

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

**Volume 2**



**Ruhena Kelber Abrão  
José Damião Trindade Rocha  
Jocyléia Santana dos Santos  
(Org.)**





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

**Volume 2**



**Ruhena Kelber Abrão  
José Damião Trindade Rocha  
Jocyléia Santana dos Santos  
(Org.)**



**EDUFT**

MEMÓRIAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
AMAZÔNIA  
(volume 2)

RUHENA KELBER ABRÃO  
JOSÉ DAMIÃO TRINDADE ROCHA  
JOCYLÉIA SANTANA DOS SANTOS  
(ORGANIZADORES)

MEMÓRIAS E ITINERÁRIOS  
FORMATIVOS DA/NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NA AMAZÔNIA  
(Volume 2)

1ª Edição  
Volume 2  
EdUFT  
2024

## Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitor  
Luís Eduardo Bovolato

Vice-reitora  
Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças  
(PROAD)  
Carlos Alberto Moreira de Araújo

Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento  
(PROAP)  
Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis  
(PROEST)  
Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e  
Assuntos Comunitários (PROEX)  
Maria Santana Ferreira dos Santos

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento  
de Pessoas  
(PROGEDEP)  
Michelle Matilde Semiguen Lima  
Trombini Duarte

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)  
Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação  
(PROPESQ)  
Karylleila dos Santos Andrade

Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação  
(PROTIC)  
Werley Teixeira Reinaldo

Conselho Editorial  
Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

### Membros do Conselho por Área

*Ciências Biológicas e da Saúde*  
Ruhena Kelber Abrão Ferreira

*Ciências Humanas, Letras e Artes*  
Fernando José Ludwig

*Ciências Sociais Aplicadas*  
Ingrid Pereira de Assis

*Interdisciplinar*  
Wilson Rogério dos Santos

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



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



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

MEMÓRIAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
AMAZÔNIA  
(volume 2)

Capa: Ruhena Kelber Abrão

Diagramação: Ana Luiza Lopes Costa

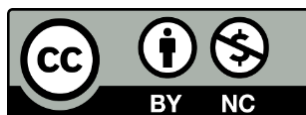
Revisão Linguística: Flávio Gomes

Revisão Técnica: Maurício Aires Vieira

Ficha catalográfica

**Copyright © 2024 – Universidade Federal do Tocantins – Todos direitos reservados**

Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Câmpus de Palmas Avenida NS 15,  
Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte  
Bloco IV, Reitoria Palmas/TO |  
77001-090



Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins (SISBIB)**

E96 Memórias e Itinerários formativos da/ na formação de professores na Amazônia (volume 2). /  
Ruhena Kelber Abrão, José Damião Trindade Rocha, Jocyléia Santana dos Santos. – Palmas,  
TO: EDUFT, 2024.  
148p..

ISBN: 978-65-5390-102-5.

1. Memorial. 2. Educação. 3. Amazônia. I. Abrão, Ruhena Kelber. II. Rocha, José Damião  
Trindade. III. Dos Santos, Jocyléia Santana. IV. Título.

**CDD 370.10**

**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.**

<b>Capítulo 1</b>	<b>12</b>
As narrativas das memórias de uma pessoa em construção Eliziane de Paula Silveira	
<b>Capítulo 2</b>	<b>25</b>
Semeando com amor, cuidando com dedicação e às vezes colhendo Meyrivane Teixeira Santos Arraes	
<b>Capítulo 3</b>	<b>38</b>
Reflexões sobre o caminho: entre ser enfermeira e ser professora Ana Paula Machado Silva	
<b>Capítulo 4</b>	<b>48</b>
Reflexões no Ciberespaço: Educação, Tecnologia e Autodescoberta José Fernando Bezerra Miranda José Damião Trindade Rocha	
<b>Capítulo 5</b>	<b>57</b>
Vou te encontrar Rafael Marinho Souza Vazzoller	
<b>Capítulo 6</b>	<b>65</b>
Uma jornada de determinação e paixão pelo ensino Maria Joaquina B. Goulart	
<b>Capítulo 7</b>	<b>75</b>
Memórias de uma alma inquieta Erna Augusta Denzin	
<b>Capítulo 8</b>	<b>104</b>
Caminhos trilhados: (Re)tratos de minha história Aldizia Carneiro de Araujo	
<b>Capítulo 9</b>	<b>119</b>
Sempre em frente Antônio Chadud Jorge	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b>	<b>132</b>
<b>SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES</b>	<b>134</b>

## EPÍGRAFE

“Antes de julgar a minha vida ou o meu caráter...  
calce os meus sapatos e percorre o caminho que  
eu percorri, viva as minhas tristezas, as minhas  
dúvidas e as minhas alegrias. Percorra os anos  
que eu percorri, tropece onde eu tropecei e  
levante-se assim como eu fiz. E então, só aí  
poderás julgar. Cada um tem a sua própria  
história, não compare a sua vida com a dos  
outros, você não sabe como foi o caminho que  
eles tiveram que trilhar na vida”

Autoria desconhecida

## APRESENTAÇÃO

A formação de professores na Amazônia apresenta desafios únicos e exige abordagens profundamente enraizadas nas realidades específicas dessa região tão diversa e complexa, quanto a região Norte. A Amazônia não é apenas uma das maiores reservas naturais do planeta; é também um território culturalmente rico, etnicamente plural e linguisticamente diverso, que se estende por vários países da América do Sul, com grande destaque para o Brasil. Essa amplitude geográfica e diversidade social implicam a necessidade de uma formação docente que vá além dos modelos tradicionais, considerando as particularidades históricas, ambientais, sociais e culturais que marcam a vida na floresta.

As dificuldades enfrentadas na região vão desde questões ambientais urgentes, como o desmatamento e a degradação dos ecossistemas, em especial, o cerrado, até problemas socioeconômicos estruturais, como a urbanização desordenada, a precariedade na oferta de serviços públicos essenciais e a carência de infraestrutura adequada em muitas localidades. Esses fatores impactam diretamente o cotidiano escolar e os processos de ensino-aprendizagem, exigindo dos profissionais da educação uma atuação sensível, comprometida e criativa.

É nesse contexto que nasce a obra *"Memórias e Itinerários formativos da/na formação de professores na Amazônia"*, um convite para mergulhar nas vivências, reflexões e trajetórias de professores e professoras que se dedicaram à construção do conhecimento em meio aos desafios e encantos da região amazônica. Esta coletânea é composta por relatos pessoais, histórias de vida e lições aprendidas ao longo de anos — muitas vezes décadas — de atuação educacional.

Todos os autores e autoras que compõem esta obra foram estudantes da disciplina de Formação Inicial e Continuada de Professores, oferecida no âmbito do curso de Doutorado em Educação na Amazônia, um programa em



Rede, que, de forma coletiva, na região Norte, possibilita a inserção de futuros novos doutores. Seus textos, nesta obra, refletem os caminhos trilhados desde os primeiros passos em sala de aula até os enfrentamentos de contextos adversos, as conquistas pedagógicas e o impacto profundo que a educação exerce na transformação social.

Ao compartilhar suas memórias e itinerários formativos, esses educadores e educadoras não apenas documentam suas experiências, mas, também, constroem pontes para o diálogo sobre uma formação docente mais humana, contextualizada e integradora. São narrativas que revelam a potência do trabalho coletivo, a resiliência frente às adversidades e a importância de uma escuta atenta às vozes locais.

Assim, entendemos que formar professores na Amazônia é, antes de tudo, reconhecer e valorizar a riqueza cultural e ambiental da região, respeitando seus saberes ancestrais, suas lutas históricas e os múltiplos modos de vida que nela coexistem. É promover uma educação de qualidade que seja, ao mesmo tempo, inclusiva, intercultural e comprometida com a justiça social e ambiental. É construir, a cada dia, uma pedagogia que faça sentido para as comunidades amazônicas e que contribua para um futuro mais justo, solidário e sustentável.

Prof. Dr. Kelber Abrão

## PREFÁCIO

É com grande honra e emoção que me aventuro a escrever este prefácio para o livro "Memórias e Itinerários formativos da/na formação de professores na Amazônia, volume 1". Desde o momento em que tive o privilégio de folhear suas páginas, fui cativado por uma jornada emocionante e inspiradora por meio da vida de diversos educadores dedicados.

Ao mergulhar nas páginas deste livro, fui transportado para um mundo de experiências, reflexões e aprendizados que transcendem as paredes da sala de aula e ecoam no âmago da alma humana. Este não é apenas um relato de várias carreiras, mas uma celebração da profissão docente e do poder transformador da educação.

Por meio das histórias e memórias compartilhadas neste livro, somos levados a testemunhar os altos e baixos, os desafios e triunfos, as alegrias e dores de um educador ao longo de sua jornada. É uma jornada marcada por momentos de ensinamento e aprendizado mútuos, de conexões profundas e de impacto duradouro.

Em cada página, os autores nos lembram da importância vital do trabalho dos educadores e da influência indelével que têm sobre as vidas de seus alunos. Desde os momentos de incerteza e dúvida até os momentos de realização e gratificação, somos lembrados do compromisso inabalável dos professores em fazer a diferença, mesmo quando os desafios parecem insuperáveis.

Este livro não é apenas uma homenagem aos educadores em todos os lugares, mas também um convite à reflexão e inspiração para todos aqueles que têm o privilégio de servir na nobre profissão do ensino. É um lembrete de que, apesar dos obstáculos e adversidades, o poder da educação é verdadeiramente ilimitado e capaz de transformar vidas e moldar o futuro.

MEMÓRIAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
AMAZÔNIA  
(volume 2)

Que as palavras contidas nestas páginas sirvam como uma fonte de encorajamento, motivação e renovação para todos aqueles que compartilham a missão de educar. Que a coleção "Memórias e Itinerários formativos da/na formação de professores na Amazônia" seja uma luz brilhante em um mundo de possibilidades, inspirando-nos a continuar nossa própria jornada de aprendizado e crescimento, hoje e sempre.

Profa. Dr. Neila Osório Barbosa

## Capítulo 1

### As narrativas das memórias de uma pessoa em construção

Eliziane de Paula Silveira

Com o pincel da narrativa, mergulho nas memórias que sustentam os alicerces da minha jornada pessoal e profissional, traçando um retrato fiel do passado que moldou o meu presente. Nas entranhas da Fazenda Córrego do Cedro, em Aloândia/GO, residem lembranças vibrantes, presentes na minha essência.

A descrição detalhada da casa de barro, sem eletricidade, iluminada por lampiões e lamparinas, ganha vida em minhas palavras. Cada cômodo expressa a simplicidade e o aconchego que habitavam aquele espaço. As lembranças dançavam entre os quartos compartilhados pelos seis irmãos e irmãs, a cozinha com seu fogão a lenha, onde o aroma da comida ainda flutua delicadamente em minha mente. À noite, meu pai costumava contar histórias tradicionais, e eu as imaginava como cenas de um filme, visualizando cada personagem e cenário.

Minha iniciação no mundo das letras aconteceu no quintal, dentro do paiol de milho, enquanto as palhas secas repousavam. A urgência de acompanhar meu irmão, um pouco mais velho, no grupo escolar — hoje chamado de escola — fez com que minha irmã se tornasse uma "professora" improvisada. Seu método, tradicional e severo, utilizava poucos recursos, além da determinação e disciplina. O aprendizado era árduo, marcado por castigos físicos e psicológicos, na tentativa de dominar a leitura da Cartilha Caminho Suave.

A figura do paiol se entrelaça com sentimentos de esforço e dor, tornando-o um espaço carregado de emoções intensas. Como descreve Guimarães Rosa em *Miguelim*, o menino dizia: "ali havia lágrimas e sofrimento",

ao ver o sofrimento da mãe no interior da casa. "Eu, num cenário onde a aprendizagem se misturava com tapas na cabeça, açoite de varas e castigos". Presenciava o irmão, rotulado como "burro" pela dificuldade em aprender, enfrentando ainda mais desafios. Sua luta, permeada por xingamentos e rótulos, revelou-se posteriormente como retardo mental, dificuldades de aprendizagem e problemas na dicção.

Essas reminiscências são muito vívidas em minha memória. Quando relembro, vejo todos os detalhes, especialmente do doloroso processo de alfabetização, que hoje faço questão de relatar sempre que tenho oportunidade de ministrar formação de professores alfabetizadores. Trago a reflexão sobre a importância do processo cognitivo, emocional, psicológico, simbólico e ético do ato de alfabetizar. Ou seja, o oprimido não precisa ser opressor. Assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para libertar-se, necessitam igualmente de uma teoria de sua ação (FREIRE, 1987).

Nossa saga escolar teve início entre os 6 e 8 anos, quando fomos matriculados. Lembro-me de ser alocada no 1º ano A, já alfabetizada, enquanto meu irmão foi para o 1º ano B. A separação o entristecia, e por esse motivo, a professora consentiu que permanecêssemos juntos na sala do 1º ano A, considerada a mais adiantada naquele contexto. Essa divisão de níveis de conhecimento era prática comum, valorizando aqueles que já sabiam ler e decodificar palavras.

Curiosamente, na fazenda, a escrita não fazia parte das aulas, que focavam apenas na leitura de sílabas e palavras simples. A figura da primeira professora, Professora Darci, permanece como um nome sem rosto em minha memória. Estranhamente, nunca a chamava de tia, como os demais, um detalhe que ainda me intriga.

Nossa jornada até a escola envolvia uma caminhada diária de 3 quilômetros, fosse de carrinho de cavalo, bicicleta ou a pé — um desafio constante enfrentado durante um ano. No segundo ano de estudos, mudamos para Joviânia/GO, onde concluí minha Educação Básica, primeiro na Escola Estadual José Filgueira Gomes, popularmente chamada de Grupo



do Meio, e depois no Colégio Estadual Alfredo Nascier. Meu contato com livros de literatura infantil se deu por meio da minha outra irmã, que fazia estágios durante seu curso de Magistério e gentilmente trazia os livros da escola para que eu lesse. Infelizmente, ela abandonou os estudos no último ano para se casar. Esses livros despertaram meu encanto pela leitura literária.

Ao fim das aulas, eu sempre pedia giz à professora e brincava de escolinha, solitariamente, por horas, transcrevendo todo o conteúdo do caderno em uma espécie de quadro improvisado em casa — uma parede de cimento vermelho do tanque de lavar roupa. Essa prática me transformava em aluna e professora simultaneamente, revelando precocemente a vocação para o magistério. “Quer sejam chamadas de vocações, ofícios ou profissões, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si” (DUBAR, TRIPIER, BOUSSARD, 2011).

A transição para a adolescência trouxe uma lacuna literária nas aulas. Na década de 80, havia pouco incentivo à leitura entre os estudantes. O currículo negligenciava a perspectiva socio-histórica, e temas como ditadura, democracia e política não faziam parte do ensino de História. O foco estava nos heróis nacionais e nas aulas de Moral e Cívica. Paralelamente, vivia em um ambiente de violência física — uma realidade dura. As agressões sofridas na infância para aprender a ler, e mais tarde, as do meu outro irmão (in memoriam), aconteciam quando eu recusava seus pedidos de fazer trabalhos domésticos, como cozinhar para os peões da roça ou lavar suas roupas sujas de lama da lavoura.

Cursei o Magistério, e não havia espaço para o desenvolvimento do senso crítico. Lembro-me dos trabalhos nas aulas infundáveis de Didática: flanelógrafo, portfólios, plano de aula, simulações de aula. Contudo, a busca por emancipação, autonomia e criticidade começou a ganhar espaço em minha vida pessoal e acadêmica durante as aulas da graduação.

Casei aos 18 anos, com meu primeiro namorado. O casamento foi marcado por turbulências e violência física desde o namoro. Eu era uma

jovem tímida, cheia de medos e tabus. Encontrei conforto na Igreja Evangélica, onde iniciei um processo de cura emocional, aprendendo a perdoar aqueles que me feriram. Essa jornada espiritual trouxe uma cura interior, transformando as lembranças de agressões em cicatrizes sem dor.

Em 1994, recebi o presente de ser mãe — meu primogênito, Luciano Filho. No ano seguinte, mudamos para Colinas do Tocantins/TO, em busca de novas oportunidades. Nessa mudança, os sogros passaram a morar conosco. Logo após, ingressei no concurso público da rede municipal de Colinas, assumindo a docência na 1ª série da Escola Municipal Pedro Ludovico Teixeira. Apesar de ter cursado Magistério, enfrentei um imenso desafio: alfabetizar crianças.

Na época, apenas três dos 28 estudantes sabiam ler sílabas simples; os demais precisavam ser alfabetizados. Com o compromisso de garantir que todos dominassem o conteúdo proposto, adotei o método silábico, baseado na sílaba como unidade fundamental. Esse método usava cartilhas que apresentavam famílias silábicas associadas a desenhos ou palavras-chave para facilitar o aprendizado. No entanto, percebi que o foco excessivo na sílaba limitava o contato dos alunos com textos reais, privilegiando frases isoladas. A educação tradicional entende que memorizar é o mais importante; não é necessário compreender o sentido das palavras. Ou seja, ler “Ivo viu a uva” era suficiente para ser considerado alfabetizado. Codificar era o bastante. A compreensão só veio com o conceito de Letramento, com a perspectiva de que o sujeito precisa ler o mundo e ser capaz de interpretar os sentidos e as práticas sociais (FREIRE, 1987).

Naquele momento, eu não conhecia outro método — fui alfabetizada dessa forma. Mesmo sem experiência ou arcabouço teórico definido, dediquei-me à alfabetização daquelas crianças com carinho e dedicação. Assim, me identifico com Edgar Morin: “Educar para enfrentar as incertezas”. Aprender a navegar no oceano do imprevisto, do inesperado. A incerteza faz parte da história humana. “O futuro permanece aberto e imprevisível”. Assim fui me tornando professora, como corrobora Nóvoa: “Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de

espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução, ou seja, ter disposição de alma."

A primeira formação continuada a gente não esquece (risos). Durante a "Reciclagem Pedagógica", promovida pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), o formador me causava certo pânico. Minha timidez era extrema, e eu temia não ter argumentos ou posicionamento diante dos saberes docentes. Nesses dias de formação, lembro-me de que construímos jogos lúdicos e foram apresentados os métodos de alfabetização e a concepção do construtivismo. Mal sabia eu que iria me enveredar pelos caminhos da formação de professores.

Meu segundo filho, Guilherme, nasceu enquanto eu lecionava para o 3º ano e também dava aulas de Língua Inglesa no Colégio João XXIII, hoje Colégio Militar de Colinas. Iniciei o curso de Letras na Faculdade Integrada de Ensino Superior de Colinas (FIESC), integrando a primeira turma. Durante esse período, grávida de Ana Sarah, equilibrei a vida entre os estudos, o trabalho e a maternidade.

Essa jornada multifacetada me levou a desempenhar diversos papéis: dona de casa, mãe, esposa, acadêmica e professora. Conforme Charlot aponta, "a relação com o saber foi se moldando nas relações sociais". O relacionamento com meu marido, comerciante, tornava-se cada dia mais abusivo, marcado por conflitos e violências. Quando eu estava grávida de oito meses da minha filha, enfrentamos a primeira separação. Ele partiu para outra cidade, deixando-me com três crianças para cuidar.

Nesse período, finalizei a licenciatura e fui convidada a ser formadora de professores do Programa Parâmetros Curriculares em Ação (PCN), compartilhando saberes e práticas, explorando novas metodologias e abordagens propostas nos parâmetros.

No ano seguinte, fui aprovada na seleção para coordenadora pedagógica e, nos anos seguintes, atuei na Secretaria Municipal de

Educação de Colinas (Semed), exercendo funções de supervisora e depois de diretora pedagógica. Nesse período, reconciliei-me com meu marido, embora nossas diferenças fossem notórias. No entanto, o amor foi se esvaziando e o silêncio se instalou entre nós.

Logo depois, tornei-me formadora da Fundação Cesgranrio, participando do Programa para Melhoria dos Indicadores Educacionais no Estado do Tocantins. Ali iniciei minha pesquisa sobre gêneros textuais, análises do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e elaboração de avaliações externas, conforme as diretrizes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

No ano seguinte, tornei-me formadora do Programa Além das Letras – Instituto Avisa Lá, buscando fortalecer políticas públicas para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a formação continuada foi reflexiva, centrada nas práticas de leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais.

Em um percurso marcado por múltiplas etapas e encontros, a trajetória de uma alma dedicada à educação desdobrou-se em caminhos repletos de significado. Em 2007 e 2008, continuei a jornada como formadora do Programa Gestar I, um convite ao desvendar os mistérios da Língua Portuguesa, compartilhando conhecimento com professores do Ensino Fundamental.

Nessa caminhada, os rumos se entrelaçaram com os horizontes da Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde busquei conhecimento em dois cursos de especialização: Leitura e Produção Escrita e Gestão Escolar. Sob a orientação do Professor Doutor Wagner Rodrigues Silva, os horizontes se expandiram, desbravando o oceano do saber.

A incursão na docência, na gestão escolar e na formação continuada abriu novas trilhas, levando-me ao Colégio Albert Einstein, onde o saber se entrelaçava à iniciativa privada. Lá atuei por oito anos, garantindo bolsas de estudo integrais para meus filhos até a conclusão da Educação Básica.

No cenário estadual, fui aprovada em concurso público e assumi a docência na Escola Estadual Francisco Pereira Felício. Em seguida, exerci por quatro anos a função de Assessora Pedagógica na Superintendência Regional de Educação de Colinas. Concomitantemente, atuei como formadora regional do Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a UFT e a SEDUC. Este programa, implementado durante o governo Dilma Rousseff, tinha como objetivo oferecer formação continuada aos professores do Ensino Médio, com foco na temática "Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral".

A partir desse trabalho, publiquei dois artigos. Um no livro "Reflexões: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio", organizado pela professora Dra. Juliana Ricarte Ferraro (in memoriam), da UFT; e outro na Revista Querubim, um periódico que divulga trabalhos de estudantes e professores comprometidos com a investigação em suas áreas de atuação.

As ações formativas do Programa eram realizadas pela UFT e SEDUC, no espaço escolar, com estudo de material teórico e pesquisa sobre a prática docente, corroborando com Nóvoa (1996, p. 56):

A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos "fora" da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola. Este ponto é central para a formação de professores, mas também para construir uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas. A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. É assim que aprendemos a conhecer como professores.

Com a mudança na gestão política do estado, passei a trabalhar na elaboração do currículo de Língua Portuguesa, função que exerci por dois anos. Nesse ínterim, entre 2011 e 2016, realizei um grande sonho — um verdadeiro projeto de vida: trabalhar na faculdade onde me formei, a FIESC, no curso de Pedagogia. Como diz Freire: "Aprende-se o que é significativo



para o projeto de vida da pessoa. Aprende-se quando se tem um projeto de vida.”

Em 2016, aconteceu a última separação do casamento — a ruptura definitiva. Naquele momento, senti um alívio imenso, um verdadeiro livramento após 23 anos marcados por tristeza, decepção, abandono, violência emocional, psicológica e física. Chegou ao fim. “Em verdade vos digo que tudo o que ligardes na terra será ligado no céu, e tudo o que desligardes na terra será desligado no céu.” (Mateus 18:18). Esse versículo foi mencionado na celebração do casamento, quando a união foi selada, e novamente lembrado, agora no sentido de desligar. O luto acabou...

Em 2017, meu filho Luciano formou-se em Engenharia Civil — mais uma grande conquista. Em janeiro, solicitei remoção para a sede da Seduc em Palmas e também licença por interesse particular da rede municipal de Colinas. Eu e Ana Sarah nos mudamos para Palmas, e fui lotada na Gerência do Currículo do Ensino Médio. Foi um momento doloroso. Ana estava no último ano do Ensino Médio e adoeceu, desenvolvendo síndrome do pânico e depressão. Sentia falta do pai, da avó (então viúva), dos professores e dos colegas. A rotina intensa da cidade grande a adoeceu. Pouco depois, ela retornou a Colinas, foi morar com a tia paterna e, com acompanhamento psiquiátrico e medicação, conseguiu concluir essa etapa da vida.

No ano de 2018, vivi outra experiência significativa ao atuar como Formadora Estadual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), durante o governo de Michel Temer (PMDB). A formação era destinada aos professores da Educação Infantil, professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos. A Universidade Federal do Tocantins (UFT) era parceira na execução do Programa. É tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos — “sem os quais ninguém se tornará professor”, como afirma Nóvoa. Muitas aprendizagens aconteceram, muito trabalho didático-pedagógico foi realizado naquele ano. Dessa experiência, nasceu o artigo *Formação do Formador Estadual, Regional e Local da Educação Infantil: Integrando Saberes na Perspectiva da Formação Leitora e*

*Escritora dos Professores*, apresentado no V Conedu, em Recife-PE/2018, sob orientação do coordenador geral do programa, Prof. Dr. Kelber Abrão. Na época, eu exercia a função de coordenadora estadual da formação no Tocantins.

Registro aqui não só o capital cultural adquirido, mas também a emoção vivida durante a participação no Conedu/2018 — foi quando conheci o MAR. Lembro-me do conto infantil “O menino que queria conhecer o mar”, de Oriom Lima (2016). O pai disse ao menino que os rios terminavam no mar, e por isso conhecer o mar tornou-se, para ele, mais do que um desejo: uma grande obsessão. Assim era para mim também (risos). Meu desejo se realizou ao conhecer a Praia de Boa Viagem, em Recife-PE, cantando o trecho da música *Girassol / La Belle de Jour*, de Alceu Valença:

Eu lembro da moça bonita  
Da praia de Boa Viagem  
E a moça no meio da tarde  
De um Domingo azul  
Azul era Belle de Jour  
Era a bela da tarde  
Seus olhos azuis como a tarde  
Na tarde de um Domingo azul  
La Belle de Jour!

Por todas essas experiências como formadora, professora, concordo com Tardif (2010, p. 78):

Aprofundando outras características que revelam as especificidades do saber docente, estes são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. São temporais, porque resultam de um processo longo de construção e maturação através da longa vida escolar; são plurais e heterogêneos porque provém de diversas fontes, tais como os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência; são ecléticos e sincréticos devido ao fato de não formarem um repertório unificado em torno de uma teoria, pois, os professores utilizam de muitas teorias, conceitos, concepções e técnicas de acordo com as necessidades próprias da atuação docente.

Nesse ínterim, a roda da vida não cessa sua dança: os anos prosseguem, repletos de ações. Como técnica pedagógica da Gerência do

Ensino Médio da Seduc, atuei como redatora e bolsista do Programa Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC) entre os anos de 2019 e 2020, contribuindo com o currículo de Linguagens e suas Tecnologias para a escrita do Documento Curricular do Tocantins (DCT) – etapa Ensino Médio. Participei ainda da redação de cinco cadernos pedagógicos que compõem a formação geral básica e os itinerários formativos do território do Tocantins, os quais definem o currículo do Ensino Médio.

Participei de três bancas de entrevistas para a seletiva do mestrado. Na última delas, fui aprovada no Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPPGE/UFT). Já havia cursado três disciplinas como aluna especial, trilhando o caminho com afinco. Um dos sonhos do meu projeto de vida tornava-se realidade: cursar o mestrado. “Para construir o futuro é preciso primeiro sonhá-lo, imaginá-lo.” (FREIRE, 1987)

Poucos dias depois, instaurou-se a calamidade mundial provocada pela crise política e de saúde pública com a chegada da COVID-19. Iniciaram-se, assim, novos capítulos: trabalho remoto, estudos intensos, reinvenção da formação continuada por meio de plataformas virtuais, gravação de aulas para o Programa #TônoEnem. Enquanto isso, meu filho foi infectado pelo vírus e eu cuidava dele, muitas vezes tomada por sentimentos de desespero e dor.

Os meios de comunicação escancaravam a polêmica gerada pela compra tardia de vacinas, o descaso com a pesquisa e a ciência, os embates envolvendo religião e política, sucessivas trocas de ministros da saúde e escândalos de corrupção com recursos públicos destinados à saúde. A alta mortalidade, o colapso dos sistemas de saúde, a inflação dos alimentos e a sobrecarga do trabalho remoto causaram um abalo profundo. Nunca se exigiu tanto dos protagonistas da educação e da saúde.

