

A construção do
ser docente:
narrativas
autobiográficas

Jacqueline Praxedes de Almeida
Cirlene Jeane Santos e Santos
Org

A CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE
Narrativas Autobiográficas



Pedro & João
editores

Esta obra foi financiada com os recursos do PROAP/CAPES

**JACQUELINE PRAXEDES DE ALMEIDA
CIRLENE JEANE SANTOS E SANTOS
(Organizadoras)**

**A CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE
Narrativas Autobiográficas**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Jacqueline Praxedes de Almeida; Cirlene Jeane Santos e Santos [Orgs.]

A construção do ser docente: narrativas autobiográficas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 388p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1774-1 [Impresso]

978-65-265-1775-8 [Digital]

1. Formação Docente. 2. Ensino. 3. Autobiografia. 4. Educação. 5. Docência. I. Título.

CDD – 370

Capa: Cirlene Jeane Santos e Santos com finalização de Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Kátia Barbosa Feitosa

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

Apresentação	9
<i>Cirlene Jeane Santos e Santos</i> <i>Jacqueline Praxedes de Almeida</i>	
Prefácio	13
<i>Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque</i>	
Ser professora: profissão que não escolhi	17
<i>Jacqueline Praxedes de Almeida</i>	
De pesquisadora a professora: um longo caminho percorrido	41
<i>Cirlene Jeane Santos e Santos</i>	
Narrativa autobiográfica de um educador nascido no seio de uma sociedade desigual, injusta e cruel	69
<i>André Camilo da Silva</i>	
Da vivência à docência: o que me trouxe até aqui	93
<i>Bruna Dayseane Almeida dos Santos</i>	
Encontrei-me ou perdi-me professor? Só sei que ensinar corre nas veias	115
<i>Erisson Jordan Ferreira Fonseca</i>	
Ser e fazer-me professora de Educação Física: a escolha que meu corpo aceitou	135
<i>Erlânia Pereira da Silva</i>	

Caminhos de aprendizagem: histórias pessoais e construção da prática docente <i>José Rafael Mendes Oliveira</i>	153
Relatos de uma professora enfermeira em construção <i>Júlia Hosana da Silva</i>	173
Entre o sonho e a realidade de me tornar professora: (des)caminhos e destino <i>Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama</i>	195
Início da carreira docente de uma professora em constante formação <i>Líria Valéria de Oliveira Silva</i>	213
A inclusão no Ensino Fundamental (anos finais): uma narrativa autobiográfica de uma professora de História <i>Luana da Silva Farias</i>	233
Professor em transformação <i>Luiz Alan Silva Saraiva</i>	251
Memórias de uma educadora em formação <i>Magnólia Carla Conceição dos Santos</i>	271
Relato autobiográfico: possibilidades da investigação temática para a formação docente e para o planejamento <i>Maria Thais Mota do Nascimento</i>	291
Uma narrativa autobiográfica: entre a vida e o ser professora <i>Sinesia Correia da Silva</i>	311

Narrativa autobiográfica de uma licenciada em Química: memórias e experiências	333
<i>Taline Mayana Bezerra Alves</i>	
Meu processo de formação docente: superando os desafios	351
<i>Witalo Cicero Barbosa Silva</i>	
Do campo à universidade: o movimento da minha formação	369
Yzaac Francisco da Silva	
Sobre os autores e autoras	385

APRESENTAÇÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, Paulo. A Educação na Cidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 58).

Tardiff complementa Paulo Freire afirmando que o ser professor(a) não se limita à cognição ou às representações mentais, mas engloba toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais. Portanto, é na perspectiva do pensar a formação do ser professor(a) que com enorme satisfação apresentamos o presente livro intitulado a “Construção do Ser Docente: narrativas autobiográficas”, obra que é fruto dos encontros da disciplina Fundamentos do Processo e da Pesquisa em Formação de Professores, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca. A presente obra traz, como o próprio título expressa, autobiografias inspiradoras sobre o processo de formação do Ser Docente a partir das trajetórias individuais, atravessadas por diferentes percepções e vivências, escritas em distintos espaços-tempos.

As narrativas apresentam uma escrita fundamentada e reflexiva sobre a construção do Ser Docente, tornando-as uma leitura essencial para todos(as) aqueles(as) que se debruçam nas investigações sobre a formação de professores e a docência: professores(as) formadores(as) e discentes dos cursos de licenciatura e pós-graduações, e professores(as) que atuam na Educação Básica.

O fio condutor das escritas parte das reflexões construídas ao longo dos encontros em sala de aula, alicerçado em autores como

Tardif, Freire, Nóvoa, Gatti, Saviani, dentre outros. As reflexões buscaram associar as teorias às práticas dos mestrandos e mestrandas em seus fazeres docentes, considerando as árvores dos saberes: profissionais, disciplinares, curriculares, experienciais.

A cada encontro, as discussões fluíram de maneira reveladora, evidenciando pontos de aproximação e distanciamento em relação aos diferentes processos formativos e às diferentes práticas docentes desenvolvidas e vivenciadas em sala de aula. Os pontos de convergência, irremediavelmente, se relacionavam às fragilidades do processo formativo das diferentes licenciaturas e às análises das reverberações das políticas públicas em suas diferentes escalas no espaço escolar.

Os distanciamentos se estabeleceram a partir das especificidades das vidas e da sociabilidade de cada docente em sua formação e aos saberes experienciais que os diferenciam. A partir dos encontros e desencontros no processo formativo particular e coletivo, iniciamos as escritas no contexto do uso de narrativas autobiográficas, refletindo sobre as filosofias educacionais mais amplas, rastreando as experiências significativas pessoais no processo de ensino-aprendizagem e permitindo que os(as) professores(as) articulassem na escrita as suas identidades e conhecimentos, evidenciando, portanto, as suas práticas pedagógicas.

As autobiografias estão pautadas no esboço cronológico, visando auxiliar a construção das narrativas que traçaram a jornada dos(as) docentes, desde a infância até o presente, sendo todos(as) encorajados(as) a analisar criticamente as próprias vivências. As reflexões das experiências passadas no desenvolvimento da identidade profissional remetem a reflexões dos desafios e percalços na construção da aprendizagem e formação profissional. No processo da escrita, se mostraram relevantes algumas barreiras emocionais e psicológicas diante das lembranças quando olhamos para trás e navegamos por nossa identidade pessoal e profissional.

Essa representação escrita, agora divulgada, permitiu que os(as) autores(as) identificassem e articulassem conexões temáticas

importantes em suas vidas, como a superação de adversidades, preconceitos e pressões normativas, a adaptação a novos ambientes e a valorização dos relacionamentos interpessoais, dando sentido a experiências passadas e sua influência na construção do Ser Docente no caminhar do presente e no devir.

Cirlene Jeane Santos e Santos
Jacqueline Praxedes de Almeida

Maceió, primavera de 2024.

PREFÁCIO

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. [...] Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância. [...] Para nunca saber onde chegavam. [...] Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. [...] O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve (Poema *Fontes*, de Manoel de Barros).

Quais as fontes das narrativas destas autoras e destes autores, docentes em construção? Para Manoel de Barros, em seu livro *Memórias Inventadas*, as fontes foram a criança, os passarinhos e os andarilhos. E neste entrelaçar dos saberes das fontes com a poesia, o autor brincou com as palavras e criou novos significados para elas.

As autoras e os autores desta coletânea de escritos autobiográficos sobre a construção do ser docente revelam também as suas fontes. Desde a infância pobre ou amorosa, violenta ou repleta de livros e jornais, na beira do rio, no subúrbio ou no campo, a criança, vista pelo adulto/a que hoje a lê, começou a tecer os caminhos que a levariam para a docência. A criança é sempre a nossa primeira fonte, ela nos escreve.

Fui uma criança que esperava as férias escolares para ler os livros dos primos que moravam na casa de minha avó. Na minha casa, não havia livros. Aos dez anos, quando comecei a usar óculos, comecei a ser chamada de “professora” pelo meu avô paterno. Eu era a única “professora” da família, e ainda sou. De lá para cá, são 24 anos como docente. Iniciei como professora de crianças em escolas públicas de Recife, tive experiências inesquecíveis como docente na Educação de Jovens e Adultos e hoje sou professora de futuras/os professoras/es. Permaneço em sala de aula, o lugar onde

mais amo estar, aprendendo sempre, como ser inacabado que o Paulo Freire disse que sou.

Nesta coletânea, as leitoras e os leitores irão encontrar essas crianças e seus adultos que em suas narrativas desvelam histórias tão conhecidas e, ao mesmo tempo, tão únicas. Histórias que nos afetam e nos levam a refletir sobre as transformações possibilitadas pela Educação, em seu sentido mais amplo, na vida de cada um/a.

Como linhas coloridas riscadas pelas crianças no chão, as narrativas deste livro vão se enredando e formando uma obra necessária e corajosa. As autoras e os autores revelam suas histórias de vida e este é um valioso ato de coragem, assim como a docência. Ser docente, constituir-se docente, almejar a docência, é saber ser imprescindível, ainda que inacabada/o.

Tereza Albuquerque

Arapiraca, novembro de 2024.



Jacqueline

SER PROFESSORA: PROFISSÃO QUE NÃO ESCOLHI

Jacqueline Praxedes de Almeida

Deixa *Eu* me apresentar

“[...] Que eu acabei de chegar, depois que me [...] [ler], você vai lembrar meu nome” (Caetano; Falcão; Lee, 2021). Sou Jacqueline Praxedes de Almeida, nasci “na cidade sangue quente, na cidade maravilha mutante [...], sou carioca” (Abreu; Fawcett, 1992), companheira, mãe, apaixonada pela arte, principalmente pela música, talvez vocês já tenham percebido esse xodó. Sou professora universitária desde 15 de outubro de 2014. Sim! Tomei posse na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) na data em que se comemora o Dia dos(as) Professores(as). Destino? Não sei. Também sou “professora de profissão” (Tardif, 2014), de coração, pois durante 16 anos trabalhei na Educação Básica, atuando tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, na rede privada, onde iniciei minha atividade profissional; e na rede pública, atuando como efetiva e também temporária.

Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 148), “[...] o baixo nível geral de escolarização das famílias dos estudantes que se preparam para a docência” é um fator comum e comigo não foi diferente, pois sou filha de um alfaiate, que só tinha como escolaridade o antigo primário e de uma dona de casa, que não finalizou o 2º grau profissionalizante. Assim, no seio familiar, a Educação Básica era vista como necessária, mas sem incentivos maiores para cursar uma graduação ou cursos de pós-graduação. Esse mundo era, para mim, até finalizar o 2º grau, quase que inexistente.

Em 1988, com a separação dos meus pais, vim morar em Maceió. Foi na capital de Alagoas que cursei o antigo 2º grau em

uma escola da rede pública estadual localizada próxima à minha casa. Visando a entrada no mercado de trabalho, escolhi fazer um curso profissionalizante, optando pelo curso Pedagógico, denominado também de Magistério, Normal, dentre outros. A escolha do curso foi por influência da minha mãe, que me disse: “Trabalho para professor nunca falta”, complementando “Se você fizer o 2º grau, só vai conseguir emprego no comércio”. Assim, fica claro que a opção pelo curso Pedagógico não foi uma escolha, mas uma necessidade.

No período do estágio, no curso Pedagógico, percebi, rapidamente, que não me identificava com o trabalho com os pequenos. A realidade era bem diferente das brincadeiras infantis nas quais eu queria sempre ser a professora, não conseguia me ver como docente, terminantemente aquela não era a profissão que queria para mim.

Com a aproximação da finalização do 2º grau, precisava determinar o que iria fazer de minha vida. As conversas com colegas de turma e professores me fizeram cogitar em entrar para a universidade, mas que curso fazer? Só tinha uma certeza, teria que ser na UFAL, pois não havia condições financeiras para custear uma faculdade particular e naquele período não havia condições favoráveis para acessar o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) - Programa que só recebeu incentivo com o aumento do quantitativo das bolsas, redução dos juros e ampliação do prazo de pagamento da dívida estudantil a partir de 2010, com o governo Lula. Portanto, cursar Psicologia, profissão que me atraía, estava fora de minhas possibilidades. O curso só era oferecido em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada na capital alagoana, e na UFAL o curso ainda não existia, sendo criado apenas em 1994.

Somava-se a tudo isso, a ausência de condições financeiras e de orientação para a escolha do curso, a precária formação no 2º grau, que por ser oferecido ainda nos moldes do período militar, só ofertava as disciplinas do curso técnico. Assim, a ausência da oferta das disciplinas propedêuticas nos cursos técnicos de nível médio

distanciava o filho do trabalhador das salas de aula das universidades, não sendo diferente comigo, que sentia a falta de acesso a esses conhecimentos na hora de estudar para o vestibular.

