino médio concluído, buscando uma vaga na Unitins, instituição de ensino superior estadual. Essa relação entre corpo, território e formação ganha ainda mais sentido quando penso no que diz Milton Santos, ao defender que “o território é o chão mais a identidade” (Santos, 1996, p. 259), pois ele só adquire sentido pelo uso que dele fazemos. Graças à criação da Unitins, após a emancipação política do Tocantins em 1988, fui a única dos cinco irmãos, a cursar o ensino superior em solo tocantinense, ou seja, no meu território de origem. Em tempo, como pesquisadora, descobro que, ao ter a oportunidade de narrar esse mundo, estou, na verdade, narrando-me.

Fui universitária militante e integrei o SOS Unitins, movimento criado em 2000, que lutou contra o desmonte da universidade estadual e em defesa da criação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Naquela época, o Tocantins era o único estado da federação sem uma instituição federal de ensino superior, e tivemos êxito. Hoje, isso me emociona, pois colhi frutos ao cursar o Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade (PPGCom), obtendo o título de mestre após defender a dissertação, em 2020, com o tema: “A narrativa autonomista no Norte Goiano no Jornal Ecos do Tocantins (1951-1961)”, trabalho posteriormente publicado como livro e distribuído gratuitamente como devolutiva social. E a colheita continua farta, atualmente sou doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia PGEDA, Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), o qual a UFT compõem e possui um pólo. Ao adentrar os prédios que um dia abrigaram meu sonho estudantil, compreendi o pensamento de Milton Santos (2000), ele defendia que o mundo não é formado apenas pelo que já existe concretamente, mas também pelo vasto campo de possibilidades que podem se efetivar pela ação humana e pela esperança. A educação transformou meu caminho, e a partir dessa construção de consciência tenho buscado contribuir com essa história.

No método que escolhi para minha tese, não há distância entre sujeito e objeto. Sigo aprendendo com a fenomenologia de Merleau-Ponty, que coloca o corpo como centro de percepção e experiência. Conforme a perspectiva de Merleau-Ponty (1989), o ser humano é uma totalidade indissociável; o corpo é a própria condição da nossa existência e do nosso conhecimento do mundo, superando a dicotomia entre o que é interno e o que é externo. Mesmo tomada de bom senso, mas respaldada pelo lugar de fala, não há como separar o vivido da análise, sou pesquisadora, e filha desta história. Nesse sentido, Paul Ricœur (1995), argumenta que o sujeito se constitui e se reconhece fundamentalmente por meio da narrativa que constrói sobre sua própria história.

Na caminhada, reconheço que minha pesquisa, A Escola Paroquial de São Francisco de Assis: educação, cultura e desenvolvimento

socioeducacional na região do norte do Brasil (1959-2019), se coloca em um movimento mais amplo: o de valorizar a epistemologia amazônica e nortista como fonte legítima de geração e fomento do conhecimento. E, nesse sentido, encontro ressonância no trabalho de Schweickardt, Guimas e Schweickardt (2024), que propõem o projeto “Plantar Educação” como uma prática que articula sustentabilidade, territorialidade e saberes locais na Amazônia. Para eles, “a Amazônia não é apenas o cenário de degradação ou exploração; é espaço de sabedoria sociocultural e biológica que pode sustentar práticas educativas emancipatórias e ambientalmente significativas” (Schweickardt; Guimas; Scheicjardt, 2024, p. 4). Assim, esta pesquisa não é só uma investigação histórica: é um ato de gratidão, reconhecimento, reparação e de retorno.

Esse vínculo com o território amazônico me situa e mostra que minha pesquisa não é apenas sobre uma escola franciscana em uma antiga cidade garimpeira, mas sobre como essa escola, o garimpo, as pessoas e essas memórias compõem uma teia de experiências educativas e políticas que transformaram vidas, instituições, a região e suas perspectivas. É nesse “tempo narrado”, como ressalta Ricoeur (1996), que reencontro a jornada como obra e testemunho. E fazendo um paralelo com o alerta de Milton Santos, “a intuição precisa ser comandada pelo saber; ela, só, não chega” (SANTOS, 1996, p. 73). A educação me trouxe até aqui; e o saber tecido em redes de incentivo me convida a seguir.

Que este doutorado não seja apenas título, mas ponte. Que a tese seja fonte de resgate e acervo documental para as gerações vindouras, mesmo em sua singeleza, um espaço de registro a nomes esquecidos, perdidos no cronos, ou silenciados pela simplicidade cotidiana da história. Que meu corpo e mente de mulher amazônica, tocantinense, estudiosa romântica, mas racional e consciente, de gargalhadas altas, seja instrumento de transformação de mim e do Norte, para o mundo.

Contudo, o percurso dos que chegam a este momento da formação não se resume à soma de disciplinas, leituras e avaliações: é o tecer contínuo de uma identidade que se constrói no próprio ato de narrar a vida, de refletir sobre si, sobre a comunidade, sobre o território que habita.

O humano, como nos lembra Merleau-Ponty (1989), não é dividido entre dentro e fora; é uma presença íntegra (p. ex., p. 150). É justamente por ser inteiro que narra e, ao narrar, reconcilia passado, presente e futuro.

Nesse movimento, aquilo que Ricœur chama de identidade narrativa ganha contornos: o estudante se percebe sujeito da própria história, capaz de significar o vivido e compreender-se como agente no tempo. Formar-se, portanto, não é apenas obter um título; é apropriar-se de si, inscrever-se no mundo e permitir que o mundo o transforme.

Quando volto à minha história, percebo que cada passo foi costurado num fio invisível entre o sensível e o concreto. Fui formada por caminhos que muitas vezes não escolhi, mas que me escolheram como alguém que primeiro aprendeu a falar como jornalista e militou por insistência e resistência de estar e ser nortista, a observar o tempo/espço que me formou e agora por ser mais escuta, mas não menos ação. Minha trajetória, então, não é apenas uma sucessão de fatos, é uma construção simbólica que articula corpo, memória, afetos e cultura. E ao narrá-la, é *sine qua non* reafirmar que resgato também as vozes que me formaram. Com isso, lembro que estamos inteiramente imersos naquilo que nos faz ser quem somos, tocantinenses e amazônicos.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Edusp, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1964.

RICŒUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo II: a configuração na narrativa de ficção. Tradução de Constança Marcondes César. São Paulo: Papirus, 1995.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SCHWEICKARDT, Kátia Helena Serafina Cruz; GUIMAS, Adriana Maria Barbosa; SCHWEICKARDT, Júlio Cesar. **“Plantar Educação”: educação e sustentabilidade nos territórios da Amazônia brasileira**. 2024. Manuscrito.

Capítulo 5

Rios de Memória: A Dualidade do ser e não ser no rio Tocantins.

Lucas Alves Martins
Juciene Ricarte Cardoso

Nós mesmos rio entramos e não entramos, somos e não somos (Heráclito)

A epígrafe acima apresenta uma reflexão filosófica acerca da existência do ser, pois todos os rios que são correntes, nunca serão os mesmos com o passar do tempo. Mesmo que ele apresente por longos anos a mesma tonalidade de cor e a mesma profundidade, ele poderá ter mais vida ou traumas causados por ações de terceiros. Assim também é o ser, por mais que ele banhe no mesmo rio que banhou na infância, ele jamais será o mesmo na vida adulta, e nem muito menos o rio, pois a cada dia aprendemos algo novo e temos experiências novas que nos modificam de maneira existencial.

Esse texto tem por objetivo principal apresentar quem sou e o meu processo de relação com o rio Tocantins até a minha formação docente. Ressalto que a formação da minha identidade docente foi forjada por professores com mestrado e doutorado que nenhuma universidade pode oferecer, dentre eles (as) destaco as minhas figuras familiares, que com pouco grau de instrução me preparou para conquistas inimagináveis para o meu contexto de origem.

Sou Lucas Alves Martins e sou primogênito de Valteires Alves Ferreira, gari, com ensino fundamental anos finais concluído e Aldemiro Martins dos Santos, Pedreiro, com ensino fundamental incompleto. Meu pai é baiano e a minha mãe tocantinense, tenho um irmão de sangue,

Tiago Alves Martins e três irmãos consanguíneos, sendo Dione Estalino dos Santos, Leonardo Estalino dos Santos e Kaik Estalino dos Santos. Convivi com meus familiares em grande parte no município de Tocantínia e Lajeado do Tocantins, onde já moramos em assentamentos, fazendas de terceiros até conseguir se firmar economicamente na cidade de Tocantínia no ano de 2007.

Eu nasci no ano de 1998 na maternidade do hospital regional do município de Miracema no dia 14 de Dezembro, ainda nesse ano eu e minha família ainda era residente no município de Tocantínia, cidade que tem como marca histórica a sua relação com aldeamento de piabanhas e o povo Akwê Xerente, hoje essa população já possui uma demarcação de terra pela União onde é garantido por lei a proteção desses indígenas e de seus costumes tradicionais milenares (Brasil, 1998)

Tocantínia e Miracema ficam às margens do rio Tocantins, e era comum a nossa mãe fazer o uso do rio (nas pedreiras) para lavar roupas da gente e de terceiros para economizar e ter uma renda extra. Em meados de 2002 ainda no mesmo município, iniciava-se o meu primeiro grau de instrução na Creche Municipal Dona Cívica, onde lá recebi os primeiros aprendizados conduzidos pela professora Helena (Aposentada) e demais membros de professores e da equipe diretiva da unidade de ensino. Nesse período, minha mãe ainda não era gari, ela exercia o trabalho de lavadeira de roupas e diarista em casas de comerciantes e lideranças políticas. Durante esse período ela tentava nos ajudar no deveres escolares, e com pouco grau de instrução que ela possuía, que no corrente ano era compatível com saberes do 2º ano do ensino fundamental era praticamente impossível. Após concluir o período do maternal (a creche), minha mãe sentiu a necessidade de se qualificar, e procurou a Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹ para se qualificar e poder nos ajudar nos deveres de casa. Nesse período, meu pai ainda não era classificado como pedreiro, vindo a conquistar esse título no ano de 2009.

¹ Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996)

Entre 2002 a 2009 foi um período que a nossa família passou por uma dificuldade financeira. Pois devido a ação humana de realizar o represamento do Rio Tocantins com fim capital, casou para nossa família uma via de mão dupla, por um lado o meu pai conseguiu uma estabilidade financeira com um contrato de trabalho com a função de auxiliar de Pedreiro, mas por outro lado, o represamento do rio Tocantins impossibilitou a vazante². Na vazante, a gente plantava às margens do rio Mandioca, Milho, Melancia, Feijão, Arroz e outros alimentos, e nesse período, o rio Tocantins era reconhecido por sua fartura de vida, com espécies de peixes que podiam chegar a pesar mais de 200 quilos. O represamento do rio Tocantins também prejudicou o meu povo Akwê Xerente, onde eles tiveram algumas aldeias inundadas.

Com a inauguração da Usina Hidrelétrica de Lajeado no ano 2002, o meu pai ficou desempregado e as vazantes, que é um fenômeno natural, não mais existiu no rio, pois o controle das cheias do rio está no controle do homem. Em 2003 surgiu em Tocantínia a abertura do 1º Assentamento rural reconhecido por Água Fria, nesse período ainda não tínhamos um terreno ou casa própria, e como tínhamos a vazante como um dos meios de subsistência, conseguimos ser contemplados com um terço do assentamento Água Fria. Nos mudamos para lá, nesse local ainda não existia água e fornecimento de energia elétrica e nem casas construídas por alvenaria. Meu pai, juntamente com meus tios e meus irmãos mais velhos construíram uma casa de palha de coco babaçu e coco nativo.