Durante esse período de trabalho remoto, aceitei o convite do orientador, Prof. Dr. Carlos Freire (PPPGE/UFT), para escrever e publicar, como coautora, um artigo no livro *Educação Escolar no Tocantins: política, currículo e prática*, publicado pela Editora CRV em 2021. Encontro-me, assim,

parafraseando as palavras do Prof. Dr. José Carlos (UFT), em suas aulas: “Sou professor de pessoas, de crianças, de jovens — e não de conteúdos.”

Ainda em 2021, cursei a Especialização em Estatística e Avaliação Educacional (UFJF), na modalidade virtual. O curso foi ofertado a nove técnicos da Secretaria de Educação, com o objetivo de formar multiplicadores de conhecimento. Como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), produzi um artigo científico sobre o *Sistema de Avaliação do Estado do Tocantins (SAETO): uma análise pedagógica dos descritores de Língua Portuguesa dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio das escolas públicas*.

No dia 14 de março de 2022, dois acontecimentos marcantes: meu segundo filho, Guilherme, colocou grau em Engenharia Civil, e assumi a função de Gerente do Ensino Médio (2022-2023), com a missão de dar continuidade à implementação do Novo Ensino Médio no Tocantins, em consonância com a Lei nº 13.415/2017, que reformulou a etapa. Fui, ainda, cedida do município de Colinas do Tocantins para o Estado, com carga horária de 20h no noturno. Portanto, continuo na docência em sala de aula.

Em 4 de maio, fui agraciada com o nascimento da minha netinha Júlia, filha de Luciano Filho — nossa princesinha, mais um amor infinito, a alegria se renova. Em 10 de junho de 2022, mesmo infectada pela COVID-19, vivi uma imensa felicidade ao ser aprovada pela banca examinadora na defesa pública do mestrado, cujo projeto de pesquisa intitula-se: *Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil como Unidade Curricular do Ensino Médio do Estado do Tocantins: limites e possibilidades*.

Volto ao meu ninho e, em 22 de março de 2023, nasceu Luís Henrique, meu terceiro neto, filho de Guilherme — mais um amor infinito, sinal de esperança. Ana Sarah está nos Estados Unidos, cursando o último período de Engenharia Agrônoma na Universidade da Flórida (UF), realizando intercâmbio em estágio.

Atualmente, atuo como Gerente da Educação Cívico-Militar e iniciei minha trajetória como aluna especial do Doutorado em Educação da

Amazônia (PGEDA), no Câmpus de Palmas, cursando a disciplina *Formação Inicial e Continuada de Professores*. Reencontro, nas tardes leves de terça-feira, o Prof. Dr. Ruhena Kelber Abrão, com suas reflexões inspiradas em Maria Bethânia e suas despedidas em forma de poesia. Ressalto ainda que fui aprovada no último concurso da educação (2023), visando garantir renda extra ao me aposentar.

Caminhando para o encerramento deste escrito, afirmo com convicção que a trajetória como professora, com alma de pesquisadora, formadora, técnica pedagógica e gestora, muito me enobrece. Como afirma sabiamente Freire: “Quem ensina, aprende ao ensinar; e quem aprende, ensina ao aprender.” Tardif (1991, p. 67) menciona que a experiência aponta para diversos saberes:

O saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, do currículo, e da prática cotidiana, o saber docente parece, portanto, essencialmente heterogêneo.

Assim, este recorte da minha história pessoal e profissional — construída ao longo de 28 anos no magistério — revela que sou um ser humano em constante transformação. Incompleta, em construção, sigo trilhando meu caminho, moldada pelas experiências que me constituem na pessoa que estou me tornando. Trago comigo algumas certezas e muitas incertezas, mas, acima de tudo, carrego a ESPERANÇA.

Neste percurso, a busca pelo conhecimento não se encerra. Do mestrado ao doutorado, a jornada segue viva, movida pela crença no poder da educação como força capaz de transformar vidas e gerar novas possibilidades.





## Capítulo 2

### Semeando com amor, cuidando com dedicação e às vezes colhendo

Meyrivane Teixeira Santos Arraes

Uma trajetória educacional que teve início ainda na infância. Nascida em uma família com várias professoras, filha de uma professora, sempre fui dedicada aos estudos. Nas brincadeiras da infância, a preferida era brincar de escolinha — e, claro, eu gostava mesmo era de ser a professora.

Ao chegar à adolescência, influenciada por amizades e também pelo prestígio associado à escolha profissional, decidi prestar vestibular com o intuito de cursar Direito. Naquela época (anos 90), esse era um sonho distante para uma filha de professora e de caminhoneiro, especialmente em um estado recém-criado como o Tocantins, onde as oportunidades para esse curso ainda eram limitadas.

Particpei do vestibular em uma faculdade particular na cidade de Gurupi, mas não obtive êxito. Com apenas 16 anos, determinada a continuar os estudos de imediato, decidi prestar o vestibular para o curso de Pedagogia em uma faculdade recém-implantada na minha cidade, Paraíso do Tocantins. Assim, ingressei no segundo vestibular da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Paraíso do Tocantins (FECIPAR), no ano de 1996.

Acreditava que faria apenas um ou dois anos de Pedagogia, até conseguir entrar no curso de Direito. No entanto, o percurso foi outro. O encanto, a paixão e o amor pela educação já se faziam realidade. Como nos ensina Paulo Freire (1983, p. 89): *“A educação é um ato de amor, e, por isso, um ato de coragem.”*

Começava ali a construção de uma trajetória acadêmica que contribuiu decisivamente para minha formação profissional. Participei ativamente do movimento estudantil e das lutas pelo reconhecimento da FECIPAR junto aos órgãos reguladores, como o próprio Ministério da Educação (MEC). O curso de Pedagogia, por meio do Centro Acadêmico intitulado Centro Acadêmico Pedagogia da Luta (CAPEL), buscava ocupar seu espaço e exercer representatividade tanto em âmbito estadual quanto nacional.

Nessas oportunidades, enquanto acadêmica, participei de vários encontros de Pedagogia, como o Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ENEPE), realizado em Belém/PA, e o Encontro Regional dos Estudantes de Pedagogia (EREPE), em Catalão/GO. O movimento estudantil é, por excelência, uma forma de participação, e como nos orienta Bordenave (1994, p. 26):

*"A participação precisa ser entendida como uma necessidade fundamental do ser humano, assim como o são, por exemplo, o ato de se alimentar e de dormir. É, pois, uma necessidade humana universal."*

Para Abranches (2003), é por meio da participação efetiva, da compreensão da representatividade, do compromisso com o coletivo e da assunção de responsabilidades pelo bem comum — elementos que vão se constituindo com a experiência — que os atores participantes se relacionam, se informam e, conseqüentemente, se politizam.

Outro momento marcante da formação inicial foi o período de estágio. Vivenciei essa etapa na Escola Municipal Adélia Aguiar Barbosa, localizada em um setor com grandes desafios sociais: comunidade de baixa renda, mães e pais trabalhadores, muitos casos de crianças criadas por famílias monoparentais.

Essa realidade me oportunizou compreender, na prática, a importância de materializar a Pedagogia da luta e da resistência, como bem nos

apresenta Freire (2000, p. 89): *“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”*

Nesse contexto, fui desvelando os desafios e os sentidos da docência, percebendo a urgência de uma educação pública e de qualidade para todos.

O estágio docência é comumente caracterizado, sob o ponto de vista epistemológico, como um momento em que o sujeito, em processo formativo, tem contato com diversas metodologias de ensino e recursos didático-pedagógicos que expressam um universo de diferentes abordagens acerca de como o conhecimento é produzido (ARAÚJO et. al., 2014)

No segundo ano do curso de Pedagogia (1996), ingressei na rede municipal por meio de concurso público, sendo nomeada para atuar na docência do 6º ao 9º ano na Escola Municipal 23 de Outubro. Cursava Pedagogia no período noturno e trabalhava durante o dia — realidade comum a muitos jovens brasileiros.

Nesse mesmo período, a vida me trouxe uma triste surpresa: aos 18 anos, perdi a presença física do meu pai. Filha caçula e sempre muito apegada aos pais, vi crescer em mim a responsabilidade enquanto ser humano e profissional. Mesmo sendo a mais nova, assumi junto à minha mãe muitas responsabilidades. Ela sempre foi meu esteio, um verdadeiro exemplo de força e resiliência.

A atuação no movimento estudantil, somada ao contexto das discussões sobre a nova LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), me encorajou a pesquisar o movimento sindical em minha cidade como tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (monografia), sob a orientação do professor Danilo Melo. O trabalho recebeu o título: **“Movimento Sindical em Paraíso do Tocantins: luta e labuta.”**

Segundo Motta (1984, p. 204), “nesse contexto de organização da produção e da vida, a participação no âmbito das organizações adquire várias características. Dentre elas: a participação conflitual, a funcional e a administração.”

Dialogando com Freire (2021, p. 43), é no contexto da prática educativa que o sujeito pode *“assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.”* Acrescentamos ainda que *“o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”* (FREIRE, 2021, p. 43).

Após um período atuando como docente na Escola Municipal 23 de Outubro, fui convidada a assumir a coordenação pedagógica da mesma unidade. Essa experiência foi ao mesmo tempo desafiadora e enriquecedora, especialmente por trabalhar com professores experientes, dois dos quais haviam sido meus docentes na Educação Básica.

Eu era uma jovem sonhadora, com um desejo profundo de contribuir para a transformação da realidade da escola pública. Como nos orienta Gatti et al. (2019, p. 184): *“valoriza-se a prática profissional como momento de construção do conhecimento por meio da reflexão e reconhecimento do conhecimento tácito, derivado das soluções dos problemas encontrados na prática cotidiana.”* E dialogando com Freire (2011, p. 25): *“Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.”*

Concluí o curso de Pedagogia em 1998, tendo o privilégio de ser a oradora da minha turma. Na ocasião, compartilhei o entendimento de que não seria apenas mais uma pedagoga, mas A Pedagoga.

Logo após a formatura, vivi uma experiência marcante: fui convidada pela direção da FECIPAR para atuar como coordenadora pedagógica do curso de Pedagogia, durante o período de licença-maternidade da coordenadora titular. Um grande desafio, que me permitiu dialogar com o público acadêmico e fortalecer ainda mais a construção da minha identidade profissional. Como afirma Nóvoa (2000, p. 16):

*“Identidade profissional não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão.”*



Em 2000, fui convidada a assumir a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Paraíso do Tocantins. Já concursada como nível superior, passei a atuar na gestão de forma macro, acompanhando todas as escolas da rede municipal, tanto urbanas quanto rurais.

Nesse mesmo período, participei de um processo seletivo e fui aprovada para atuar como tutora do curso Normal Superior da EDUCON — uma modalidade de ensino por vídeo-aulas implantada em parceria com a Universidade do Tocantins (UNITINS).

Em 2002, fui aprovada em concurso público da rede estadual e tomei posse, sendo lotada na Escola Estadual Beira Rio, no distrito de Luzimangues, município de Porto Nacional. Esse período marcou minha vida por muitos desafios. Morando em Paraíso, eu atuava na Secretaria Municipal de Educação no turno matutino e me deslocava cerca de 60 km até Luzimangues para trabalhar nos turnos vespertino e noturno.

Nessa época, ainda não existia a ponte entre Palmas e Luzimangues, então, por vezes, eu dependia de carona para voltar para casa. Havia outra professora que também residia em Paraíso e trabalhava em Luzimangues, e assim, diariamente, nos deslocávamos até o povoado. Nesse percurso, alguns incidentes marcaram essa trajetória, como no dia em que voltávamos da escola, de moto, no período noturno, e fomos perseguidas por uma pessoa em outra motocicleta, que efetuou disparos de arma de fogo para que parássemos. Ao obedecermos, fomos levadas a um local fora da estrada e ameaçadas. Entendemos que o autor nos confundiu com outras pessoas que ele esperava e, por uma bênção de Deus, ele nos liberou.

Em outra ocasião, eu voltava sozinha, de carro, e perdi o controle da direção — o veículo rodou na pista. Esse trajeto representava um desafio diário. Não foi uma experiência fácil. Além das dificuldades do traslado, fui modulada na função de coordenadora pedagógica em uma escola cuja equipe, e especialmente o gestor da época, apresentavam uma atuação

contraditória aos valores e sonhos que eu nutria por uma educação pública de qualidade.

Sempre atenta às oportunidades, tomei conhecimento do edital para o processo seletivo de coordenador pedagógico da Diretoria Regional de Educação — à época, chamada Delegacia de Ensino. Realizei minha inscrição, participei do processo e fui aprovada em primeiro lugar, o que me garantiu o direito de ser removida da Diretoria Regional de Educação de Porto Nacional para a de Paraíso do Tocantins. Continuei com uma carga horária de 60 horas (matutino, vespertino e noturno), realidade ainda comum a muitos professores brasileiros.

Em 2004, recebi um grande apoio profissional e pessoal com a chegada do meu esposo, Ary Arraes, que sempre foi um incentivador da minha trajetória. Em 2009, nasceu nosso primeiro filho. Escolhemos o nome Samuel, e sua chegada encheu nossa família de alegria. A rotina de atuar com 60 horas na educação foi encerrada em 2010, quando, por decisão pessoal e familiar, solicitei minha exoneração do cargo da Rede Municipal de Paraíso do Tocantins.

Sempre engajada com o contexto participativo e político de Paraíso e do Tocantins, em 2012 decidimos participar ativamente do processo eleitoral municipal. Meu esposo, Ary Arraes, candidatou-se ao cargo de vice-prefeito na chapa encabeçada por Moisés Avelino. Foi uma experiência marcante participar dessa campanha e, com a vitória nas urnas, contribuir diretamente com a gestão municipal. Nesse período, Ary assumiu a Secretaria de Desenvolvimento Econômico da cidade.

Ainda em 2012, mais um presente chegou ao nosso lar: nosso filho Rafael. Assim, segue-se constituindo minha história pessoal e profissional — uma trajetória construída com amor, dedicação e sementeira constante.

Na gestão educacional da regional de Paraíso, atuei em diversas funções: coordenadora pedagógica, gerente de educação básica, supervisora escolar e diretora regional de educação por três vezes. Ao longo desse percurso, busquei continuamente oportunidades de formação continuada e especialização. Participei do PROGESTÃO e, em 2006, concluí a

Especialização em Gestão Educacional, iniciando assim meus estudos e pesquisas sobre a área. Como afirmam Bordignon e Gracindo (2001, p. 147): *“Gestão da Educação é o processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada.”*

Para Medeiros e Luce (2007, p. 5),

a gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos nesse campo, no que se refere aos sistemas, de um modo geral, e nas unidades de ensino – as escolas e universidades.

Em 2018, decidi retomar meus estudos acadêmicos e cursar o mestrado. Iniciei realizando três disciplinas como aluna especial e, em 2020, fui selecionada para o Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Prática Educativa, sob orientação da Professora Doutora Rosilene Lagares.

Passei a pesquisar sobre Sistemas de Ensino/Educação e ingressei como membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT (GepeEM) e do Observatório dos Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObSPE). Essa vivência me oportunizou também a filiação à Associação Nacional de Administração em Educação (ANPAE) e à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Qualifiquei e defendi minha pesquisa em 2023 com a temática: *“Autonomia nos Sistemas Municipais de Ensino/Educação na Região Vale do Araguaia – Tocantins: a construção de outras realidades.”*

A experiência no grupo de pesquisa e os estudos sobre sistemas de ensino/educação me credenciaram a atuar no Programa de

Institucionalização e Gestão da Educação Municipal (PRISME), no qual atuei, nos anos de 2022 e 2023, como formadora dos municípios pertencentes à Regional de Paraíso.

Compartilho o objetivo central desse programa, que é: fortalecer a institucionalização dos sistemas municipais de ensino, promovendo a melhoria da gestão educacional, a partir da formação, do acompanhamento técnico e da construção colaborativa de instrumentos legais e normativos.

Assegurar formação continuada e constituição de Ambiente Virtual de Natureza Educativa Interativa, para acompanhamento e monitoramento contínuos dos elementos constitutivos do Sistema Municipal de Ensino/Educação (SME) e avaliação periódica dos sujeitos do movimento formativo, apoiando o processo efetivo de institucionalização e gestão do SME, com a intenção de que os Municípios constituam autonomia e cumpram suas incumbências educacionais, integrando-se às políticas e planos da União e do Estado, tendo por eixos o Plano Municipal de Educação (PME) e Plano de Ações Articuladas (PAR) como articuladores do sistema. (PRISME, 2022º)

A experiência no PRISME me proporcionou a oportunidade de dialogar diretamente com os municípios que foram campo da minha pesquisa de mestrado sobre os Sistemas Municipais de Ensino/Educação.

Enquanto servidora pública da rede estadual de ensino do Tocantins, atuando desde 2000 na sede da Diretoria Regional de Educação (DRE) de Paraíso do Tocantins — inclusive, por três vezes, como diretora regional —, pude observar e me inquietar com alguns aspectos relacionados à organização, estruturação e legislação da educação municipal na região.

Apesar de os municípios possuírem leis que instituem seus sistemas municipais de ensino, ainda é evidente uma forte dependência em relação ao sistema estadual. Essa dependência impacta diretamente a autonomia dos municípios, dificultando a consolidação de uma gestão educacional verdadeiramente autônoma, contextualizada e alinhada às especificidades locais.

Da perspectiva política, a autonomia constitui o princípio inspirador do pensamento democrático. Nesse sentido, sua grande bandeira – a liberdade – sempre foi compreendida como a autonomia que uma

MEMÓRIAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
AMAZÔNIA  
(volume 2)

sociedade possui de dar leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta. A concepção individualista que lhe deu origem, porém, confrontou-se com a realidade de uma sociedade de organizações, grupos, associações, sindicatos, interesses partidários, de uma sociedade, enfim burocratizada. (MARTINS, 2001, p. 261)

Nesta conjuntura, compreender o processo de efetiva institucionalização da educação municipal na Região do Vale do Araguaia, no Tocantins, e suas implicações na conquista da autonomia pelos sistemas municipais de ensino/educação, requer a apreensão dos elementos que perpassam esses dois fenômenos.

A organização sistêmica da educação nacional começou a ser discutida sob a influência dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930, sendo oficialmente mencionada pela primeira vez na Constituição de 1934, com a criação dos sistemas estadual e federal.

Os municípios, por sua vez, passaram a ter autonomia para organizar seus próprios sistemas de ensino com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art. 211): *“A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.”*

Essa prerrogativa foi recepcionada e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que assim estabelece:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. [...] §2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização, nos termos desta Lei.

A partir da LDB, foram definidos os princípios e diretrizes para a educação municipal, explicitando os elementos constitutivos dos sistemas

municipais de ensino e conferindo respaldo legal à sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira.

A efetiva institucionalização não se restringe à sua organização legal. Inicia-se com o aspecto legal, mas vai além dele, implicando outras ações necessárias ao seu desenvolvimento, como a organização de um conjunto de elementos constitutivos, incluindo, também, sua gestão, além da relação permanente entre seus elementos constitutivos. O processo concretiza-se com o efetivo funcionamento desse sistema, ou seja, com a garantia de acesso, permanência e aprendizagem significativa no âmbito das escolas (LAGARES, 2008, p. 68).

Como defensora da escola pública e de qualidade, participei da CONAE 2024 — Conferência Nacional de Educação, etapa regional — como mediadora do Eixo I: *“O PNE como articulador do SNE, sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipais de educação, em prol das ações integradas e intersetoriais, em regime de colaboração interfederativa.”*

Durante essa conferência, fui eleita Delegada da Educação Básica para representar o município de Paraíso do Tocantins na etapa estadual. A CONAE 2024 foi realizada em novembro de 2023, em Palmas – Tocantins. Uma experiência marcante em defesa da escola pública de qualidade para todos, com discussões voltadas à construção do novo Plano Nacional de Educação (2024-2034).

Além das experiências relatadas nos diversos contextos educacionais em que atuei, algumas ações que contaram com minha contribuição no cenário educacional de Paraíso merecem registro nesta memória:

- A luta pelo reconhecimento do curso de Pedagogia da FECIPAR, por meio da atuação no Centro Acadêmico;
- A implantação da UNITINS em Paraíso, com os cursos de Direito, Ciências Contábeis e Tecnólogo em Agronegócio, por meio da Comissão Técnica de Expansão da UNITINS, da qual participei como representante dos professores;
- Como Diretora Regional de Educação, atuei na articulação com a SEDUC para viabilizar a reforma da Escola Estadual JK, o retorno das



obras do Colégio de Tempo Integral Rita Andrade e a organização técnica para a cessão do prédio da antiga Escola Trajano Coelho Neto à UNITINS.

No segundo semestre de 2023, fui selecionada no Processo Seletivo para aluno(a) especial do Doutorado em Educação na Amazônia, para cursar a disciplina *Formação Inicial e Continuada de Professores*, ministrada pelo professor Dr. Ruhena Kelber Abrão.

Aqui começa a germinar um novo sonho, um novo ciclo, que será compartilhado em um próximo memorial. Acredito que nem sempre colhemos os frutos das sementes que plantamos, no entanto, cumprir uma jornada profissional com amor e dedicação na profissão que escolhemos reforça o nosso compromisso enquanto cidadãos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. V. M. et al. Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v.15, n.2, p.237-269, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5335/533556759001>. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 de nov. de 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 de nov. de 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação – Conae edição 2024.

Brasília, DF, 2023. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11697.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11697.htm)  
Acesso em: 20 de nov. de 2023.

BORDENAVE, J. O que é participação. São Paulo, SP: Brasiliense. (1994).

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

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 70ª edição, 2021

GATTI, Bernardete Angelina et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. . Brasília, DF: Unesco. 2019. Acesso em: 03 out. 2023.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. (Orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

LAGARES, R. Organização da educação municipal no Tocantins: entre a conservação de redes e o processo efetivo de institucionalização de sistemas. 2008. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de educação, Goiânia – GO, 2008.

MARTINS, A. M.. Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática. Campinas, Tese (dout.) Faculdade de Educação. Unicamp. 2001.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 10, n. 2, p. 199-206, jul/dez 1984.

MEDEIROS, I. L. P. de; LUCE, M. B. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. Direitos Humanos na Sala de Aula. Rio de Janeiro, Novamerica, ano 8, n. 80, jun., 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br>. Acesso em: 17 de nov. 2022.

PRISME/RCT - Projeto 1: O PRISME e diagnóstico da situação da Educação Municipal. Palmas/ TO, UNDIME, 2022a.

NÓVOA, A. Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2000.

## Capítulo 3

# Reflexões sobre o caminho: entre ser enfermeira e ser professora

Ana Paula Machado Silva

### Como me tornei professora?

Essa pergunta tem ecoado em meus pensamentos desde o início da disciplina *Formação Inicial e Continuada de Professores*, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, quando fomos provocados a refletir sobre nossa trajetória. Para respondê-la, trago à tona diversas reflexões sobre momentos marcantes do meu percurso de formação docente.

O memorial é um texto que se caracteriza pela escrita da história de vida, no qual o autor relata os fatos que considera mais relevantes ao longo de sua existência. Conforme Sousa e Cabral (2015), o memorial se constrói ao descrever a formação em determinado período da vida, em que o discente imprime suas memórias, seja no contexto de um curso, uma disciplina, um programa ou trajetória profissional, podendo registrar a prática docente como parte de um processo evolutivo ou da formação humana em geral. Neste memorial, descrevo alguns momentos que marcaram e continuam marcando a formação da “enfermeira professora”.

Ao refletir sobre como me tornei professora, volto-me para a motivação pessoal. Sou filha de professora e, ao acompanhar a rotina da minha mãe, confesso que a docência não despertava meu interesse. Em seu estudo, Gatti (2010) aponta diversos fatores que contribuem para a desvalorização da educação na sociedade: as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, aspectos culturais, estruturas e gestão das escolas, formação dos gestores, condições sociais e de escolarização das famílias das camadas populares e, ainda, as condições dos professores — desde a formação inicial e continuada até os planos de carreira, salários e condições de trabalho.

Minha trajetória como docente teve início por uma oportunidade de trabalho. Recém-formada, fui convidada a ministrar aulas em um curso técnico de enfermagem. Ao analisar o ingresso na docência, os estudos indicam que, muitas vezes, a escolha pelos cursos de licenciatura ocorre por ausência de outras possibilidades profissionais, como uma forma de garantir entrada no mercado de trabalho e pela maior facilidade de acesso (GATTI, 2010).

A profissionalização pode ser entendida como o conjunto de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da profissão. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) defendem que a profissionalização deve vir acompanhada de uma autonomia crescente e da elevação do nível de qualificação. Quando comecei a ministrar aulas no curso técnico, ainda não me reconhecia como professora, mas como enfermeira que compartilhava sua experiência profissional. No entanto, à medida que desenvolvia meu trabalho docente, percebi a necessidade de conhecimentos teóricos e práticos para, de fato, *ser professora*. Percebi que não bastava o domínio técnico da enfermagem; era preciso também desenvolver competências e habilidades pedagógicas para ensinar.

A docência, enquanto profissão, exige aprendizagem permanente — individual e coletiva — diante da reconfiguração dos saberes. Segundo Borges e Tauchen (2019), a profissionalização docente deve ser capaz de aderir às transformações no mundo acadêmico e pedagógico, mantendo flexibilidade para acomodar-se às novas condições impostas à profissão.

Nóvoa (2017) propõe cinco posições necessárias à formação profissional de professores. Seu debate suscitou reflexões profundas que ressoam em minha trajetória. A primeira é a **disposição pessoal**: tornar-se professor exige transformar uma predisposição em um compromisso pessoal. É necessário verificar se os candidatos têm, de fato, as condições e o desejo de serem professores, sendo inaceitável que a escolha por um curso de licenciatura ocorra por falta de alternativas, conveniência de horários ou facilidade de acesso.

Segundo o autor, também é essencial que haja uma aproximação com a profissão antes da escolha, para que esta se baseie em um conhecimento concreto da realidade docente. No meu caso, a disposição pessoal emergiu a partir da primeira prática de ensino. Mesmo sem domínio da base teórica da profissão, minha prática inicial — pautada pela replicação das experiências que tive como aluna — despertou em mim o desejo de me aprofundar na docência.

Aprender a ser professor requer desenvolvimento em três dimensões, segundo Nóvoa (2017): a **cultural e científica**, para que o diálogo com os alunos tenha profundidade e impacto formativo; a **ética**, que implica um compromisso com a educação; e a **do planejamento**, que exige do professor a capacidade de agir em contextos de incerteza e imprevisibilidade.

Desde o início da minha docência, senti a necessidade de aprofundar minha bagagem cultural e científica. Ao mesmo tempo, compreendi o compromisso ético envolvido tanto na atuação como enfermeira quanto como professora. Essa experiência constante me convoca a retornar, sempre, à necessidade de “aprender a ser professora”.

A segunda posição proposta por Nóvoa (2017) é a **interposição profissional**, que se refere à capacidade de sentir-se professor. Assim como não se formam médicos sem vivência hospitalar, também não é possível formar professores longe das salas de aula e do convívio com outros docentes. O autor defende a aproximação entre universidade e educação básica, entre teoria e prática.

A terceira posição proposta por Nóvoa (2017) é a **composição pedagógica**, que aborda o modo como se aprende a agir como professor. Destaca-se, aqui, a necessidade de o docente possuir um conhecimento orgânico, historicizado, contextualizado e compreensivo da disciplina que irá ensinar, além do conhecimento pedagógico e do chamado **conhecimento profissional docente**. Este último refere-se à capacidade de compreender a “essência” do ensino — uma maneira de viver a profissão.

A quarta posição, denominada **recomposição investigativa**, discute como aprender a conhecer como professor. Ressalta-se a importância de



ampliar as pesquisas sobre a prática e a profissionalização docente, de forma que essas investigações organizem o processo de formação continuada e estimulem a capacidade de renovação das práticas pedagógicas. A docência deve registrar seu patrimônio, acumulando saberes e atualizando metodologias; para isso, os professores precisam assumir a autoria de publicações e partilhar suas experiências (NÓVOA, 2017).