Diante das dificuldades, a escolha por um curso superior era difícil, então ponderei cursar Biologia, História ou Geografia, disciplinas que sempre me encantaram. O curso de Biologia tive que descartar logo de início, pois só era ofertado no turno diurno e eu precisava trabalhar. Nesse período, também ocorria o seguinte fato: os candidatos(as) ao curso de Direito, oriundos(as) das escolas particulares, colocavam como segunda opção o curso de História. A concorrência nesse curso era grande e minha precária formação no 2º grau não me deixava em pé de igualdade para concorrer por uma vaga com esses candidatos(as). Aqui vale uma explicação para essa situação: na UFAL, na época, os cursos de Direito e História tinham grande parte das disciplinas, referentes ao 1º período, comuns aos 2 cursos, sendo assim, o pessoal que não obtivera nota para entrar diretamente no Direito, entrava em História, via curso da 2ª opção. Cursavam o 1º período e, ao final desse tempo, pediam reopção para Direito. Diante dessa forte concorrência, só me restou o curso de Geografia, na perspectiva de fazer o Bacharelado, pois ser professora era uma profissão que eu não havia escolhido para mim. E foi assim que, em 1991, entrei na UFAL para cursar Geografia.

Tudo caminhando certinho e então veio o destino

Finalmente estava eu no curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas. Como mencionado anteriormente, eu tinha a necessidade de buscar trabalho, pois como explicita Gatti *et al.* (2019), a maioria dos(as) licenciandos(as) não possuem condições de estudar financiado inteiramente pela família ou por outras pessoas, havendo, portanto, a necessidade de trabalharem; e eu fazia parte desse grupo, que precisava conciliar trabalho e estudo. Outro fator relevante para a escolha do curso era que ele funcionasse no período noturno. Sendo assim, deixem-me esclarecer aqui outros fatores que também me levaram a escolher a Geografia. Em 1991, a UFAL abre,

pela 1ª vez, a oferta de cursos noturnos com a realização de Vestibular para 4 cursos, sendo eles: Geografia, História, Ciências Contábeis e Administração. Fui, portanto, da 1ª turma do turno noturno do curso de Geografia da UFAL.

Pela precariedade do sistema de iluminação da UFAL no período noturno, os cursos não poderiam funcionar no Campus A. C. Simões, localizado no bairro Tabuleiro dos Martins, na parte alta da cidade. Por isso, em 14 de novembro de 1991, através da Resolução n.º 69, o Conselho Superior Universitário (CONSUNI) determinou que o espaço físico que iria ser destinado ao funcionamento dos cursos noturnos, seria um bloco construído no espaço compartilhado pela Faculdade de Medicina e pelos antigos Instituto Médico Legal (IML) e Centro de Ciências Biológicas (CCBI). Hoje, o espaço abriga o Museu de História Natural (MHN) da UFAL, prédio histórico localizado no bairro Prado, na orla marítima de Maceió.

Essa determinação da UFAL para a localização do funcionamento dos cursos noturnos foi excelente para mim, pois, na época, morava e trabalhava em bairros próximos do local onde as aulas do curso noturno ocorriam. “Tudo caminhando direitinho, coisa decidida, mas veio o destino e resolveu agora se meter na [minha] vida” (Albuquerque; Abreu, 1973). E foi assim que, em uma certa noite, já finalizando a 1ª metade do curso, a Diretora do então Departamento de Geociências, vinculado ao Centro de Ciências Exatas e Naturais (CCEN), foi até nossa sala de aula para nos comunicar que havia sido determinado que o curso noturno de Geografia, ofertado pela UFAL no turno noturno, seria Licenciatura. Foi uma revolta geral, pois eu, bem como a maioria dos(as) alunos(as), acreditava estar cursando o Bacharelado. Mas, como assim os(as) alunos(as) não sabiam que estavam cursando uma Licenciatura?

Deixem-me explicar. Na época, não havia no início do curso distinção entre Licenciatura e Bacharelado, fazia-se o vestibular para a Geografia e, somente na metade do curso, caso fosse ofertado pela IES as duas modalidades, o(a) aluno(a) decidia se iria

ser bacharel ou licenciado. Ainda era a época da formação docente denominada de 3+1. Esse modelo de formação caracterizava-se por uma organização curricular em dois conjuntos de estudos, um com as disciplinas técnico-científicas e o outro com as didático-pedagógicas, era o período dos “[...] bacharelados complementados pelas disciplinas pedagógicas a cargo [...] das faculdades de Educação” (Saviani, 2009, p. 150). Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 91) afirmam que, no caso da formação no sistema 3+1, “[...] a licenciatura aparece numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico ganha maior importância, enquanto a licenciatura caracteriza-se como um curso complementar e secundário”. Essa situação estava impregnada na minha formação e, muitas vezes, se materializava nas falas dos(a) professores(as) do curso quando expressavam: “Vocês da Licenciatura só precisam saber até aqui” ou “O que estraga a Geografia é a Licenciatura”.

Foi assim que, a partir da 2ª metade do curso, eu e meus/minhas colegas de turma iniciamos os estudos das disciplinas didático-pedagógicas. Com o estágio, alocado no último período do curso, os conteúdos ministrados nessas disciplinas eram inteiramente dissociados dos conteúdos das disciplinas específicas da Geografia e a relação teoria e prática era inexistente. Esse modelo proporcionava uma formação “capenga” que não ajudou a mim, e nem aos(as) meus/minhas colegas de turma, em quase nada na nossa ação docente.

Apesar de estar em um curso que não escolhi e das dificuldades de uma formação pautada em um modelo que não reconhecia a individualidade e a especificidade dos cursos de Licenciatura em relação ao Bacharelado, fui presenteada pelo destino. Durante o curso conheci meu companheiro de 30 anos de convivência. O encontro se deu através do compartilhamento das aulas de Geografia Humana do Brasil, do curso de Licenciatura do turno noturno, com os alunos do Bacharelado do turno matutino, do qual ele fazia parte.

E foi assim que em 1995 finalizei o curso em Licenciatura e, mais uma vez, a minha trajetória de vida coaduna com as pesquisas

de Gatti *et al.* (2019), pois eu, filha de pais que não haviam concluído a Educação Básica, como a grande maioria dos docentes da Educação Básica, passei a ser a primeira geração do meu pequeno núcleo familiar a ter acesso à formação profissional de nível superior, me tornando professora de Geografia, profissão que não escolhi.

Foi caminhando que fiz meu caminho

O início da minha atividade docente foi ainda como aluna da graduação, mas perto da finalização do curso. Em 1994 comecei minha atuação profissional como professora de Informática Educativa. Na época, por ser algo inovador, as escolas privadas iniciaram o processo de implantação de seus laboratórios de informática que, em muitos casos, eram montados através da contratação de empresas que terceirizavam o serviço. Essas empresas também arcavam com a oferta de professores(as).

Silva e Silva (2021, p. 4) afirmam que,

sobre o uso do computador no processo educacional, o programa brasileiro de informática na educação é bastante diferente do que foi proposto em outros países, nele, o papel do computador é o de provocar mudanças pedagógicas profundas ao invés de “automatizar o ensino” ou preparar o aluno para ser capaz de trabalhar com o computador. Todos os centros de pesquisa [...] atuaram na perspectiva de criar ambientes educacionais usando o computador como recurso facilitador do processo de aprendizagem, mas o grande desafio era a mudança da abordagem educacional: transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades através do computador e, ao mesmo tempo, aprender.

E foi nessa concepção, de utilizar o computador como uma ferramenta para a promoção da aprendizagem em uma perspectiva construtivista, que, após ser aprovada em um processo seletivo que durou uma semana, fui contratada pela Trend Tecnologia Educacional. A Trend era uma empresa especializada na implementação de cursos de informática em escolas, para atuar com a

Informática Educativa em algumas das maiores escolas privadas de Maceió com alunos(as) do Ensino Médio. Permaneci nessa empresa durante dois anos. Nesse período aprendi muito nas formações ofertadas, tive acesso a conhecimentos que a graduação não me ofereceu e iniciava-se aí minha formação continuada em serviço.

Segundo Canário (1998), a escola é o lugar que mais colabora para a aprendizagem do(a) professor(a), já que se constitui como um espaço real de construção da sua identidade profissional. O autor ainda argumenta que a identidade profissional docente se edifica no local de trabalho, mediante formação contínua que contemple a prática docente, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de estratégias de mudança (Canário, 1998).

Ainda atuando com a Informática Educativa, participei de outro processo seletivo para atuar como professora de Geografia em uma escola privada na periferia da cidade. Foi nessa primeira experiência lecionando Geografia que percebi o quanto de lacunas na minha formação o curso havia deixado. Tinha a sensação de que os 4 anos de estudo não haviam me preparado em nada para atuar com a Geografia na Educação Básica, nem para lidar com turmas lotadas de alunos desinteressados pela escola e pela aprendizagem e, ainda menos, para sobreviver com a baixa remuneração. A sensação de vazio tomou conta de mim. Segundo Tardif (2014, p. 86), é muito comum que “ao estream em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc.”. Na mesma premissa, Tardif (2014, p. 86) explicita que “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”. E foi exatamente assim que, com o decorrer do tempo percebi que “a formação teórica, pouco que ela tenha sido adquirida na Universidade [...] não [...] [era] completamente inútil, mas não [...] [podia] substituir a experiência” (Tardif, 2014, p. 86),

pois muita coisa da profissão tive que aprender com a prática, pela experiência, Tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho (Tardif, 2014).

Lecionava nas turmas do Ensino Fundamental e, sem orientação para me auxiliar na organização das aulas, conversava, na hora do intervalo, na sala dos(as) professores(as), com os(as) colegas(as) para que me ajudassem nesse processo. Fiquei pouco tempo nessa escola, pois a distância e a remuneração não me estimularam a continuar no trabalho.

Sobre o início na carreira docente, Tardif (2014, p. 84) expressa

[...] que os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes, e às vezes contraditórios, nos novos professores. Esses anos constituem [...] um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.

Ainda atuando com a Informática Educativa, por meio de um colega de trabalho, soube que uma escola de Ensino Fundamental, de pequeno porte, estava precisando de um(a) profissional para atuar com a Informática Educativa. Após entrevista com a proprietária da escola, iniciei minha jornada nessa instituição de ensino como professora de Informática. Foi a partir dessa experiência que minha trajetória como professora de Geografia começou permanentemente. Naquele período, quando atuava com Informática Educativa, surgiu a vaga para lecionar Geografia e a Coordenação Pedagógica me perguntou se eu não gostaria de assumir a vaga. Fiquei na dúvida, minha experiência anterior com a Geografia não havia sido das melhores, mas meu namorado na época, hoje meu esposo, também professor de Geografia, me incentivou e eu aceitei.

Foi nessa escola que aprendi a ser professora de Geografia, com a ajuda de Maria, minha Coordenadora Pedagógica. Também foi ela que, percebendo meu potencial, me avisou da vaga para

atuar com a Geografia no Ensino Fundamental em uma escola de grande porte da capital alagoana.

Através da informação que Maria me deu, deixei meu currículo na escola e, pouco tempo depois, me chamaram para uma entrevista com o Coordenador Geral. Logo após a entrevista, fui chamada para trabalhar na escola com os 6^{os} anos do Fundamental e Maria, que também trabalhava nessa escola, também se tornou minha Coordenadora Pedagógica no novo trabalho. Maria me mostrou que nesse caminhar docente ninguém está sozinho e foi nesse caminhar que fiz o meu caminho (Britto, 2004) como professora de Geografia da Educação Básica.

Nessa escola de grande porte, lecionava em 6 turmas dos 6^{os} anos, com 3h aulas cada uma, carga horária que ocupava praticamente todas as minhas tardes, me deixando apenas as manhãs para atuar em outras escolas. Nesse período, recebi da mesma escola o convite para lecionar pela manhã nos 7^{os} anos do Fundamental. Com a proposta, desliguei-me da Trend, ficando nas duas escolas em que lecionava Geografia. E foi assim que minha atuação com a Informática Educativa se encerrou e se consolidou a minha caminhada como professora de Geografia.

Em 1999, ainda trabalhando nas duas escolas como professora de Geografia, recebi o convite para lecionar em outra escola de grande porte de Maceió, só que agora atuando com o Ensino Médio. Mais uma vez bateu a insegurança, pois era uma nova situação para mim, trabalhar em uma escola conceituada com alunos do Ensino Médio. Superei a minha hesitação e aceitei o convite.

Para atuar na nova escola, que, além de me pagar melhor, me ofereceu uma maior carga horária, pedi desligamento das outras duas escolas em que atuava no Fundamental e iniciei o meu caminho como professora do Ensino Médio.

Continuei atuando como professora de Geografia na rede privada de ensino e, em 2000, me inscrevi para o processo seletivo simplificado para ser professora substituta do Centro Federal Tecnológico de Alagoas (CEFET/AL), atual Instituto Federal de

Alagoas (IFAL). O processo seletivo disponibilizava apenas 1 vaga e fui aprovada em 1º lugar, assumindo o cargo e permanecendo no CEFET como professora de Geografia durante 1 ano. Foi também em 2000 que foi realizado o primeiro concurso para professores efetivos da Educação Básica da rede pública estadual de Alagoas. Antes desse processo seletivo, os cargos públicos, incluindo para a educação, eram conseguidos por nomeação, no caso do estado, realizada pelo governador, através das indicações políticas.