A água para consumo, era extraída por meio de poços, ou do igarapé da Prata, que ficava a cerca de 5 km de distância do nosso terreno. Ficamos nesse local entre 2003 a 2005, pois nesse local ainda carecia de muitas coisas, dentre eles, uma escola e uma unidade básica de saúde. A terra que ganhamos tinha pouca qualidade para o plantio, e

²A "Agricultura de vazante", também denominada "Vazante(s)", pode ser definida como sendo a agricultura cultivada nas planícies baixas de rios, açudes e igarapés, sustentada pelos aluviões deixados no solo durante a cheia. "Vazante(s)" refere-se ainda às agriculturas cultivadas e a todo o processo/sistemado cultivo em si que representa uma das muitas formas de várzeas existentes na Amazônia, distintas pela dinâmica da cheia e da vazante e a (macro) sazonalidade do cultivo que rege o calendário local. No médio Tocantins, as vazantes ocorrem de abril a novembro, contudo, as disparidades das chuvas permitem que, em invernos curtos, perdurem o ano todo (Castro, p.69, 2018)

quando necessitamos de alguma coisa, seja alimentos ou medicamentos, era comum o meu pai ir até a Tocantínia, uma distância de 52 km feitos a pé ou de bicicleta.

Nesse período, as famílias assentadas não recebiam um apoio técnico do Estado, e a prática da roça de toco era comum. Comumente, as roças de toco geram as coivaras³ e meu pai como de costume sempre acaba incinerando a vegetação que foram juntadas em fileiras. Após a conclusão da incineração desse material se formavam cinzas e brasas, que permaneceram quentes por algumas horas. E eu, na inocência de criança, fui acompanhar meu pai na roça e acabei tendo uma queimadura de 2 grau no pé direito.

Sendo essa queimadura a razão da nossa mudança do assentamento para Tocantínia, pois eu precisei passar por alguns meses de um acompanhamento médico devido ao grau de queimadura. Em Tocantínia, voltamos a morar de aluguel, até conseguirmos ser contemplados com uma casa popular que possui 3 cômodos, uma sala que usamos como quarto, uma cozinha e um banheiro. No início de 2005, fui matriculado no primeiro ano 1 dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Antônio Benvindo da Luz. A minha primeira professora dessa escola se chamava Marizete, e eu estudava no período matutino. Logo nos primeiros dias de aula do ensino fundamental fui diagnosticado como um estudante que tinha uma dificuldade de ensino e aprendizagem. Durante o período que estive nos anos iniciais do Antonio Benvindo da Luz, fui atendido por professoras nas aulas de reforço escolar no período vespertino.

As professoras, Adalgiza e Eliana me ajudaram bastante nesse período, pois a dinâmica da turma regular era acelerada e eu não conseguia acompanhar os demais. Em casa, minha mãe continuava na informalidade, exercendo a função de diarista e meu pai desempregado, diante desse cenário, ele buscou novamente uma tentativa de melhoria

³ Esse sistema que funciona com o processo de derrubada e queimada do local para dar início ao seu plantio. Plantava – se milho, algodão, mandioca [...], guaraná [...] entre outros. Essa prática de cultivar o solo, dado o período da colonização, foi incorporada pelos não indígenas. (SILVA, 2023, p.03.)

financeira e nos mudamos para “fazenda local”⁴, uma propriedade de terceiros, onde minha mãe e meu pai exerceram a função de caseiros a partir do ano de 2006. Nessa nova localidade, eu e meus irmãos frequentávamos a Escola Municipal Zezé Pedreira que ficava cerca de 20 km de distância da nossa localidade. Eu e meus irmãos fazíamos esse trajeto parte a pé e parte na carroceria de uma Chevrolet D 20. Ficamos na Fazenda Local por um período de um ano e meio e retornamos para Tocantínia por problemas entre os patrões dos meus pais.

Em 2008 retornamos para Tocantínia, e meu pai conseguiu se qualificar como Pedreiro e a minha mãe anos mais tarde conseguiu ingressar na carreira pública como gari. Nesse período, a tia Aparecida conseguiu se qualificar como professora dos anos iniciais, vindo a concluir o curso Normal Superior na Escola Agrícola de Porto Nacional. Após a nossa retornada, tia Aparecida foi a minha professora de reforço por opção da minha mãe. Após a conclusão do ensino fundamental anos iniciais, eu ingressei no Centro Educacional Fé e Alegria Frei Antônio que é uma escola conveniada entre a Igreja Católica e o Secretária de Educação do Tocantins – SEDUC no ano de 2009.

Durante o período do ensino fundamental anos finais, consegui construir algumas parcerias que hoje carrego para vida, dentre eles os amigos de escola, que hoje são amigos de profissão, sendo eles(as): Aline Joanderson, Ana Júlia, Mariana, Ygor, Thiago, Nivan Xerente, Desivan Xerente, Valmir Xerente, Aumari Xerente, Lucas Xerente, Kalliny e Sandra Jaqueline, Remix, Max e Rael. Na escola Frei Antonio, eu tive alguns professores que foram fontes de inspirações de construção de minha identidade docente, sendo eles (as), Rose (História); Maria Carmina (Artes); Zequinha (Geografia); Tiago (Coordenador Pedagógico); Deinha (Treinador Esportivo) e João (Matemática).

Entre 2010 a 2011, eu fui aluno dos Pioneiros Mirins, um programa socioeducativo que era conduzido pela gestão de governo do estado do Tocantins com o apoio da polícia militar. Nesse local, tínhamos direito a

⁴ A fazenda local fica localizada no município de Lajeado do Tocantins, na região serrana, próximo ao assentamento Pedreira.

aulas de reforço, teatro, práticas esportivas e outras práticas educativas. Desse local, as formadoras sócio educativas deixaram boas contribuições em minha identidade docente, dentre elas, as professoras Maguivonete e Adalgisa. Os alunos que frequentavam esse local, recebiam uma ajuda de custo para não ter que trabalhar no contra turno, com fim dos pioneiros mirins, por volta dos meus 12 a 14 anos de idade, eu tive que consegui um trabalho remunerado para ajudar minha família e também para comprar algumas coisas que todo adolescente necessita.

Nessa época já não passávamos fome, mas, às vezes precisamos de um material escolar, um calçado ou uma roupa nova. Os bicos que eu e meus irmãos fazíamos limpando quintais, vendendo picolé, pegando estrume de gado para adubar plantas, cavar buracos, ajudar fazer ou desfazer cargas de mudanças, pegar lenhas para padaria do meu avô, cuidar de animais e outras funções contribuíram para melhoria da nossa renda familiar.

Contudo, o Cefya Frei Antônio devido ao convênio feito com estado do Tocantins estava passando a ser uma escola de tempo integral e fomos impedidos de fazer esse bicos no contraturno do horário escolar. Quando eu estava no 7 ano eu ingressei na modalidade de ensino de tempo integral. Fui estudante dessa modalidade de ensino até os meus 17 anos de idade quando concluí o ensino médio técnico em informática no Colégio Estadual Batista Professora Beatriz Rodrigues da Silva.

Durante o período da minha adolescência era normal ir até Miracema a pé, Miracema está localizada a margem esquerda e Tocantínia é localizada a margem direita do rio Tocantins. E devido a isso, o acesso a ambas era feita por balsa ou de pequenas embarcações, e era rotineiro, estar indo a Miracema, eu, minha mãe e meu irmão mais novos para estar sacando o pagamento do salário da minha mãe no banco, que era um dos raros momentos de felicidade conjunta da nossa família.

Durante os anos de conclusão do ensino médio, iniciei a minha preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Durante esse processo, eu e meu colegas de ensino médio fomos agraciados por

algumas pessoas de bom coração que ofertaram aulas preparatórias gratuitas para o vestibular, Dentre elas (as), professora Célia (Matemática), Luana (Biologia), Alcide (Filosofia), Leandro (Física), Jacqueline (Química) e Jânia (Português/Redação) que eram todos docentes do Colégio Batista naquele período.

Em 2016 foi o meu primeiro ano de tentativa do ENEM e também o ano de conclusão do meu ensino médio, e infelizmente eu não consegui ser aprovado na minha primeira escolha de profissão que era medicina veterinária. Nesse ano eu também me apresentei ao exército brasileiro, no Tiro de Guerra 11-008 de Miracema do Tocantins, e fui selecionado para trabalhar e servir à pátria no ano de 2017 na patente de soldado.

O trabalho desenvolvido no Tiro de Guerra na época não era remunerado, mas tínhamos espaços de tempo à livre escolha do militar para fazer atividades extra batalhão. Muitos trabalhavam, e outros já estavam cursando algum curso superior em universidades particulares e públicas. Por graças, fomos agraciados pelo então Subtenente e comandante geral do Tiro de Guerra, o senhor Edmilson que era um líder muito compreensível.

O tiro de Guerra de Miracema fica localizado em Miracema e juntamente com os amigos de quartel de Tocantínia, Lopes, Eric, Pedro e Batista saímos diariamente de bicicleta de Tocantínia para se apresentar no quartel para receber instruções militares nas madrugadas do ano de 2017.

Durante o meu tempo de serviço militar, eu tentei alguns vestibulares de universidades e Institutos Federais. Nesse período também, graças ao apoio familiar dos meus pais, eu consegui tirar a minha habilitação (AB), o que mais tarde se tornou uma profissão degrau para minha carreira profissional. No final de 2017, eu consegui ser aprovado no curso de Pedagogia da UFT, Câmpus Miracema (warã) e o que me levou a escolher essa carreira em 2017, foi devido a influência familiar e também por visualizar que essa é uma ótima profissão, e através dela eu poderia

retribuir outras pessoas que também passaram o que passei, ou vão ser sujeitos a coisas piores que passei no sentido financeiro e pedagógico.

Em 2018, eu ingressei na Universidade Federal do Tocantins, campus universitário de Miracema, Warã. E nesse local eu iniciei a minha carreira acadêmica e também profissional. No curso de pedagogia eu consegui amigos que levo para vida, dentre eles os professores (as): Ana Clara, Anna Marya, Flávia, Jayne, Joanderson, Laís, Nivan Xerente, Maria Isadora, Regiane, Reginaldo Xerente e Valdecy. Nas primeiras disciplinas do curso de Pedagogia, eu encontrei uma dificuldade no sentido de interpretar os textos e também os trabalhos propostos, confesso ter tido o anseio de desistir já nos primeiros dias de aula. A turma do primeiro semestre era uma turma bastante numerosa, com cerca de 45 estudantes.

Dos 45 estudantes, apenas 20 conseguiram se formar e as desistências foram ocasionadas por diversas situações, que vão desde a ausência de recursos financeiros para custear a própria estadia e também por situações de não acolhimento dos acadêmicos por parte dos docentes e também da própria universidade. Contudo, graças ao apoio familiar que recebi, e também da parceria acadêmica formada (Panelinha) eu consegui concluir a universidade em 2023.

Durante o meu processo de formação no curso de Pedagogia, eu fui agraciado por ter professores que me acolheram e são referência entre as suas áreas de estudo. Dentre eles (as): Drº. Antônio Miranda, Drº. Kalina, Drº Domingos, Drº Luciane, Drº Ladislau, Mº Hanna, Drº Brigitte, Drº Rosemeri, Drº Layanna e Drº Francisco Gonçalves Filho, sendo o último, a pessoa que me acolheu para estar conduzindo a orientação do meu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Durante a minha trajetória acadêmica, devido a ausência de recursos financeiros, eu tive que trabalhar durante o dia e estudar no período noturno, e nesse período eu também estava realizando algumas tentativas de concursos públicos.

Ao todo, foram cerca de 10 tentativas em concursos públicos, partindo das funções de cozeiro e até policial militar, em todos eu não conseguia passar ou ficava no cadastro reserva. E em 2021, devido a um

concurso da polícia penal do estado do Pará que eu tive que trocar a minha habilitação da categoria B, para D. Contudo, fiquei apenas no cadastro reserva, mas naquele momento já estava com uma outra profissão em mente, a de ser motorista do transporte escolar.