A quinta posição refere-se à **exposição pública**, que busca responder à questão de como aprender a intervir como professor. Destaca-se, aqui, a relevância de os docentes se posicionarem frente aos grandes temas educacionais e atuarem ativamente na construção de políticas públicas. Os professores devem ser preparados, desde a formação inicial, para compreender que a profissão docente não se limita ao espaço escolar, mas se estende à esfera pública, à vida social e à construção do bem comum (NÓVOA, 2017).

Após dois anos da minha primeira experiência docente, no curso técnico, surgiu a oportunidade de atuar no curso de graduação em Enfermagem. Ao longo dessa trajetória, percebi a necessidade de desenvolver habilidades de *ensinagem* e de ampliar minha compreensão sobre o universo educacional, para além da educação em saúde. Essa percepção me motivou a ingressar no Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde. Com o tempo, entendi que, para aprender a sentir, agir, conhecer e intervir como professora, seria essencial a aproximação com a universidade e a pesquisa.

O ingresso na docência no ensino superior trouxe a necessidade de compreender melhor a estrutura e o funcionamento das universidades. Inicialmente, minha atuação baseava-se unicamente nos conhecimentos técnicos da minha formação e nas minhas experiências como aluna. Contudo, compreendi rapidamente que isso não era suficiente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 61, diferencia os profissionais da educação: os **professores**, habilitados institucionalmente em nível médio ou superior para atuarem na Educação Básica; e os **trabalhadores em educação**, que incluem portadores de títulos

de mestrado ou doutorado — requisito para o exercício efetivo da docência no ensino superior. O Art. 66 da mesma Lei reforça que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Borges e Tauchen (2019) destacam os desafios e compreensões relacionados à inserção dos docentes iniciantes na universidade. O ingresso na carreira acadêmica implica lidar com exigências que vão além do ensino, como a pesquisa, a extensão e a gestão.

O início da docência universitária marca uma fase de transição: o professor passa da teoria à ação, precisa integrar-se à cultura institucional e desenvolver as características que definem a profissão docente. Esse momento é também de confrontação entre expectativas e realidade — fase marcada por entusiasmo e redescoberta do *ser professor* (ALVARENGA, TAUCHEN, SHIMMER, 2019).

Como sou graduada em bacharelado em Enfermagem, minha formação inicial não incluiu disciplinas voltadas à prática pedagógica. Mattia e Teo (2022) discutem que, embora a formação técnico-científica seja essencial, ela não é suficiente para que um profissional da saúde se torne professor. Os saberes pedagógicos são fundamentais para qualquer profissional que deseje atuar no campo da docência.

Bolzan e Powaczuk (2017) introduzem o conceito de **professoralidade**, entendido como um movimento que envolve o percurso do professor e a rede de relações estabelecida em espaços-tempo nos quais cada docente constrói sua forma de ser professor. Essa construção é marcada por formas singulares de pensar, agir e sentir-se docente.

Na área da saúde, a docência exige a articulação entre os saberes específicos da profissão e os saberes pedagógicos. Isso torna a construção da professoralidade ainda mais desafiadora. O exercício da docência no ensino superior requer tanto o domínio de conhecimentos próprios da área profissional quanto o desenvolvimento de uma pedagogia que contemple as particularidades de cada campo do saber (MATTIA, TEO, 2022).

Frequentemente, os docentes na área da saúde são profissionais reconhecidos em suas áreas específicas e, por isso, são convidados a atuar no ensino superior — muitas vezes sem formação pedagógica adequada. Isso sustenta a falsa premissa de que basta dominar o conteúdo técnico para ensinar, o que contribui para a desvalorização da profissão docente. Por isso, é fundamental que a formação de professores na área da saúde esteja pautada na articulação entre os saberes científicos e pedagógicos, não como esferas separadas, mas como complementares e integradas (MATTIA, TEO, 2022).

Na minha trajetória, vivi intensamente o dilema entre o reconhecimento profissional como enfermeira e como professora. Mattia e Teo (2022) destacam que a articulação entre os saberes científicos e pedagógicos é dificultada pelo fato de que a docência, na saúde, muitas vezes é tratada como atividade secundária — vista como uma oportunidade de renda ou de status, e não como profissão. Essa visão pode resultar em menor comprometimento com o fazer docente. Os profissionais da saúde tendem a valorizar prioritariamente suas atividades técnicas, enquanto a docência ainda busca se consolidar como uma dimensão legítima e valorizada da atuação profissional.

Outro fator que interfere nesse processo é que, nas universidades públicas, geralmente os professores se dedicam exclusivamente à docência, o que contribui para a consolidação da profissão e para a qualificação docente. No entanto, há uma valorização recorrente das atividades de pesquisa, que, em muitos momentos, se sobrepõe às funções ligadas ao ensino e à extensão, o que acaba por fragilizar a docência. Muitos docentes acabam se dedicando mais à pesquisa em seus campos específicos do que propriamente ao ensino (CUNHA, 2018). Minha vivência, por outro lado, ocorre em uma instituição particular, na qual a maioria dos professores não se dedica exclusivamente à docência.

No mestrado, tive a oportunidade de me aproximar, de forma mais efetiva, dos conhecimentos pedagógicos. Cursei disciplinas como: Teorias da Aprendizagem, Educação em Saúde, Avaliação dos Processos de

Aprendizagem, Ensino, Currículo e Educação Brasileira, Metodologia Ativa no Ensino da Saúde, Metodologia da Pesquisa, Pesquisa Qualitativa e o Estágio Docente. O mestrado transformou profundamente minha prática como professora — redescobri-me, renovei-me e, hoje, sinto-me mais preparada a cada aula que ministro.

Entretanto, o estudo realizado por Figueiredo et al. (2017), que investigou a presença de componentes curriculares voltados à formação didático-pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências da Saúde das universidades federais do Nordeste, constatou que apenas 19 dos 70 cursos de mestrado analisados possuíam disciplinas obrigatórias voltadas à formação docente. Nos cursos de doutorado, apenas sete, dentre os 40 investigados, apresentavam tais componentes como obrigatórios, evidenciando a fragilidade da formação pedagógica nesse nível de ensino.

A pós-graduação representa uma oportunidade significativa para a formação de professores, e é fundamental que esse nível formativo prepare para a docência. Para isso, é necessário que as disciplinas pedagógicas sejam ofertadas como parte integrante e obrigatória dos programas, e não apenas de forma eletiva ou esporádica. A formação de professores precisa acompanhar as demandas atuais da realidade social brasileira. O estágio de docência, nesse contexto, surge como um espaço importante de formação, mas precisa ser conduzido com seriedade pelos estudantes de pós-graduação — e não apenas como cumprimento de exigências burocráticas (MATTIA, TEO, 2022). Assim como meu mestrado fortaleceu minha prática docente, acredito que os programas de pós-graduação podem transformar a realidade de muitos professores da área da saúde.

Da mesma forma que senti a necessidade de buscar mais conhecimentos pedagógicos, é importante ressaltar que iniciativas individuais não devem eximir as Instituições de Ensino Superior (IES) de sua responsabilidade na formação de seus docentes. Cabe às IES promoverem espaços, tempos e mecanismos que favoreçam a formação continuada em serviço, possibilitando aos docentes o compartilhamento e a aprendizagem coletiva no campo das práticas pedagógicas (RAMIREZ, 2018).

As IES são as principais instâncias responsáveis pelo preparo pedagógico dos professores. Embora muitas demonstrem preocupação com essa formação, reconhecendo sua importância para a qualidade do ensino superior, ainda há uma lacuna. Estudos mostram que muitos docentes participam de processos formativos por iniciativa própria. Embora isso demonstre compromisso individual, também pode acarretar a perda de oportunidades de formação em espaços coletivos, entre pares, que são essenciais para o fortalecimento profissional (MATTIA, TEO, 2022). No mestrado, tive a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa e, durante as disciplinas, percebi como as trocas de experiências entre os colegas fortaleceram meu processo formativo.

Minha dissertação teve como título: *Trajetórias e percursos da implementação de um projeto de recreação hospitalar pelos acadêmicos de enfermagem*. Por meio dessa pesquisa, pude compreender melhor o papel da extensão universitária e a importância da equipe de enfermagem na realização da recreação hospitalar, promovendo um cuidado mais humanizado e garantindo os direitos das crianças hospitalizadas. Foi essa experiência que me motivou a continuar investigando o ensino na área da saúde, o que implica, necessariamente, compreender melhor a formação inicial e continuada dos professores.

O desenvolvimento de habilidades para a pesquisa é amplamente estimulado nos cursos de mestrado e doutorado, sendo esse o objetivo central dos programas de pós-graduação: formar pesquisadores. No entanto, é imprescindível que esses cursos busquem um equilíbrio entre a valorização da pesquisa e da docência, concebendo-as de forma complementar e integrada (FIGUEIREDO et al., 2017).

Foi a escrita da minha dissertação que despertou em mim o desejo de aprofundar os estudos sobre o ensino na área da saúde. Para isso, tornou-se evidente a importância de compreender melhor os processos de formação docente, tanto inicial quanto continuada. Esta disciplina marca o início da minha trajetória no doutorado. Entro como aluna especial, repleta de ideias e sonhos.

Neste memorial, procurei expressar reflexões sobre o percurso entre ser enfermeira e me tornar professora — reflexões que só foram possíveis porque me permiti sair da minha zona de conforto. Hoje, reconheço essas duas funções como verdadeiras profissões. Só sou professora porque sou enfermeira, e me tornei enfermeira para, um dia, ser professora. Ainda há muito caminho a percorrer, e acredito que meu processo de formação docente será contínuo. Parafraseando Cora Coralina: “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.” Ainda há muito a construir — e muito a aprender.

## REFERÊNCIAS

DA SILVA SOUSA, M. G.; DE OLIVEIRA CABRAL, C. L. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*, v. 33, n. 2, 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol.31, n.113, pp. 1355- 1379.

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

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ALVARENGA, B. T.; TAUCHEN, G.; SCHIRMER, S. . Ciclo profissional da docência universitária: percepções sobre qualidade incorporada pelo capital cultural. *ECCOS REVISTA CIENTÍFICA (ONLINE)*, v. 51, p. 1-15, 2019.<https://www.redalyc.org/journal/715/71566554019/71566554019.pdf>

MATTIA, B. J., TEO, C. R. P. A.. Formação de professores na área da saúde: desafios e possibilidades da professoralidade. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 6. 2022



CUNHA, M. I. (2018). Docência na educação superior: a professoralidade em construção. *Revista Educação*, 41 (1), 6-1.

FIGUEIREDO, W. N. et al. (2017). Formação didático-pedagógica na pós-graduação stricto sensu em Ciências da Saúde nas Universidades Federais do Nordeste do Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem*, 30 (5), 497-503.

RAMIREZ, V. L. (2018). A docência na educação superior e a constituição da professoralidade. *Revista Educação*, 41(1), 41-48.

## Capítulo 4

### Reflexões no Ciberespaço: Educação, Tecnologia e Autodescoberta

José Fernando Bezerra Miranda  
José Damião Trindade Rocha

Neste relato autobiográfico, sou José Fernando Bezerra Miranda e aqui me narro dentro da trajetória do que fui, tentando tornar compreensíveis os passos que antecederam este agora. Narrar-se é olhar para trás, para um outro que fomos, e para o caminho que nos trouxe a ser o que hoje somos. É reconhecer, na travessia, a construção; na reflexão sobre o que fomos, entender o que seremos, mediado pelo agora do ser: é fenomenologia. A experiência de narrar-se, nessa travessia, é, nos dizeres de Bakhtin (2003), um jogo estético em que eu me torno um outro na minha própria história. Eis o que vejo ao mirar o passado distante, como se, naquele começo de jornada, fosse um outro eu.

Buscar escrever ancorado na memória é um trabalho que, a princípio, me soa estranho — para um acadêmico como eu, habituado a escrever com base em pensamentos já produzidos, referenciados em textos sólidos, mais firmes que as lembranças que me visitam. Tal como Ricoeur (1997), em seu *Tempo e Narrativa*, descreve, nasce deste meu relembrar uma identidade narrativa que não sou propriamente eu, mas uma fusão entre o que fui e aquele que agora escreve: “A história narrada diz o *quem* da ação. A identidade do *quem* é apenas, portanto, uma identidade narrativa” (RICOEUR, 1997, p. 424).

A narrativa é, pois, a busca por tentar conhecer-me, além de me apresentar ao leitor. Rememoro-me, assim, dos primeiros passos, daquele eu distante, iniciando a vida acadêmica, que parecia ter nascido para as letras e os números, trilhando um caminho que começou com minha graduação em

Contabilidade pela Faculdade Objetivo de Palmas, em 2009. Já se vão 14 anos desde aquele início distante — e quanta coisa mudou!

Bosi (2001, p. 20) diria que “Lembrar não é reviver, mas refazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição”. Reflito hoje com mais clareza — e sempre é assim — do que quando vivi.

Assim começo esta narrativa, consciente de que cada palavra é um tijolo na construção do meu ser. Esta é apenas mais uma jornada dentre tantas que irei trilhar. A caminhada, marcada pela educação, tecnologia e cibercultura, continua a se desdobrar, e este relato autobiográfico é apenas um capítulo, uma paleta de cores no quadro em constante evolução da minha vida.

Vejo, assim, que há algo naquele eu distante que me liga ao que sou e ao que continuo trilhando. Sempre tive uma forte vinculação com cursos a distância (EAD) e com a educação mediada pela tecnologia. Logo ao concluir minha graduação em Contabilidade, atuei como tutor presencial no polo da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) em Palmas, ministrando aulas para os cursos de Administração e Ciências Contábeis. Naquele período, busquei especialização, ingressando na pós-graduação em Gestão Pública, área que também viria a compor minha trajetória profissional e acadêmica.

Mal sabemos as linhas tortas que nossas experiências nos proporcionam — e eu, da mesma forma, pouco sabia. Ao longo dessa jornada, marcada pela fusão entre tecnologia e educação, participei ativamente do desenvolvimento de projetos acadêmicos que conectavam os avanços da cibercultura com as demandas da contemporaneidade. Um mundo novo se apresentava a mim, na construção do meu ser. Uma das experiências mais enriquecedoras foi minha colaboração na criação de cursos inovadores de Educação a Distância (EAD), nos quais explorei a interdisciplinaridade como elemento-chave. Essa imersão prática, permeada por constante experimentação, foi fundamental para minha compreensão da complexidade e das potencialidades do ensino mediado por tecnologia.

Logo após esse período inicial, comecei a ministrar aulas na Universidade Paulista (UNIP), onde também fui responsável pela plataforma EAD da instituição. Mais uma vez, a tecnologia e a educação tornaram-se partes indissociáveis da minha vida. Em seguida, coordenei a plataforma EAD do Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa (ITOP). Atuei também na Faculdade Serra do Carmo (FASEC), tanto na modalidade presencial quanto a distância, e na Pontifícia Universidade Católica do Tocantins (Unicatólica), onde participei do núcleo de prática contábil e lecionei disciplinas em EAD.

Essa vivência consolidou em mim a experiência de transitar entre o presencial e o virtual, o que se tornou parte essencial da minha prática docente. Ao atuar nessas instituições, experimentei os desafios e as recompensas de ministrar aulas em ambas as modalidades. Essa dualidade expandiu meu repertório pedagógico e aprimorou minha capacidade de adaptação, revelando-me a importância de uma abordagem flexível diante das constantes transformações do cenário educacional.

Meu maior desafio profissional — e também a mais significativa oportunidade — surgiu na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), onde atualmente coordeno o curso de Gestão Pública, ofertado integralmente na modalidade EAD, com mais de 700 alunos distribuídos em 12 polos do Estado. A Educação a Distância marcou minha trajetória e me trouxe até o que hoje sou — profissional e academicamente.

Ver a educação chegar aos mais distantes rincões do Tocantins, a pessoas que talvez, sem o suporte tecnológico, nunca teriam acesso à Educação Superior, é uma das maiores gratificações da minha carreira.

No setor público, também atuei na Escola da Assembleia Legislativa do Tocantins, assumindo responsabilidades administrativas. Essa experiência me proporcionou uma compreensão profunda dos bastidores institucionais e destacou a importância de alinhar práticas pedagógicas às expectativas da sociedade. Consolidou-se, assim, o meu compromisso com uma educação mais inclusiva e contextualizada.

A tecnologia, que inicialmente bateu à minha porta, invadiu minha vida e se entrelaçou, passo a passo, com a educação. Conjugam-se em mim habilidades forjadas pelos desafios da carreira. Não havia outro caminho senão a especialização em Docência do Ensino Superior — cujo trabalho de conclusão tratou do tema "A tecnologia no Ensino Superior", prenúncio dos passos que hoje sigo e reflexo do profissional que me tornei.

Foi nesse percurso que cheguei à Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde obtive o título de Mestre em Educação, em 2019. Lá, mergulhei nos desafios da cibercultura e mobilidade, com foco no uso de smartphones em sala de aula. Mas essa história acadêmica merece ser aprofundada, pois, por meio dela, torna-se evidente minha identidade atual como pesquisador.

Nas minhas produções acadêmicas, fui descobrindo o meu caminho e minha essência. Como afirmou Sartre (2014, p. 18), "a existência precede a essência". Transformei-me por meio do meu agir, por minhas escolhas — e essas escolhas, por sua vez, definiram o meu ser. Assim fui moldando meu objeto de estudo central: o ensino mediado por tecnologias em um mundo pós-moderno.

Recorro novamente a Sartre para explicar essa caminhada, esse processo de vir-a-ser pesquisador em tecnologia e EAD: "Que significa, aqui, que a existência precede a essência? Significa que o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e se define em seguida. Se o homem, na concepção do existencialismo, não é definível, é porque ele não é, inicialmente, nada" (SARTRE, 2014, p. 18). Assim fui me encontrando na escrita e nas pesquisas que realizei. Se no início acreditava que definia as pesquisas, hoje entendo que foram elas que definiram a minha caminhada.

Dentre meus escritos, encontram-se estudos iniciais sobre gestão de pessoas mediada pela tecnologia — já um vislumbre do que viria. Ali eu já intuía a tecnologia como elemento mediador de relações, que mais tarde seriam as relações próprias do ensino e da aprendizagem.

No meio do caminho — não apenas o meu, mas o de todo o globo — surgiu a pandemia de Covid-19. Foi então que comecei a estudar os desafios

da educação superior em um mundo pós-pandêmico. Percebi, com clareza renovada, a tecnologia como ferramenta de aproximação dos distantes. Aquilo que eu já antevia se tornou realidade com uma velocidade surpreendente. Eu, como tantos outros professores, vi-me, durante o período pandêmico, obrigado a conviver ainda mais intimamente com a tecnologia. Até mesmo nos cursos presenciais, o ensino a distância — aquele ao qual eu dedicaria os anos seguintes de minha vida acadêmica — tornou-se uma imposição.

A pandemia de Covid-19, uma reviravolta global inesperada, converteu-se em divisor de águas em minha trajetória. Como muitos docentes, fui compelido a integrar a tecnologia ao processo de ensino de maneira ainda mais intensa — uma mudança que, de certo modo, já vinha antecipando em meus estudos sobre a cibercultura. A urgência imposta pelo momento acelerou anos de evolução no ensino mediado por tecnologias, atingindo até as instituições mais tradicionais e resistentes à EAD. Esse acontecimento contingente consolidou meu compromisso com a pesquisa e com a prática do ensino a distância, reforçando a inevitável interseção entre educação, tecnologia e contemporaneidade.

Acasos e necessidade — parafraseio aqui Jacques Monod, que se referia à evolução biológica, mas que adapto à evolução tecnológica — definiram os rumos de minha jornada. No Brasil, a necessidade gerada pela pandemia encurtou o tempo de adoção de tecnologias educacionais e forçou mudanças profundas. As notícias não me deixam mentir, nem permitem que minha percepção se resuma ao plano pessoal. Como destacou à Agência Brasil (2021), “diante da pandemia da Covid-19, mesmo as instituições mais tradicionais e resistentes à EAD estão lançando mão dessa modalidade, senão para oferecer novas possibilidades de aprendizagem aos estudantes, ao menos para garantir o cumprimento dos duzentos dias letivos exigidos em lei.”

Logo, comecei a me dedicar integralmente ao ensino a distância — tanto na prática quanto nos estudos. Em uma pós-graduação voltada ao Ensino Superior, investiguei os impactos da pandemia e do pós-pandemia na educação. A partir daí, minha jornada se aprofundou ainda mais.

Na Universidade Federal do Tocantins (UFT), estudei o uso de smartphones na educação, mergulhando na ubiquidade própria da cibercultura. Já se anunciava ali a junção entre existência e essência, entre aquilo que sou e aquilo que pesquiso: a intersecção entre tecnologia, ensino a distância e educação. Recordo-me de meus próprios escritos para afirmar o que já dizia em 2019: “A educação online é uma decorrência natural da cibercultura, não sendo possível resistir a este novo paradigma da atualidade” (MIRANDA, 2019, p. 63).

Foi assim que aconteceu comigo: sem resistência, mesclei meus estudos e minha vida com a cibercultura, com a tecnologia, com o ensino a distância. Aproximei-me, academicamente e profissionalmente, e não mais me desvencilhei — e não creio que o farei nos passos que ainda me restam trilhar.

Vejam: no ano de 2019, eu já escrevia e refletia sobre a necessidade de aprimoramento e as possibilidades trazidas pela cibercultura. Afirmava que “O ciberespaço é um novo *locus* a ser explorado e trazido para compor e somar-se às práticas e atividades de sala de aula.” (MIRANDA, 2019, p. 83). E assim se fez. Por um acaso — ou contingência — da pandemia, que se iniciou no ano seguinte à conclusão do meu mestrado, a exploração da cibercultura pela educação deixou de ser uma escolha e tornou-se uma urgência.

Muito mais aconteceu desde então em minha própria jornada. A semente que foi plantada — ou que eu mesmo plantei — germinou. Comecei a compartilhar, academicamente, minha paixão com aqueles que vieram a ser meus alunos, assim como adquiri a paixão daqueles que foram e são meus mestres.

Com o tempo, passei a dividir essa paixão pela educação também como orientador de trabalhos de conclusão e em participações em bancas de graduação. Cada aluno que orientei representa um elo significativo em minha trajetória. Testemunhar o crescimento deles é, para mim, uma das maiores recompensas — pois também me transforma e me faz crescer. A educação, aprendo a cada dia, é uma via de mão dupla: nunca se ensina sem aprender, nem se aprende sem ensinar.



Essa sede de conhecimento persiste. Atualmente, sou doutorando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins, sob a orientação do dedicado Professor José Damião Trindade Rocha. Esse encontro, outro acaso significativo do destino, marcou profundamente minha caminhada. Trata-se de um dos maiores pesquisadores da educação na região Norte — e, ousar dizer, no Brasil —, que me guia desde os idos de 2018, quando iniciei o mestrado. Foi ele quem me lançou o desafio de desbravar os caminhos da cibercultura. Hoje, novamente, seguimos ombreados — ou melhor, eu tentando acompanhar o passo daqueles que, como ele, são verdadeiros gigantes sobre cujos ombros tento vislumbrar horizontes.

Sempre acreditei — e hoje tenho certeza — de que a educação é a chave para transformações sociais significativas. Assim pensaram muitos antes de mim, e assim continuo a crer. A tecnologia, por sua vez, é uma poderosa aliada nessa conquista. Meu comprometimento com essa causa transcende os muros acadêmicos e reflete-se em minha atuação profissional, nas diversas frentes de trabalho que abracei, e nas reflexões, pesquisas e práticas que desenvolvi a partir das possibilidades abertas pela cibercultura.

Cada capítulo da minha jornada é moldado pelo constante desejo de aprender, compartilhar e impactar positivamente a educação em meu país. Busco, na tecnologia, uma aliada para aprimorar o ensino, a pesquisa e a difusão do conhecimento. Este memorial é uma expressão viva desse compromisso e uma homenagem a todos que fazem parte dessa caminhada.

Ao encerrar este relato, vejo nele não apenas uma narrativa da minha trajetória, mas um mergulho profundo nas interseções entre educação, tecnologia e autodescoberta. Cada passo delineou não só quem fui, mas, sobretudo, quem me tornei, conduzindo-me a uma paixão inegociável pela educação mediada por tecnologias, especialmente no contexto do ensino a distância (EAD).

Este memorial não representa um ponto final, mas um ponto de partida para uma jornada acadêmica ainda mais ambiciosa. Ao iniciar minha tese de doutorado, proponho-me a desbravar os desafios, possibilidades e complexidades da integração da inteligência artificial (IA) na educação a

distância. O ciberespaço, antes explorado como novo *locus* da cibercultura, torna-se agora o cenário para investigar como a IA pode potencializar a aprendizagem, abrindo novos horizontes no panorama educacional contemporâneo.

A pesquisa pretende ir além da mera análise técnica, buscando compreender os impactos sociais, culturais e pedagógicos da inteligência artificial na formação de sujeitos autônomos e críticos. Questões éticas, adaptação curricular e equidade no acesso à educação serão temas centrais ao longo do desenvolvimento desta tese.

A experiência acumulada ao longo dos anos — desde os primeiros passos na contabilidade até a coordenação de cursos a distância — oferece um alicerce sólido para este novo empreendimento acadêmico. A pandemia de Covid-19 acelerou a convergência entre tecnologia e educação, impulsionando-me a ver na IA um agente catalisador de transformações significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Este capítulo inicial, permeado por memórias e reflexões, serve como base para investigações futuras. Cada palavra escrita é um tijolo na construção de uma compreensão mais profunda sobre a interação entre ser humano, tecnologia e educação, no contexto da inteligência artificial. Com os olhos voltados para o futuro, esta tese busca não apenas contribuir para o avanço do conhecimento, mas também para o desenvolvimento de práticas educacionais inovadoras — promovendo uma educação mais inclusiva, acessível e preparada para os desafios do século XXI.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Ensino a distância conquista adeptos e aumenta após fim de restrições. 2021. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-11/ensino-distancia-conquista-adeptos-e-aumenta-apos-fim-de-restricoes>> Acesso em: 8/12/2023.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 3-20.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 9. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MIRANDA, José Fernando Bezerra. *Por uma sala de aula multitela: o uso do smartphone na educação básica*. 2019. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2019.

RICOUER, P. *Autobiografia intelectual*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1997.

SARTRE, J. P. *O existencialismo é um humanismo*. 3ª ed. Tradução de João Batista Kreuch, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## Capítulo 5

### Vou te encontrar

Rafael Marinho Souza Vazzoller

Sou Rafael Marinho Souza Vazzoller, e a vida começou para mim em três de setembro de mil novecentos e noventa e três. Era início de setembro, há poucos dias da primavera, quando dei meu primeiro grito ao mundo, anunciando minha chegada. Sou o filho mais velho dos meus pais.

Minha infância foi normal — ou seja, fui feliz à minha maneira. Tive uma educação que considero muito boa, embora meus pais estivessem frequentemente ausentes devido a questões profissionais. Na adolescência, meu tempo era dividido entre a escola, a casa e os amigos. Sempre fui um bom aluno, daqueles que nunca davam trabalho. Ninguém nunca precisou me chamar a atenção, e eu sempre cumpria o que me era proposto — talvez influência de ser filho, neto e sobrinho de professoras.

Cheguei à terceira série do ensino médio e, como sempre, finalizei com bom aproveitamento. No entanto, faltava um último obstáculo até chegar à faculdade: o, na época, temido ENEM.