A determinação da Constituição de 1988, que estabelece em seu Art. 37, inciso II que “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos [...]” (Brasil, 1988), demorou a ser respeitada em Alagoas. Fui fazer as provas grávida de meu filho e consegui aprovação no concurso nas primeiras colocações. Foi assim que, em 2001, iniciei minha caminhada como professora da rede pública estadual de Alagoas.

Em 2002, me inscrevi para o processo seletivo simplificado para ser professora substituta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Com a aprovação também nesse concurso, me desliguei da escola privada, permanecendo como professora efetiva da rede estadual e como professora contratada da rede federal. Minha atuação na UFAL, através de aprovação em outro processo seletivo, durou até 2008, quando foi realizado concurso para professor efetivo e não pude concorrer por ainda não possuir o mestrado.

Em 2006, fiz novo concurso para 20h para a rede estadual de ensino e mais uma vez fiquei entre os primeiros colocados, tomando posse no mesmo ano. Também fiz o concurso da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Maceió. Obtendo êxito, mas para assumir a vaga teria que pedir exoneração de uma das minhas matrículas da rede estadual. Diante da situação, resolvi permanecer na rede estadual e não assumi a vaga na SEMED.

Nos 16 anos que marcaram a minha trajetória na Educação Básica, sempre procurei inovar na minha atuação, buscando, principalmente, ofertar para meus/minhas alunos(as) da rede pública possibilidades de perpetuar os estudos através do ingresso

em um curso superior. Desenvolvi muitos projetos, realizei muitas aulas de campo, utilizei vários recursos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que fiz o meu melhor. Nesse caminho, me descobri e me construí professora.

Recentemente, mais precisamente no dia 25 de setembro de 2024, via *WhatsApp*, após 17 anos, recebi de Andrew, meu aluno do Ensino Médio em 2007, a seguinte mensagem: “a gente teve professores especiais [...] e a senhora é uma das mais especiais que a gente teve, falo isso de coração. A gente lembra da senhora até hoje [...], a professora que mais contribuiu para nossa visão de mundo, para enxergar nossas próprias capacidades, a senhora era uma professora que se destacava dos demais”. Andrew, egresso da escola pública, hoje é médico e mora em Americana, São Paulo. Ele entrou em contato para avisar que sua irmã Andressa, também egressa da escola pública e minha ex-aluna, agora formada em Direito, iria assumir, no dia 1 de outubro, a vaga de Delegada da Polícia Civil de Alagoas e ele gostaria que eu estivesse presente nesse momento. A emoção foi enorme e, é claro, no dia 1 de outubro, às 10h, eu estava na solenidade de posse de Andressa.

Se é verdade que muitas vezes os(as) professores(as) se tornam professores(as) devido ao destino, como foi o meu caso, também é verdade que muitos(as) se descobrem querendo ser, sendo professores(as). Foi, então, através da prática e da experiência que me desenvolvi em termos profissionais (Tardif, 2004). Foi através da prática que aprendi a amar o que faço, a lutar pela educação pública e de qualidade e a promover uma educação que levasse meus/minhas alunos(as) a pensar e acreditar que poderiam muito mais do que a vida aparentemente poderia lhes oferecer.

Em 2010, pedi exoneração da rede pública estadual por ser aprovada, em 2º lugar, para a função de professora efetiva do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas, tomando posse no dia 15 de outubro de 2010, Dia do Professor.

O meu passado é a referência que me projeta e que eu devo ultrapassar

“Ao meu passado eu devo o meu saber e a minha ignorância, as minhas necessidades, as minhas relações, a minha cultura e o meu corpo. Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje? Não sou escrava dele” (Caetano; Falcão; Lee, 2021). Consciente das limitações e das potencialidades inerentes à minha trajetória de vida e à minha formação profissional, busquei, nas oportunidades que a vida me proporcionou, aprimorar-me e crescer na profissão que não escolhi, mas que aprendi a amar. Assim, estabeleci como meta o aperfeiçoamento no meu fazer docente, buscando os cursos de pós-graduação na área da Educação.

Assim que finalizei a graduação, além de iniciar minha trajetória como professora de Geografia da Educação Básica, fui fazer uma especialização, escolhendo o curso de Psicopedagogia no Cotidiano Escolar, ofertado por uma universidade privada. Só pude fazer o curso por já estar trabalhando e poder pagar as mensalidades, bem como porque as aulas ocorriam na sexta-feira à noite e no final de semana.

Após cursar as disciplinas e apresentar a monografia intitulada: “Uma análise da prática da informática educativa nas escolas de Maceió”, finalizei o curso no ano de 1997. Ao final do curso, recebi uma correspondência da então Coordenadora de Pós-graduação da Área de Educação e Letras, que guardo até hoje. A carta dizia: “Tenho a honra de me dirigir a V.S.^a para informar que sua monografia [...] foi avaliada [...], tendo recebido o conceito ‘A’ (Excelente)”. Apenas eu e a autora de outra monografia havíamos recebido a nota máxima pelas pesquisas desenvolvidas.

Fiquei muito feliz com o resultado de minha especialização, pois minha graduação também não me preparou para ser uma professora pesquisadora. No período em que me formei, nem Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) era cobrado para os(as) formandos(as) das Licenciaturas, portanto, minha monografia da especialização foi a primeira pesquisa que desenvolvi. A conquista

de títulos mais altos precisou ser adiada, pois a necessidade de prover meu sustento estava em 1º lugar. Desse modo, meus compromissos laborais ocupavam a maioria do meu tempo, dificultando a minha preparação para uma seleção de Mestrado e Doutorado.

Só pude realizar o sonho de cursar o Mestrado em 2003 através da aprovação na seleção aberta pela Universidade de Évora, Portugal. Nunca me passou pela cabeça fazer uma Pós-graduação fora do país, mas agarrei a oportunidade e os 4 anos de mestrado foram muito intensos em estudos e escrita da minha dissertação. Na época, esse era o tempo para cursar mestrado nas universidades portuguesas. Meu orientador foi o Prof. Dr. Vitor Oliveira, que ao longo do tempo se tornou mais do que um orientador, se tornou um grande amigo.

Em maio de 2007, defendi minha dissertação intitulada: “Educação ambiental – formação docente, prática e perspectiva. Um estudo de caso”. Recebi conceito máximo pela dissertação apresentada. Como meu mestrado foi no exterior, para ter validade no Brasil, precisei passar pelo processo de revalidação, processo não tão simples no período. Fiz a solicitação de reconhecimento do meu diploma na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com nota 5 na avaliação Capes. Era grande a quantidade de pedidos para reconhecimento de títulos obtidos no exterior e fui informada pela funcionária responsável por abrir o processo que seria muito difícil eu conseguir o reconhecimento, pois o Centro de Educação (CE) da UFRN era muito exigente.

Em março de 2009, 4 meses após minha solicitação, recebi o comunicado da UFRN de que meu pedido para o reconhecimento do meu título de mestrado havia sido deferido e que eu deveria comparecer à universidade levando o diploma para que ele fosse cancelado. Viajei para o Rio Grande do Norte na semana seguinte. Chegando à Reitoria, os funcionários queriam ver quem fora a única candidata que havia conseguido o reconhecimento dentre os que fizeram a solicitação. Foi uma situação inusitada, pois a funcionária responsável por dar encaminhamento ao processo

ficava chamando os colegas de trabalho e dizendo: “Foi ela que conseguiu a revalidação do diploma”. Na mesma manhã, o então reitor da UFRN reconheceu meu diploma. Agora estava apta a alçar outros voos. No mesmo ano, meu projeto para o doutorado, submetido ao Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE), foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Científico do CIEP, começava aí um novo período de dedicação aos estudos e à escrita.

No período em que fiz o doutorado, ainda estava em vigor nas universidades europeias o Doutorado por Tese. Essa modalidade permitia a ex-alunos do mestrado o aproveitamento da carga horária das disciplinas cursadas, devendo o(a) doutorando(a) exclusivamente escrever a tese. Nessa etapa, o professor Vitor ficou como meu coorientador e a prof.^a Dr.^a Maria Elisa Rolo Chaleta assumiu minha orientação. Durante 4 anos, fiz algumas viagens a Portugal para obter a orientação da minha tese e participar de eventos acadêmicos, como lançamento de livro no qual havia capítulo por mim escrito e para a apresentação de trabalhos.

Após 4 anos, em julho de 2014, defendi minha tese intitulada: “O curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e a formação docente para a prática da Educação Inclusiva”. A banca aprovou minha tese com distinção e louvor, adquirindo a classificação A na Escala Europeia de Compatibilidade de Classificação. Com essa conquista, outras oportunidades surgiram.

Minha trajetória acadêmica, se comparada à de outros profissionais, foi tardia. A busca pela sobrevivência falou mais alto e dificultou esse processo. A minha situação não difere de grande parte dos(as) docentes da Educação Básica que, segundo Lima e Cunha (2022), para poder cursar uma pós-graduação, precisam conciliar os estudos à vida profissional, pela urgência de obtenção de renda para garantir a própria sobrevivência e a da família. No caso das mulheres, é ainda mais difícil, por precisar equilibrar os papéis de estudante, de mãe e de trabalhadora.

Apesar das dificuldades impostas pela vida, o caminho da minha formação, tanto inicial como continuada, foi trilhado com

perseverança e hoje me orgulha. Meu passado foi minha referência e, com base nele, me projetei no mundo, ultrapassando os limites que a vida me impôs.

Nunca parei de sonhar

Nunca parei de sonhar. Apesar das dificuldades, nunca me entreguei. Em cada passo, tive fé na vida e fé no que ainda estava por vir (Nascimento Júnior, 1984). Por nunca parar de sonhar e por acreditar no que ainda estava por vir, foi que, em 2010, já como mestra em Ciências da Educação, fiz o concurso para professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Já havia tido a experiência anterior como professora contratada da UFAL, atuando no curso de Licenciatura em Geografia, e vi nessa oportunidade a possibilidade de contribuir com uma formação docente que fosse melhor do que a que tive.

Assim, com a abertura do concurso para professor efetivo em 2010, preparei-me intensamente durante 1 mês para as etapas do concurso que consistia em: Prova de Escrita, Prova Didática e Defesa do Plano de Atividades Acadêmicas, todas de caráter eliminatório e classificatório e, por fim, a Prova de Títulos, de caráter apenas classificatório.

A semana de realização das provas foi muito tensa e desgastante. A cada etapa do processo seletivo, candidatas(as) iam ficando pelo caminho, a conquista da aprovação em cada etapa era um misto de felicidade, alívio e cobrança. Ao final de todo o processo seletivo, no dia 14 de abril de 2010, o resultado do concurso foi publicado, fiquei em 2º lugar e só havia sido publicado em edital a existência de 1 vaga. Chorei muito, abraçada com meu esposo, quando soube do resultado, sentia que meu sonho escorria entre meus dedos. Depois enxuguei as lágrimas e segui em frente, não era o fim do mundo, outras oportunidades apareceriam, tinha fé no que ainda estava por vir.

Nesse período, fiz novo concurso para professor substituto do Instituto Federal de Alagoas e, aproximadamente 4 meses depois,

recebi um telefonema. Eu estava na gráfica do IFAL esperando a entrega das cópias da prova que iria aplicar com os(as) alunos(as) naquela semana, no celular era o diretor do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA) da UFAL, me comunicando que eu havia sido convocada para assumir uma segunda vaga existente, mas que não havia sido colocada em edital. Não acreditei, fiquei muda, não lembro nem o que respondi, saí correndo para encontrar meu marido que me esperava no estacionamento, me abracei com ele chorando e dei a notícia, as provas dos(as) alunos(as) só peguei depois.

Com a chamada para assumir a vaga na UFAL, iniciava-se um novo momento na minha vida, pedi exoneração da rede estadual de ensino e do IFAL. Como mencionado, no Dia do Professor tomei posse na UFAL. Passei, então, a ser professora da mesma instituição em que me formei professora.

Nesses 14 anos de UFAL, meu empenho é em contribuir com a formação dos novos(as) professores(as) de Geografia mediante uma ação docente voltada para a formação de professores(as), pesquisadores(as), críticos(as), reflexivos(as) e produtores(as) de conhecimento. Essa ação ainda é muito difícil, já que, apesar de terem se passado quase 30 anos de minha graduação, ainda há no curso a predominância da dicotomia entre o Bacharelado e a Licenciatura, sendo os(as) licenciandos(as), muitas vezes, inferiorizados(as) em relação aos(as) alunos(as) do Bacharelado.

Esse predomínio de uma formação bacharelesca nos cursos de Licenciatura é, em parte, em decorrência de haver, em sua maioria, um corpo docente composto de professores(as) que não foram formados(as) inicialmente professores(as), ou seja, que não tiveram formação para ser professor(a) (Almeida; Richit, 2023) e, portanto, não entendem o processo de formação docente.