Em 2021 eu já estava na reta final do curso de Pedagogia, e eu estava a procura de um emprego que me possibilitasse mais condições de permanência no curso. Naquele período eu estava trabalhando de repositor de mercadoria em um supermercado de Tocantínia. E quando eu concluía o período de trabalho, eu ia para casa, me organizava e ia para Miracema de Bicicleta, eram cerca de 4 km que fazia diariamente (durante 4 ano e meio) , hora a pé, hora de bicicleta e em todos esses dias eu fazia o uso de uma balsa ou voadeira (barco de pequeno porte), pois entre Tocantínia e Miracema não há ponte construída.

Em 2021, marca um momento ruim na história mundial, o início da pandemia do covid-19. A universidade e todos os órgãos tiveram que se adequar e o atendimento *online* foi iniciado em órgãos públicos e privados. Em 2022, eu ingressei nos estágios do curso onde tivemos que realizar atividades não diretamente ligadas a prática docente de sala de aula, mas realizamos construções de roteiros de atividades e vídeos explicativos para os estudantes que recebiam os roteiros de atividades. No fim desse ano eu consegui trocar de emprego e assumi a função de motorista escolar do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã, que mais tarde seria o local que iria trabalhar na função de Coordenador Pedagógico.

Na função de motorista escolar, eu trabalhei por 02 anos e no último ano de graduação, em 2023, surgiu a oportunidade do concurso público da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC). O concurso era regionalizado, e cada município ficou com uma quantidade x para cada área de atuação. O momento de inscrição no concurso foi um momento de escolha, e no município de Tocantínia havia somente 2 vagas destinadas para Coordenação Pedagógica, e devido a isso, acabei optando por tentar o pleito em outra cidade, o município de Barrolândia

do Tocantins, nesse município haviam 3 vagas. Logrei êxito e consegui ser aprovado.

Em 2023, também foi o ano em que eu me casei com a minha esposa Eliana Krēdi de Souza Xerente e desde então estamos juntos. Ela é oriunda de Tocantínia e trabalha na saúde indígena do povo Xerente como Técnica em Enfermagem. Ela tem sido a minha base em momentos difíceis como a perda da minha mãe em 2024, e nossa mudança de município ainda neste ano.

Quando fui me apresentar na Superintendência Regional de Ensino de Paraíso do Tocantins, fui designado a trabalhar na Escola Estadual de Tempo Integral Paulina Câmara. A equipe diretiva, servidores e estudantes me receberam muito bem, e dessa escola eu fiz algumas amizades que levo para vida. Trabalhei por 2 anos nessa unidade de ensino, e durante esse percurso realizei algumas especializações, dentre elas, a pós-graduação em Docência para Educação Profissional e Tecnologia (IFTO), concluída, Gestão Escolar com ênfase em Orientação e Inspeção Escolar (FAVENI), concluída, Educação Especial e Inclusiva – UFT (em andamento).

Durante a minha estadia em Barrolândia, eu também tentei alguns pleitos de mestrado acadêmico, dentre eles Mestrado em Educação (03 vezes) e Mestrado em História de Populações Amazônicas (01 vez). Em 2025, consegui ser aprovado para ingressar no Mestrado em Educação com o projeto de pesquisa intitulado EDUCAÇÃO PARA POVO AKWÊ: Práticas educativas na rowahtu pê (educação especial).

Mesmo com muito amor pela Escola Estadual de Tempo Integral Paulina Câmara, em Setembro de 2025 saiu a minha remoção para retornar para Tocantínia. Nesta cidade, fui trabalhar na escola em que trabalhei como motorista escolar, o CEMIX. A minha trajetória de construção identitária foi regada por pessoas que nem sempre tinham um diploma, mas que direta e indiretamente contribuíram para minha formação cidadã. Em alusão a isso, reverencio os amigos e familiares que já se foram, mas que deixaram um legado em minha trajetória docente.

Parentes paternos: Minha Bisavó Domingas, Minha avó Lucinda , primo Márcio, Tio avô Barnabé e Tio Feliciano. Parentes Maternos: Avô Gabriel e minha mãe.

O rio Tocantins, com sua vasta abundância de vida durante os meus mais de 26 anos de existência, já presenciou várias vezes os meus momentos de alegria. Alegria quando eu era criança e ia pescar e plantar nas suas margens dele, alegria quando eu e minha família atravessamos ele por meio balsa nos fins de mês para receber o pagamento da minha mãe ou meu pai. Mas ele também presenciou muitos momentos de dificuldade, como a construção a usina hidrelétrica de Lajeado, esse rio também foi testemunha de muitas tristezas minha, ele presenciou o dia que a balsa carregou um carro funerário que transportava a minha mãe dentro de um caixão em 06/01/2024.

Hoje, esse mesmo rio continua sendo testemunha das minhas tristezas e alegrias, mas ainda sigo em frente, exercendo a minha profissão que hoje é uma conquista que minha mãe e meus familiares me ajudaram a trilhar até eu conseguir me formar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acesso em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988. Acesso em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

CASTRO, Vonínio Brito; ET AL. Os vazanteiros, a agricultura de vazante e as barragens da destruição no médio rio Tocantins: perspectivas etnoecológicas. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Estudos Sociedade e Agricultura, vol. 26, núm. 1, pp. 65-102, 2018

SILVA, Jurandir Farias Da; MATOS Gláucio Campos Gomes de. Coivara: uma prática secular no manejo agrícola indígena da etnia tukano, da comunidade Santa Antônio de São Gabriel da Cachoeira/AM. VII Encontro de Políticas Públicas para a Pan - Amazônica e Caribe. Acesso em: <https://epppac.com.br/wp-content/uploads/2023/11/GT1-719699-COIVARA-UMA-PRATICA-SECULAR-NO-MANEJO-AGRICOLA-INDIGENA-DAETNIA-TUKANO-DA-COMUNIDADE-SANTA-ANTONIO-DE-SAO-GABRIEL-DA-CACHOEIRAA-M.pdf>

Capítulo 6

Caminhos e Passos Vivenciados na Trajetória da Formação de Professora

Íria Vannuci Barbosa da Silva

*Quando não souberes para onde ir,
olha para trás e saiba pelo menos, de onde vens.*

Provérbio africano

Para iniciar esse memorial considero importante me apresentar aos leitores, pois, os caminhos que trilhei ao longo do meu processo formativo foram forjados em uma cidade no interior da Bahia. Eu sou uma mulher negra, segunda filha de uma família de onze filhos, mãe professora e pai pedreiro. Uma família de origem camponesa em uma cidade chamada Amargosa/BA, que mesmo saindo do campo, não perdeu os laços com a vida e os valores dos mais velhos e mais velhos. Penso que minha trajetória enquanto professora se iniciou nas vivências junto à minha mãe quando a acompanhava nas escolas na zona rural, onde ela começou sua jornada como professora das séries iniciais da educação básica.

As lembranças de acompanhá-la em aulas, em cursos de formação, em reuniões do sindicato, em encontros de professoras, fazem parte de um sentimento de orgulho, reconhecimento da importância que foi viver

essas experiências, bem como, construí a compreensão de que educação é um ato de amor, resistência e, especialmente, um ato político. Compreensões que, durante a graduação em Pedagogia foi se consolidando a partir de estudos como os de Paulo Freire (1996, 2015, 2001, 2003), Jorge Larrosa Bondía (2011), Carlos Rodrigues Brandão (1981) Bernard Charlot (2000), Andreia Santos (2015), Ana Maria Silva (2014), Maria Lúcia Aranha (1996), Marlene Ribeiro (2010), entre outros tantos estudos.

Ao concluir o antigo ginásio – hoje, séries finais do ensino fundamental, em 1997, tinha duas opções para o ensino médio: o curso de magistério ou a formação geral. Escolhi o magistério por orientação da minha mãe e fiquei satisfeita por que, embora não fosse uma escolha consciente naquele momento, considerava importante construir uma identidade profissional e já tinha uma referência fundamental – minha mãe professora. Foram três anos de preparação, estudos, estágios, experiência da docência durante a regência – estágio obrigatório com carga horária de 160h, isso significou 2 (dois) meses em sala de aula.

Foi uma rotina intensa de participação em planejamentos, organização das aulas, preparação de material didático e estudo no turno oposto do estágio. Em 2000, conclui o curso de Magistério e no ano seguinte ingressei no curso técnico agrícola que conclui em 2003. E no ano de 2004 comecei a trabalhar como monitora de educação ambiental em uma ONG. Nesse período fui me distanciando da docência, mas, não da educação. Foram sete anos trabalhando com educação ambiental em comunidades rurais na região do Recôncavo da Bahia.

Neste período, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a cidade de Amargosa/BA conquistou um Campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia -UFRB que nasceu do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia – UFBA. O Campus é um Centro de Formação de Professores. E a partir desse cenário decidi ingressar no Curso de Licenciatura em Matemática.

Então, em fevereiro de 2011 iniciei as atividades acadêmicas e em 28 de dezembro do mesmo ano, ingressei no Programa de Extensão Tecelendo/UFRB. O Tecelendo surgiu em 2008 como um projeto de alfabetização de jovens, adultos e idosos na perspectiva da educação popular que assumia a tecelagem enquanto trabalho em diálogo da arte e cultura com a educação e a formação de professores. E entre as aulas da graduação e as experiências com o Programa, no ano de 2013 resolvi mudar de curso. Fiz a prova de transferência interna e mudei para o curso de Pedagogia. E foi nesse ano que fiz a escolha consciente de ser professora. Foram os processos educativos e as experiências na sala de aula do espaço não escolar do Tecelendo/UFRB, durante as aulas do Grupo de Estudos Preparatório para o ENEM[2], as aulas de tecelagem, de teatro, meditação, estudos sobre educação, cultura, sociedade, mundo, política, educação popular, economia solidária que construíram a escolha consciente pela docência e pela educação.

O Programa se organizava a partir de quatro vertentes formativas, 1) Alfabetização de jovens, adultos e idosos, 2) Formação de professores, 3) Grupo de Estudos Preparatórios para o ENEM, 4) Tecelagem como trabalho, arte e possibilidade de geração de renda e instrumento metodológico. O Tecelendo assumiu, desde o início, o trabalho como princípio educativo. Foram nesses processos educativos, considerando os elementos da minha trajetória e referências que fui constituindo também, minha a identidade docente.

E nessa jornada, no ano de 2020, iniciei como docente e pesquisadora no Núcleo Carolina Maria de Jesus, vinculado ao Programa de Extensão Tecelendo/UFRB que se constitui como um grupo interinstitucional composto por organizações e lideranças de movimentos sociais, professores da educação básica e universitários, estudantes de graduação e pós-graduação. O objetivo principal do Núcleo consiste em mobilizar pesquisadoras (es), discentes de graduação e pós-graduação, Movimentos Sociais e membros da comunidade não acadêmica em prol das discussões e da elaboração de referenciais teóricos e práticos sobre a Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora.

Em 2022 fui professora externa da UFRB lecionando algumas disciplinas no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PAFOR. Uma experiência ímpar que reforçou minha escolha consciente e política pela docência. Enquanto professora e educadora popular, esta oportunidade do exercício da docência no ensino superior, lecionando para estudantes, na sua maioria professoras da educação básica das séries iniciais, educação infantil e creche, foi uma das experiências que me atravessaram profundamente.

Experiência no sentido defendido por Jorge Larrosa (2011) quando ele afirma que:

A experiência é “isso que me passa”. Vamos primeiro com esse isso. A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. “Que não sou eu” significa que é “outra coisa que eu”, outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero.

A isso Larrosa chama de “princípio da alteridade”, ou seja, implica dizer que não é possível, nesta compreensão, a experiência – “isso que me passa”, sem a existência do outro. Este outro que é diferente de mim, mas me atravessa com intensidade e profundidade. Esse movimento perpassa também, em pensar em minha concepção de mundo, de vida, de ser humano, de homem, de mulher, de sociedade, de Estado, de política, de educação, de formação, enfim, passa por pensar, refletir, agir, analisar, pesquisar, estudar no e com este mundo.