*"A gente sempre deve sair à rua como quem foge de casa, Como se estivessem abertos diante nós de todos os caminhos do mundo. Não importa que os compromissos, as obrigações, estejam ali... Chegamos de muito longe, de alma aberta e o coração cantando!"*

*Mario Quintana*

Gostava de me apresentar em peças teatrais da cidade. Ser ator era um desejo — algo que me aproximasse da arte e da cultura, que me permitisse sair pelas ruas entretendo as pessoas. Teatro, fotografia, jornalismo, design

ou publicidade: foi com esses sonhos que fiz o Enem. Enquanto aguardava o resultado, refletia... Teatro, fotografia e design não pareciam uma realidade possível para um jovem do interior do Tocantins. Mas, se desse alguns passos a mais, talvez chegasse até a capital e saísse de lá jornalista.

Sou grato a todos que me convenceram a não seguir o jornalismo. Descobri que não era só viajar e fazer entrevistas como na televisão — era preciso muita dedicação à leitura. E eu detesto ler por obrigação. Então, mais uma vez, obrigado.

Borges e Tauchen (2019) mencionam que os saberes, de forma geral, definem uma profissão. No entanto, outros são moldados pelas características dos professores que interagem com diferentes públicos, trazendo para a profissão elementos socialmente harmônicos. Assim, uma atividade profissional contextualizada pode adquirir diversos significados. Essa reflexão serviu como justificativa para a escolha da minha graduação. Na área da saúde, inicialmente, não via possibilidades de fazer o que eu gostava, mas, aos poucos, novas perspectivas foram surgindo e janelas se abriram. Como não via reflexo nos meus professores, escolher uma profissão se tornou um pouco difícil.

No "cardápio" de cursos e faculdades tocantinenses, notei um "restaurante" e um "prato" que eu não conhecia: o curso de Odontologia do Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos Porto. Como um bom experimentador, resolvi, junto com minha família, "provar aquele prato, naquele restaurante".

O primeiro semestre foi um caos. Um jovem de 18 anos, morando sozinho, longe dos amigos e da família, vindo do interior, onde o ensino não era lá essas coisas... Eu ficava triste, desesperado, apreensivo, principalmente quando os professores diziam: "Isso é coisa do ensino médio, não vou ficar repetindo". Me sentia no meio de um tiroteio. Acabei ficando em dependência de duas disciplinas, mas segui em frente. No segundo semestre, já estava mais adaptado e entendendo o ritmo da dança. Dali pra frente, foi só alegria — com alguns sufocos, é claro, mas tudo correu bem.

Durante a graduação, participei de todos os eventos possíveis da instituição. Me envolvi em seminários, simpósios, monitorias e também no Centro Acadêmico de Odontologia. A monitoria foi meu primeiro contato com a docência. Ali, eu precisava ajudar os calouros a entenderem, com clareza, técnicas cirúrgicas e anestésicas — muitas vezes de forma diferente dos professores e até mesmo diferente de como eu mesmo aprendi. Era necessário me reinventar a cada semana.

Essa experiência me remete ao comentário de Nóvoa (2000), ao falar das diversidades do perfil acadêmico e da transformação do perfil tradicional. Ele menciona que as universidades abrigam estudantes com idades e objetivos diferentes, o que altera a relação pedagógica. Essa mudança, segundo ele, não vem dos professores, mas da adoção de novos métodos a partir das iniciativas dos próprios alunos, que buscam novas formas de estudar, seja por meio das tecnologias, seja por meio da participação em grupos de pesquisa — e assim despertam os professores para a necessidade de transformação.

Não foi uma tarefa fácil. Além de ser a disciplina mais difícil e temida da faculdade, tive que estimular a curiosidade e a criticidade dos colegas, sendo eu também um aluno, sem formação pedagógica, tendo apenas os meus professores como referência. Foi uma verdadeira prova de fogo. Considero a monitoria minha primeira experiência como “professor”, mesmo sem ter, na época, clareza sobre os processos educacionais e docentes.

Em 2014, formei-me cirurgião-dentista e, já em 2015, consegui meu primeiro emprego. Foi quando tive o prazer de conhecer o Sistema Único de Saúde — o SUS — ao qual dediquei sete anos da minha carreira profissional.

Uma das diretrizes da Política Nacional de Saúde Bucal nos oferece a oportunidade de realizar ações de promoção e proteção da saúde, visando à redução de fatores de risco que ameaçam a saúde da população (LUCENA; JÚNIOR; SOUSA, 2011). Os assuntos relacionados à educação em saúde bucal devem ser trabalhados pedagogicamente, de forma integrada com outras áreas, conforme as necessidades locais. Essas ações podem ser desenvolvidas por meio de debates, oficinas de saúde, vídeos, teatro,

conversas em grupo, cartazes, folhetos e outros recursos. É importante observar a Lei Federal nº 9.394/96, que permite a estruturação de conteúdos educativos em saúde nas escolas, sob uma ótica local, com o apoio das equipes das unidades de saúde (BRASIL, 2014).

Lima, Lima e Vasconcelos (2020) explicam que convivemos com pessoas de contextos muito diversos, e isso se torna um desafio quando é necessário planejar ações para públicos específicos — como crianças, idosos, gestantes, fumantes, hipertensos, entre outros. Cada grupo exige um planejamento e uma abordagem distintos, tanto verbal quanto corporal, considerando as histórias de vida das pessoas envolvidas. Essas experiências mostraram que a minha formação, assim como a de outros profissionais, está profundamente entrelaçada com as histórias pessoais e coletivas. Talvez por isso, como dizem os autores, “as histórias de vida de professores sejam para nós motivação inquietante que nos lança a compreender os sujeitos que ensinam e sua formação” (LIMA; LIMA; VASCONCELOS, 2020).

Parafraseando Chaves (2011), só de termos contato com as pessoas e compartilharmos nossas experiências, já estamos nos formando, reformando e transformando. Realizar ações de saúde é viver exatamente isso: cada conversa, cada história tinha o poder de remodelar todos os presentes — inclusive a mim.

Gostava de me apresentar em peças teatrais da cidade. Ser ator era um desejo — algo que me aproximasse da arte e da cultura, que me permitisse sair pelas ruas entretendo as pessoas. Teatro, fotografia, jornalismo, design ou publicidade: foi com esses sonhos que fiz o Enem. Enquanto aguardava o resultado, refletia... Teatro, fotografia e design não pareciam uma realidade possível para um jovem do interior do Tocantins. Mas, se desse alguns passos a mais, talvez chegasse até a capital e saísse de lá jornalista.

*“Cada sujeito constrói, durante o desenvolvimento de sua história, algumas experiências que o contexto social e cultural lhe faculta, ou até mesmo lhe impõe. Tais experiências são construídas por conhecimentos aprendidos e apreendidos pelas relações que estabelecemos com o mundo que nos cerca” (DE ARAÚJO PEREIRA; DA SILVA; DE ALMEIDA MOTA, 2018, p.89)*



Nos encontros para discussão de casos, reconhecimento das demandas, diagnósticos, planejamento e execução, os residentes eram os principais protagonistas e, basicamente, tinham que conduzir as aulas. Como esses encontros aconteciam de forma remota, por meio de plataformas digitais, alguns colegas permaneciam mais calados — e, por isso, eu acabava assumindo a condução dos processos educacionais. Talvez por essa postura, passei a ser bem visto pelos colegas, que passaram a me delegar funções de representação e liderança em comissões relacionadas aos nossos direitos. Fui representante dos residentes, líder de grupo nas ações de extensão e membro do coletivo de residentes. Foram dois anos de muitas lutas, conquistas — e, claro, algumas derrotas.

Foi uma experiência incrível, mas, sinceramente, não gostaria de repetir. Os dias de luta foram muito mais numerosos do que os de glória. Apesar disso, reconheço: foi um processo único. A jornada proporcionou experiências excepcionais. O campo de atuação é vasto e, ali, é possível desenvolver tantas coisas que, acredite, não caberiam nem em mil páginas. Tudo o que vivi e compartilho aqui me moldou — me fez, em partes, quem sou hoje.

Cada pessoa, cada projeto, cada atendimento, cada reunião, cada processo e discussão de caso revelavam, não só a mim, mas a todos — residentes, profissionais da rede, pacientes tutores, preceptores e demais envolvidos — uma nova perspectiva. “Todo ponto de vista é a vista de um ponto” - Leonardo Boff

Um ano e meio após concluir a residência em saúde e dedicar-me ao serviço privado, deparei-me com o Edital de Seleção para Aluno Especial no Doutorado em Educação na Amazônia (2023). Candidatei-me — e fui aprovado. Em meio a tantos professores formadores de opinião, inteligentíssimos, percebi que o primeiro período da faculdade foi apenas um aquecimento para o que vivi nesse novo contexto.

Os doutorandos fazem “barraco” com muita classe, diria eu. Cada um expõe e sustenta seus argumentos com maestria. E cá estou eu, desesperado, tentando entender tudo e todos, escrevendo este memorial

repleto de dúvidas e incertezas — mas que também me levou a resgatar momentos importantes da minha trajetória formativa, que moldam quem sou hoje, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Este é, ainda, o relato de uma experiência breve — um singelo resumo deste processo de formação. É vivendo que se aprende a viver. Tudo na vida é aprendido, até mesmo nas menores experiências, aquelas que às vezes julgamos insignificantes.

Essa missão me desafiou profundamente e, ao mesmo tempo, me envolveu de forma imediata. Revivi experiências ao narrá-las, aqui e agora, como se fossem novas. E vivi as novas como se fossem as últimas, absorvendo cada detalhe, na esperança de, quem sabe um dia, descobrir qual é o meu propósito.

Espero que toda essa confusão que deixo aqui sirva, de algum modo, para alguém que esteja pensando em desistir.

NÃO DESISTA. PERSISTA.

*Vou te Encontrar*  
*Canção de Paulo Miklos*

<i>Olha, ainda estou aqui</i>	<i>No céu no horizonte</i>
<i>Perto, nunca te esqueci</i>	<i>No inverno e verão</i>
<i>Forte, com a cabeça no lugar</i>	<i>Nas estrelas que formam uma</i>
<i>Livre, livre para amar</i>	<i>constelação</i>
<i>Sofro, como qualquer um</i>	<i>Vou te encontrar, vou te</i>
<i>Rio, quando estou feliz</i>	<i>encontrar</i>
<i>Homem, dessa mulher</i>	<i>Olha, eu fiquei aqui</i>
<i>Vivo, como você quer</i>	<i>Perto, está você em mim</i>
<i>Nas ondas do mar</i>	<i>Forte, pra continuar</i>
<i>Nas pedras do rio</i>	<i>Livre, livre para amar</i>
<i>Nos raios de sol</i>	<i>Sofro, como qualquer um</i>
<i>Nas noites de frio</i>	<i>Rio, porque sou feliz</i>

MEMÓRIAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
AMAZÔNIA  
(volume 2)

<i>Homem, de uma mulher</i>	<i>Nas noites de frio</i>
<i>Vivo, como você quer</i>	<i>No céu no horizonte</i>
<i>No beijo da moça</i>	<i>No inverno e verão</i>
<i>No alto e no chão</i>	<i>Nas estrelas que formam uma</i>
<i>Nos dentes da boca</i>	<i>constelação</i>
<i>Nos dedos da mão</i>	<i>No beijo da moça</i>
<i>No brilho dos olhos</i>	<i>No alto e no chão</i>
<i>Na luz da visão</i>	<i>Nos dentes da boca</i>
<i>No peito dos homens</i>	<i>Nos dedos da mão</i>
<i>No meu coração</i>	<i>No brilho dos olhos</i>
<i>Vou te encontrar, vou te</i>	<i>Na luz da visão</i>
<i>encontrar</i>	<i>No peito dos homens</i>
<i>Vou te encontrar, vou te</i>	<i>No meu coração</i>
<i>encontrar</i>	<i>Vou te encontrar, vou te</i>
<i>Nas ondas do mar</i>	<i>encontrar</i>
<i>Nas pedras do rio</i>	<i>Vou te encontrar, vou te</i>
<i>Nos raios de sol</i>	<i>encontrar</i>

## REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, p. 20-28, 2002.

BOFF, L. *Todo ponto de vista é a vista de um ponto*. Campinas: Governo do Estado de São Paulo, s/d. Disponível em: < <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/gestao-e-control/cursos/anexo-encontro-conselheiros/ponto-de-vista.pdf> >. Acesso em, v. 16, 2015.

BORGES, D. S.; TAUCHEN, G. T.. O docente iniciante na universidade: compreensões e desafios. *Revista Cocar*, v. 13, n. 27, p. 287-309, 2019.

MEMÓRIAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
AMAZÔNIA  
(volume 2)

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes da Política Nacional de Saúde Bucal. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica Coordenação Nacional de Saúde Bucal. Brasília; 2004.

CHAVES, S. N.; BRITO, M. dos R.. Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica. **Belém: Cejup**, v. 1, 2011.

DE ARAÚJO PEREIRA, L.; DA SILVA, F. O.; DE ALMEIDA MOTA, C. M. Reflexões de si: Experiências de escrita do memorial de formação. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 8, n. 2, 2018.

DE LUCENA, E. H. G.; JÚNIOR, G. A. P.; DE SOUSA, M. F. A Política Nacional de Saúde Bucal no Brasil no contexto do Sistema Único de Saúde. **Tempus-Actas de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 3, p. 53-63, 2011.

LIMA, D. D. et al.. Histórias de professores na Amazônia: marcas de um contexto na formação do PARFOR. **Revista Cocar**. V.14 N.28 Jan./Abr./2020 p. 420-439.

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

QUINTANA, Mário. A cor do invisível. (No Title), 1989.

VOU TE encontrar. Interprete: Paulo Mikos. Compositor: Nando Reis. In: **A GENTE mora no agora**. Interprete: Paulo Mikos. Deckdisc, 2017

## Capítulo 6

### Uma jornada de determinação e paixão pelo ensino

Maria Joaquina B. Goulart

Nesta narrativa, procurei expressar minha experiência de vida e como me tornei a professora que sou hoje. Confesso que esta não foi uma tarefa fácil — exigiu uma profunda reflexão sobre os acontecimentos e as decisões tomadas ao longo desses anos. Freitas e Souza Jr. (2009, p. 89) definem que: “a experiência implica troca, a vida dos envolvidos é colocada em contato, discutida, recriada e reabsorvida individual e coletivamente”.

Nasci em 14 de outubro de 1973, em Brasília, filha de uma dona de casa e de um motorista, ambos com escolaridade até o Ensino Fundamental. Aos 8 meses de idade, devido ao trabalho do meu pai, mudamo-nos para o Rio de Janeiro. Aos 5 anos, iniciei meus estudos em uma creche de pré-alfabetização particular. Lembro-me de que todas as profissionais eram professoras, e havia muitas atividades com papéis, desenhos e colagens — que eu amava.

Esse fato me remete ao trecho de Apple (1995), Araújo (1990), Nóvoa (1989), Williams (1997) e Zaidman (1986), apud Vianna (2013), sobre a feminização do magistério:

“A chamada feminização do magistério caracteriza-se ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério (Apple, 1995; Araújo, 1990; Nóvoa, 1989; Williams, 1997; Zaidman, 1986).

Aos 6 anos, entrei na primeira série do Colégio São João Dom Bosco, uma escola particular e católica. A instituição era composta por dois prédios e, entre eles, um grande pátio — utilizado como quadra para as aulas de

Educação Física, espaço para os intervalos, atividades comemorativas e, todos os dias, como local para a formação dos alunos antes do início das aulas. Nessa formação, os alunos, divididos por séries, cantavam juntos o Hino Nacional.

O uniforme consistia em uma camiseta branca padronizada da escola; as meninas usavam uma saia azul-marinho com duas pregas na frente, enquanto os meninos vestiam calça. Todos usavam sapatos fechados ou tênis.

Naquela época, o Regime Militar ainda vigorava no Brasil, influenciando diretamente a forma de educar e o currículo escolar. Lourenço (2010, p. 78) lembra que:

A introdução da nova disciplina foi complementada com a criação das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, que podiam se realizar em cerca de um ano e meio de estudos e habilitavam o professor a lecioná-la no ensino de 5ª a 8ª séries. Dessa forma, esse nível de ensino passou a abrigar docentes formados em licenciaturas plenas de História e Geografia ao lado dos ingressantes advindos das licenciaturas curtas. É o período do regime militar, ainda, que assiste à reintrodução de outra disciplina, a Educação Moral e Cívica, com conteúdos voltados para a exaltação da Pátria e de seus heróis, bem como para a difusão dos ideais cívicos cultuados pelos militares.

Quando tinha entre 7 e 8 anos de idade, lembro-me de chorar sempre que tirava uma nota menor que 9. Adorava ler e estudar. Brincar de professora era uma das minhas brincadeiras preferidas. E foi assim que ajudei uma amiguinha, vizinha nossa, a ler e escrever. Esse foi meu primeiro passo no mundo da educação — um sinal precoce da trajetória que estaria por vir, mesmo sem que eu imaginasse o que o futuro reservava.

Será que era um dom? Ou eu apenas replicava aquilo que se ensinava sobre o papel da mulher na sociedade? Hoje, acredito que talvez fossem as duas coisas.

Nesses primeiros anos do ensino fundamental, tive uma professora muito querida: a professora Helena. Ela estava sempre bem alinhada, com jaleco e saia longa. Transmitia calma e realizava muitas atividades lúdicas, mantendo-nos sempre ocupados e atentos aos desafios que criava.

Lembro-me, como se fosse hoje, da musiquinha:

“Mariana conta um, Mariana conta um e zero, Ana, viva Mariana.

Mariana conta dois, Mariana conta dois e um e zero, Ana, viva Mariana...”

Era uma forma divertida de nos fazer contar de trás para frente, e quando chegávamos ao número dez, era o auge da brincadeira. Eu queria ser como ela quando crescesse — ela representava o estereótipo da professora perfeita. Acredito que isso tenha sido um dos grandes motivadores do meu interesse por metodologias ativas. Segundo Thurow, Fischer, Fischer e Schneider (2021), “A dimensão educativa é possibilitada pelo adulto ao criar situações lúdicas com o intuito de estimular e desenvolver certos tipos de aprendizagem.”

Após essa fase, até os 12 anos, não me lembro de muitas coisas. Havia muita turbulência em casa: meus pais brigavam muito e chegaram a se separar por um tempo. Nessa época, meu pai pediu demissão e montou um restaurante-bar no Gama, Distrito Federal. Mudamo-nos para Brasília no meio do ano letivo. Enfrentei uma turma desconhecida e sofri com as “zuações” por causa do sotaque. Cada vez que eu lia em voz alta, a turma esticava o “x” ao final das frases, dizendo em coro: “xiiiiiiiiis”. Apesar disso, logo conquistei meu espaço, especialmente porque os conteúdos que estavam sendo ensinados eu já havia estudado na minha antiga escola, no Rio de Janeiro. Com isso, comecei a ajudar vários colegas com dificuldades nas matérias.

Estudos de Vigotski, apud Teixeira (2022), apontam que ele difundia a ideia de uma educação voltada para a liberdade — o que me remete a essa fase da minha vida. Já na 8ª série, em outra escola pública, tive um professor de matemática que se tornou um grande incentivador: o professor Bezerra. Ele era um senhor de meia idade, negro, usava uma boina e nos tratava como netos, sempre com conselhos de vida. Ele me fez gostar de matemática, disciplina que até então eu não apreciava tanto quanto história, português ou literatura. A forma como ele ensinava era tradicional, mas fluida. Hoje



percebo que era a paixão dele pelo ensino que tornava suas aulas tão especiais.

Aos 14 anos, estudava pela manhã e, no período da tarde e da noite, ajudava no restaurante. No primeiro ano do 2º grau, passei a estudar à noite, em uma escola particular, para continuar ajudando meu pai. A maioria dos meus colegas de classe era mais velha — muitos haviam retornado aos estudos após conseguirem trabalho, ou eram repetentes da rede pública. Ali, me tornei mais professora do que aluna, ajudando os colegas com conteúdos que não viam há muito tempo. O crescimento do ensino noturno nesse período evidenciava também uma divisão de classes sociais no ambiente educacional. O perfil do aluno noturno estava associado “àqueles que já ocupavam ou iriam ocupar alguma função no pólo manual da divisão social do trabalho” (RODRIGUES, 1995).

Trabalhar no restaurante me ensinou muito. Lidei com banco, preenchia cheques, fazia depósitos, pagava contas. Também atendia no balcão, cuidava do caixa e, às vezes, ajudava na cozinha. Nessa época, fiz um curso de datilografia para me aprimorar nos trabalhos de “secretária” do meu pai.

Aos 15 anos, decidi fazer um estágio. Procurei o IEL, fiz entrevista e fui selecionada para estagiar na ASBCOOP – Associação do Banco Nacional de Crédito Cooperativo, o BNCC. Morava a 40 km de distância e precisava pegar dois ônibus para ir e dois para voltar. Aproveitava o tempo nas conduções para estudar e fazer as leituras da escola. Em seguida, meus pais se separaram definitivamente. Meu pai vendeu o restaurante e mudou-se para Belém. Minha mãe ficou com a casa e conosco — eu e minha irmã de 17 anos. Ela já trabalhava como secretária em uma revendedora de veículos, e nós duas passamos a sustentar a casa.

Aos 16 anos, fui efetivada na ASBCOOP. Saí da escola particular e passei a estudar em uma escola pública. Infelizmente, não tenho boas lembranças desse período. Na minha turma, a maioria dos alunos era considerada “problemática”: muitos eram repetentes, alguns usavam drogas, e a escola era

bastante desorganizada. Ao final do ano, poucos conseguiram concluir o 2º grau. Novamente, me remeto ao texto de Rodrigues (1995), que diz:

Quando se fala dos problemas da escola noturna de 2º Grau, o fato de o aluno noturno receber um ensino defasado em relação ao ensino oferecido nos demais turnos é recorrentemente aludido como sendo a determinação preponderante das dificuldades que ele irá enfrentar tanto para prosseguir os estudos universitários, como para obter uma posição favorável na hierarquia social e ocupacional. Esta conclusão encerra uma verdade indiscutível, porém não é somente o fato de o aluno noturno estar ou não em contato com um ensino qualitativamente mais elevado, o que fundamentalmente torna as coisas para ele mais difíceis ao sair da escola, concluindo ou não o curso de 2º Grau.

Ao concluir o segundo grau, aos 17 anos, fui aprovada no vestibular para o curso de Administração na faculdade UPIS, uma instituição particular. Permaneci lá por um ano e meio, pois meu salário como assistente não era suficiente para cobrir todas as despesas. Naquela época, cursar uma universidade pública era quase inviável, tanto pela dificuldade de acesso logístico quanto pela alta concorrência. A única opção pública era a UNB, localizada em uma região nobre do Distrito Federal, muito distante da minha residência. Como aponta Dias (2017), trata-se de um fator histórico no Brasil: “O acesso ao ensino superior por indivíduos pertencentes às classes populares foi, por muito tempo na história do Brasil, sistematicamente negado.”

Com o início do governo Collor, o Banco BNCC foi extinto e, conseqüentemente, a ASBCOOP entrou em processo de encerramento de atividades. Fui então convidada a trabalhar como auxiliar administrativa na gestão do plano de saúde da Associação dos Servidores do Senado Federal – ASSEFE. Lá, atuei com faturamento médico-hospitalar e passei a ensinar os colegas que ingressavam na equipe. Foi também nesse ambiente que conheci o pai das minhas filhas, com quem me casei aos 19 anos. Aos 22, nasceu minha primogênita, Giovanna.

Após esse período, recebi o convite para integrar a equipe responsável pela implantação do plano de saúde dos servidores da Câmara dos

Deputados (ASCADE), desafio que aceitei e no qual permaneci por quatro anos.

Enquanto estava na ASCADE, minha irmã, que na época trabalhava na seguradora do Banco Real, mencionou uma seleção para o Disk Real — o atendimento telefônico do banco. Candidatei-me, passei no processo seletivo e passei a trabalhar em dois turnos: na ASCADE durante o dia e no Disk Real à noite. Essa fase marcou um divisor de águas na minha trajetória profissional. No ambiente do Disk Real, tornei-me, naturalmente, uma mentora para minhas colegas, compartilhando “macetes” do sistema, explicando detalhes sobre produtos e ajudando a equipe a se desenvolver. Cheguei a ser indicada para uma posição de supervisão, mas engravidei da minha segunda filha e a promoção não se concretizou.

Hoje percebo que essa habilidade de ensinar me acompanhou desde cedo e foi se consolidando ao longo dos anos. Esses saberes foram, aos poucos, se incorporando à minha forma de ensinar. Associo essa vivência à abordagem de Tardif e Raymond (2000), que afirmam:

*“Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente”.*

Quase um ano depois, surgiu uma vaga para secretária de um dos diretores do Banco Real. Candidatei-me e fui aprovada no processo seletivo interno. Nessa função, descobri que o banco custeava 50% da mensalidade de cursos de nível superior, desde que fossem nas áreas de Administração, Ciências Contábeis ou Economia. Comecei o curso de Economia no período noturno, com as duas filhas ainda pequenas. Fui muito criticada por alguns familiares do meu esposo por deixá-las na creche durante o dia e com ele à noite. Ouvia frases como: “Não sei como você tem coragem” ou “Você não acha melhor esperar elas crescerem para poder estudar?”

Na época, o banco foi vendido ao grupo holandês ABN AMRO Bank e passava por uma reestruturação. Em 2001, surgiu a oportunidade de promoção para gerência de agência, mas envolvia mudança de cidade. Nesse mesmo período, fui convidada a participar de uma ação do banco na agência de Palmas, com a missão de firmar contratos de empréstimo consignado com professores da Secretaria Estadual de Educação em Araguaína. Fiquei lá por uma semana e o trabalho foi um sucesso. A transferência foi formalizada e, no dia 2 de fevereiro de 2002, chegamos a Palmas — marcando o início de um novo capítulo em nossas vidas.

No início, tudo foi muito difícil. Não havia rede de apoio: éramos apenas eu, o marido e as duas filhas pequenas. Fiz o vestibular e, no meio do ano, ingressei na Universidade Federal do Tocantins (UFT), dando continuidade ao curso de Economia. No entanto, a rotina puxada no trabalho dificultava a dedicação aos estudos. A perda da minha mãe em 2005 — uma mulher guerreira que só pôde estudar até a 4ª série, mas sonhava em ver suas filhas formadas — foi um grande incentivo para eu seguir em frente.

Em 2006, fui aprovada no concurso para técnica administrativa da UFT, o que me proporcionou estabilidade e a chance de crescer por meio da educação. A transição do banco para a UFT foi um passo significativo.

Antes de concluir o curso de Economia, enfrentei a separação conjugal e precisei ser ainda mais forte para garantir um futuro melhor para minhas filhas. Em 2008, participei do processo seletivo para o mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio — o verdadeiro início da minha carreira como professora. Nesse período, conheci minha amiga-irmã e hoje sócia, Erna, que já lecionava e, com sua paixão pela educação, ajudou-me a enxergar a docência como vocação.

Um colega do mestrado teve um desentendimento com o coordenador de curso da Ulbra e abandonou a disciplina que lecionava. Candidatei-me e fui selecionada para assumir a turma. Era um grupo de quase 60 alunos, no meio do semestre, e ainda havia um aluno cego. Foi extremamente

desafiador — eu não tinha formação para docência, tampouco experiência com inclusão de estudantes com deficiência. Essa é uma realidade frequente no ensino superior, como relatado por Cunha (2010) apud Smaniotto e Gentil (2013): “Independente da área de conhecimento, os docentes atuantes no ensino superior possuem, em geral, pouca ou nenhuma formação para atuação como professores nesse nível de ensino”.

Em 2009, recebi o convite para assumir as disciplinas de Economia na Faculdade Católica. Já estava mais habituada à sala de aula e mais segura, então aceitei o desafio — também motivada pela chance de lecionar em duas das melhores instituições privadas da cidade e melhorar a renda familiar. Conciliar o mestrado, o trabalho na UFT e as aulas nas duas instituições privadas foi, por algum tempo, um dos maiores desafios que enfrentei.