Nessa perspectiva, Almeida e Richit (2023) acrescentam que essa situação ainda faz com que o Colegiado do curso e a maioria do corpo docente tenha dificuldade de entender qual a natureza da Licenciatura, desse modo, “fugindo do foco do curso [...], predomina ainda uma visão bacharelista de ensino, mesmo em face

da explicitação óbvia do objetivo de cursos de licenciatura ser a formação de professores” (Almeida; Richit, 2023, p. 17). Situação que se materializa, por exemplo, na estrutura do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia Licenciatura do IGDEMA e na inexistência de uma linha voltada para a Formação Docente e Ensino da Geografia no Programa de Pós-Graduação da referida unidade, embora a maioria do quantitativo de alunos(as) na graduação e de candidatos ao mestrado sejam da Licenciatura. Portanto, atuar em meio à incompreensão do que é ser e formar professores(as) não é nada fácil.

Assim, apesar das dificuldades, nunca me entreguei (Nascimento Júnior, 1984). Mesmo em meio à adversidade, o trabalho por mim desenvolvido, em parceria com outros(as) colegas, vem proporcionando destaque à Licenciatura. Por exemplo, o curso de Geografia do Campus A. C. Simões, em Maceió, foi o primeiro a lançar pela editora da universidade (EDUFAL) um livro que aborda o estágio na formação do(a) professor(a) de Geografia, obra que tem o texto da contracapa escrito pela professora Selma Garrido Pimenta, que dispensa apresentação.

Os(As) Licenciandos(as) participaram de vários eventos acadêmicos em pé de igualdade com os(as) alunos(as) de pós-graduações. Muitos(as) deles(as) chegam para contar como ficaram nervosos(as) por estarem apresentando trabalhos juntamente com alunos(as) de mestrado e doutorado. Eu lhes dizia que, se eles(as) estavam lá, era por mérito, e o trabalho deles(as) era tão importante quanto o dos(as) pós-graduandos(as).

Ainda como demonstração da projeção da Licenciatura em Geografia do Campus da UFAL em Maceió, posso citar o Programa de Iniciação de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) que foram os primeiros e, até o momento, os únicos da UFAL, a lançar 2 livros: um na edição 2020-2022 e o outro na edição 2022-2024 com a produção acadêmica dos(as) pibidianos(as) e residentes, a partir das pesquisas, práticas e reflexões desenvolvidas durante a participação dos(as)

licenciandos(as) nos Programas. Também devo citar os artigos publicados em periódicos escritos em parceria com os(as) licenciandos(as) e supervisores(as) e preceptores(as) dos referidos programas de incentivo à docência.

Quem está lendo pode estar se perguntando, mas a produção acadêmica não é algo inerente aos cursos de graduação? A resposta é sim, mas em 60 anos de existência do curso de Geografia Licenciatura da UFAL, essas ações foram as primeiras em relação à produção acadêmica voltada para a projeção e valorização da Licenciatura em Geografia da UFAL, Campus A. C. Simões.

Em outubro de 2022, o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), com sede no Campus Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas, abriu seleção para credenciamento de novos professores, percebi a oportunidade de, em trajetória como professora formadora, poder contribuir também com a formação continuada dos(as) professores(as). Fiz minha inscrição e, no dia 20 de outubro do mesmo ano, o resultado foi publicado. Fiquei em 2º lugar na seleção para a linha Formação de Professores e Ensino.

Em 2024, ao ministrar a disciplina Fundamentos do Processo e da Pesquisa em Formação de Professores, em parceria com a professora Cirlene Jeane Santos e Santos, pensamos, a partir da ementa da disciplina, em construir um planejamento que contribuísse para o desenvolvimento intelectual dos(as) mestrandos(as), formado, em sua maioria, por professores(as) da Educação Básica, bem como para a promoção de uma análise da realidade educativa na qual estavam inseridos, dos contextos internos e externos de seu processo formativo e laboral e de sua ação docente.

A partir do levantamento do referencial teórico para ministrar a disciplina, - estando entre os autores escolhidos Maurice Tardif, Antônio Nóvoa, Demerval Saviani e Paulo Freire - eu e a professora Cirlene escolhemos como uma das atividades avaliativas que os(as) discentes elaborassem, a partir do referencial teórico utilizado na disciplina, um texto autobiográfico, no qual deveriam fazer uma

reflexão sobre sua trajetória de vida e como ela, direta ou indiretamente, contribuiu para a formação deles, enquanto professores.

Assim, o livro que agora você lê foi fruto desse trabalho coletivo de entrega, de introspecção e de autoconhecimento, uma obra repleta de saberes, sensibilidade e delicadeza.

Integrar o corpo docente do PPGEFOP está me trazendo novas aspirações, estímulos e prazeres, está sendo um processo de renovação do eu, professora formadora, que me descobri professora no meu caminhar docente.

A história ainda não tem um fim

Minha história ainda não tem um fim (Arantes; Lucien, 1983), por isso não tenho como concluir essa narrativa. O meu *eu* como indivíduo e como professora de profissão, que se vê como uma atriz, no sentido forte do termo, que assume sua prática a partir dos significados que lhes são dados, como alguém que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes da própria atividade (Tardif, 2014), continua em construção.

Nesse “construir-me” professora, comungo com Almeida e Richit (2023, p. 3), quando afirmam que

ser professor não é dom ou vocação: é profissão apoiada e legitimada por um complexo corpo de conhecimentos específicos necessários à prática do professor. Assim, entendemos o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo ao longo da trajetória do(a) professor(a) e que não se finda após determinado diploma ou título: é essencial a constante busca por atividades que permitam a ampliação e revisão das práticas profissionais a partir de novos conhecimentos.

Também em concordância com Freire (1997), sei que, nesse processo de se tornar professora é preciso saber que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa

aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível ser professor(a), pois a docência não se faz apenas com ciência e técnica.

Em minha trajetória, seja como professora da Educação Básica, seja como professora formadora, nunca deixei me escravizar pelas dificuldades, nunca parei de sonhar. A cada passo, continuo tendo fé na vida e fé no que ainda está por vir. Nesse caminho aprendi a caminhar, pois aprendemos a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando em cada passo os sonhos (Freire, 1997).

No Dia dos(as) Professores(as), uma amiga, também professora, me enviou uma mensagem afirmando compartilhar comigo as utopias da profissão docente, profissão que tinha me escolhido e que exerço de modo digno e sensível. E é nessa perspectiva que venho tentando ser professora, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, me alegrando a cada conquista dos discentes que por mim passam, sensível à boniteza da prática educativa, instigada por seus desafios, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (Freire, 2002). Parafrazeando Arantes e Lucien (1983), nessa história, que ainda não teve fim, da mesma forma que sou feliz, eu quero ver feliz quem andar comigo, então... vem!

Referências

ABREU, Fernanda; FAWCETT, Fausto. **Rio 40 Graus**. 1992. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/fernanda-abreu/580/>. Acesso 17 out. 2024.

ALBUQUERQUE, Moacyr, ABREU, Tuzé de. **É Coisa do Destino**. 1973. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/1466698/>. Acesso 17 out. 2024.

ALMEIDA, William Xavier de; RICHIT, Adriana. Conhecimento dos contextos profissionais no desenvolvimento de formadores de futuros professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-21, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.br/pdf/rbedu/v28/1809-449X-rbedu-28-e280030.pdf>. Acesso 17 out. 2024.

ARANTES, Guilherme; LUCIEN, Jon. **Brincar de Viver**. 1983. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/47218/>. Acesso 17 out. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRITTO, Sérgio. **Enquanto Houver Sol**. 2004. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/titas/77518/>. Acesso 17 out. 2024.

CAETANO, Ana; FALCÃO, Vitória; LEE, Rita. **Amarelo, azul e branco**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GtvS897PiyQ>. Acesso 28 ago. 2024.

CANÁRIO, Rui. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p. 9-27, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso 10 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia

Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

LIMA, Geiziane Ferreira de; CUNHA, Débora Alfaia da. Desenvolvimento profissional docente e pós-graduação: motivações e dificuldades para cursar um mestrado acadêmico. **Revista Exitus**, Santarém, v. 12, p. 01 - 25, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1751>. Acesso em: 19 out. 2024.

NASCIMENTO JÚNIOR, Luiz Gonzaga do. **Nunca pare de sonhar**. 1984. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/280650/>. Acesso 17 out. 2024.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SILVA, Livia Sandes; SILVA, Vanessa Nunes da. O desenvolvimento da informática educativa no Brasil e os impactos no processo de ensino e aprendizagem desde a década de 80 até os dias atuais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, online. **Anais** [...]. online, 2021. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA119_ID1155_08072021145443.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

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



Cirlene

DE PESQUISADORA A PROFESSORA: UM LONGO CAMINHO PERCORRIDO

Cirlene Jeane Santos e Santos

Introdução

Sombras dançando no muro
Sons que brotam do escuro
Nada na vida me assusta
Cachorros bravos rosnando
Fantasmas voando em bando
Nada na vida me assusta
(Maya Angelou. A vida não me assusta)

Quando foi proposta a construção da autobiografia direcionada para o processo de minha formação enquanto docente, não imaginei o quão seria emocionante a busca pelas recordações e a dificuldade que teria em encontrar o “marco” de quando me tornei uma professora. No processo de escrita desta autobiografia, no decorrer das buscas por memórias, percebi não haver um “marco”, simplesmente, me descobrir professora, fazendo-me ser no cotidiano do magistério. Como teoriza Tardif (2002, p. 38) sobre os saberes experienciais, os quais são os saberes que “resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão”. Logo, o conjunto das minhas experiências individuais e coletivas foram/são incorporadas às minhas práticas docentes, contribuindo para a construção das minhas habilidades de “saber-fazer” e de “saber ser” professora.

Na verdade, ainda não havia refletido ou mesmo me perguntado sobre isso: quando me tornei professora? A princípio, parece uma resposta óbvia e até mesmo retórica, já que de maneira geral, a ideia é que nos tornamos professoras quando concluímos

um curso de licenciatura e pegamos o diploma, afinal já tinha feito a imersão nos Saberes da Formação Profissional, Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares (Tardif, 2002, p. 36-38). Contudo, isso é um ledo engano, pois o acesso a esses conhecimentos não garante que estamos preparados ou que somos efetivamente professores por termos um papel que valida o nosso ingresso na profissão.

Para muito além disso, o professor se constitui em todo o seu processo de vida e a formação acadêmica é um dos aspectos a ser considerado. Ministrando a disciplina Fundamentos do Processo e da Pesquisa em Formação de Professores (PPGEFOP/UFAL) em conjunto com a Prof.^a Jacqueline Praxedes, pude me debruçar em muitas leituras que me fizeram refletir sobre a minha prática docente e como fui ao longo do tempo de vivência no magistério me tornando professora. As leituras de Freire (2022), Tardif (2002) contribuíram bastante no conjunto dessas reflexões.

A menina que queria ser astronauta, quem sou eu?

Bruxa e caldeirão fervente
Leões livres pela frente
Eles não me assustam em nada
Dragão soprando chama
Ao pé da minha cama
Isso não me assusta nada.
(Maya Angelou. A vida não me assusta)

Sou Cirlene Jeane Santos e Santos, mulher cis, faço parte da comunidade LGBTQIAP+, nascida e criada em Salvador (soteropolitana), Bahia. Autoidentifico-me como negra não retinta, com 1,59 m de altura bem medida e tenho cabelos encaracolados. Uma professora em construção e consciente do meu inacabamento.

Sou a filha escolhida por Luísa Maria Santos e Santos e Carlos Ribeiro dos Santos. Por que escolhida? Porque eu era uma criança em situação de vulnerabilidade e meus pais, Luíza e Carlos, mesmo estando noivos à época, decidiram ficar comigo e me ofertaram a

possibilidade da vida. Em 11 de março de 1972, ano do meu nascimento, meu pai estava finalizando o curso superior e iniciando a sua carreira, após passar alguns anos na Universidade Federal da Bahia. Minha mãe era uma jovem que estava trabalhando visando a compra do seu enxoval de casamento e os meus cuidados e, obviamente, que para eles foi um grande desafio, bem como, para toda a família, adotar uma criança, com menos de um ano, para cuidar. Foi uma nova realidade para eles.

Então, nesse primeiro momento, fiquei morando com minha mãe, minhas tias-avós e primos maternos. Eram quatro tias-avós e quatro primos. Nesse período inicial do meu crescimento, vivi regada por muitos mimos. Eu era a única criança e sempre fui muito querida por eles, muito cuidada e acolhida. Quando meus pais casaram, fui morar com eles. Minha mãe teve meu irmão, Leandro Carlos, depois Carlusi Cristina, depois os gêmeos Carlos Filho e Carla Luiza, formando a nossa família.

Minha infância foi muito pacata, eu sempre me sentia vítima, porque minha mãe não me deixava fazer tudo o que eu queria, ficava muito chateada com isso. Minha mãe, depois que casou, viveu e ainda vive hoje, para cuidar da família. Ela observava tudo e todos nós, os cinco filhos. Eu era considerada “responzona”, tendo sempre uma argumentação pronta na “ponta da língua” e isso sempre gerou muitos conflitos entre mim e a minha mãe. Embora eu fosse uma criança tranquila, sempre que tinha oportunidade, batia nos meus irmãos, levando a minha mãe a brigar comigo, me bater e até me deixar de castigo sem brincar.