Mesmo agora, como aluna regular do Mestrado Acadêmico da UFT retorno à academia com a mais profunda sensação da necessidade e importância do estudo permanente para o exercício da prática docente. Neste sentido, Paulo Freire (2015) destaca que existem saberes fundamentais à prática docente de educadores independente de sua opção política. Para o autor, a reflexão acerca desses saberes é extremamente importante quando se pensa a formação docente e a

prática educativa crítica. E me chama a atenção algumas ilustrações utilizadas por ele para enfatizar essa importância:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmos remotos de incêndio", como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente... A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas (Freire, 2015, p.24).

Considero que enquanto sujeito deste processo de formação não posso me furtar do compromisso político e profissional enquanto professora, mas, sobretudo, com minha responsabilidade individual da qualidade na formação. Portanto, é imprescindível uma formação de qualidade que perpassa pela compreensão de que ensinar exige conhecimento, responsabilidade, saberes da prática docente.

Embora sejamos forjados em uma formação fragmentada, tecnicista que vivencia um processo de escolarização de uma educação fragmentada, desvinculada do todo, afastada da vida das pessoas como se os aspectos humanos, as paixões, os medos, os desejos, as alegrias, as tristezas, os sentimentos, os enfrentamentos e limites não estivessem presentes no processo educativo e em nossa formação enquanto sujeitos, é fundamental reconhecer a formação profissional docente.

Isso remete à entrevista do professor Antônio Nóvoa (2000) quando ele menciona a relação universidade e formação docente. E alguns elementos destacados por ele são marcantes para mim, até os dias de hoje. Primeiro, reconhecer que "se antes a Universidade era o lugar onde os conhecimentos existiam e eram difundidos, hoje, grande parte desse conhecimento já não está na universidade" (p.132). Essa declaração foi há 25 anos atrás e o contexto social que vivenciamos no que se refere à expansão de conhecimentos, bem como, aos mecanismos de acesso, são diversos. Outro elemento faz referência ao aspecto defendido pelo autor que a formação docente não é "puramente pedagógica ou metodológica". Não se resume ao ensino de técnicas pedagógicas, conforme afirma Nóvoa. E acrescenta a necessidade do professor/a "deslocar a atenção

exclusivamente dos saberes que ensina para as pessoas a quem esses saberes vão ser ensinado”. E afirma que ao fazer esse movimento é necessária uma reflexão na “dimensão individual (auto-reflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão partilhada)”. E enfatiza que esse processo não pode ser esvaziado das referências culturais e científicas.

Neste sentido, a pesquisadora Marli André (2015, p.218) destacou que a “formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo”. Entretanto, alguns elementos de conclusão da pesquisa apontaram para a relação da dispersão e proliferação de instituições de ensino em países da América Latina com a qualidade das mesmas. E apontando que há “um déficit de qualidade nos conhecimentos disciplinares ensinados nas instituições de formação docente assim como escassa articulação com o conhecimento pedagógico e a prática docente”.

Corroborando com essa problematização, a autora Bernadete Gatti (2019) ao abordar sobre o Cenário contemporâneo, educação e formação de professores e professoras, ela destaca alguns elementos importantes do ponto de vista daquilo que perpassa pelos processos escolares, pela formação inicial e continuada. O “cenário mais amplo em que contemporaneamente estão imersas as redes escolares, o trabalho dos professores e suas formações”. Ela afirma que,

A situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações. De um lado porque são constitutivos das relações nas próprias redes escolares e escolas, como também das mediações construídas pelos seus professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias. De outro, porque a tomada de consciência de determinado momento sócio-histórico em cenário de mudança acentuada pode fazer emergir alternativas de ação mais efetivas. Ou seja, problematizar a partir de pontos de referência é fundamental para compreender e agir conscientemente (GATTI, 2019, p.16).

Desde da minha formação inicial enquanto docente, ainda no magistério, fui sensibilizada a partir dos processos educativos quanto ao cenário social que estamos inseridos. O convite era para construir uma postura crítica e consciente da sociedade, do mundo do trabalho, das relações verticalizadas do sistema capitalista, entre outros aspectos importantes do ponto de vista da compreensão de uma educação ampla que considere o ser humano enquanto sujeito em sua totalidade.

A graduação em licenciatura em pedagogia em uma universidade federal no interior da Bahia que foi resultado de mobilizações sociais, políticas e articulação territorial. Uma universidade que nasceu com a missão de inclusão das classes sociais populares dos Territórios de Identidade da Bahia, que historicamente tiveram os filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras excluídos do ensino superior. Embora não caiba a ingenuidade quanto aos interesses políticos, nem da origem histórica da universidade enquanto instituição, ou seja, para quem ela foi criada e quem tem condições de acesso e permanência em uma universidade, mesmo que pública.

Entretanto, é necessário reconhecer que ao longo dos vinte anos de existência a UFRB tem impactado a vida de mulheres, homens, jovens, idosos, comunidades periféricas, rurais e urbanas. Municípios e regiões têm reverberado os impactos sociais, culturais, políticos, estruturais e especialmente, educacionais. E na minha vida, na vida da minha família, da comunidade urbano-periférica que pertença e a comunidade rural de origem da minha família, também não tem sido diferente. Hoje, estou no Mestrado Acadêmico em Educação por que foi garantido a mim e a muitos que vieram antes de mim, o acesso e permanência à política pública educacional de interiorização do ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**, Brasília: UNESCO, 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Editora Moderna, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. Editora Brasiliense. São Paulo, 1981.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Experiência e alteridade em educação*. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 02, p. 4-27, jul./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios* – 5ª ed. São Paulo, Cortez. 2001. Coleção Questões de Nossa Época; v.23.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 59ª. Ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 38ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

NÓVOA, Antônio. *Universidade e formação docente*. *Interface-Comunicação, Saúde*, 129-136, 2000. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view>

SILVA, Ana Maria Barbosa da. *“História Sacramentada”*: Práticas do Ensino de História no Ginásio Santa Bernadete na Cidade de Amargosa (1962-1973). UNEB, Santo Antônio de Jesus/BA, 2014.

SANTOS. Andreia Barbosa. *Contribuições da Extensão Popular na educação de educadores: experiência, alteridade e diálogo*. João Pessoa, 2015.

Capítulo 7

Do Cerrado à Amazônia: Trajetórias, Memórias e Formação na Construção de Uma Educadora

Silma Lemes Mendonça Faria

“Nós fomos criados à imagem e semelhança de Deus. Mas houve pessoas que nos fizeram pensar como galinhas. E nós ainda pensamos que somos efetivamente galinhas. Mas nós somos águias. Por isso, irmãos e irmãs, abram as asas e voem. Voem como as águias. Jamais se contentem com os grãos que lhes jogarem aos pés para ciscar.”

Leonardo Boff

Minha trajetória educacional teve início aos oito anos de idade, quando deixei a zona rural de Morrinhos (GO) para viver na cidade e iniciar minha escolarização. Naquele momento, eu apenas repetia o que meus pais diziam, que eu precisava estudar porque “já estava na idade”, mas, com o tempo, compreendi que aquela mudança representava muito mais que um simples deslocamento geográfico. Foi, na verdade, o início de um processo profundo de transformação, que me aproximaria da educação e da docência, revelando-me o poder do conhecimento como via de emancipação.

A escola tornou-se meu primeiro espaço de ampliação de mundo. Ali descobri a força das palavras, o valor da leitura, a importância da curiosidade e a beleza de aprender. Como afirma Paulo Freire, a educação abre caminhos que muitas vezes não imaginamos ser capazes de percorrer. Sua afirmação ecoa diretamente com a minha história:

A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo. A prática educativa deve ser, acima de tudo, um ato de amor e de coragem. Por isso, ensinar não transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção. (Freire, 1996, p. 67).

Nesse sentido, meu irmão mais velho teve papel decisivo nesse início, acompanhando-me à escola nos primeiros meses, incentivando-me a estudar. Seu trágico e precoce falecimento aos 17 anos de idade, ainda naquele mesmo ano, marcou profundamente minha infância e deu novo sentido à minha relação com o estudo.

Desde então, estudar tornou-se promessa, compromisso e esperança, uma forma de honrar sua memória e de construir caminhos que rompem limitações impostas pela origem humilde.

Prosegui nos estudos com dedicação, concluindo duas graduações e algumas especializações *lato sensu*. Tornei-me professora aos 24 anos, após concluir Pedagogia. No entanto, meu ingresso efetivo na docência ocorreu apenas aos 29 anos, quando decidi prestar concurso para professora no município de Morrinhos.

Após a aprovação e posse, permaneci três meses na rede municipal até que fui convocada para o concurso estadual do Tocantins, o qual fui aprovada em 2009. Isso me levou a tomar uma das decisões mais importantes da minha vida: deixar minha cidade natal, minha família, e me mudar junto com meu marido para construir uma nova trajetória profissional em Gurupi (TO), aonde cheguei em 2010.

A mudança para Gurupi, em 2010, e o início da graduação em Direito, em 2011, ampliaram ainda mais minha visão de mundo e reforçaram meu entendimento sobre educação, justiça e direitos humanos.

Em Gurupi, fui lotada em uma escola confessional conveniada ao Estado, espaço no qual permaneci por 13 anos. Essa instituição foi, para mim, mais que um ambiente laboral: foi um território formativo onde pude crescer, errar, aprender e amadurecer.

Lá tive oportunidade de atuar em diferentes setores, passando pela sala de aula, biblioteca, orientação, atendimentos individuais, ações pedagógicas e projetos institucionais. Foi ali que comecei, de fato, a me moldar como educadora, não apenas pela prática, mas pelas relações humanas que se estabeleceram em um ambiente profundamente marcado por valores éticos e morais.

Minha identidade docente, entretanto, não se construiu apenas por diplomas, mas pela reflexão constante sobre minha prática, sobre meu papel e sobre a pessoa que sou e desejo ser enquanto educadora.

Como afirma Nóvoa (1992), a formação do professor não se reduz a cursos ou técnicas, mas emerge da reflexão profunda sobre suas vivências:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, técnicas ou certificados, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade profissional. Ser professor implica ser também autor da própria formação. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Ao longo desses anos na educação, minha identidade profissional foi se consolidando. Busquei aprimorar minha formação, cursando pós-graduação na área da educação em Orientação Educacional, Inspeção Escolar, Educação Inclusiva e Gestão Escolar, além de cursos de capacitação continuada. Esses percursos ampliaram minha compreensão sobre as múltiplas dimensões da escola e me prepararam para assumir, desde 2017, o cargo de orientadora educacional, função que transformou profundamente minha forma de ser e olhar o mundo.

Como orientadora, aprendi que educar não é apenas ensinar conteúdos: é acolher, ouvir, compreender e oferecer suporte. Os cursos de Comunicação Não Violenta (CNV) e de Práticas Restaurativas ampliaram minha sensibilidade e tornaram meu trabalho mais humano e respeitoso. Aprendi com meus estudantes que a escuta pode ser um instrumento de cura, e que o acolhimento, quando genuíno, pode transformar vidas.

Durante minha trajetória profissional, trabalhei desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, vivenciando as diversas nuances e desafios de cada etapa. Essas experiências reforçaram minha convicção de que os

saberes da docência são construídos ao longo da vida, como afirma Tardif (2014):

Os saberes docentes não são apenas teóricos ou técnicos; eles se constroem na prática, no cotidiano da escola, no encontro com os alunos e com as situações reais do trabalho. É a experiência que dá corpo à profissão e singulariza cada educador. (TARDIF, 2014, p. 38).

Com o passar dos anos, o sonho do mestrado permaneceu latente dentro de mim, adormecido, mas nunca esquecido. Contudo, em 2024, após sofrer um acidente de trânsito, minha vida tomou um novo rumo. Diante da fragilidade da existência, compreendi que era hora de retomar sonhos antigos, entre eles, o mestrado e o doutorado. Assim, o impacto emocional dessa experiência fez com que eu reorganizasse prioridades e reavaliasse caminhos.