A terceira gravidez, em 2010, me fez reorganizar a rotina. Pedi demissão da Ulbra e segui apenas com a Faculdade Católica, que depois se transformaria na Unicatólica — onde, anos mais tarde, tive a alegria de ver minha filha mais nova se formar em Medicina Veterinária. Nesse período, busquei crescimento pessoal e profissional, assumindo a coordenação adjunta dos cursos de Gestão Empresarial e do MBA em Agronegócio da UFT, além de participar da gestão de diversos projetos. Também fundamos a Ativação, nossa empresa de consultoria corporativa com foco em educação.

Em 2021, decidi retomar o curso de Administração, que estou prestes a concluir em 2023. Em 2022, tornei-me coordenadora de disciplina no projeto TO Graduado da Unitins e, mais recentemente, conquistei o segundo lugar em um concurso para professora na própria instituição — o que renovou e fortaleceu ainda mais minha paixão pelo ensino.

Essa trajetória foi marcada por desafios, conquistas e, acima de tudo, por uma imensa paixão pela educação. Minhas filhas, Giovanna e Giulia, tornaram-se mulheres fortes e determinadas, cada uma trilhando seu caminho profissional. Meu filho Murilo, com apenas 11 anos, já revela suas próprias aspirações. Ser professora pode não ter sido minha primeira escolha, mas é, sem dúvida, a profissão que faz meu coração pulsar mais forte. A cada desafio superado, lembro-me da inspiração da minha mãe, que,

de onde estiver, certamente compartilha comigo o orgulho e a alegria por essa jornada dedicada ao conhecimento e ao crescimento

## REFERÊNCIAS

DIAS, Regina L. C. Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/kqWDbhsN76sRs8mxsTkKZBQ/?lang=pt#>.

Acesso em 11 dez 2023.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. *Revista Brasileira de História*, vol. 30, nº 60. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/9x5mdRBWQbHHLkmkCscKDNp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 dez. 2023.

RODRIGUES, Eduardo M. Ensino Noturno de 2º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso? Disponível em: [file:///Users/mariajoaquina/Downloads/edsondeoliveira,+Ensino+Noturno+de+2%C2%BA+Grau%20\(1\).pdf](file:///Users/mariajoaquina/Downloads/edsondeoliveira,+Ensino+Noturno+de+2%C2%BA+Grau%20(1).pdf). Acesso em 10 dez. 2023.

SMANIOTTO, Carmen L. D.; GENTIL, Viviane K. Desafios ao Professor Universitário Iniciante. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_1985\\_eba8d92108053a438b1298826e34615b.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1985_eba8d92108053a438b1298826e34615b.pdf). Acesso em 11 dez. 2023.

STEFANIE de Lima Freitas, D.; DE SOUZA JÚNIOR, A. J. Importância do memorial enquanto estratégia de formação profissional no projeto veredas. *Olhares & Trilhas*, [S. l.], v. 5, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/3460>. Acesso em: 11 dez. 2023.

TEIXEIRA, Sônia R. S. **A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZkmZLqzStG7gZknWBDxVRsM/#>. Acesso em 10 de. 2023.

THUROW, Ane Cristina; FISCHER, Cristiana Holz; FISCHER, Dirce Mariza Holz; SCHNEIDER, Jeferson da Silva. A importância da atividade lúdica para a prática docente: a construção do conhecimento das crianças. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 39, 26 de outubro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/39/a-importancia-da-atividade-ludica-para-a-pratica-docente-a-construcao-do-conhecimento-das-criancas>. Acesso em 10 dez 2023.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações.** Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em 11 dez 2023.



## Capítulo 7

### Memórias de uma alma inquieta

Erna Augusta Denzin

#### INTRODUÇÃO

Falar sobre como me tornei professora é, para mim, um verdadeiro desafio. Isso porque, ao contrário de muitos que relatam esse desejo como um sonho de infância, eu nunca me imaginei nessa profissão. Sempre que pensava no meu futuro profissional, via-me como uma secretária bilíngue, uma executiva, atuando em um ambiente corporativo de uma grande empresa. No entanto, a vida, às vezes, nos prega peças e nos conduz por caminhos que jamais imaginamos — e, ainda assim, nos sentimos plenos e com a certeza de estarmos exatamente onde deveríamos estar.

Este documento tem como objetivo apresentar um pouco da minha trajetória formativa, destacando pontos importantes que me levaram a me tornar a professora que sou hoje: feliz e muito orgulhosa da profissão que escolhi exercer.

Ao longo do texto, destaco elementos que considero essenciais na formação de qualquer indivíduo: pais comprometidos, brincadeiras em família, acesso à informação e à cultura, e, sobretudo, liberdade para questionar.

A estrutura do texto está dividida em partes que refletem diferentes fases da minha vida e locais de aprendizagem que, sem dúvida, foram determinantes para a construção da minha consciência profissional e pessoal.

Na primeira parte, abordo minha formação pré-escolar. Nela, identifico inquietações, brincadeiras e aprendizados em família que me proporcionaram uma educação diferenciada para a minha classe social.

Na segunda parte, falo sobre minha formação religiosa, que considero fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica, da reflexão e da indagação — qualidades essenciais no exercício da docência. Trago também algumas reflexões de Martinho Lutero sobre o direito à educação.

Na terceira parte, compartilho um pouco da minha formação musical, que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da contemplação, da percepção do todo e do pensamento lógico e complexo — todos indispensáveis para uma prática profissional crítica e reflexiva.

Na quarta parte, trago memórias de momentos vividos fora da escola, cujos acontecimentos foram marcantes na construção da minha escolha profissional.

Por fim, na quinta parte, rememoro minha formação escolar e acadêmica, destacando pessoas que tiveram um papel fundamental na minha decisão de me tornar professora.

## CONTRIBUIÇÕES DE UMA ALMA INQUIETA – A FASE PRÉ-ESCOLAR

Filha de mãe costureira e pai caminhoneiro, ambos vindos da zona rural e com baixa escolaridade — estudaram até a segunda série do ensino fundamental — vivi uma infância pobre em termos materiais, mas extremamente rica em termos de letramento e cultura. Aprendi a declamar poesias, ouvi músicas clássicas, assisti às apresentações das grandes companhias de balé aos domingos de manhã pela TV Cultura, sempre na companhia do meu pai, e atuei em peças teatrais. Íamos ao coreto da praça em família para apreciar a Banda Marcial da cidade e nunca perdíamos um desfile cívico — como os do dia da cidade ou do 7 de setembro —, que, na época, eram repletos de contação de histórias e carros alegóricos.

Quando completei sete anos e me preparava para ingressar na escola no ano seguinte, recebi de presente de Natal um livro: *Chapeuzinho Vermelho*. Um presente simples, mas que hoje entendo como carregado de significados. Na verdade, o verdadeiro presente não era apenas o livro em si, mas tudo o que aprender a ler representava: o poder de conquistar o que eu quisesse.

Refletindo hoje sobre esses acontecimentos, percebo o quanto minha vida já era permeada por práticas de letramento antes mesmo de entrar na escola. Naquela época, as crianças só iniciavam a primeira série aos sete anos. Decorar poesias, conhecer a história da cidade e do país por meio dos desfiles cívicos, vivenciar experiências musicais e artísticas, apresentar “corinhos”, hinos e peças na igreja, além de compreender a lógica dos jogos de tabuleiro como dama, ludo, dominó e pega-varetas — tudo isso fazia parte do cotidiano em família.

Essas vivências foram fundamentais para minha formação como pessoa. Sobre a importância dessas atividades no processo formativo do ser, trago as contribuições de alguns autores.

Como afirma Carvalho (1992, p. 14):

*desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante.*

Macedo, Petty e Passos (2007, p. 13 e 14) afirmam que:

*O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. [...] brincar é envolvente, interessante e informativo. [...] Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados.*

Machado (2007 p. 22)

MEMÓRIAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
AMAZÔNIA  
(volume 2)

*No brincar a criança lida com a sua realidade interior e sua tradição livre da realidade exterior: é também o que o adulto faz quando está filosofando, escrevendo e lendo poesias, exercendo sua religião. [...] o brincar é uma linguagem.*

É interessante perceber como tudo isso acontecia de forma tão espontânea, que nem nos dávamos conta de que estávamos aprendendo. Minha pré-alfabetização aconteceu em casa, no convívio familiar, de maneira leve e afetiva. Quando entrei na escola, eu praticamente já sabia ler, escrever e contar — resultado das vivências e estímulos que recebi no ambiente familiar.

### ALMA CRISTÃ EVANGÉLICA – AS CONTRIBUIÇÕES DA IGREJA

Desde o berço, pertencemos à Igreja Evangélica Luterana do Brasil, e foi nesse contexto que vivi uma rica cultura musical — tanto no aprendizado de instrumentos quanto no canto solo e coral. Muitos dos meus tios maternos tocavam instrumentos como violão clássico, harmônio (um tipo de órgão mecânico com fole) e bandolim. Aqueles que não tocavam, participavam do coral da igreja.

O ambiente da igreja, somado à influência de programas de TV, despertou em mim o desejo de estudar piano. Apesar das limitações financeiras, iniciei minhas aulas particulares aos nove anos de idade, o que foi um verdadeiro privilégio.

A vivência na igreja também era marcada por muito estudo e reflexão. Nas escolas bíblicas, desde crianças éramos convidados a pensar sobre o significado dos textos sagrados e como eles se aplicavam à nossa realidade. Lembro-me vividamente de como as histórias da Bíblia, os relatos sobre músicos e a trajetória de Martinho Lutero me transportavam para outros mundos. Em minha imaginação, eu viajava com essas narrativas e sentia que, um dia, poderia alcançar lugares semelhantes.

Em 1978, nossa comunidade recebeu um novo pastor, recém-formado no seminário e cheio de ideias inovadoras. Ele valorizava a participação dos

jovens e passou a investir nos adolescentes, inserindo-os mais cedo nas atividades da igreja. Foi assim que, aos 12 anos, me tornei professora de uma classe de Escola Bíblica numa missão com crianças. Preparava lições mensalmente para cerca de 20 alunos, revezando essa responsabilidade com minha prima.

Vale lembrar aqui a reflexão de Costa apud Cericatro (2016), que aponta como um dos fatores da desvalorização da docência sua origem na catequese, praticada pela igreja, o que contribui para a ideia da profissão como vocação ou missão, muitas vezes desvinculada da necessidade de remuneração.

Na Igreja Luterana, ser professor da Escola Bíblica sempre foi considerado um serviço especial ao Reino de Deus. Por isso, nos preparávamos com esmero. Participávamos de encontros distritais que ofereciam oficinas com pedagogas da igreja, onde aprendíamos sobre planejamento de aula, metodologias de ensino e técnicas de apresentação de histórias bíblicas para diferentes faixas etárias.

Foi assim que, aos 13 anos, tive meu primeiro contato com planos de ensino, planos de aula, metodologias pedagógicas e técnicas de comunicação. Além disso, aprendíamos a interpretar os textos bíblicos de forma apropriada para cada público, por meio de oficinas específicas de interpretação bíblica.

A Igreja Luterana sempre valorizou a educação, não apenas no campo espiritual, mas também no secular. Tanto que, ao lado de muitas igrejas, havia escolas abertas não só para os membros, mas para toda a comunidade.

Essa ênfase na educação está profundamente ligada ao pensamento de Martinho Lutero, que acreditava que todos os cidadãos deveriam saber ler e interpretar a Bíblia por conta própria, sem depender da mediação de terceiros. Assim, o povo não poderia ser facilmente manipulado.

A defesa da educação por Lutero é clara em dois textos fundamentais: *“Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e*

*mantenham escolas cristãs*" (1524) e *"Uma prédica para que se mandem os filhos à escola"* (1530).

Desse último, destaco o seguinte trecho:

o progresso de uma cidade não depende apenas do ajuntamento de grandes tesouros, da construção de grandes muros, de casas bonitas, de muitos canhões e da fabricação de muitas armas. Muito antes, o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando ela tem muitas pessoas bem instruídas, muitos cidadãos sensatos, honestos e bem-educados. Estes então também podem ajuntar, preservar e usar corretamente riquezas e todo tipo de bens (1995, p. 331 – 333).

Contudo, Lutero defendia que a educação de seu povo era obrigação do Estado, como explica Barbosa (2011, p. 870):

Rompendo uma tradição da época, de responsabilidade da Igreja pelas escolas, Lutero chama a atenção das autoridades seculares, mais especificamente dos conselhos municipais da Alemanha, e as incumbe dos encargos da educação escolar; dessa forma, o sustento econômico para a criação e manutenção das escolas seria de responsabilidade das instituições políticas locais.

Assim cresci ouvindo, desde muito cedo, que estudar podia ser libertador. No entanto, atuar como professora na igreja nunca significou, para mim, o desejo de seguir a docência como profissão. Sempre que alguém perguntava se eu queria ser professora, minha resposta era clara: não era esse o meu caminho — ou, pelo menos, eu achava que não era.

Ainda sobre as contribuições da igreja na minha formação, destaco como extremamente importante o curso de Diaconia em Educação Cristã, que frequentei entre 1987 e 1990. Por que esse curso foi tão significativo? Porque, durante esse período, tive acesso a disciplinas como hermenêutica, exegese, homilética, interpretação bíblica e até mesmo grego. Foi ali que compreendi o valor da semântica e aprendi a elaborar estudos bíblicos para adultos, sempre com o objetivo de extrair algo relevante e aplicável da Palavra para a vida das pessoas.

Aprendi também que compreender não é apenas ler — é preciso estudar. E estudar significa questionar as teorias apresentadas, buscar

respostas, explorar diferentes pontos de vista. Foi nesse processo que desenvolvi o gosto pelo estudo da Bíblia e percebi como um texto pode, muitas vezes, ser usado como pretexto para disseminar ideias. Esse despertar para a leitura crítica aguçou minha capacidade de análise e interpretação — uma habilidade que permanece comigo até hoje.

## A INQUIETUDE ACALMADA PELA ARTE – AS CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA

Aos nove anos de idade, iniciei meus estudos de piano com uma professora particular. Ao entrar para as aulas, um novo mundo se abriu diante de mim: o mundo das pessoas que tinham muito mais dinheiro do que eu. Estudar piano não era uma atividade comum para filhos de uma costureira ou de um caminhoneiro.

Felizmente — e para minha tranquilidade — tocar bem não dependia de classe social, e, modéstia à parte, eu tocava bem. Às vezes, até melhor do que algumas colegas de famílias mais abastadas. Isso me dava segurança para transitar entre elas e conviver em pé de igualdade.

Pesquisas mostram que a música é fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Muszkat (2012, p. 68) afirma que:

*Hoje sabemos que um neurônio compete com outro pelo próprio mundo, pela experiência, pela novidade. Essa visão é a que chamamos “neografinismo neuronal”, em busca da experiência. Sabemos que a música ajuda nessa reorganização, aumenta a competência de várias áreas do cérebro emocional, do cérebro motor e do cérebro sensorial de uma maneira ímpar. [...]. As alterações fisiológicas com a exposição à música são múltiplas e vão desde a modulação neurovegetativa dos padrões de variabilidade dos ritmos endógenos da frequência cardíaca, dos ritmos respiratórios, dos ritmos elétricos cerebrais, dos ciclos circadianos de sono-vigília, até a produção de vários neurotransmissores ligados à recompensa e ao prazer e ao sistema de neuromodulação da dor.*

Muitos são os estudos que afirmam que estudar música também pode contribuir para o desenvolvimento afetivo, motor e neurológico, provocando diferentes sensações, como explicam Weigsding e Barbosa (2014, p. 48):



MEMÓRIAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
AMAZÔNIA  
(volume 2)

"A música possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sensoriais, afetivas e motoras, além de promover a expressão de sentimentos e emoções, sendo um recurso valioso para o crescimento integral do indivíduo."

Esse contato com a música desde cedo ampliou minha percepção de mundo e minha sensibilidade, não apenas artística, mas também humana. Aprender a tocar um instrumento exige disciplina, paciência e escuta — habilidades que, mais tarde, percebi serem essenciais também para a docência

Mais do que qualquer outra arte, tem uma representação neuropsicológica extensa, com acesso direto à afetividade, controle de impulsos, emoções e motivação. Ela pode estimular a memória não verbal por meio das áreas associativas secundárias as quais permitem acesso direto ao sistema de percepções integradas ligadas às áreas associativas de confluência cerebral que unificam as várias sensações. Exemplo pode ser dado referindo-se à sensação gustativa, olfatória, visual e proprioceptiva as quais dependem da integração de várias impressões sensoriais num mesmo instante, como a lembrança de um cheiro ou de imagens após ouvir determinado som ou determinada música.

Estudei música por dez anos: sete deles em minha cidade, com uma professora particular, e outros três no Conservatório Musical Carlos Gomes, em Campinas (SP). No conservatório, além das aulas de piano, tive a oportunidade de estudar Instrumento Complementar (flauta doce), Harmonia, História da Música, Folclore, Coral, Música de Câmara, Música Popular e Prática de Concertos.

Durante esse período, desenvolvi diversas competências e habilidades que foram muito além da técnica musical. A complexidade matemática presente nos esquemas de harmonia aguçou meu raciocínio lógico, enquanto a prática de concerto e de música de câmara exigia sensibilidade, escuta atenta, cooperação e gestão emocional — competências que, mais tarde, reconheceria como fundamentais também para a vida profissional e, especialmente, para o exercício da docência.

## OUTROS TEMPOS, OUTRAS REALIDADES – A INQUIETUDE DA VIDA COMO ELA É

Na década de 1980, cursar uma faculdade era um grande desafio. As instituições públicas ofereciam aulas durante o dia, o que inviabilizava o estudo para quem precisava trabalhar. Já as faculdades particulares, que tinham cursos noturnos, eram caras e geralmente localizadas em cidades maiores — o que dificultava ainda mais a vida de quem, como eu, morava no interior. Por isso, ao concluir o ensino médio, meu foco estava muito mais em conseguir uma vaga no mercado de trabalho do que em ingressar no ensino superior. Além disso, teimosamente, eu não queria fazer “qualquer curso”. O meu desejo era estudar música — algo impensável para alguém que precisava trabalhar para se sustentar.

Em 1987, uma reviravolta na vida pessoal e profissional: cansada de trabalhar para a família e com um forte desejo de independência, consegui um emprego em São Paulo. A vaga era para ser professora de música no Seminário de formação de pastores da minha igreja. E foi assim, como professora de música, que minha trajetória como docente teve início — mesmo que, na época, eu ainda não me percebesse plenamente como professora.

Esse episódio me faz lembrar a pesquisa de Gatti (2010, p. 1361), que comenta sobre resultados que apontam “a escolha da docência como uma espécie de ‘seguro-desemprego’, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade do exercício de outra atividade”.

Eu não tinha essa consciência na época, mas a verdade é que ser professora foi a oportunidade que me permitiu conquistar minha autonomia e seguir minha vida fora da casa dos pais.

Exerci a função de professora de música por três anos, sendo essa minha única fonte de renda. Paralelamente, continuei atuando como

professora de Escola Bíblica na igreja, agora também com adolescentes entre os alunos.

Em 1990, me casei e fui morar em Ji-Paraná, Rondônia. Meu primeiro emprego na nova cidade foi como professora de Ensino Religioso em uma escola privada confessional batista, onde lecionei para turmas da primeira à quarta séries. Contudo, logo se espalhou pela cidade que havia chegado uma professora de música com diploma. Embora fosse um diploma de conservatório — e não de curso superior —, eu era a única na cidade com essa formação. A demanda por aulas de música cresceu rapidamente, e passei a atender em casa. Hoje, ao refletir para escrever este texto, percebo o quanto esse período foi fundamental para o aprimoramento das minhas habilidades docentes.

E assim se passaram oito anos da minha vida atuando como professora — de música e de ensino religioso, mas professora. É importante destacar que, até esse momento, toda a minha formação para o exercício da docência havia sido adquirida na igreja. Isso me remete ao texto de Lima (2012, p. 153), quando afirma (grifo nosso):

O papel principal do professor dos anos iniciais, mencionado nos dados, empíricos, é a formação integral da criança. [...] A formação plena do aluno consiste em parte da função da escola que deveria formar pessoas críticas, que assumam seu lugar na sociedade como sujeitos históricos, capazes de compreender o mundo e escolher o modo de atuar sobre ele, respeitando seus limites, mas criando possibilidades. Para isso, é fundamental assegurar uma formação qualificada aos professores, que os prepare para a participação crítica e consciente no projeto pedagógico da escola e a convivência com os colegas e com os alunos.

Apesar de a docência exigir uma formação qualificada, essa exigência nunca me foi colocada de forma concreta. Cericato (2016, p. 276) aponta que uma das razões para isso é o fato de a docência, muitas vezes, não ser reconhecida socialmente como uma profissão. Em seu texto, o autor levanta questões pertinentes que ajudam a compreender essa realidade e explicam bem a situação mencionada.

Outro histórico aspecto que dificulta a legitimação da docência como uma profissão diz respeito ao conjunto de conhecimentos e técnicas necessários para o exercício do trabalho. [...] Afinal, qual é o saber específico dos docentes? É dominar um conhecimento referente a como ensinar algo a outra pessoa? É dominar uma determinada área do conhecimento? Ou ambos? A essas perguntas não se encontra resposta consensual na literatura especializada que debate o tema.

A realidade que vivi demonstra que essas indagações ainda persistem em pleno século XXI. Em 1995, mudamo-nos para Primavera do Leste, no Mato Grosso. Ao contrário de Ji-Paraná, ali as pessoas não demonstravam o menor interesse em estudar música. Para não ficar completamente sem renda e ter uma ocupação além dos cuidados com a casa e os filhos (já eram dois nessa época), consegui uma vaga como professora de Ensino Religioso para turmas da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em uma escola confessional luterana, onde permaneci por dois anos. Continuei morando na cidade por mais três anos, período em que passei a me dedicar à empresa que meu ex-marido e eu abrimos.

Após algumas tragédias pessoais, em 2000 cheguei a Palmas para recomeçar minha história. Por mais que procurasse outras formas de trabalho, as oportunidades que surgiam eram sempre na área da docência. Uma das primeiras vagas que consegui foi como professora de piano no Centro de Criatividade do Espaço Cultural de Palmas, iniciando minha trajetória ali em agosto de 2000.

No ano seguinte, 2001, eu acumulava diversas funções: ministrava aulas particulares de piano, dava aulas de Educação Musical para crianças da Educação Infantil até a quarta série em dois colégios, ensaiava dois corais infantis e mantinha as aulas no Espaço Cultural. Tudo isso enquanto cuidava do marido, dos dois filhos e mantinha as atividades na igreja.

Ainda alimentava a esperança de deixar a docência e me tornar administradora. Por isso, mergulhei intensamente nos estudos da Administração durante a faculdade — uma área com a qual já havia tido contato na adolescência, durante experiências no meio empresarial. Foi como reviver uma parte adormecida de mim. Apesar da timidez e de ter

poucas amizades, vivi esse período com muito esforço, mas também com alegria.

Curiosamente, mesmo após lutar tanto contra o caminho da docência, acabei encontrando nela meu verdadeiro propósito. Descobri que ser professora me permite viver de forma alinhada com aquilo que mais desejo: contribuir para transformar a vida das pessoas de maneira positiva.

Ao revisitar minha trajetória para escrever este memorial, percebi com clareza o quanto minha formação complementar foi decisiva para minha construção como educadora — até mais do que a formação formal.

Nesse sentido, destaco o texto de Paulo e Almeida (2009), que afirma:

A formação de professores, a partir de dispositivos como os das autobiografias, por exemplo, possibilita compreender melhor os modos como os professores dão sentido ao seu trabalho e como atuam em seus contextos profissionais, partindo do pressuposto de que os professores realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais adquiridos ao longo de sua história de vida particular.

E, a partir dessa reflexão, não há como não reconhecer que toda a minha trajetória — inclusive as experiências que não ocorreram em ambientes escolares — contribuiu, de forma significativa, para minha atuação como docente. Como afirmam Alvarenga, Tauchen e Schirmer (2019, p. 3), “uma docência de boa qualidade se expressa pela alta qualidade do capital cultural incorporado pelo docente na sua trajetória de vida”. Essa ideia também é reforçada por Paulo e Almeida (2009), ao afirmarem que...

O processo de formação do professor deve sempre considerar a dinâmica em que se constrói sua identidade, como uma construção que tem as marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, ou seja, como cada profissional mobiliza os seus conhecimentos e valores para ir dando forma à sua identidade.

## CONTRIBUIÇÕES DE UMA ALMA INQUIETA – A FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA

Com sete anos de idade, entrei para a escola. Foi uma experiência marcante passar quatro horas do meu dia longe de casa e convivendo com pessoas completamente diferentes do meu círculo social até então.

Tenho pouquíssimas lembranças da primeira e da segunda séries. Lembro-me, com bastante clareza, de que minha professora titular era doente e faltava muito. Tivemos mais aulas com a professora substituta do que com ela. Talvez por isso eu tenha tão poucas memórias desse período. Ou talvez porque era um mundo novo, mas sem grandes aprendizados. Não me recordo de ter feito amigos. Só me vem à mente uma única colega, que se sentava ao meu lado.

Duas coisas, no entanto, ficaram gravadas na memória: a cartilha *Caminho Suave* e o livro-texto de mesmo nome. A cartilha era usada na primeira série; o livro, na segunda. Receber o livro-texto ao final do ano significava que havíamos "passado de ano". Tenho viva a lembrança da agonia que senti enquanto esperava meu nome ser chamado para recebê-lo. O medo da reprovação era enorme. Que alívio quando finalmente fui chamada — pude voltar para casa com a certeza de que não levaria uma surra.

Minhas memórias escolares tornam-se mais nítidas a partir da terceira série, quando eu tinha nove anos. Coincidentemente, foi também quando comecei a estudar piano. A partir dessa fase, construí meu primeiro ciclo de amizades escolares. Eram poucos amigos, mas mantemos contato até hoje pelas redes sociais.

Lembro-me de, nessa fase, ter as melhores notas da sala e, como consequência, conquistar a simpatia dos colegas. Nos trabalhos e apresentações artísticas da escola, minha equipe — formada por mim e meus amigos — sempre se destacava.

Os anos eram 1975 e 1976, tempos da ditadura militar. E o ensino refletia esse contexto. Formávamos filas antes de entrar na sala de aula, e, uma vez por semana, o diretor fazia uma inspeção em todos os alunos, verificando uniforme, unhas e cabelo. Aquilo nos causava medo. Traspadine (2019) retrata como era a educação na década de 1970 ao afirmar que...

A escola tradicional, convencional, da ditadura era dos moldes, comportamentos, silêncios. Isso valia para todos e todas: professores/as, estudantes, servidoras/es em geral. Sem chance para o voo, o controle morava ao lado. E os próprios sujeitos iam traçando o caminhar da referência dos corpos disciplinados.

Entretanto, apesar do ensino rígido, os trabalhos colaborativos sempre me chamavam a atenção. Eu gostava muito de trocar ideias com os colegas. Sempre fui bastante criativa, o que fazia com que nossas apresentações tivessem algo diferenciado.

Olhando para esse período hoje, como se estivesse assistindo a um filme, percebo que eu influenciava meus colegas a fazerem coisas diferentes — e o mais interessante é que a professora comprava as ideias. Nunca me conformei com o comum, com o igual. Nossa professora não tinha dúvidas sobre a quem delegar as tarefas relacionadas às datas comemorativas da sala: minha equipe era sempre a escolhida.

Lembro-me de levar muitas broncas da minha mãe por conta dos custos que esses trabalhos geravam. Mas a diversão durante a construção das atividades era tão grande que, no fim das contas, a bronca até perdia a força...

Na época em que cursei as séries iniciais, em quatro anos de escola tive apenas três professoras. Isso porque, naquele tempo, uma única professora era responsável por ministrar todas as disciplinas: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Cada dia da semana era dedicado a um desses conteúdos.

Também tínhamos aulas de Educação Artística e Ensino Religioso, que aconteciam uma vez por semana, ministradas por professoras específicas



dessas áreas. Lima (2012, p. 151-152) apresenta o papel do professor nas séries iniciais da seguinte forma:

O professor dos anos iniciais que atua nas escolas públicas é denominado por polivalente, visto que leciona, geralmente, sete diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte. [...] Lecionar nos anos iniciais é uma tarefa complexa e desafiante, visto que os professores trabalham com diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formados para exercer a docência com qualidade.