Até depois da adolescência, nós ainda tínhamos alguns conflitos em relação a isso, porque sempre que ela reclamava ou chamava a minha atenção, eu não ficava calada, sempre dava uma resposta, sempre tinha uma justificativa ou um questionamento, e à medida que eu crescia, ficavam mais elaborados. Não dava trabalho, porque sempre fui muito estudiosa, mas sempre tive traços de rebeldia, associado a dificuldades em me submeter à autoridade materna. Aí, quando minha mãe reclamava ou me chamava a atenção, claro que eu me sentia a pessoa mais

injustiçada do mundo, né? Nunca aceitei essas reclamações. Quando fui crescendo, percebia que minha mãe tinha razão, mas não deixava de retrucar.

Com o passar do tempo e com a idade, vamos amadurecendo e compreendendo que, no final das contas, a nossa mãe e o nosso pai são as pessoas que mais se preocupam conosco; normalmente, quando eles falam algumas coisas, chamam a atenção, dificilmente, estão equivocados. Eles sempre foram muito atentos e cuidadosos. Cresci nesse lar tranquilo, em que eu nunca presenciei meus pais brigando ou qualquer cena desse tipo. Então, a nossa família nuclear sempre foi bem organizada, como minha mãe, ativa e firme, na condução da criação dos filhos e filhas.

Meu pai, o nosso provedor, participou ativamente na condução da nossa educação. As questões com as quais meu pai mais se preocupava eram justamente o nosso bem-estar, a nossa alimentação e nossa educação. Toda a vida foi centrada nesse cuidado com o processo educativo. Tanto na educação dita doméstica (socialização primária), saber se portar nos lugares, na sociedade de forma geral; e na educação formal (socialização secundária), visando o processo de interação social, através da religião católica (na tradição soteropolitana) e no acompanhamento da nossa escolarização formal, pois seria através da educação que conseguiríamos a ascensão social. O foco do meu pai para os filhos e filhas era justamente esse.

Meu pai vem de uma família de trabalhadores. Meu avô sempre trabalhou muito para dar sustento à família e tinha uma condição econômica razoável. O meu pai estudou e conquistou ascensão social por meio dos estudos e muito esforço. Ele acreditava que os filhos, quando preparados e quando seguem os bons caminhos, a tendência é justamente que esses consigam alcançar uma vida melhor que a dos seus genitores. Meu pai sempre foi um homem das palavras, da mediação, um homem com muito jogo de cintura, inteligente, praticamente um leitor compulsivo. As lembranças que tenho do meu pai na vida são as

melhores: lendo, seja o jornal, que ele comprava todos os dias, seja ele lendo revistas ou livros.

Na nossa casa, havia um espaço na estante onde o meu pai juntava os discos de vinil. Eram muitos vinis, talvez algumas centenas. Havia também as revistas e os livros que eram mais focados em literatura, tanto nacional quanto internacional, e tinha ainda os livros técnicos da formação dele. Os livros técnicos eram volumosos, todos em espanhol, revelando uma faceta cultural do meu pai. Esse era o espaço da casa de que eu mais gostava. Quando estava apenas com os meus irmãos em casa, era onde ficava mexendo nos livros e revistas do papai; quando não era isso, estava mexendo na caixa de ferramentas dele, gostava de brincar de colocar parafusos e pregos, desmontava os brinquedos, os quais jamais seriam os mesmos após os meus experimentos. Com o passar do tempo, aprendi a usar tais ferramentas vendo meu pai consertar as coisas, atuando como ajudante (ou atrapalhante).

Do meu crescimento até hoje, quando chego à casa dos meus pais em Salvador, ou meu pai está lendo, ou ele lerá o jornal em algum momento do dia. Um fato interessante é que ele pegava o jornal, lia, grifava e recortava as notícias que julgava importantes. Uma espécie de ritual que se mantém até hoje. Dessa forma, meu pai construiu um conjunto de reportagens marcantes e possui uma memória invejável. Quando eu era criança, ele auxiliava nas tarefas escolares e, nessas ocasiões, sempre tinha algum trabalho, alguma atividade que ele recorria a seu acervo de recortes de matérias de jornal. Também eram utilizadas para eu escrever o texto na caligrafia cursiva, copiando alguma matéria interessante de jornal. As minhas letras eram do tipo “garranchos”, meu pai tentava ajustar, incentivando-me a fazer caligrafia padronizada. Durante um bom tempo, eu fiz caligrafia. Toda noite reproduzia aquelas letras bordadas com tranquilidade e perfeição. A questão é que depois o “garrancho” voltava. Não sei se contribui muito para melhorar a letra, penso que não foi o resultado esperado.

Enfim, a minha infância foi permeada por essas vivências, com uma rotina bem definida pelos meus pais. Hoje, mesmo idosos,

pouca coisa mudou em nossa casa e, apesar das devidas proporções e limitações decorrentes da idade, os dois mantêm a rotina de sempre ao longo dos 50 anos de casamento.

Destaco algo que somente na fase adulta fui entender, percebendo o quanto algumas atitudes dos meus pais foram importantes e, muitas vezes, decisivas para o meu desenvolvimento. Por exemplo, quando estava na alfabetização, morava em um bairro em Salvador chamado Garcia. Era um bairro com perfil de comunidade, tranquilo naquela época, hoje nem tanto. Tinha uma escola de médio porte, a 25 de Agosto, e uma escola menor, a Santa Rita. As duas eram particulares e ficavam perto de casa, acerca de 100 a 200 metros de distância. Estudei, inicialmente, com meu irmão Leandro, na escola 25 de Agosto. E nesse processo, lembro que cursei alfabetização e não conseguia ler algumas palavras. Fui alfabetizada pelo método da Casinha Feliz e não conseguia simplesmente juntar algumas sílabas, reconhecer algumas letras e fonemas, confundia *p* por *b*; *f* por *v*; *t* por *d*; *r* por *l*; *f* por *s*; *j* por *z*; *x* por *s*; dentre outras situações.

Naquele momento, não se tinha uma noção de que isso era um problema relacionado ao desenvolvimento da criança, uma condição que fica por toda a vida. Minha mãe, muito sabiamente, mesmo não entendendo o porquê de eu não conseguir ler, percebeu a dificuldade, o que ficou nítido para ela, pois tomava a lição de casa. Então, ela me matriculou em outra escola, a Santa Rita, na qual repeti a alfabetização. Nessa escola tive professoras que me marcaram, a professora Noelia Barroso e a professora Laura Barroso, que eram as donas da escola e pelas quais tenho um afeto especial.

Fui alfabetizada novamente, com métodos mais antigos. Lembro-me de ficar sentada em uma mesa, onde tinha mais duas ou três crianças, com a Prof.^a Noelia. Minha mãe conversou sobre a situação e tive um acompanhamento diferenciado para que eu conseguisse aprender a ler. Foi a partir desse momento, dessa repetição da alfabetização, com esse novo olhar, que segui nessa escola, passando pela primeira série até a terceira série, com os mesmos colegas, aproximadamente 20 alunos, em uma sala

multisseriada, com a professora Laura. Ainda hoje, quando vou a Salvador, sempre que possível, há o nosso encontro.

Posteriormente, já em minha fase adulta, descobri o que dificultou o meu processo de aprendizado, a dislexia. Para a medicina convencional, possui a seguinte descrição: Dislexia ou Alexia (CID-10: Código: R48.0); e definição: transtorno cognitivo caracterizado pela capacidade deficiente em compreender palavras ou frases escritas e impressas, apesar da visão estar intacta. Esta se caracteriza por ser um transtorno genético e hereditário da linguagem, de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou o símbolo gráfico. A dislexia compromete a capacidade de aprender a ler e escrever com correção e fluência, bem como de compreender um texto. Em diferentes graus, os portadores desse defeito congênito não conseguem estabelecer a memória fonêmica, isto é, associar os fonemas às letras (Bruna, 2023).

Em mim a dislexia gerou algumas barreiras, inclusive porque não era só a questão da aprendizagem e da leitura, destaco a questão da fala, a dislalia, que ocorre quando as crianças com dislexia apresentam as regiões que ligam áreas cerebrais da percepção e da produção da fala (dislalia) afetadas. O cérebro funciona perfeitamente, entretanto, o desenvolvimento motor dos disléxicos ocorre de maneira diferenciada das outras crianças (Chasty, 2002).

No meu caso, os sintomas mais recorrentes na fala aparecem quando as palavras têm o *l*. Era um horror porque eu não conseguia pronunciar o *l*, usava o *r*, como o Cebolinha das histórias em quadrinhos que trocava o *r* pelo *l*, eu falava: craro, Craudia, prutão, praneta. Isso sempre foi motivo para as pessoas me “abusarem”, como se diz lá em Salvador, ou me corrigirem. O que hoje em dia seria uma espécie de *bullying*, principalmente na escola, onde era mais recorrente em função dessa dificuldade.

Com o passar do tempo, aprendi a conviver, porque os sintomas, as manifestações do processo da dislexia e dislalia se mantêm ao longo da vida. Então, criei alguns dispositivos para

falar pausadamente algumas palavras, tentar pensar antes de falar determinadas palavras para que eu conseguisse fazer esse jogo com as letras e não falar a palavra “errada”. Navarro (2006, p. 56) destaca o papel da atenção do adulto em relação à dislalia na criança,

Quando uma criança apresenta uma desarticulação em sua linguagem, tanto omitindo, acrescentando ou distorcendo os fonemas e palavras, podemos dizer que a mesma apresenta uma dislalia que precisa ser acompanhada por um adulto de forma atenta para não comprometer sua comunicação e possíveis desconfortos emocionais e relacionais com outros indivíduos.

Considerando que a maioria dos indivíduos segue um desenvolvimento neurológico típico, em nossa sociedade quase sempre não se consideram as diferenças individuais, uma minoria que compartilha um desenvolvimento neurológico em alguns aspectos diferentes da maioria, descrito como atípico. No meu caso, esse processo é contínuo, toda a minha vida tendo esse cuidado, pois, caso contrário, vem a palavra e ela sai de maneira “errada”, e nem sempre isso é compreendido como processo da dislexia/dislalia.

Há uma intolerância muito grande em relação às pessoas neurodivergentes ou neuroatípicas. Por essas e outras que eu não corrijo a fala de ninguém, às vezes as pessoas falam palavras que são do seu cotidiano, ou são vícios de linguagem, ou simplesmente porque elas têm algum tipo de problema. Porém, na sociedade, há pessoas que sentem uma enorme necessidade de corrigir o outro sem saber ou pensar que a maneira como cada um se expressa faz parte do ambiente em que ela vive ou é um indicativo de algum transtorno cerebral, cognitivo ou psicossocial.

Como vivi e ainda vivo esse processo de intolerância, foi um aprendizado para não fazer como outros o que eu não quero para mim. Minha mãe também me ensinou, dentre tantas outras coisas, que o que a gente não quer para nós, a gente não faz para o outro. E vejo isso como um ensinamento muito sábio, muito coerente.

Porque é muito fácil fazer com outro, mas não olhar, não pensar no que motiva determinada situação é mais desafiador.

Embora eu tenha sido alfabetizada no final da década de 1970, no século passado, cabe enfatizar que muitas crianças ainda enfrentam essas situações sem ter o acompanhamento correto e necessário ao seu sintoma. Infelizmente, a maioria dos professores não está preparada para lidar com essas situações ou não tem as condições necessárias para tal atualmente. Conforme Carvalho (2000, p. 60), “examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz”. Para esse autor, os profissionais da educação não têm feito esse exame a contento, considerando que as “condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola” (Carvalho, 2000, p. 60), especialmente dos alunos que apresentam algum tipo de transtorno congênito ou adquirido e, de certo modo, se isentando das responsabilidades em interferir pedagogicamente no processo de aprendizagem.

Ainda na infância, entrelaçada com os meus brinquedos preferidos: os livros, revistas e ferramentas de meu pai, queria ser astronauta, e depois pensei em ser arqueóloga. Creio que esse desejo advinha dos filmes de ficção científica e da leitura do livro *Eram os Deuses Astronautas?* Escrito em 1968, pelo suíço Erich von Däniken, livro presenteado pelo meu padrinho Geraldo Lima. Esse autor colocou a semente do questionamento em mim sobre a origem das civilizações antigas, como os Egípcios, os Maias e os Incas, terem sido resultado do cruzamento com “extraterrestres”, destacando, em seus argumentos, as grandes obras construídas por essas civilizações, considerando-as deslocadas no tempo-espaço do desenvolvimento das técnicas de engenharia. As teorizações do von Däniken seguiram sendo refutadas cientificamente, mas não saíram das minhas lembranças.