Nesse contexto, prestei concurso para orientadora educacional do município de Palmas e fui aprovada, abrindo portas para um recomeço que eu já sentia necessário. A mudança para Palmas, em 2025, não foi apenas uma mudança física, mas simbólica e emocional. Foi um salto de coragem. Foi assumir que eu precisava, e merecia viver meus sonhos adormecidos. Esse movimento dialoga profundamente com a metáfora de Leonardo Boff em *A Águia e a Galinha*, obra que marcou minha formação em Pedagogia. Ele afirma:

A águia só descobre sua verdadeira natureza quando ousa levantar voo. Nada a prende, exceto o medo que aprendeu com as galinhas. Mas quando decide romper suas amarras e abrir as asas, reencontra a grandeza para a qual sempre esteve destinada (Boff, 2006).

Em Palmas, enfrentei dificuldades de adaptação, o que me impediu inicialmente de ingressar no mestrado regular. No entanto, ser aceita como aluna especial reacendeu a esperança e reafirmou minha determinação. Esse movimento comunica diretamente com Charlot (2000), que afirma que toda aprendizagem está vinculada ao desejo:

Aprender é entrar em relação com o mundo. Não há aprendizagem sem desejo, sem uma mobilização profunda do sujeito. Todo ato de

aprender é movido por uma razão, por uma busca e por um sentido que o aprendiz atribui ao conhecimento. (Charlot, 2000, p. 53)

Minha trajetória, no entanto, não se constrói apenas pelas escolhas planejadas, mas também pelas reinvenções e coragem exigidas pela vida. Como expressa Arroyo (2013), o caminho do educador é marcado por rupturas e recomeços:

As trajetórias dos educadores são feitas de idas e vindas, rupturas, permanências e recomeços. São percursos marcados por lutas, reinvenções e pela necessidade constante de reconstruir-se. Ser educador é estar em movimento, aberto às mudanças que a vida impõe. (ARROYO, 2013, p. 17).

Esses recomeços também moldaram meus saberes profissionais, construídos no encontro com os estudantes, com a escola e com a vida, como afirma Tardif (2014):

Os saberes docentes não são apenas teóricos ou técnicos; eles se constroem na prática, no cotidiano da escola, no encontro com os alunos e com as situações reais do trabalho. É a experiência que dá corpo à profissão e singulariza cada educador (Tardif, 2014, p. 38).

Hoje, ao revisitar minha história, reconheço que a educação não apenas me transformou, ela me salvou. Ela me permitiu sair do campo, ampliar horizontes, reconstruir identidades, silenciar dores e fortalecer sonhos. E é por isso que seguir estudando não é apenas um desejo ou um objetivo acadêmico: é um compromisso com a menina que eu fui, com a educadora que me tornei e com as gerações de estudantes que ainda encontrarei.

O mestrado representa continuidade; o doutorado, possibilidade; a educação, sentido. É a forma que encontrei de honrar minha própria história, de romper ciclos, de transformar caminhos e de continuar abrindo asas para novos voos. Hoje decidi voar, porque sei que tenho asas, e, como Boff ensina, escolher voar é um ato de coragem.

CONCLUSÃO

A construção da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional revela que a formação de um sujeito-educador é sempre um processo inacabado, movido por experiências, rupturas, afetos e escolhas que, embora marcadas por dificuldades, produzem sentidos e ressignificações ao longo da vida.

Assim, como defendem Nóvoa, Freire, Arroyo, Charlot, Tardif e Boff, a formação docente não se limita a um percurso linear de cursos e certificados, mas se estrutura em uma caminhada profundamente humana, existencial e ética.

Em muitos aspectos, minha história confirma a concepção de Nóvoa (1992) de que a identidade docente se constitui na intersecção entre vida e profissão. Ao revisitar minha trajetória, desde a menina da zona rural que encontrou na escola uma janela para o mundo, até a orientadora educacional que aprendeu a escutar com sensibilidade, evidencia-se que minha formação é indissociável dos desafios pessoais que vivenciei, das perdas que me marcaram e das escolhas que transformaram meu caminho. É a experiência, como defende Tardif (2014), que forja o saber docente e dá materialidade à profissão.

A educação, nesse sentido, aparece como fio condutor da minha existência. Em diferentes momentos da minha vida, foi por meio dela que encontrei possibilidades de reconstrução, autonomia e sentido.

Paulo Freire afirma que educar é um ato de esperança e coragem; de modo semelhante, posso afirmar que estudar sempre foi, para mim, um ato de resistência e de fé na possibilidade de mudança. Minha trajetória confirma a perspectiva “Freireana” de que a educação é um ato profundamente libertador, que permite aos sujeitos não apenas compreender o mundo, mas recriá-lo.

Ao mesmo tempo, a metáfora da águia apresentada por Boff (2006) sintetiza simbolicamente meus movimentos de migração de Goiás para o Tocantins, e recentemente de Gurupi para Palmas, com a retomada dos meus projetos acadêmicos.

Assim como a águia, que precisa reconhecer sua própria potência para alçar voos mais altos, também precisei romper medos, revisitar dores e abrir mão de uma zona de conforto construída ao longo de muitos anos, para reencontrar meu desejo de continuar com os estudos. O mestrado, nesse sentido, não representa apenas uma etapa acadêmica, mas a afirmação de uma identidade que sempre esteve em mim, ainda que adormecida.

Em diálogo com Charlot (2000), compreendo hoje que aprender e decidir continuar aprendendo é sempre um movimento do sujeito em direção ao mundo, orientado por um desejo que nasce de dentro. Meu desejo de pesquisar, aprofundar-me teoricamente e contribuir com a educação brasileira emerge dessa relação carregada de significado que estabeleci com o conhecimento ao longo da vida. É um desejo que se renova e se fortalece, sobretudo neste momento em que reencontro a mim mesma pela via da formação acadêmica.

Assim, a conclusão que este memorial deixa é que minha história evidencia, de forma concreta, os princípios centrais da formação humana: a educação como prática de liberdade; a docência como construção de identidade; a experiência como fonte de saber; a vida como território formativo; e o conhecimento como possibilidade de voo.

Minha caminhada até aqui reafirma que ser educadora é, acima de tudo, comprometer-se com o movimento contínuo de aprender, reinventar-se, acolher e transformar. Finalizo este memorial convicta de que a decisão de retomar meus estudos não é um retorno ao passado, mas a abertura de novas fronteiras. Como toda águia que finalmente reconhece sua própria grandeza, estou pronta para alçar novos voos, conscientes, responsáveis e profundamente comprometidos com a educação, com os estudantes e com a pesquisadora que desejo me tornar.

REFERÊNCIAS

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

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 52. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

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

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

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2017.

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

Capítulo 8

O Chamado para a Docência: quando ensinar se torna projeto de vida.

Rejane Lima Sales
Maria José de Pinho

Memórias Autobiográficas: origens, escolarização e primeiros sentidos da docência

Compreende-se neste estudo que o ato de narrar a própria trajetória escolar constitui-se como processo de revisitar uma trama de lembranças, sensações e significados que, ao serem resgatados, revelam a complexidade do processo formativo humano. Desse modo, compreender a docência exige olhar para esse entrelaçamento entre trajetória de vida pessoal, processos de formação escolar e ressignificação de memórias, saberes e experiências. No pensamento moriniano (2005), esse movimento entrecruzado constitui a “inteireza do ser”.

Sob essa perspectiva, as memórias de infância e adolescência da primeira autora deste estudo configuram-se como fonte legítima para compreender sua constituição como professora e como sujeito socio-histórico-cultural. Os autores deste estudo solicitam licença para que a primeira autora, no decorrer deste texto, utilize a conjugação verbal em primeira pessoa do singular, por se tratar de uma narrativa autobiográfica ancorada em sua trajetória pessoal e docente, bem como nos referenciais teóricos que a orientam.

Nascida no início da década de 1980, vivi minha infância em um período de transição política no Brasil, quando resquícios da ditadura militar ainda permeavam profundamente o funcionamento das escolas públicas. A Escola Estadual Juscelino Kubitschek e, posteriormente, a

Escola Estadual Alair Sena Conceição constituíram os primeiros cenários da minha formação, marcados por uma cultura escolar tecnicista, rígida e disciplinadora. O clima institucional carregava ainda os valores do regime militar: o silenciamento opressor, a obediência extrema, o controle dos corpos e a repressão das subjetividades.

Nesse período, vivi episódios frequentes de punição e violência psicofísica. Recordo-me de situações em que meus colegas e eu eramos obrigados a ajoelhar sobre grãos de milho. Em outros momentos, toda a nossa turma permanecia em pé, enfileirada sob o sol da tarde, por longos minutos que pareciam não terminar. Essas vivências, naturalizadas na escola da época, expressavam um modelo autoritário que sufocava a espontaneidade, a voz e a criatividade. Atualmente, compreendo que esses episódios deixaram marcas profundas na minha subjetividade e na minha relação com a docência.

Ao mesmo tempo, minha escolarização foi atravessada por fragilidades corporais significativas. Aos seis anos de idade fui diagnosticada com hepatite, doença que exigiu tratamento rigoroso, afastamentos prolongados e restrições alimentares e físicas. Dois anos foram vividos sob o impacto dessa doença e suas sequelas, comprometendo minha presença e desempenho escolar. Mais tarde, enfrentaria um quadro de apendicite e cirurgia, novamente interrompendo minha vida escolar. Em um tempo em que a palavra bullying ainda não existia, eu – enquanto uma criança doente, magra, de baixa estatura e constantemente rotulada como fragilizada pelos adultos – tornei-me alvo de alguns colegas de escola que passaram a me atacar com perseguições, piadas e exclusões. A escola, alinhada a um modelo disciplinador e pouco sensível às diferenças, não intervinha. Violências eram invisibilizadas, naturalizadas ou consideradas fenômenos normais de fases da infância.

Meus pais, desconhecendo a dimensão do meu sofrimento em decorrência do *bullying*, buscavam o que consideravam justo, ou seja, um tratamento humano e atento por parte da escola. Contudo, suas reivindicações pouco encontravam eco em uma instituição marcada pela insensibilidade e pela lógica do rendimento escolar descontextualizado.

Esse descompasso entre família e escola evidencia certas tensões socio-formativas, nas quais a vida e a instituição escolar não se articulam de forma solidária e humana.

Contudo, em meio a esse cenário autoritário, surgiram professoras que resistiram aos modelos reprodutores da ditadura. A professora Jaci foi a figura mais marcante desse período. Sensível à minha fragilidade física e emocional, ela me acolheu, ofereceu aulas de reforço e me ensinou conteúdos e princípios de vida como respeito, perseverança e dignidade. Em suas práticas, o saber se religava ao afeto – movimento que Morin (2000, p. 20) descreve como essencial ao pensamento complexo. Com ela, aprendi que a educação pode ser espaço de humanização, mesmo dentro de estruturas opressoras.

Ademais, outras professoras abriram brechas emancipadoras no espaço escolar: organizavam rodas de cantigas, contação de histórias, brincadeiras de ciranda, pega-pega e jogos com bola. Esses momentos, ainda que intercalados entre castigos e punições, funcionavam como zonas de suspiros, nas quais a criatividade infantil era permitida e valorizada. Atualmente, interpreto essas vivências como experiências de liberdade dentro da ordem, fissuras no autoritarismo que produzem significativos efeitos formativos. Para mim, essas práticas representaram a descoberta de outro modo de ser e estar na escola e no mundo – mais leve, mais humana e mais conectada à vida.

Ao revisitar essas memórias, reconheço o caráter paradoxal de minha formação inicial: “disciplina autoritária” versus “fissuras de criatividade”; “silêncio imposto” versus “desejo de expressão”; “medo” versus “experiências de cuidado”. Esse paradoxo tornou-se constitutivo da minha identidade docente. Aprendi com a dor, com a doença, com a violência institucional e com o *bullying*; aprendi, sobretudo, com as professoras que ousaram ensinar a partir da liberdade, do amor e da humanidade. Como afirma Morin, sobre o princípio dialógico no qual remete à fórmula de Heráclito: viver de morte, morrer de vida, a importância da coexistência necessária dos contrários na constituição da realidade e no seu fazer-se” (1997, p. 274). Esses aprendizados configuraram-se como saberes da

experiência, que hoje atravessam minha prática e orientam minha postura ética como educadora.