Isso nos leva a refletir sobre a qualidade da formação dos professores e nos deixa um questionamento: será que esses profissionais são realmente preparados para lidar com uma demanda tão complexa? Mas essa é uma discussão para outro trabalho.

E assim se encerrou o primeiro ciclo da minha formação escolar — sem a menor ideia de que tudo aquilo me conduziria à profissão de professora. Se, naquela época, alguém me perguntasse sobre minha futura profissão, “pianista” seria minha primeira resposta.

Em 1977, iniciei a segunda fase do ensino fundamental, a quinta série. Troquei de escola, pois as aulas aconteciam das 16h às 20h, o que me permitia trabalhar meio período. E assim aconteceu: trabalhava pela manhã e frequentava a escola no período da tarde.

Em termos de formação escolar, pouca coisa mudou. A principal diferença era que, a partir dessa etapa, tínhamos vários professores, em vez de apenas um. No entanto, o ensino continuava tradicional, tecnicista, conteudista e sem espaço para reflexão — a mais pura essência da educação bancária descrita por Paulo Freire.

A escola pública era a mesma para filhos de ricos e pobres, já que em nossa cidade não havia escolas particulares. No entanto, os filhos dos mais abastados geralmente estudavam pela manhã. O período vespertino era reservado para os mais pobres (que precisavam trabalhar meio período), para os alunos com problemas de comportamento e para os repetentes com

defasagem idade-série. Por essa razão, também havia diferenças na qualidade do ensino e dos professores.

Estudar no período da tarde me destacou como uma aluna considerada "inteligente", já que muitos colegas tinham pouco tempo para estudar, não gostavam da escola ou enfrentavam dificuldades de aprendizagem. Independentemente da razão, o fato é que eu aprendia com mais facilidade e rapidez — e acabava ajudando meus colegas com dificuldades.

Não me lembro muito bem desses detalhes. Por isso, resolvi perguntar a uma colega da época se ela se lembrava de algo que pudesse me dar pistas do porquê, hoje, me encontrar na docência. Em seu depoimento, ela me contou coisas das quais eu não me lembrava, mas que, com certeza, fazem parte da minha essência:

Bom dia, Erna!!! Fiquei pensando no que você me pediu e realmente já era muito claro sua tendência para ser professora e, principalmente de faculdade, na época, você já tinha um conhecimento maior do que todas nós do seu convívio, acredito que por dedicação e estudo em sua religião, sempre se destacou e mostrou esse lado, que era implícito, mas ensinava ,de certa forma, todas nós, eu mais ainda, que vinha de uma família muito simples e gostava de " aprender " e ouvir você sempre. E talvez, isso também tenha me influenciado para minha escolha na profissão, só que em escala diferente, com certeza, em sua formação inicial para suprir aquela inquietude que eu tinha quando pequena. Acho que consegui em meus 29 anos de sala de aula, pois sempre dei liberdade e abertura para que os alunos se expressassem sem medo de errar, coisa que me bloqueava na infância, e que eu admirava em você. Sabia se colocar e defender o que acreditava, eu precisei aprender depois de adulta. (depoimento via *instagram*, 2023).

Não me lembrava de ser assim naquela época, talvez porque isso, para mim, era algo muito natural. Se eu já havia terminado a atividade e um colega estava com dificuldade, era espontâneo para mim ajudá-lo. Lembro-me, por exemplo, de uma colega que se sentava ao meu lado e não conseguia assimilar a "Fórmula de Bhaskara". Recordo perfeitamente de ensiná-la a resolver os exercícios.

Recentemente, durante um encontro dos formandos da oitava série de 1980 da escola onde estudei, reencontrei essa colega. Na conversa, ela me contou que, motivada por minha ajuda na época, acabou se tornando professora de Matemática.

Curiosamente, quando cursei a oitava série, tínhamos uma disciplina chamada “Educação para o Trabalho”. A única coisa da qual me lembro com nitidez é que, ao ler no livro a descrição de várias profissões, me deparei com a de Administrador de Empresas. Meus olhos brilharam. Naquele instante, virei para a minha colega de carteira e disse: “É isso que eu quero ser!”

Em 1981, enfrentei um momento de muitas decisões. Eu queria estudar música no Conservatório de Campinas. Para isso, precisava me preparar com um repertório específico para o processo seletivo. Trabalhava como auxiliar de dentista e não tinha muito tempo disponível para estudar. Então, propus parar de estudar naquele ano letivo para poder me dedicar ao piano durante a noite.

Minha mãe não aceitou bem essa decisão e acabou me matriculando no curso Normal — mesmo contra minha vontade. Apesar de deixar claro que não queria ser professora, fui obrigada a cursá-lo por seis meses. Aquilo só reforçou a certeza de que a sala de aula, definitivamente, não era para mim. Desisti do curso no meio do ano e passei a me dedicar ao piano.

Em 1982, ingressei no primeiro ano do Colegial (o equivalente ao atual primeiro ano do ensino médio). Aquilo, sim, me trouxe alegria em relação aos estudos. Trabalhava durante o dia, em escritórios, e estudava à noite. Sentia que estava, enfim, trilhando o caminho certo: um dia, seria administradora de empresas.

Em 1983, passei no processo seletivo do Conservatório Musical Carlos Gomes, em Campinas. O ensino era técnico concomitante: cursava o técnico em piano, mas precisava concluir também o colegial para obter o diploma. No entanto, havia um desafio — o conservatório ficava a 190 quilômetros da minha cidade. As aulas aconteciam às sextas-feiras, o que inviabilizava tanto

o trabalho quanto os estudos regulares. Perderia um dia de cada, semanalmente.

Diante disso, decidi desistir do colegial, saí da empresa e me mudei para trabalhar no escritório da empresa do meu irmão — ele permitia que eu faltasse um dia por semana sem descontos salariais.

Em 1984, retomei os estudos em uma escola privada de ensino técnico contábil. Em 1985, finalizei tanto o curso técnico de piano quanto o ensino médio. Foi também nesse ano que comecei a dar aulas particulares de piano em casa.

Ao concluir o ensino médio, duas certezas estavam claras para mim: eu não seria pianista profissional e, com certeza, seria uma administradora de sucesso.

Em 2001, decidi que precisava cursar o ensino superior. Na minha mente, havia apenas duas opções: Direito ou Administração.

**Pedagogia? Jamais!** Afinal, ser professora de música era uma coisa; trabalhar em sala de aula em uma escola era algo completamente diferente.

Esse pensamento me remete ao texto de Gatti (2010, p. 1357), que afirma que os cursos de Pedagogia, conforme as Diretrizes Curriculares, atribuíam aos pedagogos...

a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

Na época, eu não sabia explicar, mas hoje entendo perfeitamente por que nunca quis estudar Pedagogia. Isso me remetia aos tempos do Magistério, do qual já havia desistido uma vez. Além disso, com o curso superior, eu acreditava que finalmente seria a administradora de empresas que sempre desejei ser.

Em 2001, após 15 anos afastada da escola, ingressei no curso de Administração no CEULP/ULBRA. Foi aí que começou um processo de recuperação da minha autoestima e de redescoberta da Erna questionadora e inquieta. Estar novamente entre livros, entre pessoas que pensavam, que desafiavam ideias, que provocavam o desconforto necessário para libertar a alma... foi simplesmente maravilhoso. Retornar ao mundo intelectual foi o primeiro passo para retomar as rédeas da minha vida.

Essa foi mais uma etapa na minha escalada rumo à docência. Assim como as anteriores, trouxe contribuições fundamentais para que eu pudesse exercer a profissão com a maturidade que tenho hoje.

Foi nessa época que conheci uma figura decisiva na minha trajetória como professora: a Professora Doutora Conceição Aparecida Previero.

Em 2001, o CEULP/ULBRA realizou um congresso internacional e oferecia bolsas para quem quisesse auxiliar na organização. Como eu precisava muito de dinheiro, me candidatei e fui aceita. Foi assim que conheci a professora Conceição, responsável geral pela organização do evento. Ela gostou do meu trabalho e me convidou para participar de um programa de iniciação tecnológica sob sua orientação. O programa se chamava BITEC – Bolsa IEL/Sebrae/CNPq para Desenvolvimento de Iniciação Científica e Tecnológica.

Conversamos bastante para que eu tivesse segurança de que daria conta da tarefa, e então aceitei o desafio. Logo após iniciar no programa, fui convidada por ela para estagiar na Coordenação de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (COPPEX) do CEULP. Aceitei, por ver ali uma oportunidade de aprender mais sobre essas áreas dentro da universidade — além, claro, da necessidade da bolsa.

Entre 2002 e 2004, minha vida era uma verdadeira maratona: estagiava pela manhã, dava aulas de educação musical e aulas particulares de piano à tarde, e frequentava a faculdade à noite. Aos poucos, as aulas de música foram cedendo espaço às atividades administrativas.

Em 2003, ingressei em uma empresa de construção civil para implantar o Sistema de Gestão da Qualidade. A partir daí, as aulas de música deixaram definitivamente de fazer parte da minha rotina. Enfim, eu estava me tornando uma administradora.

Mas 2004 foi um ano de grande inquietação. Eu precisava decidir o que fazer da minha vida. Estava dividida entre o estágio no CEULP e o cargo de coordenadora da qualidade em uma empresa. Do ponto de vista profissional, havia várias possibilidades: poderia continuar na área da música, atuar como consultora da qualidade ou como administradora em alguma empresa. Mas... o que fazer com tantas opções? Nunca fui muito boa para tomar decisões, principalmente quando envolviam a minha própria vida.

Em uma dessas conversas sobre o futuro, lembro de estar com os professores da COPPEX quando ouvi da professora Conceição:

**“Você vai ser professora! Só você ainda não descobriu isso!”**

Todos riram, inclusive eu. E respondi, de forma espontânea:

**“Nunca quis ser professora, mas se tiver que ser, não quero ser como foram os meus professores. Jamais serei uma professora que finge que ensina para alunos que fingem que aprendem.”**

Não tem como não concordar com Gatti (2010) quando afirma que os jovens não veem a docência como uma possibilidade profissional, ou com Cericate (2016), ao dizer que ainda há muito a ser feito para tornar a docência uma carreira atraente, livre dos estigmas de vocação ou sacerdócio. Provavelmente era exatamente assim que eu via a profissão naquele período.

No final do ano, prestes a concluir o curso de Administração, a professora Conceição me chamou para conversar. Sugeriu que eu considerasse cursar a especialização que o CEULP retomaria em 2005: o curso de **Formação de Professores para o Ensino Superior**.

Naquele momento, eu estava bastante cansada pela vida corrida e feliz com a possibilidade de dedicar mais tempo à minha família — especialmente aos meus filhos, que haviam sentido muito a minha ausência. Mas ela foi bastante convincente em seus argumentos. Conversei com meu esposo, que,

como sempre, demonstrou apoio, da mesma forma que fez durante toda a minha graduação. Decidi aceitar o desafio e fiz minha matrícula

Durante os 18 meses do curso, trabalhei como consultora da qualidade — área na qual já havia me especializado ainda na faculdade — e voltei a ministrar aulas de educação musical infantil.

Posso dizer que foi nesse momento que me apaixonei de vez pela docência. Não sei se foi por influência dos meus professores, todos apaixonados pelo que faziam, ou pelo contato com as palavras de Paulo Freire, ou ainda pela tomada de consciência sobre o poder transformador da educação na vida das pessoas. É difícil nomear exatamente o que foi, mas durante esse curso, uma “chave virou” na minha cabeça. Passei a enxergar a beleza da docência não de forma ingênua ou apenas emocional — embora reconheça que sempre fui uma apaixonada —, mas a partir da compreensão de que o ensino pode, de fato, transformar a realidade daqueles que se dedicam ao estudo.

A convivência com a professora Conceição foi, sem dúvida, de extrema importância na minha trajetória acadêmica e um grande exemplo para minha futura carreira docente. Ela era extremamente exigente na execução dos trabalhos, tanto nos projetos quanto nos estágios, mas, na mesma medida, generosa em compartilhar seu conhecimento e sua vivência. Com ela, aprendi a pesquisar, a escrever de forma academicamente correta, a ser criteriosa na exposição de ideias científicas e, acima de tudo, a nunca deixar de questionar. Digo sem medo: foi ela a responsável por me inserir, definitivamente, no universo da docência.

Outros nomes também foram fundamentais nesse processo de encantamento pela educação: a professora Adriana Ziemer, o professor Danilo Melo e o professor Gilson Porto. Todos, professores da pedagogia crítica, me contagiaram com o amor e o compromisso por uma educação libertadora, crítica e verdadeiramente profissionalizada.

Foi a partir dessa especialização que iniciei minha carreira no magistério superior. E a partir daí, não tive mais dúvidas. Acredito que o que



mudou minha visão sobre a docência foi a convivência com educadores comprometidos com uma abordagem questionadora, problematizadora e não tradicional. Entendi por que meus antigos professores não haviam me inspirado a seguir esse caminho: muitos apenas reproduziam conteúdos, sem despertar o pensamento crítico.

Compreender autores como Vygotsky, Ausubel, Hoffmann, Freire, Saviani, Tomaz Tadeu, entre outros, deu novo significado à minha prática docente. Eles ampliaram minha visão de mundo e me fizeram entender que o papel do educador é tornar o estudante protagonista de sua história — e não um simples repetidor de ideias alheias. Foi nesse momento que a docência passou a fazer sentido.

Uma frase que aprendi durante essa formação e que carrego até hoje, como um verdadeiro guia, é de Paulo Freire (1996): **"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."**

Como não poderia ser diferente, meu Trabalho de Conclusão de Curso também foi pautado pela inquietação. Decidi investigar o quanto os professores dos cursos de Administração das faculdades de Palmas conheciam as teorias pedagógicas e educacionais, e o quanto acreditavam que suas práticas deveriam tornar o estudante protagonista da própria formação. Como já imaginava, percebi que essa preocupação era inexistente para a maioria. Muitos não davam importância à formação para o exercício da docência, tampouco acreditavam que isso fosse relevante.

A etapa seguinte da minha formação foi o mestrado. Como já lecionava no curso de Administração, optei pelo Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio. O foco do curso era, essencialmente, o desenvolvimento e crescimento econômico. No entanto, quanto mais compreendia os mecanismos de desenvolvimento, mais me inquietava com a ausência da educação como fator estruturante desse processo. Para mim, sem educação, não há desenvolvimento verdadeiro — apenas crescimento econômico.

Outra inquietação surgiu ao perceber a ausência de políticas públicas voltadas à permanência das pessoas no campo. Em minha dissertação, defendi que, se a educação do campo fosse voltada às reais necessidades dos agricultores, muitos deles não abandonariam suas pequenas propriedades para buscar trabalho nas cidades ou em grandes fazendas. E assim, fui pesquisar a educação do campo. E, mais uma vez, tive certeza de que havia escolhido a profissão certa.

Foi um período difícil, pois eu tinha pouco conhecimento sobre economia e menos ainda sobre geografia política. Agradeço profundamente ao meu orientador, Professor Doutor Elizeu Lira, pela paciência e apoio para que eu compreendesse esses conceitos, que hoje fortalecem minha visão sobre uma educação libertadora.

Ao concluir o mestrado, com a certeza de que ser professora era, de fato, o que eu queria, tive a imensa satisfação de ser aprovada em concurso público para o cargo de professora no Instituto Federal do Tocantins – IFTO.

A natureza do IFTO é oferecer uma educação tecnológica voltada à inovação e ao desenvolvimento regional. Ainda que seja uma escola profissionalizante, ela cumpre seu papel social ao formar cidadãos críticos e pensantes, principalmente ao trabalhar com o empreendedorismo, a inovação, e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Quando essas dimensões se encontram, vemos não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também a transformação da realidade do educando e de seu entorno social.

Considero essa uma das decisões mais acertadas da minha vida. A proposta educativa dos Institutos Federais, conforme definido em sua lei de criação, está completamente alinhada com minha concepção de educação: formar cidadãos capazes de exercer plenamente seus direitos, com autonomia intelectual e consciência crítica.

Entretanto, como já mencionei, considero que a ausência de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos docentes ainda é um desafio. Muitos de nós ingressamos na docência sem compreender

exatamente qual é o nosso papel nesse espaço. Por isso, tenho tanto interesse pela formação de professores.

E foi justamente no IFTO que tive a maior oportunidade de formação continuada da minha carreira docente.

Entre 2014 e 2016, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, desenvolveu um programa de formação continuada em cooperação com a Finlândia, chamado **Vocational Education and Training – Teachers for the Future**. Foram três edições, e em cada uma delas, cinquenta professores da Rede Federal de Educação Tecnológica foram enviados para uma imersão nos processos educacionais finlandeses.

Meu projeto foi selecionado na edição de 2016, e posso afirmar, sem dúvida, que essa foi a melhor formação docente que já recebi.

O que me levou a amar a docência foi esse modelo de educação libertadora, que reconhece o estudante como ator principal de sua formação. Desde o início da minha atuação no ensino superior, já utilizava metodologias como a Aprendizagem Baseada em Projetos. Sempre vi com naturalidade o uso de práticas que colocassem o estudante no centro do processo de aprendizagem.

Ter passado três meses em um país onde essas metodologias são a base da educação nacional — onde todas as escolas as praticam — foi uma confirmação poderosa de que eu estava no caminho certo. Ver como a formação docente é tratada com seriedade e como os professores são valorizados me deu a certeza de que minhas práticas pedagógicas estavam absolutamente alinhadas com o que há de mais eficaz e transformador. É imensamente gratificante perceber que tudo aquilo em que se acredita realmente funciona e gera resultados extraordinários. A Finlândia, afinal, figura constantemente entre os países com melhores desempenhos no PISA.

Foi durante essa formação, na Finlândia, que consolidei os conceitos de **qualidade social da educação**, conforme definida por Bonfim, Goulart e Oliveira (2013, p. 751), onde dizem que a...

Concepção da formação docente com qualidade social, cujo sentido permanece em discussão, ultrapassa a aprendizagem de conteúdos necessários ao conhecimento das disciplinas que compõem tradicionalmente os currículos. Inclui a preocupação em fornecer subsídios para que os alunos possam pensar, refletir, questionar, posicionar-se perante a vida e a realidade em que atuam, o que requer apropriação dos saberes historicamente produzidos.

Depois de doze anos na docência no IFTO, tendo exercido diversos cargos administrativos, como Diretora de Pós-Graduação e Diretora do Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), tenho plena convicção de que fiz a melhor escolha profissional que poderia ter feito. Nenhuma outra ocupação me proporcionaria tamanha satisfação quanto a docência.

O uso de metodologias ativas e de práticas educacionais inovadoras me reafirma a certeza de que minha contribuição vai além da formação acadêmica dos estudantes que passaram por mim ao longo da minha trajetória: ela se estende também à sociedade onde esses estudantes estão inseridos. Tenho convicção de que esses alunos sempre se destacarão nos contextos em que atuarem.

Freitas et al. (2016) apresentam as metodologias ativas como as mais indicadas para a docência na área da saúde. No entanto, considero que essas metodologias são aplicáveis a qualquer nível de ensino e em todas as áreas do conhecimento — inclusive nas ciências exatas.

Deste modo, as metodologias ativas surgem como uma interessante estratégia de ensino aprendizagem para o atendimento ao perfil preconizado pelas novas diretrizes curriculares na formação dos profissionais de saúde, pois podem tornar-se um instrumento necessário e significativo para ampliar as possibilidades e caminhos do discente, que poderá exercitar sua liberdade e autonomia na realização e escolhas e tomadas de decisão, e aos professores, tornando-os facilitadores ou mediadores para a construção do seu conhecimento, permitindo o desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada na ética e na crítica reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico

Tenho certeza de que minhas práticas são totalmente voltadas para o desenvolvimento de um cidadão crítico, reflexivo, capaz de ocupar seu

espaço na sociedade para além dos conhecimentos meramente profissionais. Não considero que os conceitos teóricos devam ser negligenciados — ao contrário, eles são absolutamente necessários. O que defendo é que esses conceitos só fazem sentido quando, para além da sala de aula, o estudante consegue perceber o impacto que eles podem ter na sociedade em que vive, contribuindo para gerar benefícios reais para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre essas questões ao escrever este texto, percebo que todas essas experiências causavam um verdadeiro turbilhão de emoções dentro de mim, acompanhadas pela certeza de que o mundo em que eu vivia era pequeno demais para mim. Ainda não tinha consciência disso, mas já carregava uma inquietude: o desejo de ir — simplesmente ir — e vivenciar outras coisas, outros lugares.

Ao escrever este memorial, tenho a certeza de que toda a minha formação e trajetória de vida foram uma preparação para o exercício da docência. Acredito que foi Deus (ou, para os céticos, as forças do universo) quem me moldou para uma prática docente consciente. Mais do que isso, me fez entender que, para exercer uma profissão de tamanha magnitude, é necessário um excelente preparo — um preparo que, infelizmente, as políticas públicas ainda não levam tão a sério quanto deveriam.

Não tenho dúvidas de que essa profissão ainda precisa ser muito mais valorizada e deixada de ser vista, como diz Cericato (2016), como uma missão, uma vocação ou um sacerdócio.

Como perspectiva futura, pretendo cursar meu doutorado em Educação e, assim, contribuir para que a docência seja cada vez mais compreendida como uma profissão de alta complexidade. Por meio da minha atuação, quero colaborar para o aprimoramento da formação continuada e concluir minha carreira com a certeza de que contribuí para a transformação de muitas realidades — inclusive a minha e a da própria profissão docente.

A filosofia japonesa *Ikigai* afirma que a longevidade está ligada à descoberta da razão pela qual nos levantamos todos os dias, e que essa razão está relacionada a atividades que promovem satisfação pessoal e coletiva. Segundo essa filosofia, o trabalho é uma manifestação do *ikigai* e, por isso, não deveríamos “nos aposentar” de fato. Com um propósito coletivo maior, damos sentido à nossa existência e temos uma vida mais plena e prazerosa.

Durante o processo de construção e reflexão sobre minha prática docente, compreendi que, mesmo quando atuava como consultora em empresas, já exercia a função de educadora. Sempre buscava oferecer subsídios para que empresas e funcionários pudessem caminhar com autonomia, sem depender continuamente de consultorias. E, sem dúvida, a parte mais empolgante do trabalho eram os treinamentos. Portanto, ser docente não é apenas uma profissão — é algo muito maior em mim.

Concordo plenamente com Cericato (2016) quando aponta a necessidade de a docência ser mais valorizada e reconhecida como uma profissão. Tenho certeza de que a docência é o meu *ikigai*. É justamente por isso que acredito que ela deve ser altamente profissionalizada e respeitada. E tenho a esperança de que, mesmo após a aposentadoria, eu possa continuar compartilhando com os jovens docentes um pouco da minha trajetória e do conhecimento que construí.

Melhorar a realidade das pessoas por meio da educação continua sendo, sem dúvida, a minha maior paixão. E, para encerrar, deixo um pensamento que nunca sai da minha mente:

O professor medíocre conta.  
O bom professor explica.  
O professor superior demonstra.  
O grande professor inspira.  
Willian Arthur Ward

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, B. T, *et al.* Ciclo profissional da docência universitária: percepções sobre qualidade incorporada pelo capital cultural. In *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 51, e15871, out./dez. 2019.

BARBOSA, LUCIANE MUNIZ RIBEIRO. ESTADO E EDUCAÇÃO EM MARTINHO LUTERO: A ORIGEM DO DIREITO À EDUCAÇÃO. In. *CADERNOS DE PESQUISA*, 866, V.41 N.144 SET./DEZ. 2011.

BONFIM, Maria Inês *et al.* Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. In. *Interface COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO* 2014; 18(51):749 - 758

CARVALHO, A.M.C. *et al.* Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. In. *Rev. bras. Estudos pedagógicos*. (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

FREITAS, Daniel Antunes, *et al.* Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. In. *Interface COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO* 2016; 20(57):437-448

GATTI, BERNARDETE A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. In. *Educ. Soc., Campinas*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em 12/12/2023

LIMA, Vanda Moreira Machado A COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA PÚBLICA. In. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012.

LUTERO, Martinho. Uma prédica de Martinho Lutero para que se mandem os filhos à escola. In: *Obras selecionadas* (v. 5)– Ética: fundamentos, oração, sexualidade, educação, economia. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. pp. 331-333.

MACEDO, Lino de; *et al.* Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MUSZKAT, M. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: JORDÃO, Gisele et al. *A Música na Escola*. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012, p. 67-69. Disponível em: [http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Mauro\\_Muszkat.pdf](http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Mauro_Muszkat.pdf)

PAULO, Thais Sarmanho, ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Formação de professores: subjetividade e práticas docentes. In: *FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO*, 7, 2008, São Paulo. Proceedings online...Available from: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032008000100084&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100084&lng=en&nrm=abn). Acess on: 12 Dec. 2023.

TRASPADINI, Roberta. A torturante função da educação na década de 1970. Disponível em *Le mond diplomatic Brasil*, Ed, 197, Dezembro de 2023. <A torturante função da educação na década de 1970 - Le Monde Diplomatique>. Acesso em 12/12/2023

WEIGSDING, J. A.; BARBOSA, C. P. A influência da música no comportamento humano. *Arquivos do MUDI*, 2014, v 18, n 2, p 47-62. Disponível em: [http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/25137/pdf\\_59](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/25137/pdf_59). Acesso em 12/12/2023.



## Capítulo 8

### Caminhos trilhados: (Re)tratos de minha história

Aldizia Carneiro de Araujo

Uma mulher, uma caneta e um papel — juntos, escrevem páginas de uma história permeada por lutas, dificuldades, dores e dissabores, que, ao longo do tempo, se transformaram em degraus galgados rumo às conquistas representadas pelos caminhos trilhados. Esta é a história, entre tantas outras, de uma mulher de meia-idade que, corajosamente, saiu dos bastidores da vida — lugar onde esteve boa parte do tempo — e decidiu expor-se nas linhas que compõem este memorial.

Quem é essa mulher? Há quanto tempo estava inerte? Quais seriam seus motivos? Suas dores, tristezas e pensamentos? Ao descortinar sua memória, seus pensamentos resgatam lembranças da infância — uma fase que marcou sua vida por momentos intensamente guardados. Essa mulher aprendeu, na escalada da vida, a não desistir da luta, a recomeçar mesmo na derrota, a renunciar palavras e pensamentos negativos (Cora Coralina).

Ao revisitar as páginas dessa história, deparamo-nos com uma escrita em destaque: "O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam." (Guimarães Rosa, 1956)

Essa reflexão abre espaço para pensamentos sobre sua caminhada, experiências vividas, objetivos alcançados, caminhos refeitos, encontros e desencontros — e, com isso, vamos construindo sua identidade. Em qualquer lugar em que estejamos, podemos nos afinar ou desafinar, avançar ou recuar, falar ou silenciar. E, durante a escalada da montanha da vida, podemos continuar, parafraseando Cora Coralina, removendo pedras e plantando flores.

A história dessa mulher, que aos poucos vai se revelando, foi autointitulada:

"Caminhos trilhados: (re)tratos de minha história."

Essa história é também a da garotinha que, um dia, sonhou ser quem é hoje. Que acreditou na educação como fator de transformação social, de mudança de mentalidade, de vidas. Um sonho que se tornou realidade — como descrito por Clarice Lispector em seu poema Sonho.

Sonhe com aquilo que você quer ser,  
porque você possui apenas uma vida  
e nela só se tem uma chance  
de fazer aquilo que quer.

[...] As pessoas mais felizes não tem as melhores coisas.  
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades  
que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.  
Para aqueles que se machucam  
Para aqueles que buscam e tentam sempre.  
E para aqueles que reconhecem  
a importância das pessoas que passaram por suas vidas.