Outro livro que também me marcou foi *Pinóquio*. O *Pinóquio*, aquele boneco de madeira que, embora amasse o avô/criador, era

desobediente e, conforme mentia para o vovô, o nariz dele crescia. Uma vizinha costumava ler esse clássico frequentemente. Eu relacionava a história ao que a minha mãe dizia: se a gente não mentisse, ela não reclamaria conosco. A moral da história é que, para o Pinóquio se tornar um menino de verdade, ele teria que se constituir de bons valores, como o altruísmo e cultivar a verdade, não mentir para o nariz não crescer e não sofrer as consequências de sua leviandade. Era reforçado também por minha mãe que, se não mentíssemos, não receberíamos castigo, pois ela buscava entender o acontecido. Infelizmente, hoje em dia, a verdade é que castiga, não é mentira. Os valores estão bastante fluidos.

As contradições da adolescência: entre a luta de classe, os conflitos e os desejos

Eu grito SAI!
E correndo ele vai
E faço zoeira
Da sua correria
Eu não vou chorar
Ele terá de voar
E eu me divirto
Com o seu faniquito
NADA NA VIDA ME ASSUSTA (...)
(Maya Angelou. A vida não me assusta)

No início da adolescência, na 4ª série, passei a estudar em uma escola pública do bairro, Escola Estadual Hildete Lomanto. Estudava à tarde, a escola era bem preservada, tínhamos aula de arte, aula de música e educação física no contraturno e aos sábados. Também havia os Jogos da Primavera em Salvador. Depois de alguns anos, infelizmente, tudo isso foi acabando, assim como a própria escola pública, no projeto de deterioração da educação pública.

Quando passei para a 7ª série, minha família mudou para outro bairro e fui morar próxima das minhas tias-avós. Comecei a estudar na Escola Estadual Góes Calmon, que era no bairro de Brotas. Para ir para essa escola, eu precisava pegar ônibus, o que foi um novo

processo e mudou completamente a minha vida. Até então, estava sempre com minha família, naquele convívio de comunidade do bairro. Foi uma mudança impactante: mudança de casa e de vizinhança, mudança em toda a estrutura de vida. Saí da comunidade na qual cheguei com 4 anos e saí com 14. Foi um processo muito triste para mim. Sair do Garcia foi uma perda de parte significativa da minha infância e do início da minha adolescência.

Isso tudo me causou um enorme desconforto e apreensão, fiquei sem entender muito bem a necessidade e as circunstâncias das mudanças. Na escola, eu não conhecia ninguém e algo de que me lembro bastante é que os colegas faziam gestos com a mão e eu não entendia seus significados, eram códigos novos que, com o tempo, fui me adaptando. Cada lugar tem os seus códigos, sua forma de lidar com as situações. Nessa escola, os alunos e alunas, em geral, não eram do bairro, vinham de diferentes lugares de Salvador, foi bem complicado para mim esse processo de adaptação. E aquilo tudo me assustou muito.

Quando estava na 8ª série, passou um rapaz na sala divulgando um curso pró-técnico particular preparatório para a Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBa, hoje é o Instituto Federal da Bahia - IFBA). Eles deram um livrinho e eu fiquei muito empolgada, ainda não havia ouvido falar sobre e não estava em meu horizonte de vida estudar na escola técnica. No livrinho tinham os nove cursos ofertados pela instituição. Fiquei na dúvida entre fazer o curso técnico de Estradas ou fazer Geologia, mas decidi fazer Geologia. Era ótima em Geografia, essa foi a associação que fiz.

Ao chegar em casa com o livreto, mostrei para o meu pai e disse sobre o curso que queria fazer. O ano escolar estava findando, saindo da 8ª série, fiz minha inscrição para a seleção na ETFBa e foi aquele choque de realidade, porque naquele momento a escola pública já não estava atendendo às necessidades do curso, principalmente na escola em que estudei a 7ª e 8ª série. O nível de dificuldade cobrado na época na escola técnica era surreal em comparação aos conteúdos vivenciados nas escolas anteriores. Os

jovens que estudavam lá eram tidos como iluminados, digamos assim, e eu não estava nesse panteão.

Como não fui aprovada na seleção da escola técnica, mesmo com a perspectiva de me preparar para o próximo ano fazendo o curso pró-técnico, não poderia ficar sem estudar. O que tinha para cursar: o magistério ou um curso técnico. De curso técnico: nutrição, durante o dia; administração à noite, no Colégio Estadual Luís Viana, há alguns quilômetros da escola que estudava, no mesmo bairro, Brotas. Não queria de forma nenhuma fazer magistério, afinal não pensava em ser professora, então optei por fazer nutrição, pois meus pais não aceitariam que estudasse à noite. Cursei o primeiro ano em paralelo ao curso pró-técnico.

Passei a estudar muito visando o ingresso na ETFBa. Conheci outros colegas no Colégio que compartilhavam do mesmo sonho de estudar na escola federal e passamos a estudar juntos. O nosso foco principal era a matemática, que era o nosso fraco. Pela manhã, estava no curso pró-técnico, à tarde, no Colégio. Nos finais de semana, encontrava-me com os colegas para continuar estudando. Tinha um parque lá perto de casa, em média um quilômetro e meio de distância. Ia andando, passava na casa do Sandro Ferreira, logo após passava na casa do Eduardo Bens e seguíamos para o parque. Lá, havia muitas árvores, era no jardim da casa onde o Castro Alves morou, no Solar Boa Vista. Infelizmente, está bem degradado atualmente.

Ficávamos sentados embaixo das árvores, nas mesinhas, estudando. Foi um momento de extrema dedicação. No ano seguinte, obtive a tão esperada aprovação, mas só consegui na segunda entrada. Como não poderia ficar sem estudar, permaneci no Luís Viana até a metade do segundo ano de nutrição. No meio do ano, saí e fui para a escola técnica estudar justamente o curso que eu queria e que almejava há poucos anos, desde a oitava série, quando peguei pela primeira vez aquele livreto. Na escola técnica, minha vida novamente deu um giro de 360 em todos os sentidos: do conhecimento, da sociabilidade, da convivência. Confesso que não foi fácil me manter no curso em função das exigências, era uma

escola de alto nível e tive que ralar muito para conseguir as aprovações a cada semestre. Reprovei alguns semestres, consegui aprovação em outros, até que concluir o curso técnico em Geologia.

Era um novo mundo. Na escola anterior, eu já tinha conhecido o movimento estudantil e, na Escola Técnica, fui apresentada pela icônica Adélia Andrade ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB), no qual passei a militar organicamente. Obviamente, não foi fácil conciliar os estudos com a militância, que tomava muito o meu tempo. Assim, não me formei no tempo certo, entrei ETFBa e saí Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), no período da transição, quando o Fernando Henrique Cardoso reformulou a rede.

No movimento estudantil de Salvador, participei ativamente do movimento do Fora Collor, o “caçador de marajás”. Esse momento foi muito importante para meu entendimento sobre a política nacional, construção da indignação em relação à estrutura social e do meu questionamento à ordem posta. Os grupos de estudo e leituras realizadas no âmbito do processo formativo no PCdoB tinham como fundamento os estudos o significado histórico do Marxismo-Leninismo, voltado para a organização estudantil na formação das células de base, ou seja, formar a organização de base do partido nos locais de atuação dos militantes. Também estavam focados nos estudos leninistas, no processo da Revolução da Rússia de 1905 e a de 1917, sobre os Bolcheviques – apoiadores de Lênin; e os Mencheviques, apoiantes de Julius Martov e Georgy Plekanov, a partir da divisão do Partido Operário Social-Democrata Russo, em 1903. Estudávamos também a concepção de mundo do materialismo dialético e histórico, o governo de Stalin e não poderiam faltar as leituras sobre o renegado Kautsky, além, evidentemente, das leituras da revista Princípios, do jornal A Classe Operária e os escritos de João Amazonas.

Assim, uma parte do meu tempo era dedicada à militância política. Tornei-me uma militante orgânica do movimento estudantil, de disputa e organização de outros Grêmios Estudantis. Fui coordenadora de organização da União Municipal e Metropolitana dos Estudantes Secundaristas (UMES) em Salvador.

Além de coordenadora de juventude do partido, juntamente com outros camaradas. E tudo isso fez crescer muito minha visão de mundo.

A minha adolescência envolve todas essas questões, além de dilemas existenciais em relação às questões voltadas à descoberta da sexualidade. Naquele tempo, estava sempre muito ocupada: tinha atividades do PCdoB, as atividades da célula de base da ETFBa, os Grêmios para acompanhar, os grupos de estudo aos sábados e tinha que estudar as disciplinas do curso de Geologia. Praticamente, não tinha muitas atribuições domésticas em casa, porque fui criada para estudar. Eu gostava de estudar, sempre curiosa, gostava desses desafios do conhecimento e da descoberta de novas coisas.

Foi nesse processo que as questões relativas à sexualidade, cada vez mais presente em minha vida, vão ganhando espaço no meu consciente com a manifestação de desejos, e do desejo não se consegue fugir, porque o desejo está em nós e nos move. É o desejo que nos mobiliza. O desejo voltado para as questões da sexualidade pode trazer o medo da descoberta e de ser descoberto quando não se está seguindo o mesmo fluxo que a maioria, ou seja, o que é aceito e tido como “certo e normal” na estrutura social. O medo da rejeição, as questões familiares que isso envolve, principalmente quando a família tem um perfil com alguns valores estabelecidos e que você destoa desse padrão. Obviamente, isso gera um pavor, um receio, um caleidoscópio de sentimentos. Ao passo em que nos segura, nos conduz a uma enorme vontade de experimentar nossos sentimentos e desejos mais íntimos. Tudo isso gera, obviamente, conflitos em todos os âmbitos: conflitos internos e com o universo exterior do qual você faz parte.

Foi em meio a todas essas turbulências e atravessamentos emocionais que comecei a me deparar com o preconceito e o peso que atravessam as vidas LGBTQIAPN+. Busquei ajuda e refúgio nos livros. Foi assim que, casualmente, em uma biblioteca, encontrei o livro intitulado “O Poço da Solidão”. Ao ler a contracapa, senti-me motivada à leitura, a qual fiz com avidez em

suas 502 páginas. O livro, de capa dura, foi publicado em língua inglesa em 1928, com o título original *The Well of Loneliness*. Trata-se de um romance lésbico da autora britânica Radclyffe Hall, que o classifica como o “primeiro romance longo e muito sério inteiramente sobre o assunto da inversão sexual”. Não preciso falar que o livro gerou uma onda de críticas, mas a autora se manteve firme e não recuou, é um marco na literatura britânica e americana por dar visibilidade a um grupo minorizado e com um conteúdo pouco retratado nos romances da época.

Para “matar” a curiosidade em relação ao livro, sem muito spoiler, ele descreve a vida de Stephen Gordon, uma inglesa de uma família rica cuja “inversão sexual” (homossexualidade) é manifesta desde a infância. Filha única, ela encontra acolhida no pai e por sua mãe é vista como uma “reprodução imperfeita”. Na fase adulta, encontra o amor em meio às suas atividades profissionais na Primeira Guerra Mundial, na qual serviu voluntariamente como motorista de ambulância. Contudo, a sua felicidade não se consolida em virtude dos preconceitos, do banimento e da rejeição social. O romance trata dos sofrimentos sociais e psíquicos que atravessam a vida dos “invertidos”. No final, é realizado um apelo: “Dê-nos também o direito à nossa existência” (Hall, 1974, p. 437).

Em outras leituras e rodas de conversas de grupos que comecei a fazer parte sobre o assunto e acolhimento de mulheres lésbicas em Salvador, sempre se comentava sobre o conteúdo dos livros e filmes que discorriam sobre a temática. Comumente, nos colocavam em situação de sofrimento, condenados à infelicidade, à busca de amores impossíveis ou mesmo nos retratavam de forma caricata. Esse livro nos aproximava um pouco mais da realidade vivenciada por tantas mulheres LGBTQIAPN+ e, nesse caso, da minha em particular, guardadas as devidas proporções.

A homossexualidade e os comportamentos ditos desviantes são uma invenção social, como reflete Abreu (1987): “homossexualidade não existe, nunca existiu. Existe sexualidade - voltada para um objeto qualquer de desejo. Que pode ou não ter genitália igual, e isso é

detalhe. Mas não determina maior ou menor grau de moral ou integridade”. Butler (2016) traz questionamentos importantes sobre como a sociedade nos categoriza para nos rotular: “Existe uma boa maneira de categorizar os corpos? O que as categorias nos dizem? As categorias nos dizem mais sobre a necessidade de categorizar os corpos do que sobre os próprios corpos”.

E assim, apoiada na leitura, na cultura e conhecendo outras mulheres que compartilhavam da mesma condição, fui ressignificando o meu olhar sobre mim mesma e sobre a sociedade envolvente, sobre os meus medos e inseguranças, o que contribuiu fundamentalmente para eu ser quem sou hoje.

Encarar a vida pela frente... Sempre... Encarar a vida pela frente, e vê-la como ela é... Por fim, entendê-la e amá-la pelo que ela é... E depois deixá-la seguir... Sempre os anos entre nós, sempre os anos... Sempre o amor... Sempre a razão... Sempre o tempo... Sempre... As horas. (Virginia Woolf, *As Horas*)

Ser ou não ser professora!?