Atualmente, compreendo que minha trajetória não se define por uma única matriz formativa, mas pela imbricação entre vida e escola, entre história pessoal e história sociocultural. O autoritarismo vivido não apagou as sementes de emancipação lançadas por professoras sensíveis. Ao contrário, tornou-as ainda mais significativas. Meu ato de rememorar, ao ressignificar essas vivências, produz consciência crítica e transforma a dor em compromisso ético, no sentido de não reproduzir a escola que silencia, pune ou humilha.

Esse conjunto de experiências – tecidas entre sofrimento e beleza, opressão e liberdade – constitui o alicerce do meu modo de compreender e exercer a docência. A minha história confirma que a formação docente é, como defende Morin (2000), um processo vivo, inacabado e tecido pela complexidade da existência humana.

Saberes da Experiência na Formação Inicial: graduação, estágios e construção da identidade pedagógica

Segundo Tardif, os saberes docentes emergem tanto dos cursos formais quanto das experiências vividas, das situações enfrentadas e das interpretações que produzimos a partir delas. (2014, p. 36) concebe a formação como um movimento contínuo, construído na relação entre vida e profissão, subjetividade e mundo, memória e ação. Minha formação inicial, nesse sentido, só pode ser compreendida como itinerário complexo, marcado por desafios, aprendizados, deslocamentos e descobertas que se entrelaçam e constituem os saberes da experiência, Morin (2000).

Após concluir o ensino médio, o desejo de cursar Pedagogia encontrava obstáculos financeiros. A impossibilidade de custear uma graduação privada me fez perceber o EDUCON/Normal Superior como alternativa acessível. O programa, ofertado pela Unitins em parceria com o MEC, tornou-se uma oportunidade de formação. A formação

telepresencial – inovadora para a época – demandou uma postura ativa diante das tecnologias e dos novos modos de interação. Aprendi a manejar recursos, organizar rotinas, produzir sínteses e assumir autonomia intelectual. Essa adaptação, embora desafiadora, constituiu processos fundamentais de aprendizagem que se inscrevem naquilo que Morin (2000, p. 90) denomina estratégias diante da incerteza. Em contextos complexos, o sujeito reinventa-se para compreender e agir. A formação inicial, assim, deixou de ser vivenciada como conteúdo a ser recebido e passou a ser compreendida como processo investigativo, crítico e criativo.

Os estágios curriculares foram momentos centrais na constituição da minha identidade docente. Inserida no cotidiano da escola, pude observar a pluralidade de estilos pedagógicos, os limites das práticas tradicionais e a potência de ações planejadas com sensibilidade e intencionalidade. Enfrentei dificuldades, inseguranças, dúvidas metodológicas e desafios concretos que exigiam reflexão constante. A experiência em sala de aula me ensinou que a docência é sempre atravessada por contradições, imprevistos, tensões e afetos – elementos inseparáveis na leitura moriniana da realidade educativa.

Essas vivências fizeram emergir saberes que não estavam nos manuais: saber escutar, negociar tempos, mediar conflitos, criar estratégias, improvisar com responsabilidade, estabelecer vínculos, respeitar trajetórias individuais. São saberes tácitos, situados, produzidos no encontro com o outro e tornados significativos pelo vivido. Eles revelam que a docência é prática reflexiva por excelência, como defende Donald Schön: pensar sobre o que se faz, enquanto se faz, e a partir do que se fez. Formosinho (2009, p. 33, apud SCHÖN).

A complementação pedagógica concluída em 2014 ampliou minha compreensão teórica sobre currículo, didática, metodologias e políticas educacionais. Entretanto, esse novo ciclo formativo reforçou algo que já se anunciava: a formação docente é inacabada, exigindo permanente abertura ao novo, disposição para rever práticas e ressignificar crenças. Em sintonia com Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), compreendi que a docência contemporânea se configura como profissão em constante

mutação, atravessada por fenômenos tecnológicos, culturais e sociais que nos convocam à transdisciplinaridade e ao diálogo com diferentes modos de aprender e ensinar.

Ao revisitar esse percurso, percebo que meus saberes docentes foram tecidos por múltiplas dimensões: afetivas, cognitivas, relacionais, técnicas e culturais. Eles se constituem na fronteira entre o que vivi e o que aprendi, entre a prática e a teoria, entre a experiência e a pesquisa. Desse modo, os saberes da experiência se constituem como um eixo estruturante da minha identidade profissional, pois inserem meu “ser docente” no mundo e o mundo no meu “ser docente”.

Formação Docente e Pensamento Complexo: travessias do Mestrado e Resignificações

Ingressar no mestrado significou ultrapassar um limite que é, ao mesmo tempo, profissional e existencial. Essa travessia, desloca meu “ser docente” para um território no qual, para além de ensinar, é preciso compreender, aprofundar, interrogar e revisitar a própria trajetória. Trata-se de um movimento de autoformação, no qual eu, enquanto sujeito docente, me reencontro com minha história e ressignifico minha prática à luz de novos referenciais.

O pensamento complexo de Edgar Morin foi central nesse processo. Seus escritos, tornaram-se lentes que ampliaram meu modo de ler a educação e a mim mesma. Morin (2005, p. 268) rompe com visões reducionistas e nos convoca a reconhecer que todo fenômeno humano é tecido por múltiplas dimensões: biológica, psicológica, cultural, histórica, social e afetiva. A escola, nesse sentido, passa a ser compreendida como sistema vivo, em constante interação com o mundo.

À medida que me aprofundo nos estudos, percebo que minha própria trajetória escolar é expressão dessa complexidade. A docência, que eu antes entendia apenas como prática, passou a ser compreendida como campo epistemológico e ontológico, no qual se entrelaçam

memórias, valores, relações, conflitos, saberes e subjetividades. O mestrado transformou-se, portanto, em espaço de reconciliação entre vida e profissão, pensamento e ação.

Durante esse percurso, a pedagogia freireana emergiu como força orientadora. Freire (1996, p. 22) afirma que “dizer a palavra” é ato de libertação, e foi pela via da escrita acadêmica que revisitei, com consciência crítica, os silenciamentos vividos na infância. A opressão experimentada em minha escolarização tornou-se combustível para uma docência humanizada, dialógica e ética.

Ademais, o mestrado tornou visível a necessidade de religar saberes, como propõe Morin. Não há separação entre o que sei e o que vivo, entre o que pesquiso e o que sinto, entre o que ensino e o que experimento. Essa religação – eixo fundamental da complexidade – permite compreender que o exercício da docência envolve visão de mundo, projeto de humanidade e ética do cuidado. Formar-se professora é, antes de tudo, formar-se como sujeito em relação.

A formação docente, como insiste Morin, é processo aberto, inacabado e permanentemente reconfigurado. O mestrado, portanto, está ampliando minha consciência sobre a complexidade do ser-professora e, com isso, reafirmo que ensinar é ato de criação contínua, que nasce da ressignificação da memória, da reflexão e do encontro consigo, com o outro e com o mundo.

A Docência como Caminho Inacabado

Encerrar este capítulo não é concluir um percurso, mas reafirmar a docência como caminho inacabado, tecido na permanente travessia de visitar a própria formação, interrogar práticas, deslocar certezas e abrir-se a novos modos de conhecer e intervir na realidade educacional. À luz de Morin, a formação docente se apresenta como um processo em movimento, situado entre ordem e desordem, segurança e incerteza, tradição e reinvenção, tomando a complexidade tanto como referencial

teórico quanto como horizonte ético-epistemológico que religa saberes, reconhece a incompletude do conhecimento e convoca a pensar a educação para além das simplificações.

Referências

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: **Cadernos Pedagogia Universitária**. São Paulo: USP, 2008. p. 6-22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e 180201, 2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Editora Sulina, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. 8. ed. rev. e mod. pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **O método**. Vol. 1: A natureza da natureza. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Capítulo 9
Formação, Resistência e Reconhecimento: Educação e
Trajetória Social no Tocantins

Muniz Araújo Pereira
Ruhena Kelber Abrão

Capítulo 10

Processos e reações na formação docente: o percurso formativo de um professor-pesquisador no Amazonas

Odevilson de Souza Felício
Lucinete Gadelha da Costa

A formação docente configura-se como um processo vivo, relacional e profundamente humano, construído ao longo das experiências vividas nos diferentes espaços formativos, formais e não formais, onde os saberes da prática docente se constituem no convívio, na troca e no diálogo com o outro. Nessa perspectiva, o conhecimento não é algo acabado, mas um movimento contínuo, atravessado por contradições que impulsionam a construção e a autoconstrução dos sujeitos.

Nesse movimento em busca do conhecimento, a vontade de aprender sempre me acompanhou desde a minha infância, ainda mais considerando a realidade escolar na comunidade ribeirinha em que nasci. As dificuldades só me impulsionaram para seguir avançando nos estudos.

Guardo lembranças muito afetivas dos (as) professores (as) com quem aprendi e cuja dedicação eu admirava profundamente. Naquele tempo, o ensino possuía características muito singulares, marcado pelo contexto da comunidade ribeirinha em que eu vivia. O público escolar era diverso, formado por pessoas simples, que mantinham uma relação harmoniosa com a natureza e dela retiravam o sustento para suas famílias.

Neste texto, de caráter autobiográfico, apresento relatos das minhas vivências ao longo da trajetória pessoal e acadêmica, resgatando memórias do lugar onde nasci e me criei. Narro o percurso que me levou a deixar minha comunidade ribeirinha e seguir para a cidade de Tefé-AM em busca de continuidade nos estudos, onde finalizei o Ensino Médio, assim como meu ingresso no Ensino Superior e o caminho da formação continuada, que hoje se expressa na pesquisa desenvolvida em meu doutoramento.

Para este texto, considerando minha formação inicial em Licenciatura em Química, recorrerei à metáfora das “reagências”, entendidas como processos químicos que, ao interagirem, resultam na formação de novas substâncias. O uso de metáforas facilita a compreensão de conceitos e o acesso ao conhecimento por meio de comparações, o que se faz importante no estudo da Química, visto que nesta ciência há uma enorme quantidade de conceitos que são abstratos e os mesmos não podem ser experienciados pelos alunos.

Na Química, uma transformação química ocorre quando substâncias iniciais, denominadas reagentes, interagem sob determinadas condições e originam novas substâncias, chamadas produtos. Esse processo pode exigir fatores como energia, temperatura, pressão ou a presença de um catalisador, responsável por acelerar a reação sem ser consumido por ela (Atkins; Jones, 2012).

De modo análogo, a formação docente envolve a combinação de saberes, valores e experiências que, mediados por contextos sociais, históricos e culturais, transformam a identidade e a prática do professor. Assim, a constituição do professor pode ser compreendida como uma reação em permanente curso, na qual se produzem sínteses formativas sempre sujeitas a novas transformações.

Pensar a formação docente a partir da metáfora das reagências químicas implica compreender, conforme Tardif (2014), que os saberes se combinam e se ressignificam; reconhecer, com Nóvoa (1992), que a identidade docente se constrói em processo; e assumir, junto a Freire (1996),

que somos sujeitos inacabados, sempre abertos a novas transformações no ato de ensinar e aprender.

Compreendendo que a formação inicial não dá conta da complexidade do processo educativo, visto que este envolve diversas especificidades e contextos. Sendo assim, a formação docente não se encerra nesta etapa, pois se estende ao longo da vida do professor, através do processo de formação contínua.

Nessa dinâmica, surgem processos sistemáticos de formação, exemplificados com os cursos de pós-graduação lato sensu (especializações) e stricto sensu (mestrado e doutorado). Outros momentos formativos surgem através de cursos de curta duração e eventos científicos que objetivam trazer contribuições para os anseios dos desafios que surgem no cotidiano da escola e do trabalho do professor.