Sonhe com aquilo que você deseja ser, pois você tem apenas uma vida — e nela, só há uma chance de fazer o que realmente quer. Seja o seu próprio limite, o seu padrão, a sua razão maior para continuar buscando ser uma pessoa melhor.

Minhas raízes, minha história, minha vida...

Convidamos você, leitor, a entrar conosco no túnel de tempo, na década de 1970, lembranças podem ser acessadas: ditadura militar, movimentos hippie e punk, jovens que propagavam paz e amor; calças boca

de sino, cabelos longos e barbas. Nesse clima, recorreremos a sua infância, tempo que outrora não volta mais (Casimiro de Abreu).

Ela nasceu no povoado Canela, região hoje desaparecida para dar lugar à construção da cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins. Mas as recordações permanecem vivas na memória daquela mulher, que ainda se lembra das inúmeras vezes em que tomava banho no rio Tocantins, pulando de uma pinguela<sup>3</sup>, e de como, quase todas as tardes, fugia de casa para observar, nas pontas dos pés e pelos janelões da escolinha, as aulas acontecendo. Havia um encantamento naquele lugar que a atraía — e, com apenas cinco anos de idade, sonhava um dia poder estar ali, naquela pequena escola.

Era a quinta filha de sete irmãos. Seu pai, um homem do campo, semianalfabeto, sustentava a família por meio da agricultura familiar, da caça e da pesca. Sua mãe, também semianalfabeta, cuidava do lar, dos filhos e ainda ajudava no plantio e na colheita. A pobreza era grande, mas a escassez de alimentos era compensada pela abundância das conversas em família, dos causos<sup>4</sup> contados à beira do fogão, das brincadeiras e peraltices dos irmãos. Foram tempos difíceis — muitas vezes, havia apenas uma refeição por dia. Os filhos cresceram, as necessidades se multiplicaram, e a vida foi ficando cada vez mais dura para os pais.

Então, no ano de 1978, quando ela tinha sete anos, a família se mudou para a cidade de Porto Nacional, em busca de melhores condições de vida. Foi ali que sua jornada como estudante começou — e foi ali também que aprendeu, desde cedo, o valor da educação pública na vida de quem tem pouco..

O contato com as primeiras letras...

A forma como gesticulava demonstrava sua vontade de aprender e de crescer na vida. A leitura a seduziu, e desde cedo encantou-se com os livros. Aprendeu a ler praticamente sozinha — pegava, às escondidas, os gibis dos irmãos e tentava decifrar a escrita. Lia muitas fotonovelas e

romances. Escrevia seus sentimentos, desejos e sonhos em um caderninho de pensamentos.

Foi assustadora a forma como ela aprendeu a tabuada. Contava que, para memorizar as quatro operações, havia, em sua casa, a temida roda da “palmatória”. Seu pai reunia os sete filhos e perguntava a tabuada para cada um. Quem errasse recebia o chamado “bolo”, que consistia em uma forte batida da palmatória na mão.

Na escola, ninguém podia entrar sem o uniforme — era obrigatório estar extremamente limpo e “engomado”. Ao chegar ao pátio, os alunos só podiam entrar após cantarem o Hino Nacional Brasileiro, e era preciso saber toda a letra de cor. Usar o uniforme diariamente, cantar o hino, não questionar o professor, decorar a tabuada e as capitais do Brasil eram práticas impostas e inquestionáveis.

Quando ingressou no Ensino Médio, passou a sentir-se entediada com as disciplinas chamadas “decorativas”. Sonhava com o dia em que seria liberta de toda aquela rigidez e, por meio de sua formação, transformar não apenas o seu pensamento, mas também a sua vida. Ela desejava uma educação que libertasse e transformasse — uma educação fundamentada na ideia de que o ser humano é “[...] um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a razão da educação” (Freire, 1983, p. 27).

Essa busca constante, o descobrir-se como alguém em evolução, capaz de contribuir com a formação de pessoas que tenham uma visão de mundo mais crítica e reflexiva, são pensamentos e perspectivas que moldam a trajetória profissional dessa mulher.

O que fazer com o que fizeram de mim?

Sua formação foi marcada por uma educação tradicional, na qual pensar não era necessário — bastava reproduzir o que era transmitido como

verdade absoluta. O professor era o detentor exclusivo do conhecimento, e o aluno, um mero receptor, sem espaço para questionar, refletir ou dialogar. Essa forma de ensino deixou marcas negativas em sua trajetória, como a timidez, a dificuldade de confrontar ideias, de questionar e de defender suas concepções. Essas limitações refletiram, por um tempo, em sua prática profissional. Foram necessários muitos estudos, análises, discussões e, principalmente, coragem para romper com esse modelo e superá-lo.

Segundo Saviani (2011, p. 12), a educação, como “um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” Essa compreensão começou a se desenhar em uma nova etapa de sua vida, com a conclusão do ensino médio e o ingresso na vida acadêmica.

Com poucas opções de cursos disponíveis na região, ela, que sonhava ser jornalista, viu-se obrigada a escolher entre o que era possível. Optou por História — justamente uma área em que enfrentava dificuldades, o que tornou a escolha ainda mais desafiadora.

O processo de “desaprender para aprender” começou no curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), já ao final da década de 1980. E assim, afinando e desafinando, iniciou sua trajetória como docente ainda durante a graduação. Foram muitas desconstruções até conseguir construir sua identidade profissional.

Com a carreira docente veio também o desejo de cursar Pedagogia, sonho adiado por uma década, mas que, ao ser realizado, trouxe não apenas a satisfação profissional, como também novas concepções sobre educação e o despertar do sonho de cursar um mestrado.

.A complexa arte de ensinar...

Uma nova página se abriu na vida daquela mulher, que continuava, sem pressa, a escrever sua história. Em 1996, iniciou sua carreira docente em Porto Nacional, na rede privada de ensino, substituindo uma professora da

4ª série do Ensino Fundamental — hoje, 5º ano. Seu coração quase saltou pela boca: finalmente, sua oportunidade havia chegado.

Mergulhou nos livros, elaborou atividades diversificadas, buscou técnicas para manter a atenção das crianças. A orientação era clara: os alunos não podiam fazer barulho — como se isso fosse possível. Passava o tempo todo controlando o volume das conversas e atenta ao corredor, com medo de uma aparição repentina da coordenação. Sentia-se sob forte pressão — e até opressão. Em alguns momentos, percebeu-se repetindo comportamentos dos professores que tanto havia criticado durante a sua própria educação básica. Estava assumindo, sem perceber, uma postura tradicional, autoritária, tarefeira e cumpridora de ordens.

Como afirma Nóvoa (1995, p. 10), ser professor “obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Essa verdade se tornou ainda mais evidente durante um plantão pedagógico. Ao relatar a uma mãe o comportamento agressivo e indisciplinado do filho, recebeu uma resposta impactante: **"Professora, a senhora tem minha autorização para, no momento em que ele estiver indisciplinado, levá-lo para o pátio da escola e, lá, com um cipó, bater nele até seu braço cansar."**

Ficou estarrecida. Aquela fala revelava uma concepção de educação que já não cabia mais — se é que algum dia coube. A ideia de que a violência física pudesse ser parte do fazer docente a chocou profundamente.

A responsabilização pela educação das crianças não pode — e nem deve — recair apenas sobre os professores. Afinal, a educação se dá também em outros espaços, como a família e a comunidade. Quando um aluno chega à escola, pressupõe-se que o papel do professor seja ensinar, que o aluno tenha, ao menos, o desejo de aprender, e que a família cumpra com sua parte — já prevista na própria Constituição Federal de 1988, no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando

Então, sua identidade começava a se revelar. Como não havíamos percebido antes? A oralidade, a desenvoltura, a ênfase nas palavras... sim, essa mulher é uma professora. Ao assumir como professora titular da turma, acreditava que poderia conduzir a regência sob uma perspectiva crítica e reflexiva, partindo da realidade e do contexto em que os alunos estavam inseridos.

Durante uma atividade com as crianças, propôs que conhecessem suas histórias e raízes, com o objetivo de construir suas identidades e compreenderem que também são sujeitos históricos — desconstruindo, assim, conceitos idealizados de “heróis”. O resultado foi surpreendente: houve empolgação, descobertas, aprendizagem, envolvimento e participação.

Nessa mesma linha, Pimenta (1997) destaca o desafio de contribuir para a formação de professores, com a produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da construção de suas identidades como docentes, problematizando-as diante da realidade escolar. O esforço deve estar voltado para a ressignificação dos processos formativos, colocando a prática pedagógica como objeto de análise.

A partir de então, ela passou a trabalhar de forma mais discursiva e dialógica, trazendo o aluno para o centro da aula como sujeito histórico, participante e integrante da sociedade em que vivemos. No entanto, não encontrou muita aceitação ou apoio para essa abordagem. O barulho e a movimentação dos alunos incomodavam. Era preciso “fechar o conteúdo” e “disciplinar”. Na sala dos professores, percebia certa indiferença dos colegas e chegou a ouvir de uma professora: “Para obter respeito e atenção, você tem que ser autoritária, repassar o conteúdo e passar muitas atividades para casa. Os pais gostam disso. Estamos aqui para agradá-los. Deixe de lado essas aulas participativas... quem sabe é o professor, o aluno está aqui só para aprender.”

Com o peito cheio de orgulho, ela reafirmou para si mesma: não seria como aquela professora. Continuaría a desenvolver sua prática pedagógica,

mesmo que as condições de trabalho não favorecessem uma atuação investigativa, essencial para realizar reflexões constantes sobre sua prática. Afinal, o professor reflexivo está diretamente ligado ao professor investigador.

A vontade de ensinar de forma significativa e de tornar-se uma profissional comprometida com a qualidade do ensino impulsionou aquela mulher a tomar uma decisão difícil: sair daquela escola. A pressão era grande, sentia-se sobrecarregada, com filhos pequenos, marido, casa... Conciliar família, vida pessoal e regência é uma realidade desafiadora para todos os professores. Como afirma Nóvoa (1995b, p. 10):

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Ser professor é pisar no chão da escola, conhecer seus alunos, seus contextos sociais e a comunidade escolar. É ter uma didática bem fundamentada, desenvolver técnicas, instigar a busca por novos conhecimentos e conviver com outros professores. Para dar sentido e significado às concepções e perspectivas que defendemos, é preciso viver, sentir e estar presente nesse cotidiano.

Cada um de nós constitui a sua história...

Novas páginas foram sendo escritas, e o conteúdo da vida se tornava cada vez mais vívido quando, no ano de 2000, aquela mulher foi aprovada em um concurso público para professora. Era o início de uma nova etapa: assumiu as aulas de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na rede pública. Já formada, sentia-se motivada e preparada para desenvolver uma prática pedagógica crítica, fundamentada na realidade e no contexto de seus alunos. A partir de então, passou a dialogar com a turma, propor debates e pesquisas sobre questões regionais, nacionais e mundiais, trazendo os estudantes para o centro da aula como sujeitos históricos, participantes de uma sociedade capitalista, excludente e marcada por profundas desigualdades sociais.



No Ensino Médio, passou a lecionar também fora de sua área de formação, em disciplinas para as quais os alunos estavam sem professor. Foi aí que se deparou com suas próprias limitações e percebeu o quanto sua formação cultural ainda era frágil. Para Goergen (2014, p. 577), o conhecimento técnico ou científico não substitui a reflexão intelectual e a formação cultural (Bildung), esta sendo essencial para uma prática pedagógica segura e significativa. Sem material didático, sem apoio e com poucos recursos, decidiu produzir os próprios conteúdos: pesquisava, selecionava, organizava e estudava noite após noite para planejar as aulas.

A escola lhe dava autonomia para planejar, desde que apresentasse bons índices de aprovação e mantivesse os alunos na escola. Não se sentia vigiada, mas a cobrança por resultados era constante. E o processo? O percurso? Passou a aplicar suas concepções pedagógicas, a provocar o pensamento crítico, a estimular a produção de saberes. Mas a realidade foi dura: encontrou alunos apáticos, desmotivados, com baixa autoestima acadêmica e pouca participação. Era como se falasse grego. Sentia-se injustiçada: tantas horas de estudo e preparação, e, em sala, quase nenhuma resposta.

A cobrança da escola e dos pais girava em torno de notas. Para ela, o foco era outro: o processo de aprendizagem, a aula como espaço de construção, a participação dos alunos. Exigia-se mais e mais de si mesma. Ao corrigir atividades, sentia-se frustrada. Percebia em sua prática traços da formação tradicional que tanto criticava. Queria ser inovadora, mas ainda estava presa a um modelo tecnicista. A sobrecarga começou a cobrar seu preço: crises de labirintite intensas a fizeram parar, mesmo sem querer, para refletir. O que estava falhando? Qual era, afinal, o papel do professor? Quem o define?

Compreendeu, então, que a construção da identidade docente não é linear. É um processo contínuo, feito de afinamentos e desafinações, de desconstruções de verdades impostas. Passou a buscar, dentro da sala de aula, conhecer a fundo a realidade dos alunos, ouvir suas vozes por meio de diálogos, discussões, contextualizações e trocas. Mas não conseguia aplicar essa abordagem em todas as turmas: a falta de tempo, salas superlotadas,

carga horária excessiva e uma avalanche de programas e demandas impediam. Era a realidade concreta da sala de aula.

Como defende Libâneo (2006, p. 78), “o professor precisa, portanto, de uma teoria que explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora”. É nesse sentido que Pimenta (1997, p. 07) ressalta a importância...

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.(...) Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

As concepções da autora dialogavam diretamente com suas inquietações e provocavam certo dissenso interno. Ao analisar sua prática pedagógica sob essa nova perspectiva, percebeu que ela era permeada por elementos profundamente enraizados na forma como se via, se relacionava, se constituía — enfim, na sua própria história de vida e nos sentidos construídos, ao longo da trajetória, sobre o que é ser professora.

Recomeçar é possível...

Quantas memórias ali registradas. Novas páginas se passaram. Era preciso romper barreiras, quebrar paradigmas, pensar, imergir, buscar a essência do ser professor e permitir que a transformação acontecesse. O processo era desconfortante, desafiador, mas necessário e urgente. Surgiam questionamentos, incertezas, dúvidas — mas ainda havia vontade, disposição e subsídios para a construção da identidade docente.

Após uma pausa, no túnel do tempo, voltamos ao ano de 2004, quando a professora sonhava ingressar no Mestrado. Era um desejo ainda distante e, por isso, decidiu cursar Pedagogia. Ao concluir a graduação, o desejo pelo

Mestrado aflorou novamente. No entanto, o tempo para se dedicar aos estudos era escasso, e ela acabou realizando quatro especializações na área da educação. Durante esse período, atuou nos ensinos fundamental, médio e superior. A Pedagogia lhe trouxe, além da realização profissional, um novo impulso rumo ao sonho do Mestrado.

A vida, contudo, nem sempre segue o curso que planejamos. Entre altos e baixos, em 2009, a professora foi arrancada de sua trajetória considerada “normal”. Ficou sem reação, sem rumo, diante de um acontecimento devastador em sua vida pessoal — algo que nenhuma teoria seria capaz de explicar. Sua vida parou por alguns meses em decorrência do luto. As lágrimas desceram por seu rosto ao recordar o ocorrido. É indescritível, imensurável, inexplicável, inadmissível... perder um filho. Mas, morrer é uma certeza que todos nós temos. Ela precisava recomeçar — mas, antes, era preciso enfrentar a si mesma, encarar a dor e libertar-se do sofrimento, da tristeza e da melancolia que pairavam sobre sua vida.

#### Renascendo das cinzas...

Para se reconstituir como profissional, decidiu reagir. Levantou-se, lutou, deixou de ser a “coitadinha” para se tornar resiliente. Seis anos depois, tomou uma decisão transformadora: cursar o Mestrado em Educação. “[...] e a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados [...] Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma” (Cris Pizzimenti). Assim, um sonho foi ressuscitado. Em 2017, ingressou no Mestrado Acadêmico em Educação, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT. Era uma grande oportunidade para recomeçar, desengavetar sonhos, buscar novas perspectivas e enfrentar novos desafios. Foram dois anos de intensas aprendizagens, análises e produções. As leituras e discussões a confrontaram com sua prática docente, provocaram inquietações e impulsionaram-na ao desenvolvimento de uma nova faceta: a de professora pesquisadora.

Ao refletir sobre suas concepções de educação, foi necessário um movimento de desaprender para aprender: soltar as amarras, tirar as

vendas, despir-se de velhos conceitos e exercitar o pensamento crítico, a reflexão, a produção coletiva. Compreendeu, então, que “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1994, p. 24).

Um sonho tornou-se real: a conclusão de mais uma etapa — o Mestrado. Para muitos, poderia parecer algo comum, mas para ela, vinda de uma família numerosa, marginalizada e com pouquíssimas oportunidades de ascensão, foi uma conquista inestimável. Mais do que uma realização pessoal, foi uma vitória coletiva, de toda a família, tornando-se ainda uma fonte de inspiração para colegas e amigos. Inquietações, indagações, aprendizados e dissensos impulsionaram a ressignificação de suas concepções e práticas educativas.

O ensino como prática reflexiva tem se firmado como uma abordagem significativa nas pesquisas em educação, ao valorizar os processos de produção do saber docente a partir da prática e posicionar a pesquisa como instrumento de formação do professor. Nessa perspectiva, o ensino é, simultaneamente, ponto de partida e de chegada da pesquisa. Concordando com a fertilidade dessa abordagem, cabe, entretanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido feita pelos professores? Essas reflexões incorporam uma consciência crítica das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições os professores têm para refletir? (Pimenta, 2002, p. 22).

Ser professor é um processo que se constrói com e no tempo. Começa antes da formação formal e se prolonga por toda a vida, atravessando múltiplos contextos, enfrentando dilemas, rompendo paradigmas, construindo saberes. É, sobretudo, um processo contínuo, atravessado pela própria vida.

O melhor está por vir...

Finalmente, saímos do túnel do tempo e chegamos ao ano de 2023 — um novo ciclo, quando ela decidiu tirar mais um sonho da gaveta, ainda em fase embrionária: como aluna especial do Doutorado em Educação na Amazônia Legal, cursou a disciplina *Formação Inicial e Continuada de Professores*, ministrada pelo professor Ruhena Kelber Abrão Ferreira.

Essa disciplina foi um verdadeiro refrigerio para as minhas inquietações e indagações como professora. A metodologia adotada, os textos, as discussões propostas pelo professor e a convivência com os colegas têm proporcionado novos significados e sentidos à docência, na perspectiva do ensino, da pesquisa e da produção do conhecimento. Mais do que isso, tem aflorado em nós a essência do ser humano antes do ser professor — e gerado reflexões sobre os caminhos a seguir: será pela teoria, aprendendo para depois ensinar? Ou pela união entre teoria e prática, ensinando enquanto se aprende?

Meu nome é Aldizia Carneiro de Araújo. Sou uma mulher cristã, casada, mãe de três filhos e avó de um neto. Me fortaleço e me reinvento por meio das lutas e conquistas. Minha trajetória como profissional da educação tem se constituído em um contínuo *vir a ser*, pois entendo que, ao longo dos caminhos da vida, tenho vivido uma grande verdade: não estou pronta nem acabada — e acredito que nunca estarei. Sempre haverá algo a ser transformado, entre o afinar e o desafinar, entre a desconstrução e a construção.

Foi possível, nesse processo, refletir sobre minha formação e minhas práticas atuais em um movimento necessário de desaprender para aprender — soltando amarras, despindo-me de velhos conceitos, exercitando o pensamento crítico, a reflexão coletiva e a afirmação da identidade profissional. Acredito que não estou em crise de identidade, mas em um processo contínuo de ressignificação das minhas concepções e práticas nos tempos e espaços que habito. A caminhada continua. Não sei em qual compasso, mas me pergunto: valeu a pena? Sim, e como valeu! Afinal, “tudo vale a pena se a alma não é pequena. Quem quer passar além do Bojador tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas foi nele que espelhou o céu” (Fernando Pessoa).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CORALINA, Cora. *Ressalva*. Disponível em: <https://poetisarte.com/autores/cora-coralina/ressalva/> Acesso em: 10 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOERGEN, Pedro. *Tecnociência, Pensamento e Formação na Educação Superior. Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 561-584, nov. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública — a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 2006, 21ª edição.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2, ed. Porto. Porto Editora, 1995b. p. 11-30.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. *Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor*. *Nuances*- Vol. III- setembro de 1997.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2001.

GOERGEN, P. Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta?  
Proposições, v. 2, n. 3, p. 11- 20. dez. 1991.

## Capítulo 9

### Sempre em frente

Antônio Chadud Jorge

*“Minha mãe não pariu nenhum punk, no entanto,  
aqui estou eu!”  
Mundo Livre S/A*

Como qualquer memorial, este inicia-se com um grande exercício de memória pessoal. Acredito que construir um memorial é também um movimento de autoconhecimento, que exige não apenas revisitar os fatos históricos de uma trajetória. Como expressa Josso (2017): “Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (p. 415). Penso que também é possível, a partir desse movimento, uma nova reflexão sobre a caminhada vivida. Pois bem, vamos tentar.

Meu nome é Antônio Chadud Jorge. Sou nascido e criado em Goiânia, Goiás, e vim ao mundo no dia 20 de agosto de 1979, no Hospital Ebenezer, localizado no bairro de Campinas, exatamente ao meio-dia. Sou filho de Alice de Araújo Sousa e Antônio Eurípedes Jorge, um casal de funcionários públicos: minha mãe trabalhou na Telegoiás (Telecomunicações de Goiás), e meu pai no BEG (Banco do Estado de Goiás), ambas instituições posteriormente privatizadas. Quando nasci, minha mãe ainda não havia ingressado na Telegoiás — isso aconteceria em 1984 — e optou por permanecer em casa por alguns meses para cuidar do seu recém-nascido, sem imaginar que eu seria seu único filho. As leis trabalhistas da época exigiam seu retorno ao trabalho 84 dias após o parto. Meu pai, já bancário, recebia um salário que garantia o sustento da família sem grandes apertos — embora também sem luxo.



Vivi até os seis anos de idade em algumas casas na região oeste de Goiânia, próximas ao bairro de Campinas, o primeiro centro comercial da cidade. Durante esse período, estudei em três escolas: o Colégio Maria Júlia, localizado no Bairro Morada Nova; a Escola Carrossel, no Setor Rodoviário; e, por fim, fiz a pré-alfabetização na Escola Pinheirinho, no Setor Cidade Jardim. Aos seis anos, com a separação dos meus pais, minha mãe adquiriu um apartamento no Setor Pedro Ludovico, na região sul da cidade. O edifício situava-se numa avenida vizinha à Vila Redenção, a primeira vila popular de Goiânia. Essa localização geográfica, aliás, contribuiu para a separação de meus pais. Meu pai, criado no Setor Coimbra — próximo a Campinas e pertencente à classe média alta —, tinha verdadeiro pavor de morar perto da Vila Redenção.

É a partir dessa mudança que datam minhas memórias mais vívidas do ambiente escolar, das brincadeiras de rua, das comemorações entre vizinhos e das amizades. Inicialmente, estudei em uma escola privada próxima de casa, no Bairro Alto da Glória, chamada Escola Eduardo Marquez. Ali cursei os anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola era uma típica escola de bairro: uma casa adaptada para fins escolares. Ainda assim, oferecia um bom espaço, com salas amplas, um parquinho repleto de brinquedos, um campinho de terra e uma área coberta para eventos. Posteriormente, construíram uma pequena lanchonete que atendia bem aos alunos, embora o banheiro fosse um verdadeiro pesadelo.

Durante esse período, houve um pequeno hiato de seis meses em que moramos com meus avós maternos, por conta de uma condição de saúde da minha avó. Isso aconteceu durante a minha 2ª série, em 1987. Voltamos então a morar no Setor Cidade Jardim, região oeste da cidade, e nesse semestre estudei na Escola Pimpolho.

Em 1990, já nos anos finais do Ensino Fundamental, transferi-me para o Colégio Anglo, unidade do Centro. Comecei a ir e voltar da escola sozinho, utilizando transporte público — uma rotina que perdurou até 1998. Nesse interstício, percorri um bom pedaço da cidade: em 1991, fui para o Colégio Anglo, unidade de Campinas; em 1992, para o Colégio Carlos Chagas, no Setor Universitário. Aqui cabe uma pausa importante: essa escola, situada a

apenas 200 metros do Estádio Onésio Brasileiro Alvarenga — o popular OBA, casa do Vila Nova Futebol Clube — foi o berço da minha paixão por esse clube, conhecido como o time do povo e da revolução. Foi em 1992 que assisti a um jogo do Vila Nova pela primeira vez, experiência que marcaria toda a minha trajetória.

Em 1993, retornei ao Colégio Anglo, unidade Centro, e, posteriormente, fui para o Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos, no Jardim Goiás. De lá, só me transferi novamente no 3º ano do Ensino Médio, retornando ao Colégio Eduardo Marquez — agora em outro prédio e já como colégio, não mais escola — localizado ao lado da minha casa.

Entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, alguns acontecimentos foram determinantes na minha história. Passei por duas reprovações. Vale lembrar que, nos anos iniciais, eu sempre estive entre os três melhores alunos da turma. Essas reprovações, por mais dolorosas que tenham sido, tornaram-se experiências marcantes de frustração e amadurecimento, que carrego comigo até hoje.

Como a reprovação é universalmente aceita em nossa sociedade como um expediente propício à educação, as pessoas, geralmente, quando são postas diante do problema, começam por defendê-la com naturalidade. Mesmo uma pessoa de espírito democrata e solidário como Alex, o diretor da Souza Porto, tende a aceitar, até por inércia, a reprovação. Mas, à medida que reflete, no desenvolvimento da argumentação, deixa-se levar pela razão e acaba por reconhecer que a reprovação, em geral, não é uma boa medida. (PARO, 2021, p. 140)

Após a segunda reprovação, aos 14 anos, comecei a trabalhar e passei a estudar no período noturno. Esses dois fatos marcaram uma grande virada na minha vida. A partir de então, passei a enxergar o mundo com muito mais seriedade, responsabilidade e criticidade. Trabalhei como office-boy na Caixa Econômica Federal (CEF) — hoje chamado de menor aprendiz, mas, na época, era simplesmente "boy". Posso dizer que foi nesse período que iniciei minha consciência de classe, convivendo e trabalhando diretamente com copeiras, carregadores, vigilantes, ascensoristas, digitadores e porteiros — pessoas que, em sua maioria, ganhavam um salário mínimo e sustentavam suas

famílias com dignidade. A partir dessas relações, minha visão de mundo se transformou significativamente.

Em 1998, trabalhava como monitor de natação no período vespertino, quando minha mãe me presenteou com uma nova oportunidade: voltar a estudar na rede privada para me preparar para o vestibular no 3º ano do Ensino Médio. Com essa chance, fui aprovado na primeira fase da seleção para o curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no curso de Psicologia da Universidade Católica de Goiás (UCG), e também no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG). No primeiro semestre de 1999, conciliei dois cursos superiores: Ciências Sociais no período matutino e Psicologia no vespertino.

Em julho de 1999, nasceu meu primeiro filho, Felipe — um acontecimento que teve enorme impacto na minha forma de pensar o mundo. No segundo semestre, permaneci apenas no curso de Ciências Sociais. No entanto, foi nesse mesmo momento que ingressei no que considero meu "terceiro curso superior": o movimento estudantil. Assim como para Figueiredo (2010, p. 158), "a integração no movimento estudantil em nível nacional contribuiu para ampliar, de modo significativo, minha concepção de mundo". Naquele semestre, participei das eleições do DCE-UFG (Diretório Central dos Estudantes), que acabamos perdendo, mas vencemos a eleição do CA de Ciências Sociais (Centro Acadêmico), onde atuei como coordenador financeiro do CA Florestan Fernandes — minha primeira experiência como dirigente de um movimento social.