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p. 58)

Depois de um tempo na escola técnica, finalmente me formei técnica em Geologia e resolvi fazer um curso superior. Assim que saí do curso técnico, me formei no final do ano, comecei o estágio e fiz o meu primeiro vestibular para geologia na UFBA. Todos os colegas que fizeram vestibular para geologia passaram. Não passei, fiquei muito triste. Logo em seguida, comecei a estudar para o vestibular, consegui uma bolsa em um cursinho, mas não tinha paciência para ficar nas aulas, então pegava os módulos para estudar para o vestibular. Pela manhã, ia para o estágio e pela tarde e à noite eu estudava na Biblioteca Central do Estado da Bahia, nos Barris, ou em casa.

Após 6 meses, o contrato no estágio foi renovado e seguia estudando para o vestibular. Considerava cursar psicologia, porém, quando chegou na hora de preencher o formulário, que ainda era a caneta e papel, no formato analógico, naquele momento pensei, pensei e pensei... Como estava vivendo todos os conflitos familiares e comigo mesma em relação às questões da minha orientação sexual, não me entendia e vivia uma enorme angústia interior, assim decidi não fazer psicologia.

Depois de muito pensar, resolvi fazer Geografia e Economia na segunda opção. Fui aprovada e me adaptei muito bem ao curso. Nesse mesmo período, passei também numa faculdade particular para Serviço Social. Consegui uma bolsa e fiquei estudando nas duas instituições. Pela manhã, eu fazia Geografia, e à tarde, Serviço Social. Após conviver com os dois cursos, optei por fazer Geografia e abandonei o Serviço Social. Dediquei-me à Geografia integralmente, organizei o fluxograma de disciplinas e fui fazendo o curso e, cada vez mais fascinada, me apaixonei pela Geografia.

Foi a partir desse marco que a questão da docência entrou na minha vida. Até então, não havia pensado na possibilidade de ser professora. Na prática, objetivamente, a docência entra na perspectiva da busca por minha independência financeira em relação aos meus pais, mesmo o salário sendo pouco. Ainda assim, fiz Geografia Licenciatura primeiro e depois Geografia Bacharelado. Nesse tempo, quando ingressei na Universidade, tinha me afastado, em definitivo, da militância no PCdoB. Passaram a existir algumas incompatibilidades em questões, de como eu percebia o mundo em relação à estrutura rígida do partido, que mesmo sendo de esquerda, também é uma microcélula da sociedade e assim reproduz em diferentes escalas os preconceitos, o machismo e, principalmente, a lógica patriarcal que envolve a sociedade. Dessa forma, passei a me dedicar exclusivamente ao que naquele momento era importante para mim, os meus estudos universitários.

Entrei na docência com uma perspectiva de ter um trabalho, não em uma perspectiva de ser professora. Embora pareça

contraditório, em minha cabeça funcionava dessa forma. A minha intenção inicial era ser pesquisadora, mais um ponto que me afastava da licenciatura. Almejava estudar Geografia Urbana, o processo de ocupação em Salvador, associado à sua geomorfologia. Como só estudava, tive a possibilidade de viver ativamente a Universidade: palestras, seminários, atividades de extensão, todos os eventos que ocorriam, que eram publicados nos murais, me organizava para participar. No segundo período, eu peguei a disciplina Geografia Agrária, com a Professora Guiomar Germani. Senti afinidade com a professora e a disciplina imediatamente, assim, comecei a trabalhar nas atividades de pesquisa com a Prof.^a Guiomar, e quando eu estava no terceiro período, um projeto da professora foi selecionado para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com duas bolsas. Como fui a primeira indicada, tornei-me bolsista, iniciando as pesquisas no campo da Geografia Agrária. É quando, na Universidade, tenho a 2ª virada de 360 graus na vida.

A partir desse movimento, eu fui cada vez mais me interessando pela Geografia Agrária. Principalmente após ter assistido em aula o documentário “Terra para a Rose” (1987), que mostra o processo conflituoso sobre a primeira ocupação do Movimento Sem Terra (MST) no Rio Grande do Sul, no município de Encruzilhada Natalino. Na Fazenda Anone, ocorreu a morte de Rose, uma das mulheres que estavam acampadas na terra. Fiquei profundamente indignada com aquele episódio.

Também estava lendo na época o livro Olga, do autor Fernando Moraes. Toda a situação que a Olga Benário vivenciou em sua condição de mulher, militante e mãe me causou profunda revolta e muitos questionamentos. Como afirma Freire (2022, p. 75), “tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação da minha briga porque, histórico, vivo a história como tempo de possibilidade e não de determinação”, o conjunto do entendimento das truculências, modo de produção capitalista e desigualdades

sociais me motivavam às pesquisas no intuito da denúncia dessas mazelas como forma de enfrentamento das mesmas. Passei a fazer pesquisas no laboratório do GeografAR - A Geografia dos Assentamentos na Área Rural -, no qual permaneci ao longo da Graduação (licenciatura e bacharelado) e Mestrado, somando 08 frutíferos anos.

E como fica a professora em formação nesse processo? A professora, nesse processo, sempre foi secundarizada em função da pesquisa. O Governo da Bahia, nos idos de 1997, começou a abrir vagas para estagiários darem aula no lugar dos professores, recebendo uma remuneração precária. Éramos muitos, todos os meus colegas praticamente passaram a dar aula. Também me inseri nisso, aumentando a minha renda, que era o que eu queria.

Mas, como ser professora? Nos primeiros momentos do estágio, eu era uma professora que tinha muitos conflitos, muitos embates, muitas confusões com os alunos e com as direções das escolas; era nova e imatura, dava aula à noite. Morava no centro de Salvador com minha família e dava aula na periferia. Ia dar aula em escolas muito distantes da minha casa, chegando tarde da noite em casa.

Aquele processo foi muito conflituoso, não era essencialmente uma professora. Apenas cursava licenciatura em Geografia, mas isso não queria dizer que eu já era professora. Com o tempo fui me tornando professora, aprendendo a ser professora, o que não foi fácil. Percorri um caminho longo, contínuo e diria até que tive “sorte” de ter iniciado a prática docente ainda no processo de formação, chegando na sala de aula jogada de paraquedas. Uma professora com cara de menina, magrela e que fugia dos padrões socialmente impostos. Foi muito difícil de conciliar, de conseguir dar conta, de me organizar, frente aos padrões conservadores e patriarcais, e conseguir 3 a 4 vezes por semana entrar numa sala de aula com pessoas que eram da minha idade ou mais velhas. Atuei como estagiária de 1997 a 1999, passando por cerca de 6 escolas diferentes.

Em alguns momentos, aquilo ali era só um acréscimo de renda, não via com muita seriedade. O mais importante para mim eram as

pesquisas. Queria muito ser pesquisadora e estava sendo pesquisadora, estava me formando para isso. Antes mesmo de concluir a licenciatura, já havia passado em um concurso do Estado da Bahia e fiquei em 3º lugar na classificação geral. Apressei a conclusão do curso e já me inseri direto como professora concursada, em 1999, na escola estadual na qual atuava como estagiária. Posteriormente, prestei outros concursos, sendo novamente aprovada para professora do Estado da Bahia e do Município de Salvador. Queria mesmo ter um emprego, mas em nenhum momento eu me preocupava com a minha formação docente.

Segui trabalhando nas escolas, pesquisando na Universidade, fiz o Mestrado em Geografia na Universidade Federal da Bahia (UFBA), concluído em 2004, mesmo ano em que fui aprovada como Professora Assistente I na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Com a aprovação, migrei de Salvador para me estabelecer em Maceió, Alagoas. Foi a 3ª virada de 360 na minha vida. A mudança me causou intenso sofrimento, por muitas vezes considerei voltar para Salvador e me refugiar embaixo das asas dos meus pais. Ensinar na Universidade foi mais uma conquista, porém continuava a não me sentir professora, era uma pesquisadora professora.

Em meados de 2006, iniciei o doutorado em Geografia Humana na Universidade de São Paulo (USP) e concluí em 2011. Após fechar esse ciclo, começo a organizar a implantação do curso de Licenciatura em Geografia EaD, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a UFAL, implantado em 2013 e reconhecido em 2018. A partir desse processo, tive que, necessariamente, debruçar-me sobre as questões vinculadas ao ensino, de observar as atividades desenvolvidas por outros colegas dessa área, bem como dialogar e interagir com professores da área de ensino da Geografia. Comecei a perceber em alguns diálogos a minha fragilidade em relação aos conteúdos relacionados à metodologia do ensino, didática e ensino da Geografia em geral.

Certo dia, conversando com a Prof.^a Jacqueline Praxedes, inicialmente discordei em relação a algumas das suas afirmações,

contudo não desconsidere suas ideias e fiquei refletindo sobre a conversa. Dessa reflexão, mudei a minha prática didática e passei a ter mais cuidado em relação ao processo formativo dos alunos. Na UFAL, os alunos de Geografia Licenciatura e Bacharelado compartilham as mesmas disciplinas. A princípio, pode parecer que não há impacto no processo formativo dos mesmos, visto que são os mesmos conteúdos. Fruto da conversa citada acima, percebi que não era bem assim, pois, geralmente, os conteúdos dados em sala acabam sendo voltados para a formação do bacharelado, deixando os conteúdos distantes das necessidades dos alunos da licenciatura e, conseqüentemente, da formação docente. A partir desse evento, comecei a me preocupar com isso em minhas aulas, as quais, mesmo ministrando conteúdos semelhantes para os dois cursos, busco diferenciar na construção de atividades distintas para atender às especificidades de cada curso.

Infelizmente, nem todos os colegas estão abertos a essas reflexões, não conseguindo se enxergar no processo de ensino, principalmente nas Universidades, pendendo mais para as pesquisas científicas em detrimento da formação dos licenciados. Essa preferência acaba repercutindo na formação do profissional que atuará nas escolas e, conseqüentemente, para os alunos, os quais estarão sob os seus ensinamentos.

Cabe enfatizar que a nossa prática é fruto do nosso processo formativo, e arrastamos as deformações para as nossas práticas em sala de aula. Considero que tive diversas oportunidades de reflexão sobre a minha prática docente, nem sempre bem aproveitadas. Sem dúvidas, a minha passagem pela educação básica foi desafiadora e me possibilitou reflexões mais profundas e autocríticas em torno da minha prática docente, considerando que tive a oportunidade de atuar em diferentes séries, programas de aceleração, gestão, nível superior em instituição privada e pública. Considerando a proposição do Nóvoa (2021, p. 90), “devemos lembrar é o sentido da compaixão, no sentido filosófico do termo. Entrega. Cuidado. Dedicção. Envolvimento. Compromisso. Ninguém é professor na indiferença [...] Ser

professor é conseguir que cada aluno vá o mais longe possível no seu próprio caminho”. Passei por diferentes situações e distintos educandos, os quais certamente deixaram em mim possibilidades de caminhos para a reflexão da minha prática docente.

Não sei exatamente quando essa ficha docência caiu para mim. Não sei quando passei a me sentir mais responsável pelo processo formativo e como isso acabou me impactando, é como se no meu processo de amadurecimento fosse me fazendo refletir em todo o conjunto, em todo o processo da minha vida privada à minha vida pública, que é o meu trabalho na formação docente. Nóvoa (2021, p. 91) ressalta que devemos falar aos professores em formação “falar-lhes do papel central dos professores, no passado e no futuro. Devemos dizer-lhes que os professores são insubstituíveis para educar as crianças e os jovens, e que nunca serão substituídos nem pela mais perfeita máquina”. A partir do aprofundamento dessa e outras leituras, passei a me ver, a me enxergar no âmbito da responsabilidade social que o professor tem, que o educador tem, de olhar para o aluno de forma mais humanizada, no sentido da minha responsabilidade docente, do conteúdo que ministro em sala de aula, entendendo que este tem total impacto na formação dele e no processo final da formação profissional. Freire (2022, p. 23) alerta que: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”.

Por fim, da pesquisadora professora a professora pesquisadora

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim “*affetare*”, quer dizer “ir atrás”. É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. (Rubem Alves)

Parafrazeando Simone de Beauvoir, não se nasce professora, torna-se professora! Assim, inicialmente não tinha a clareza de como é ser professora e o quanto podemos transformar um mundo, como podemos potencializar a vida de muitas pessoas de diferentes formas, portanto, sermos um fator de desestímulo, de desistência. Sinto-me como Freire (2022, p. 23): “Inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado”.

Nóvoa (2021, p. 91) destaca “a importância da docência para a humanidade, especialmente para afrontar as desigualdades sociais na busca por uma sociedade socialmente justa e igualitária”. Busco desenvolver uma prática docente engajada, que busca fomentar nos educandos o questionamento e a reflexão subversiva em relação à ordem posta. Nessa perspectiva, não existe horizonte para a formação de educandos subalternizados, e sim para a formação de educandos que buscam transformar a ordem vigente.

Buscando ainda, na interação docente-educando, uma relação amistosa, sendo firme, mas não perdendo a ternura, sem esquecer, como nos ensina Freire (2022, p. 59-60), “o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência”. Freire destaca ainda que o educador não pode se eximir “enquanto autoridade de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites, sem os quais, as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade” (Freire, 1991, p. 39).