Nesta lógica, a perspectiva de formação contínua, coloca os professores como protagonistas de sua formação, considerando-os como fazedores de novas histórias, elaboradas a partir de suas experiências no contexto profissional.

Para Tardif (2014), os saberes docentes são plurais, heterogêneos e dinâmicos, formados a partir de diversas gêneses, como experiência prática, formação inicial e continuada, e interações culturais. Tais saberes transcendem o domínio de conteúdos específicos, abrangendo conhecimentos pedagógicos, curriculares, experienciais, sociais e tecnológicos, essenciais para o sucesso da prática docente.

Nasci às margens do Rio Solimões, na comunidade de Porto Nazaré, distante 60 km da sede do município de Tefé (AM). Sou filho de agricultores. Minha infância neste lugar maravilhoso me proporcionou grandes momentos.

As aulas eram realizadas na escola comumente chamada de “Grupo” pelos comunitários, uma casa grande de madeira que apresentava apenas uma sala grande com uma secretaria e cozinha e que pela estrutura e recursos, advindos do município de Tefé-AM, abrigava outros alunos

oriundos das comunidades próximas. A escola oferecia apenas aulas de 1º à 4ª série do Ensino Fundamental com uma turma única e multisseriada, sendo que muitas vezes não havia aulas pelo fato de o professor contratado vir de outra localidade o que dificultava a comunicação e locomoção, sendo o trajeto fluvial a principal forma de acesso à comunidade.

Os professores eram escolhidos pelas lideranças comunitárias. Não havia formação destes profissionais sendo escolhida a pessoa que detinha o maior grau de conhecimento dentre os comunitários ou mesmo por indicação política.

Minha mãe sempre se questionava para que fossemos para a cidade também, até que por volta dos sete anos de idade, meus pais decidiram mudar-se para a cidade de Tefé, onde passei a estudar em uma escola pública.

A etapa do Ensino Fundamental revelou minha afinidade com a disciplina de Matemática, mas também sempre buscando a dedicação pelas demais disciplinas. Desenvolvi uma caligrafia bastante elogiada e, com isso, passei a escrever no quadro, inicialmente, no quadro de giz e, mais tarde, no quadro branco. Isso acontecia, sobretudo, quando a turma adiantava os conteúdos ou na ausência de algum professor, momentos em que eu assumia espontaneamente a condução das atividades na sala de aula.

Durante o Ensino Médio, mantive meu interesse pela disciplina de Matemática, mas foi a Química que realmente despertou em mim uma profunda identificação.

Outra experiência significativa desse período ocorreu em 2005, quando integrei o programa “Saber, Viver e Lutar” do Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Igreja Católica, voltado à alfabetização de jovens e adultos das comunidades carentes de Tefé (AM). A formação de Agentes de Educação de Base – Alfabetizadores, aconteceu ao longo de 120 horas/aulas, ao final das quais fui habilitado para atuar junto ao programa.

É válido ressaltar que a turma inicial era formada por 25 alunos, cada um trazendo para a sala de aula suas histórias de vida. A partir da realidade vivida por eles, era possível desenvolver um trabalho educativo significativo. Assim, os estudantes aprendiam a ler e escrever, mas, sobretudo, eram estimulados a construir uma consciência crítica que lhes permitisse enfrentar e resolver seus próprios problemas.

Guardo ótimas recordações do 3º ano do Ensino Médio, em 2007. Naquele período, a professora de Química que passou a assumir a turma foi uma grande incentivadora: dedicada, atenta e comprometida com o ensino da disciplina. Concluindo o Curso de Química no Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (CEST/UEA), ela trazia uma sólida bagagem de conhecimentos que marcou profundamente seus estudantes. Sua inspiração foi decisiva para que eu escolhesse o Curso de Química como primeira opção no vestibular da Universidade do Estado do Amazonas, no próprio CEST/UEA, onde mais tarde finalizei minha formação inicial. Essa professora me permitiu cultivar a esperança, a esperança do verbo esperar⁵.

Ao longo da minha trajetória acadêmica no curso de licenciatura em Química, procurava absorver o melhor de cada professor de Química bem como observava sua postura diante das indagações dos colegas e na resolução desses problemas. Cada um ensinava à sua maneira e essa diversidade sempre me chamou a atenção. Assim, quando meus professores inovavam em suas aulas e despertavam meu interesse pelo novo, mesmo diante da complexidade das Ciências Exatas, eu vivenciava, na prática, a riqueza desses saberes que, segundo Tardif (2014), dão sentido e sustentação à profissão docente e influenciam profundamente quem deseja seguir esse caminho.

Sempre me perguntava: Como ensinar a Química de um jeito diferente já que muitos alunos não gostam de química? Neste sentido, o Curso de Licenciatura em Química me proporcionou momentos de

⁵Afirmativa realizada a partir de Paulo Freire (1997, p. 06) que na obra *Pedagogia da esperança*, considera que enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, “É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”.

reflexão para pensar no ensino de Química de uma forma diferente, numa realidade amazônica que apresenta uma diversidade cultural muito grande.

Essas indagações me conduziram, de forma natural, à participação voluntária no Programa Institucional de Iniciação Científica (PAIC), experiência que considero decisiva no meu percurso formativo. Desenvolver duas edições do programa ampliou minhas compreensões sobre o papel transformador da pesquisa na Licenciatura em Química, evidenciando como o processo investigativo atua como verdadeiro reagente na constituição do professor-pesquisador. Aproximar-se da pesquisa, ainda na graduação, não apenas fortalece a formação teórica e metodológica, mas também fomenta uma postura investigativa essencial ao ensino de Ciências, especialmente em contextos complexos, diversos e culturalmente ricos como o Amazonas.

O projeto, intitulado “*Estudo do fracionamento do fósforo inorgânico de fragmentos cerâmicos arqueológicos*”, desenvolvido em 2017 sob a orientação do Prof. Dr. Erasmo Sérgio Ferreira Pessoa Júnior, foi um marco significativo nesse processo. Um dos momentos mais especiais que guardo na memória foi o retorno à comunidade ribeirinha às margens do Rio Solimões, que fez parte da minha infância, para realizar a coleta dos fragmentos cerâmicos, tanto na superfície do solo quanto em diferentes profundidades do perfil do antrossolo. Esse movimento de ir a campo, observar, recolher dados e dialogar com o território reforçou em mim a convicção de que a pesquisa é um componente essencial da formação docente, sobretudo quando se pretende compreender realidades amazônicas em sua complexidade.

Esse estudo ampliou meu olhar sobre a relação entre ciência, cultura e ambiente, me ajudando a perceber como a investigação científica pode e necessita dialogar com os saberes tradicionais e com a história dos povos amazônicos.

Em meu percurso formativo, esse trabalho funcionou como verdadeiro catalisador, consolidando a perspectiva de que o professor de

Química precisa ser também pesquisador: alguém capaz de articular teoria, prática e contexto sociocultural na produção de conhecimentos significativos.

Compreendo que a pesquisa científica contribui decisivamente para o avanço do conhecimento e, sobretudo, para a constituição de uma postura investigativa no professor em formação. Essa percepção dialoga com Lüdke (2006), quando a autora afirma que a relação entre o professor e a pesquisa é complexa, porém indispensável, pois é por meio da investigação que o docente desenvolve a capacidade de problematizar, interpretar e transformar a própria prática.

Nesse sentido, a primeira edição do PAIC representou um marco importante no meu percurso formativo: resultou na elaboração de um resumo expandido apresentado durante a 11ª Semana de Letras do CEST-UEA — 1º Encontro Internacional de Educação Multicultural, Estudos Linguísticos e Pesquisa Interdisciplinar. Essa participação não apenas aprimorou minha escrita acadêmica, como também possibilitou minha inserção inicial no universo dos eventos científicos, fortalecendo, conforme aponta Lüdke (2006), o entendimento de que o professor-pesquisador se forma na interação contínua entre estudo, reflexão e produção de conhecimento.

Ainda na perspectiva de Lüdke (2006), a autora enfatiza que o contato com a pesquisa na graduação não deve se limitar apenas aos estudantes envolvidos em programas de iniciação científica, nem ser responsabilidade exclusiva dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. É fundamental que os alunos da licenciatura tenham oportunidades reais de aprender a fazer pesquisa, reconhecendo-a como parte constitutiva do exercício docente e como elemento formador de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com a produção de conhecimento.

Com o desenvolvimento da segunda edição do PAIC, no ano de 2018, fiz a junção dos conhecimentos adquiridos na pesquisa anterior e dei continuidade aos estudos, culminando com a aprovação de um trabalho intitulado *“Estudo do fracionamento do fósforo inorgânico em fragmentos*

cerâmicos arqueológicos” apresentado no Simpósio Amazônico de Química realizado na cidade Belém-PA, na área de Química Analítica, evento organizado pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). Este trabalho foi publicado em anais de evento e foi uma oportunidade de dialogar com outros pesquisadores da área para aprender novas metodologias e buscar por novos aportes teóricos e metodológicos na área de estudo. Desta forma, avançando ainda mais na pesquisa, o trabalho procurou avaliar as formas de fosfatos inorgânicos em fragmentos cerâmicos arqueológicos do distrito de Caiambé, localizado no município de Tefé-AM.

Seguindo o propósito da pesquisa e reconhecendo que o avanço investigativo, especialmente nas Ciências Exatas, demanda o domínio de novas metodologias e procedimentos, realizei um estágio no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). O treinamento desenvolvido no Laboratório Temático de Solos e Plantas, teve duração de duas semanas e contribuiu de forma significativa para o aprimoramento das técnicas necessárias ao desenvolvimento do estudo. As técnicas abordadas durante o treinamento foram direcionadas à análise de macro e micronutrientes presentes no solo, proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos procedimentos laboratoriais essenciais para a caracterização química dos perfis analisados.

Ao concluir e defender o trabalho da segunda edição do PAIC, fui agraciado com o certificado de Honra ao Mérito pela Universidade do Estado do Amazonas, por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP), honraria que não apenas reconhece o esforço dedicado à pesquisa, mas também reafirma a importância da produção científica comprometida com a realidade amazônica.

Considerando que o processo investigativo promoveu um expressivo amadurecimento acadêmico, elaborei, em parceria com meu orientador, o Trabalho de Conclusão de Curso da licenciatura em Química intitulado “*Formas de fósforo em fragmentos cerâmicos arqueológicos de Terra Preta de Caiambé (Tefé-AM)*”. A defesa desse estudo resultou na publicação de um artigo científico em uma revista científica, em parceria com professores

pesquisadores do Instituto Nacional de Pesquisa na Amazônia (INPA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Destaco a importância das vivências significativas proporcionadas pelo Programa de Monitoria da Universidade do Estado do Amazonas, no qual fui aprovado por meio de processo seletivo em três edições consecutivas. Essa experiência possibilitou o acompanhamento das disciplinas de Química Geral I e Química Geral II, no colegiado de Química, e da disciplina de Psicologia da Educação, no colegiado de Pedagogia.

Na perspectiva de Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes não se constroem apenas nos cursos formais, mas também nas práticas cotidianas, nas interações com outros professores e no contato direto com a sala de aula. Assim, a monitoria configurou-se como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, contribuindo de maneira decisiva para o fortalecimento da minha identidade docente e para a compreensão dos processos que estruturam o ensino de Química e a formação de professores no contexto amazônico.

No ano de 2020, surgiu a oportunidade de participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (PPGED-UEA), que lançava sua primeira turma do curso de mestrado acadêmico em Educação. O percurso de escrita desenvolvido ao longo da graduação foi fundamental para a elaboração do meu projeto de pesquisa, submetido à Linha 01 do programa — Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas, o qual fui aprovado em terceiro lugar no certame. É importante ressaltar que, naquele período, o país enfrentava o colapso provocado pela pandemia de COVID-19. Ainda assim, foi necessário o deslocamento da cidade de Tefé para Manaus, onde iniciei uma nova rotina, carregando comigo muita esperança e a firme disposição de aprender.