Foi por meio do movimento estudantil que vivi meus primeiros congressos, sarais, seminários, assembleias e palestras no universo acadêmico. Em 2000, duas experiências marcantes marcaram meu percurso. A primeira foi atuar como recenseador do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), minha primeira vivência em uma pesquisa de campo, o que enriqueceu muito minha percepção sobre o fazer científico. A segunda foi a decisão de prestar novamente o vestibular para Educação Física, muito influenciado pelo amigo Jannos Jesus Alves de Souza (in memoriam), com quem eu dividia as idas e vindas para a universidade — revezávamos o transporte por mais de um ano. De tanto ele me contar sobre o curso da UFG

— nem sempre com entusiasmo, já que se tratava de uma licenciatura e ele já atuava como personal trainer —, acabei me interessando e resolvi tentar.

Em 2001, fui aprovado no vestibular e ingressei na Faculdade de Educação Física da UFG (FEF-UFG). Por exigência do regimento da universidade, precisei cancelar minha matrícula no curso de Ciências Sociais, já que não era permitido cursar dois cursos simultaneamente. Iniciei a Educação Física mais maduro, com melhor compreensão do universo acadêmico, o que me permitiu um aproveitamento mais consciente do curso. Decidi também equilibrar minha dedicação ao movimento estudantil. Ainda atuei intensamente: fui membro do CA-EF, vencemos as eleições para o DCE, ocupamos a Reitoria e o Restaurante Universitário em protesto — retardando por um ano a terceirização dos serviços —, ficamos um ano e oito meses sem pagar as taxas cobradas à época e fundamos a Conlute (Coordenação Nacional de Lutas dos Estudantes) no Rio de Janeiro. Foram muitos os feitos, mas dessa vez consegui dividir melhor o tempo entre a militância, os estudos e a vida pessoal.

Com apenas 24 dias de curso, ingressei em um projeto de extensão da UFG próximo à minha casa: o Núcleo Educacional Comunitário (NUEC). O projeto atendia crianças de 7 a 11 anos com atividades como futebol, natação, vôlei, capoeira e recreação. Também havia atendimento à comunidade, com aulas de hidroginástica, ginástica localizada e natação para a terceira idade. Permaneci nesse projeto por um ano e meio.

No segundo mês do curso, entrei para o grupo de estudos de Sociologia do Esporte e participei do projeto de extensão "Brincando na FEF", que recebia alunos de escolas públicas de Goiânia para atividades esportivas e recreativas aos sábados nas instalações da faculdade. Ainda no primeiro ano, participei do Encontro Regional dos Estudantes de Educação Física do Centro-Oeste (EREEF), em Gurupi/TO, e do 1º Simpósio de Sociologia do Esporte, em Jataí, onde tive minha primeira experiência como palestrante — um fiasco, confesso. Por outro lado, nesse mesmo ano, aconteceu minha primeira publicação: *Manifesto ao II Fórum Social Mundial - Um outro mundo é possível, e nele uma cultura esportiva é possível, expressão de uma nova*

*sociabilidade sensível às necessidades humanas, includente, dialógica e comunicativa, que esteja à altura de nossos mais sinceros desejos utópicos e libertários* (2001).

No segundo ano do curso de Educação Física, em 2002, tive minha primeira experiência com a docência: trabalhei em uma escola privada de Goiânia, a Escola de Primeiro Grau Meridian. Nesse mesmo ano, entrei para um grupo de pesquisa sobre corpo, esporte e sociedade. Em 2003, nossa pesquisa foi aprovada no Programa Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), com o título *"Da Educação do Corpo em Ambientes Educacionais: as manifestações do esporte escolar"*. Esse período foi de intensa atividade acadêmica; participamos e apresentamos nossos trabalhos em diversos eventos, e posso dizer que foi o momento de maior imersão científica da minha vida.

Também em 2003, comecei a namorar uma colega do curso de Educação Física: Paula dos Santos Silva. Acho que nenhum de nós imaginava que aquela história duraria tantos anos, levando a casamento, filhos, contas — o pacote completo.

Em 2004, mantivemos o mesmo ritmo de produção e pesquisa, mas encerramos o ciclo no PIVIC. Fomos "premiados" com uma mudança nas regras: passou a ser proibido que professores com título de mestre orientassem bolsistas de iniciação científica. Felizmente, conseguimos migrar nossa pesquisa para o Programa Científico em Licenciatura (PROLICEN). Concluí o projeto nesse programa, e ele acabou se tornando minha monografia de conclusão de curso. Ainda em 2005, apresentamos os resultados da pesquisa na SBPC em Fortaleza/CE.

Importante destacar que, junto à produção acadêmico-científica, mantive firme minha atuação militante. Em 2002, participei do CA-EF; em 2003, fui representante estudantil na Câmara de Graduação da UFG; e nos anos de 2003, 2004 e 2005, atuei nas gestões do DCE-UFG. Participei de diversas manifestações, greves, ocupações, passeatas, mobilizações e congressos. Destaco especialmente a ocupação do Conselho Nacional de Educação

(CNE), em 2004, e a fundação da Coordenação Nacional de Lutas Estudantis (Conlute), também em 2004, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Minha segunda experiência com a docência teve início em 2003, como “Pró-Labore” — um contrato especial de professor no Estado de Goiás que permitia que estudantes de licenciatura lecionassem. Dei aulas do segundo semestre de 2003 até o primeiro semestre de 2005 no Colégio Estadual Nazir Safatle, no Jardim Curitiba II, na Região Noroeste de Goiânia — considerada a mais populosa e perigosa da cidade. Foi um grande aprendizado, talvez o melhor estágio da minha vida. Foi ali que, pela primeira vez, entrei em debates para defender que “a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica — formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50).

Ainda em 2003, tive minha primeira aprovação em um concurso público de Educação Física. Fiquei em 1º lugar no concurso da Rede Estadual de Ensino na regional de Aparecida de Goiânia (região metropolitana). No entanto, ainda cursava o 3º ano da graduação, e por isso não pude tomar posse. Infelizmente, mesmo recorrendo à Justiça, perdi o direito quase dois anos depois.

Após concluir a graduação em Educação Física, em 2005, retomei minha formação em Ciências Sociais. Porém, neste momento, assumi definitivamente minha condição de trabalhador/estudante. Consegui contratos na Prefeitura de Aparecida de Goiânia, depois na de Goiânia e, ao mesmo tempo, na de Senador Canedo — todos municípios da região metropolitana. Em 2005, trabalhei em dois empregos ao mesmo tempo.

Em abril de 2005, participei do concurso para professor de Educação Física da Prefeitura de Palmas/TO. Fiquei na metade da lista de aprovados, por isso fui convocado apenas em julho de 2006. Isso me permitiu concluir o curso de Ciências Sociais ainda em 2006 e continuar como professor contratado pela Prefeitura de Goiânia até agosto. Em setembro, tomei posse em Palmas.

O ano de 2006 marcou dois grandes eventos na minha vida — um muito triste, outro de enorme alegria. O triste foi a perda da minha avó materna, Conceição Maria de Araújo, em abril — minha segunda mãe, a quem devo muito do que sou. Como a vida é feita de altos e baixos, o outro grande acontecimento foi um dos mais felizes da minha vida: em janeiro de 2006, me casei com Paula — minha namorada, noiva, companheira, amiga e agora esposa. Ela já havia sido convocada para atuar como professora em Palmas, então vivemos meses de viagens e idas e vindas entre Goiânia e a capital do Tocantins.

Ao chegar em Palmas, fui lotado na Escola Municipal Crispim Pereira Alencar, localizada no distrito de Taquaruçu — onde permaneço até hoje. Esses primeiros anos no Tocantins foram marcados por muitas viagens a Goiânia, além de muito trabalho. Assumi turmas da primeira fase do Ensino Fundamental, Educação Infantil, um projeto esportivo aos sábados, turmas da EJA no período noturno, e ainda complementava minha carga horária no Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz (CMEI).

Nossa escola não contava com uma estrutura privilegiada. Havia uma quadra poliesportiva descoberta, uma quadra de areia também descoberta, um espaço embaixo de um pé de manga e de um pé de jatobá, além de uma área coberta em frente à cantina. Se a estrutura física já era precária, os materiais disponíveis eram ainda mais escassos: havia apenas nove bolas — cinco de basquete e quatro de handebol — todas doadas pelo Governo Federal e confeccionadas por presidiários. Além disso, contávamos com algumas cordas e poucos bambolês. No CMEI, a situação era ainda pior: levávamos os materiais de uma escola para outra, pois lá não havia absolutamente nada.

No entanto, o mais complicado não era a ausência de estrutura ou de materiais, mas sim a questão cultural: mudar o costume de aulas sem direcionamento, sem perspectiva de aprendizagem dos elementos da cultura corporal. Isso, que é o “[...] resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39). Esse foi, sem dúvida, o maior desafio. Para minha sorte,



éramos eu e minha esposa Paula os novos professores da escola. Ainda dividimos as aulas com outro professor por um ano e meio, mas, em 2008, passamos a ser apenas nós dois, o que nos possibilitou promover uma mudança significativa na Educação Física em todas as turmas da escola.

Em 2008, nasceu nosso primeiro filho, João Pedro. Foi um ano tenso, cheio de mudanças, mas conseguimos superar tudo e seguir em frente. Já morávamos em Taquaruçu desde 2007 e, em 2009, participamos, eu e Paula, do concurso para professores da Rede Estadual de Ensino e também de um segundo concurso para a Rede Municipal de Educação de Palmas. Fomos aprovados, mas já era perceptível que o Estado começava a enfrentar um processo de estagnação salarial, enquanto o município de Palmas seguia avançando. No entanto, como essa dinâmica é incerta, optei por manter vínculos com as duas redes: assim, se uma piorasse, poderia transferir minha maior carga horária para a outra.

Essa escolha me levou a percorrer o Tocantins e trabalhar em duas cidades diferentes — Dianópolis e Lagoa do Tocantins — experiências enriquecedoras que me permitiram conhecer ainda mais a realidade do Estado. Isso me ajudou a valorizar e respeitar ainda mais o lugar onde vivo. Em agosto de 2013, consegui ser lotado no Colégio Estadual Duque de Caxias, em Taquaruçu, onde permaneço até hoje.

Nesse período, passei cerca de três anos afastado de uma militância mais regular. Não consegui encontrar respaldo no Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Tocantins (SINTET). Como desejava retornar a Goiânia, aguardava apenas a realização de um novo concurso da prefeitura. Decidi, então, dar um tempo da militância e, em 2007, fui aprovado no concurso de Goiânia. Fui convocado em 2008, mas meu salário na Rede Municipal de Palmas já contava com um adicional de 20% por titularidade, o que o tornava quase três vezes maior do que o salário em Goiânia. Assim, optei por permanecer, ainda mais considerando que havia acabado de me tornar pai novamente.

Em 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Palmas (SEMED) elegeu três representantes de cada escola para discutir alterações no Plano



de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) da Educação de Palmas. Foram diversas reuniões que me aproximaram de outros professores também insatisfeitos com a postura passiva do sindicato diante do governo. A partir daí, passamos a forçar reuniões com o sindicato, o que culminou na primeira greve da Rede Municipal de Palmas, em 2010. A partir de então, vieram várias outras greves — municipais e estaduais — além de manifestações, paralisações, ocupações, interdições, assembleias, reuniões e comissões. Posso dizer que foram dez anos de militância intensa no movimento sindical, sem abandonar minha militância partidária. Como sempre defendi, “O partido é o instrumento essencial da revolução proletária” (TROTSKY, 2007, p. 26).

Reivindico o trotskismo como base da minha militância, e, como tal, sempre assumi tarefas dentro da organização da qual faço parte. Ainda em 2009, concluí minha especialização lato sensu em Educação Física Escolar, com bolsa custeada pela Prefeitura. Em 2010, finalizei uma segunda pós-graduação lato sensu, em Gerontologia, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), também por meio de convênio com a Prefeitura de Palmas.

Em 2011, tive minha primeira experiência com o ensino superior. Fui convidado pela professora Dra. Khellen Cristina Pires Correia Soares para compor o corpo docente do recém-autorizado curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Palmas (FAPAL). Após dois anos, a professora Khellen foi convocada para o IFTO-Palmas, e assumi a coordenação do curso por três longos anos, até passar a função ao professor Ms. Alysson.

Em 2012, nasceu minha princesa, Ana Cecília — o que, sem dúvida, aumentou ainda mais a responsabilidade com o projeto familiar. Em 2014, tentei pela primeira vez ingressar no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFT. No mesmo ano, submeti meu projeto ao PPGE da PUC-GO e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Católica de Brasília (UCB). Meu projeto foi aceito pelo professor Dr. Luís Otavio Teles Assumpção, que estudava sociologia do esporte — tema central da minha proposta. No entanto, o programa estava apresentando restrições quanto a alunos de outras

unidades federativas. O professor então me orientou a cursar uma disciplina como aluno especial, o que facilitaria minha aprovação pelo colegiado.

Saí de Brasília decidido a seguir esse caminho, mas, em fevereiro de 2015 — apenas 15 dias antes do início das aulas — meu pai faleceu, vítima de um ataque cardíaco fulminante. Foi um momento extremamente difícil. Ele tinha apenas 61 anos e sua morte foi inesperada. Como filho mais velho, e com uma irmã por parte de pai, precisei cuidar de tudo, o que me tomou alguns meses. Pouco tempo depois, teve início uma greve na Rede Estadual e, em outubro, outra na Rede Municipal. Essa rotina se repetiu nos três anos seguintes.

Somente em 2018 houve um refluxo no movimento, e não tivemos mais greves ou grandes mobilizações. Coincidência ou não, foi o ano da eleição de Jair Bolsonaro.

Em 2019, procurei novamente o professor Luís Otavio, da UCB, para retomarmos aquele projeto de mestrado. Ele aceitou com entusiasmo. Assim, realizei a matrícula como aluno especial no primeiro semestre de 2020. Mas, como nada costuma ser simples, a disciplina estava prevista para iniciar no dia 17 de março. No entanto, no dia 14 de março, Brasília foi a primeira cidade do Brasil a decretar o fechamento das atividades devido à pandemia. Com isso, não iniciei a disciplina naquela semana.

Duas semanas depois, começamos a cursá-la a distância, inicialmente pelo Google Meet e finalizamos pelo Microsoft Teams. No segundo semestre, participei do processo seletivo e fui aprovado. No entanto, em janeiro de 2021, a instituição passou por uma grande reformulação no quadro de funcionários: mais de 800 trabalhadores foram demitidos — entre eles, meu orientador. Iniciei, assim, o mestrado sem orientador.

Foi então que a coordenadora do PPGEF, professora Dra. Gislane Ferreira de Melo, assumiu minha orientação. Posso dizer que ela foi muito mais do que uma orientadora — ela realmente abraçou a causa. Em agosto de 2021, ela convidou o professor Dr. Severino Leão de Albuquerque Neto

para ser meu coorientador. Ambos foram fundamentais no desenvolvimento do novo trabalho proposto.

Em fevereiro de 2023, defendi minha dissertação, intitulada: *Indicadores Bibliométricos da Produção Científica dos Programas de Pós-Graduação do Centro-Oeste: uma análise epistemológica da subárea pedagógica*. Tive ainda a honra de contar, na banca, com a presença da professora Dra. Ivone Job — principal referência da Educação Física brasileira na área de bibliometria.

Em agosto de 2023, recebi um e-mail com a oportunidade de cursar, como aluno especial, a disciplina **Formação Inicial e Continuada de Professores**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Amazônia, ministrada pelo professor Dr. Ruhena Kelber Abrão. E aqui estou, sempre na luta e seguindo firme na caminhada.

*O bispo ergueu o braço,  
queimou os livros na praça  
em nome de seu Deus pequeno  
tornando em fumaças as velhas folhas  
gastas pelo tempo escuro.  
E a fumaça não volta do céu.  
Pablo Neruda (1950)*

## REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1992.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. Braga – Portugal, *Revista Portuguesa de Educação*, n. 23 (2), pp. 153-171, 2010.

JOSSO, M. C.. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KISHIMOTO, T. M. (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14ª ed.  
São Paulo, Cortez, 2011.

PARO, V. H. Reprovação Escolar: renúncia à educação. São Paulo, Cortez, 2021.

TROTSKY, L. Lições de Outubro. São Paulo, Ed. Sundermann, 2007.

MEMÓRIAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
AMAZÔNIA  
(volume 2)  
SOBRE OS ORGANIZADORES

**Ruhena Kelber Abrão Ferreira**

Professor Associado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), leciona nos cursos de Educação Física e Psicologia. É também Coordenador e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Física e do Doutorado em Educação na Amazônia. Coordena o Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Saúde e Lazer (CEPELS) e atua como Presidente da Editora Universitária da UFT (EdUFT). Participa como membro dos grupos de pesquisa GEPCE/Minorias (Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com minorias sociais nortistas amazônidas) e Healthy--BRA (HEALTH, pHYsical activity and Behavior ReseArch). Atua no programa TO GRADUADO da UNITINS. Na UFT, foi Diretor Interino do Câmpus Universitário de Miracema (2021) e Vice-Diretor (2017-2021). Atuou como Assessor Técnico na rede TOPAMA (Ministério da Saúde e UFT, 2019-2023) e como Coordenador do Programa de Inovação Pedagógica (2020-2025). Entre 2015 e 2023, liderou o Centro de Pesquisas em Esporte e Lazer - Rede Cedes. Com experiência como bolsista Fiocruz (2016-2017) e bolsista de produtividade na UFT (2016-2020), foi coordenador dos cursos de Pedagogia (2015), Educação Física (2015-2017) e Educação Física na modalidade PARFOR (2016-2018). Exerceu a função de representante docente (2018-2022) e acumulou 12 anos de experiência na Educação Básica antes de ingressar no Ensino Superior em 2008. Seus principais campos de atuação incluem docência e gestão nas áreas de Educação e Saúde, com foco em: Infâncias, Formação de Profissionais para a Docência, Estudos do Lazer, Educação Especial, Inclusiva e Adaptada, Gestão e Planejamento, Políticas Públicas em Saúde, Ciclos de Vida.

**Jocyleia Santana dos Santos**

Pós-doutorado em Educação/UEPA. Doutora em História/UFPE. Mestre em História/UFPE. Coordenadora do Polo Tocantins do Doutorado em Educação na Amazônia - Rede EDUCANORTE/PGDEA. Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação- PPGE/UFT. Coordenadora Local do Procad/Amazônia e Pesquisadora do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia: UEPA, UFRN e UFT (Procad/2018). Sócia da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped)/GT -2 -História da Educação. Membro e Avaliadora da Anped/Norte. Sócia da Associação Brasileira de História Oral (ABHO). Sócia da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Pesquisadora da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides). Membro do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred). Membro do Comitê Técnico-Científico da (CTC/UFT). É avaliadora ad-hoc da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, da Revista Histedbr On Line e da Revista OPSIS -UFG-Catalão-GO. Professora Titular/Catedrática da UFT. Tem experiência na gestão superior de cursos de graduação e programas de pós-graduação. Líder do grupo de pesquisa História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação pelo CNPq(2004). Tem

MEMÓRIAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
AMAZÔNIA  
(volume 2)

experiência e atuação nos temas e na área de Educação, História, Ensino, História Oral, Memória e História, Cultura Escolar.

**José Damião Trindade Rocha**

Pós-Doc./UEPA. Doutor em Educação/UFBA. Mestre em Educação Brasileira/UFG. Docente do Doutorado em Educação na Amazônia - PGEDA/UFPA/UFT. Docente do PPGE/UFT. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação (PPPGE/UFT). Professor Associado do curso de Pedagogia/UFT. Líder de grupo de pesquisa CNPq/UFT Gepce/minorias na área de currículo e interseccionalidade gênero, raça, etnia. Consultor das Comissões de Avaliação de APCN da Área Profissional de Educação - Capes. Especialista pela Universidade do Programa Nacional de Equidade de Gênero, Raça e Valorização das Trabalhadoras no SUS do Ministério da Saúde do Governo Federal. Painelista do Grupo de Trabalho (GT) Ministerial de Memória e Verdade das Pessoas LGBTQIA+ do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) do Governo Federal. Pesquisador do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia UEPA, UFRN, UFT (Procad/2018). Pesquisador da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides). Pesquisador-associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC). Sócio da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) GT -12 Currículo. Sócio da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Sócio da Associação Brasileira de Estudos em Transhomocultura (ABETH). Membro do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd-Norte). Membro do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (Fompe). Membro do Comitê Técnico-Científico (CTC/UFT). Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE/Pedagogia/UFT). Membro do Fórum Tocantinense em Defesa do Curso de Pedagogia e Licenciaturas. Membro da Secretaria Estadual LGBTI+ do PT. Membro do Coletivo Diversidade Tocantinense. Tem experiência na gestão superior universitária, na coordenação de curso de licenciatura em pedagogia e de programa de pós-graduação em educação. Sua atuação tem ênfase em Currículo, Docência e Formação de Professoras, atuando nos temas: Teoria do Currículo; Currículos Diversos da Educação Básica; Pós-Currículo das Diferenças, Formação de Professoras; Diversidade Sexual, Estudos de Gênero; Minorias Sociais Nortistas Amazônidas; Tecnologias Ciber culturais. <https://orcid.org/0000-0002-5788-7517>

## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **Aldizia Carneiro de Araujo**

Mestre em Educação- PPGE/UFT, Especialista em Gestão Educacional - Metodologia do Ensino de Ciências Humanas; em Pedagogia Escolar: Supervisão, Orientação e Administração; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Tecnologias Aplicadas à Educação. Graduada em Pedagogia, habilitada em Orientação Educacional (ULBRA) e em História(UFT); Professora da Educação Básica; Assessora Técnica da Educação Superior do Conselho Estadual de Educação-TO, Professora de Estágio em Educação Infantil no curso de Licenciatura em Pedagogia (ITOP); Técnica pedagógica do Setor Executivo de Tecnologias Aplicadas à Educação na Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esportes do Tocantins. Tem 25 (vinte e cinco) anos de experiência na área de Educação.

### **Ana Paula Machado Silva**

Mestra em Ensino em Ciências e Saúde (UFT). Especialista em Gestão em Enfermagem (UNIFESP). Especialista em Saúde Pública (UFT). Graduação em Enfermagem (ULBRA). Atualmente atua como Responsável técnica por cursos da Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde e atua como Professora do Centro Universitário ITOP (UNITOP). Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em processos educacionais na saúde.

### **Antônio Chadud Jorge**

Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (2004); Pesquisador voluntário de Iniciação Científica (PIVIC/Cnpq) e bolsista do Programa de pesquisa em licenciatura (PROLICEN); Graduado no curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (2006), pós-graduado em Educação Física Escolar (2008) e Mestrado em Educação Física pelo PPGEF da Universidade Católica de Brasília (2023). Atualmente é professor de Educação Física - Secretaria Municipal de Educação de Palmas, Professor de Educação Física da Rede Estadual de Educação do Tocantins e professor da Faculdade de Palmas (FAPAL).

### **Eliziane de Paula Silveira**

Licenciada em Letras: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas (FIESC), Mestra em Educação (PPPGE/UFT). Especialista em Leitura e Produção Escrita (UFT), Gestão Escolar (UFT), Estatística e Avaliação Educacional (UFJF). Professora de carreira da Educação Básica do Estado do Tocantins e da Rede Municipal de Colinas do Tocantins.

### **Erna Augusta Denzin**

Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio pela Universidade Federal do Tocantins (2010), Especialização em Formação de Professores para Ensino Superior pelo CEULP/ULBRA (2006) e Graduação em Administração também pelo Centro Universitário Luterano de Palmas - CEULP/ULBRA (2004). Exerceu o cargo de coordenadora do Curso de

**MEMÓRIAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
AMAZÔNIA  
(volume 2)**

Administração da Faculdade Serra do Carmo no período de 2007/2008 e coordenou a Comissão Própria de Avaliação por dois anos na Faculdade Católica do Tocantins (2009/2010). Professora efetiva no Instituto Federal de educação Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Coordenadora de Cursos Superiores (2011 a 2013), Diretora de Pós Graduação junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (2014 a 2016); Assessora de Empreendedorismo junto ao Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) (2012 a 2016). Diretora do Núcleo de Inovação Tecnológica - NIT.

**José Damião Trindade Rocha**

Pós-Doc./UEPA. Doutor em Educação/UFBA. Mestre em Educação Brasileira/UFG. Docente do Doutorado em Educação na Amazônia - PGEDA/UFPA/UFT. Docente do PPGE/UFT. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação (PPPGE/UFT). Professor Associado do curso de Pedagogia/UFT. Líder de grupo de pesquisa CNPq Gepce/minorias na área de Currículo. Pesquisador do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia UEPA,UFRN, UFT (Procad/2018). Pesquisador da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides). Pesquisador-associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC). Sócio da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped).

**José Fernando Bezerra Miranda**

Graduado em contabilidade (OBJETIVO); Graduado em Administração (ITOP); Graduado em Pedagogia (Univasselvi), Mestre em Educação (UFT), Doutorando em Educação (UFT.);Atualmente é coordenador da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS); docente da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS); Mestre em Educação Brasileira (UFG).

**Maria Joaquina B. Goulart**

Mestre em Desenvolvimento Regional e Agronegócios. Especialista em Auditoria e Gestão Pública e Metodologias Ativas em Educação (cursando). Graduada em Ciências Econômicas e Administração Financeira. Atua como Gestora da Incubadora de Empresas da UFT, Professora de Ciências Econômicas na Faculdade Católica do Tocantins - FACTO e Consultora Empresarial.

**Meyrivane Teixeira Santos Arraes**

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins, Especialista em Pesquisa Educacional - UEPA, Especialista em Gestão Educacional e Metodologias de Ensino em Ciências Humanas História e Geografia - EADCON, graduada em Pedagogia - FECIPAR, Professora Efetiva da Rede Estadual de Ensino do Tocantins.

**Rafael Marinho Souza Vazzoller**

Possui graduação em Odontologia - ITPAC Porto Nacional (2014). Mestrado em Odontologia com ênfase em Disfunção Temporomandibular e Dor Orofacial - São Leopoldo Mandic (2020)



**MEMÓRIAS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
AMAZÔNIA  
(volume 2)**

Especialista em Saúde da Família e Comunidade na modalidade de residência multiprofissional em saúde - FESP\CEULP. Tem experiência na área de Odontologia, com ênfase em Saúde da Família e Comunidade, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde da família e comunidade, distúrbios da ATM e dor orofacial, oncologia multiprofissional, e síndrome da ardência bucal.

**Ruhena Kelber Abrão Ferreira**

Professor Associado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), leciona nos cursos de Educação Física e Psicologia. É também Coordenador e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Física e do Doutorado em Educação na Amazônia. Coordena o Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Saúde e Lazer (CEPELS) e atua como Presidente da Editora Universitária da UFT (EdUFT). Participa como membro dos grupos de pesquisa GEPCE/Minorias (Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com minorias sociais nortistas amazônidas) e Healthy--BRA (HEALth, pHYsical activity and Behavior ReseArch). Atua no programa TO GRADUADO da UNITINS. Na UFT, foi Diretor Interino do Câmpus Universitário de Miracema (2021) e Vice-Diretor (2017-2021). Atuou como Assessor Técnico na rede TOPAMA (Ministério da Saúde e UFT, 2019-2023) e como Coordenador do Programa de Inovação Pedagógica (2020-2025). Entre 2015 e 2023, liderou o Centro de Pesquisas em Esporte e Lazer - Rede Cedes. Com experiência como bolsista Fapemig (2016-2017) e bolsista de produtividade na UFT (2016-2020), foi coordenador dos cursos de Pedagogia (2015), Educação Física (2015-2017) e Educação Física na modalidade PARFOR (2016-2018). Exerceu a função de representante docente (2018-2022) e acumulou 12 anos de experiência na Educação Básica antes de ingressar no Ensino Superior em 2008. Seus principais campos de atuação incluem docência e gestão nas áreas de Educação e Saúde, com foco em: Infâncias, Formação de Profissionais para a Docência, Estudos do Lazer, Educação Especial, Inclusiva e Adaptada, Gestão e Planejamento, Políticas Públicas em Saúde, Ciclos de Vida.