A permanência no curso de mestrado e a conclusão do curso no ano de 2023, resultou na publicação de dois artigos científicos em periódicos com estrato Qualis A3 e B1, na elaboração de três capítulos de livros em formato e-book e na apresentação de trabalhos acadêmicos, em forma de

comunicação oral, frutos da minha dissertação intitulada “*Vivências interdisciplinares docentes: o fazer pedagógico de egressos do curso de Licenciatura em Química do CEST/UEA*” sob orientação do Prof. Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida. Essa etapa significativa do meu percurso formativo também possibilitou a participação em importantes eventos acadêmicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na qual sou associado, ampliando minhas experiências de socialização do conhecimento e fortalecimento de parcerias com outros pesquisadores da Educação em nível nacional.

Ressalto, ainda, as contribuições fundamentais proporcionadas pela vivência em pesquisa durante o mestrado, especialmente por meio da participação no GEPECENF – Grupo de Estudos e Pesquisa Educação em Ciências em Espaços Não Formais. O grupo dedica-se ao estudo e à investigação de temáticas relacionadas à Educação e ao Ensino de Ciências no contexto amazônico, com foco nas múltiplas possibilidades formativas que emergem dos espaços não formais.

Desse modo, as temáticas estudadas no grupo de pesquisa proporcionaram a compreensão de que a Educação em Ciências deve valorizar o uso de espaços não formais, possibilitando aos estudantes uma formação científica que lhes permita ressignificar os saberes construídos em suas experiências. Trata-se de favorecer um processo de construção do conhecimento ancorado na articulação entre teoria e prática, conforme defendem Teixeira *et al.* (2012). Assim, me integrar ao GEPECENF fortaleceu minha compreensão sobre a potência formativa desses espaços no ensino de Ciências, contribuindo para consolidar meu percurso como professor-pesquisador no contexto amazônico.

A persistência na formação contínua levou-me a participar do processo seletivo do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – Associação em Rede Educanorte, ocasião em que elaborei meu projeto de pesquisa vinculado à Linha 01 do programa - Formação do Educador, Currículo e Práxis Pedagógica, culminando em minha aprovação.

Ingressei no Doutorado no ano de 2025 e ao concluir o primeiro ano do curso, tenho me dedicado às disciplinas do programa, entre elas: Estudo de Problemas Educacionais da Amazônia, Formação do Educador, Currículo e Práxis Pedagógica e Formação Inicial e Continuada de Professores. As reflexões produzidas nesses componentes curriculares têm contribuído para a ampliação dos meus referenciais teóricos e metodológicos, permitindo a reestruturação e o aprimoramento do meu projeto de pesquisa. Além disso, tais disciplinas possibilitam o aprofundamento das questões que envolvem a formação de professores, especialmente no que se refere às especificidades do contexto amazônico, às condições do trabalho docente e aos processos de profissionalização.

As disciplinas de Ateliê e Vivência na Pesquisa são fundamentais na formação do professor-pesquisador. No caso do Ateliê, destaca-se a oportunidade de participar de encontros de orientação e diálogo com os (as) orientadores (as), promovendo a construção coletiva da pesquisa e reforçando a compreensão de que investigar não é um processo solitário, mas uma prática que se desenvolve na interação, na escuta e na reflexão compartilhada.

A disciplina de Vivência na Pesquisa, por sua vez, tem como objetivo proporcionar a imersão do pesquisador em um grupo de pesquisa. No doutorado, passei a integrar o Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC), onde tenho participado de espaços de discussão sobre pesquisas, projetos e estudos teóricos e metodológicos. Essas vivências, orientadas pelas diretrizes definidas pela orientadora, fortalecem a vinculação do projeto de tese ao coletivo de pesquisa e ampliam a perspectiva formativa no campo da Educação em Ciências na Amazônia.

O projeto de tese está intitulado *“Formação inicial de professores (as) de Química: os saberes tradicionais no ensino de conceitos científicos de Química na Universidade do Estado do Amazonas”* sob orientação da Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa. Assumo, assim, a compreensão de professor na/da Amazônia como alguém que pesquisa, ensina e aprende

em movimento dialógico, acreditando que a educação é um ato de resistência e de esperança.

Ser professor na Amazônia significa assumir uma prática educativa que se constrói em meio a desafios próprios de um território marcado pela vastidão geográfica, pela diversidade cultural e pela urgência de uma educação que valorize as vozes e os conhecimentos locais.

Cada etapa de meu percurso, da participação em projetos de pesquisa, passando pela formação inicial e continuada, pelas vivências em diferentes municípios do interior, até os desafios enfrentados em tempos de pandemia, integrou-se de forma dialética, alimentando minha compreensão do fazer docente e reafirmando minha identidade enquanto educador amazônida.

Assim, concluo este texto reafirmando que minha chegada ao doutorado não é um ponto de partida isolado, mas o resultado de um percurso marcado pela reflexão crítica, pela vivência em contextos amazônicos e pela convicção de que a educação, quando enraizada nas realidades locais, torna-se instrumento de emancipação e de transformação social.

REFERÊNCIAS

ATKINS, Peter; JONES, Loretta. **Princípios de Química: questionando a vida e o meio ambiente**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

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

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, p. 27-54, 2006.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas: Unicamp, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

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

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

Sobre os organizadores

Sobre os autores

Aurielly Queiroz Painkow

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia PGEDA, Associação Plena em Rede (EDUCANORTE), Mestre em Comunicação e Sociedade (PPGCom/UFT), Graduada em Jornalismo pela Universidade do Tocantins (Unitins-2002), discente do curso de Psicologia (Ceulp-Ulbra). Como pesquisadora atua principalmente com os respectivos temas: história da imprensa, jornalismo, jornalismo autonomista, imprensa regional, sociedades e regionalismo; e fundamentada especialmente nos métodos da narratividade, oralidade, documentação e da análise de conteúdos. Já compôs projetos de extensão em territórios originários e tradicionais do Tocantins. Possui vasto network com expertise em assessoria institucional, eventos e parcerias. Na área de Comunicação Social acumula experiência em assessoria de imprensa empresarial, institucional, cultural, educacional, política e na área da saúde.

Ilda Neta Silva de Almeida

Doutoranda em Educação pela Rede Educanorte (UFPA), com polo na Universidade Federal do Tocantins (UFT) (2025-2029). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) (2017-2019). Especialista em Docência da Educação Infantil e Anos Iniciais pelo Instituto Pró-Minas (2024-2025), em Processos Educacionais Inovadores pela Unicatólica (2019-2021), em Sociologia e Educação pelo Instituto Aphonsiano de Ensino Superior (2009) e em Docência Universitária pela Faculdade Araguaia (2008). Graduada em Pedagogia pelo Instituto Aphonsiano de Ensino Superior (2006). Atuou como professora na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio e Ensino Superior. Prestou serviços como integrante de Equipes Multidisciplinares do Tribunal de Justiça do Tocantins (GGEM)-(2022-2025), com foco em ações socioeducativas e pedagógicas. Foi professora do curso de Pedagogia no Centro Universitário Unitop

(2010-2024) e professora substituta no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (2018-2019). Professora do ensino Fundamental anos iniciais (Seduc/TO) (2010-2015). Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Tocantins (Seduc/TO)(2017-2024). Exerce funções como assessora pedagógica em assuntos educacionais desenvolvendo produtos e serviços acadêmicos. Formadora e pesquisadora, realiza pesquisas nas áreas de História Oral e Cultural, Instituições Educativas, Currículo, Formação de Professores, Educação Infantil, Didática e demais temas relacionados aos processos pedagógicos. Aprovada no concurso da rede municipal de educação de Palmas/Tocantins (2024). Aprovada no processo seletivo para Professor Formador de Pedagogia pela UAB (Universidade aberta do Brasil) pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins/ UAB) (2025).

Marileide Carvalho de Souza

Doutoranda em Educação na Amazônia, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA/EDUCANORTE, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestra em Educação (UFT). Especialização em Docência em Ensino Fundamental e Médio (FAEME-2023): Supervisão Educacional (PUC-MG - 1998); Gestão Pública; Administração em Marketing e RH; Metodologia do Ensino Superior (Unyahna/LDA-2004/2008). Graduada em Pedagogia (UNEB-1995), aprovada nos Concursos para Professor do Sistema Estadual de Ensino do Tocantins (2024) e da Bahia (1991) e Concurso Municipal de Ensino (1996). Foi Secretária Executiva e acompanhou criação e instalação do Conselho Municipal de Educação em Barreiras (1996). Atuou na Comissão Permanente de Avaliação Educacional do Estado/Município CPA (1996-2012). Vereadora e relatora da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) em Barreiras-Ba, mandato 2012-2016. Autora no mandato de 23 Projetos de Lei, em especial 08 PLs na área de Educação, todos com sanção em Diário Oficial de Barreiras-Ba. Entusiasta da educação ao longo da vida, atua como Professora Pesquisadora na Universidade da Maturidade - Universidade Federal do Tocantins e do Grupo de Pesquisa GIPEEIAH. Membro da comissão de construção da política estadual da educação escolar indígena do Tocantins. Membro titular do

Fórum Estadual de Educação do Tocantins - FEE/TO. Membro titular do Fórum Estadual de Apoio à Formação Docente - FEPAD/TO. Membro suplente do Conselho Estadual do Idoso - TO.

Nubia Pereira Brito Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); vencedora do Prêmio Qualidade na Educação Infantil (MEC), com o projeto Brincando e Aprendendo com o Vovô; vencedora do Prêmio Professores do Brasil (MEC), com o projeto Cantinhos de Brincadeiras e Interações; especialista em Educação Infantil (UCAM) e em Psicopedagogia (EADCON); graduada em Pedagogia (UNIRG); leitora crítica das publicações do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (UFMG); reconhecimento profissional internacional na Irlanda (CAPES); expositora no programa Professor Presente (TV Escola); com experiência em coordenação, supervisão e gestão escolar. Atualmente é professora na Rede Municipal de Palmas, no Centro Municipal de Educação Infantil Amâncio José de Moraes.

Lucas Alves Martins

Possui graduação em Pedagogia pela pontifícia Universidade Federal do Tocantins - UFT (2023), possui certificação de conclusão do Programa Institucional de Monitoria PIM (2019) e Monitoria Dodiscente (2022). Foi membro dos grupos de Estudos Práxis: Sociedade e Cultura (2020), Jogando Capoeira Angola: Quebrando Preconceitos e Educação para o século XXI(2022). Possui participação em eventos da UFT como palestrante. É Especialista: em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES.(2024); Gestão, orientação e supervisão pela FAVEN . Estuda pós em Educação Especial - UFT. Atua como Coordenador Pedagógico no CEMIX Centro de Ensino Médio Indígena Xerente - Warã. É aluno do Programa de mestrado Pós-Graduação em Educação - PPGE - UFT.

Rejane Lima Sales

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) e

Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Paraíso do Tocantins. Especialista em Neuropedagogia (IPEMIG), Educação Infantil e Inclusiva Especial (IPEMIG), Gestão Escolar Integradora (IPEMIG), Coordenação Pedagógica (UFT), PROEJA (IFTO) e Psicopedagogia (IGEP). Graduada em Pedagogia (FASAMAR) e em Normal Superior (UNITINS). Atualmente, desempenha a função de Técnica Pedagógica e Formadora da Educação Infantil. Sua atuação e pesquisa, que incluem a participação na Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), são dedicadas à exploração de estratégias inovadoras e ao alinhamento efetivo entre teoria e prática.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0325821644410378>

Silma Lemes Mendonça Faria

Possui graduação em Pedagogia (2004) e Direito (2015), com especializações em Orientação e Inspeção Escolar; Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Gestão Escolar; Direito Constitucional e Direito Civil. É servidora efetiva tanto da rede estadual de educação do Tocantins quanto da rede municipal de Palmas-TO, atuando como Orientadora Educacional. Possui experiência nas áreas de ensino-aprendizagem, inclusão e gestão educacional. Atualmente, é aluna especial do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