Atualmente, me vejo mais como uma professora pesquisadora, não mais como uma pesquisadora professora. Sigo em um processo constante de reflexão sobre a minha prática docente assim como Freire (2022, p. 44-45) ensina: “se estivesse

claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências”, que pode ser em qualquer lugar, em espaços “informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (Freire, 2022, p. 45).

Freire (2022, p. 23) também alerta que: “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”. Assim, na longa travessia do Ser Professora, nunca sou a mesma, vou (re)nascendo, vou me (re)significando, vou me (re)inventando continuamente na construção no meu Ser, com a minha prática docente sempre (re)visitada.

Uma bela metáfora: aprender é lançar-se ao rio, buscando, a nado, atravessar de uma margem a outra. Mas o que importa é lançar-se ao movimento, partir, iniciar o processo. É a travessia que conta, muito mais do que a chegada. E essa travessia é mistura, é mestiçagem, encontro fundamental com o outro, mas especialmente o processo de misturar-se com ele, confundir-se com ele. Ensinar e aprender não consiste em afirmar identidades, mas em perder identidades, produzir misturas e mestiçagens, lançar-se à aventura do desconhecido para, dela, surgir renovado. Um encontro com as diferenças, portanto. (Gallo, 2015, p. 238).

Referências

ABREU, Caio Fernando. **A mais justa das saias**. O Estado de São Paulo, 25 mar. 1987.

ANGELOU, Maya. **A vida não me assusta**. São Paulo: Darkside. 2018.

BRUNA, Maria Helena Varella. **Dislexia**. Drauzio, São Paulo, 10 de maio de 2023. Pediatria. Disponível em <https://drauziovarella.com.br/>

uol.com.br/pediatria/dislexia/#:~:text=Dislexia%20%C3%A9%20um%20transtorno%20gen%C3%A9tico,e%20de%20compreender%20um%20texto. Acesso em: 01 set. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

CHASTY, Harry. **O que é Dislexia**. In: SANSON, J. (Coord.). Choque Linguístico - A Dislexia nas Várias Culturas. Bruxelas: Dyslexia International – Tools and Technologies, 2002. Disponível em: <http://docplayer.com.br/15064536-O-choque-linguistico-a-dislexia-nas-varias-culturas.html>. Acesso em: 18 de ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 75. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GALLO, Sílvio. Apresentação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1, jan./abr. 2015, p. 238.

HALL, Marguerite Radclyffe. **O Poço da Solidão**. Coleção Clássicos Modernos n.º 18. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

NAVARRO, Adriana de Almeida. **Dificuldades de aprendizagem**: manual de orientação para pais e professores. São Paulo: Grupo Cultural, 2006.

NÓVOA, António. Conversas pedagógicas: formar(-se) para a docência nas licenciaturas. In: ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan (org.).

Nossa arte é a docência. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021. p. 89-91.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



André

*...sangan ay hindi...
...na...
...u...
...a...
...pa...
...ulo...
...iy...
...ang...
...Wal...
...mad...
...na...
...mga...
...kapag...*

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM EDUCADOR NASCIDO NO SEIO DE UMA SOCIEDADE DESIGUAL, INJUSTA E CRUEL

André Camilo da Silva

Primeiros sopros de uma história de vida docente

Para Tardif (2014), os saberes e a formação profissional docente não provêm de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida, “nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação [...]” (Tardif, 2014, p. 64). Nessa perspectiva, Raymond (1993 apud Tardif, 2014, p. 69) complementa afirmando que:

[...] uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação.

Desse modo, antes de discorrer sobre minha vida como educador, irei relatar reflexivamente e, por que não? poética, minha história de vida, situando-me ao lado de dois grandes homens que por este mundo passaram: o cearense Antônio Carlos Gomes Belchior e o mineiro Carlos Drummond de Andrade. O primeiro foi um estridente nome da música brasileira e que se popularizou ao cantar angústias, revoltas e paixões; o segundo foi um contista, cronista e poeta que trouxe à tona as mazelas de um mundo hipócrita. Ambos marcaram gerações, deixando um legado atemporal por suas peculiaridades artísticas: enquanto o cearense

dizia na canção Apenas um Rapaz Latino-Americano ser ele apenas um rapaz “sem dinheiro no banco, sem parentes importantes e vindo do interior” (Fernandes, 1976); o mineiro escrevia no poema A Flor e a Náusea, contido na obra A Rosa do Povo (1945), que uma flor nascia rompendo o asfalto e, sendo feia, sua cor não se percebia e suas pétalas não se abriam (Andrade, 1945).

É por aqui que começo a minha narrativa autobiográfica, como uma flor que desabrocha, “furando o asfalto, o nojo, o tédio e o ódio”. Por isso mesmo, não me peça que eu lhe faça uma escrita como se deve – correta, branca, suave, muito limpa e muito leve –, pois as palavras são navalhas e eu não posso escrever como convém, sem querer ofender a ninguém. Até então, estou na companhia de Belchior e Drummond, que gentilmente me possibilitaram uma autorreflexão sobre minha trajetória de vida, tocando-me a ferida dos meus primeiros sopros de vida.

Nasci na última quinta-feira do mês de maio de 1991 no município de Anadia, situado na zona da mata alagoana, como o sexto filho de dona Maria Camilo da Silva e de meu pai, cujo nome não sei ao certo e também não tenho nenhuma lembrança. Dizem-me os mais próximos que ele teve a família oficialmente constituída em paralelo a esse relacionamento que gestou a mim e aos meus cinco irmãos mais velhos. Sempre achei muito injusto não ter alguém para chamar de pai, mas minha mãe tentou suprir tal ausência, embora não tenha conseguido.

Com essa lacuna, fui crescendo. Inicialmente, morei em um lugar chamado Mucambo, que ficava às margens de um rio e de onde se avistava uma escola com uma sala de aula, na qual minha mãe trabalhava. Meus irmãos estudavam lá pela manhã e, quando retornavam, trabalhavam na roça, aos cuidados de minha avó Rosália, que ficava de longe olhando como se comportavam as crianças. Eu, muito pequeno, não servia para muita coisa nesse labor.

Nossa casa era próxima ao rio São Miguel. Sempre esperávamos com ansiedade a época das cheias para que eu e meus irmãos fôssemos tomar banho por horas no rio e fazer estripulias. Com mesmo anseio, esperávamos a festa de Santa Luzia realizada

no povoado de Tapera. Lá, montavam vários brinquedos, os quais, para mim, transformavam-se em um grandioso parque de diversão. Foi nessa festa que minha mãe conheceu Luciano, que posteriormente se tornou o novo amor da sua vida e que poderia ser facilmente chamado pai, já que não conheci o meu biológico.

Com a chegada de Luciano, uma nova fase se iniciou em minha vida, marcada por muita alegria e pela presença de carinho e paternidade até então desconhecidos por mim. Eu estava vivendo algo totalmente novo e puro. Todos esses sentimentos estavam ainda mais aflorados em minha mãe, que tomou uma decisão radical: nossa mudança da zona rural para a área urbana de Anadia, satisfazendo ao desejo de viver perto da realidade proposta pelo meu padrasto – ela, portanto, vendeu suas terras e comprou uma propriedade em um lugar chamado Baixa da Pedra, de estrutura socioeconômica pobre e marginalizada.

Depois de um tempo de bonança sobreveio uma fase de muito sofrimento. Meu padrasto saía para trabalhar e, quando retornava, sobretudo às sextas-feiras, já estava embriagado: trancava-nos em casa, segurava minha mãe pelos cabelos, apontava-lhe a faca e nos fazia de reféns daquela situação. Essas cenas de violência foram constantes durante toda a minha infância a partir de então. Essa situação fez com que virasse uma rotina minha e de meus irmãos o perambular à noite nas casas dos vizinhos em busca de abrigo.

Minha alma começava a sentir os primeiros traços de personalidade que me acompanham até hoje: as marcas dessa infância cruel, antes ilusória, passaram a me conduzir enquanto ser pensante e vivente. Concomitantemente, iniciei minha vida estudantil na Escola Municipal Cícero da Rocha Sobrinho, que funcionava como refúgio a essas adversidades e me tornava motivado a seguir uma trajetória de transformação a partir da educação. Tive professoras que enxergaram meu potencial e me deram sinais de que eu deveria prosseguir nos estudos como forma de combate às injustiças deste mundo.

Na escola, sempre fui muito atento a aprender e muitos colegas se aproximavam de mim para que os auxiliasse nas

atividades, nunca vi problema com isso. Meus dois melhores amigos à época, coincidentemente, tinham o mesmo nome. Andávamos juntos para muitos lugares além da escola. Fomos crescendo e o vínculo foi se perdendo naturalmente, até que ambos entraram para o universo perverso das drogas: não era incomum, pois na comunidade onde morávamos o tráfico estava chegando forte no final dos anos 1990 e início do século XXI, o principal foco de propagação era em crianças como nós. Seduziam-nos com propostas traiçoeiras e, infelizmente, muitos achavam melhor ir por esse caminho do que percorrer aquele que eu e meus irmãos, mesmo sendo chamados de tolos, resolvemos trilhar, que era estudar e vender picolé ou “carroçar” na feira livre aos sábados.

Anos depois, recebi a notícia de que meus dois melhores amigos haviam sido torturados e assassinados pelos comandantes do tráfico por não corresponderem ao que lhes foram delegados. Fatos como esse me fazem ter a visão da crueldade social a que estão expostos milhões de brasileiros cotidianamente. Fiquei, obviamente, arrasado ao saber do acontecido, mas me vinha forte uma frase que superficialmente já tinha escutado: quando se nasce pobre, ser estudioso é o maior ato de rebeldia contra o sistema. Desconheço a autoria e reconheço que hoje sei que é verdade, mas nem sempre isso fazia sentido.

Segui na educação como meio de vida em paralelo a tudo que o mundo oferecia, em contraponto ao contexto de máculas familiares, em assunção aos sonhos plantados em meu coração para me opor às contrariedades dessa conjuntura socioeconômica. Abracei todas as oportunidades durante a educação básica, passando pelas escolas públicas municipais e finalizando o ciclo na Escola Estadual Rui Barbosa com o ensino médio. Durante esse tempo, conheci educadores que me aconselharam a não parar. Entretanto, as dificuldades financeiras impactavam na motivação e algumas vezes pensei em desistir por não ter condições de comprar materiais que eram necessários, mas, como sempre, fui apegado aos professores, muitos me ajudavam até fazendo doações.

Foi durante a etapa do ensino médio, auxiliando os meus colegas de turma nos estudos para as provas de Matemática, Química e Física, que comecei a desenvolver o gosto pelo ensino. Essa situação me remete a Tardif (2014), quando ressalta a importância da socialização escolar na formação e atuação docente, principalmente no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino. Assim, segundo o autor, os professores

antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, [...] já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. [...] esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, [...] ele persiste através do tempo e [...] a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (Tardif, 2014, p. 20).

Assim, ao ajudar meus colegas que não compreendiam os conteúdos das disciplinas e me pediam para dar aulas de revisão antes das provas, eu, sem saber ou sem mesmo ainda ter escolhido que profissão seguir, já me constituía como professor. Muitas vezes, como forma de retribuição, eles me retribuíaam pelas aulas ministradas com presentes, como tênis e roupas. No começo, eu sentia vergonha em receber esses “pagamentos”, mas gradualmente fui me acostumando e usando o que ganhava para ir à escola. Digo sempre que ali iniciou uma experiência de amor pela docência, pois o sentimento de ajudar o próximo a desenvolver habilidades cognitivas me satisfazia como ser humano.

Chegando ao último ano da educação básica, era advinda a hora de tentar o vestibular e as informações eram escassas. Faltava também orientação sobre o que viria após a finalização do ensino médio. A escola não tinha como um de seus objetivos a preparação para o que viria depois dessa etapa, porque, na verdade, não havia, na escola pública em que eu estudava, uma cultura de estimular nos alunos o acesso ao ensino superior. Essa situação é reflexo de uma estrutura muito maior, na qual se nega às camadas sociais menos abastadas a perpetuação dos estudos. Vale ressaltar que as Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente as públicas, se localizavam em cidades distantes de onde eu morava, sendo

necessário para estudar em uma delas, dentre outras coisas, a existência de uma família estruturada e com condições econômicas que desse suporte aos jovens do interior, como eu, para prosseguir nos estudos. Ainda assim, mesmo diante dessas dificuldades, havia algumas exceções, isto é, pessoas que rompiam a teia de adversidades e se arriscavam em um campo de tentativas na capital alagoana.

Apesar da ausência de uma ação na escola na qual estudante de incentivo na perpetuação dos estudos, não posso deixar de destacar o apoio de alguns professores, dentre os quais estava a minha professora de Língua Portuguesa e Redação, a quem devo substancialmente boa parte do interesse que despertei para tentar prestar os exames de ingresso nas universidades. Na época, estava em vigor como forma de seleção para ingresso na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o Processo Seletivo Seriado (PSS), que acontecia de duas formas: 1ª, de forma fragmentada, fazendo as provas ao final de cada ano do ensino médio, ou 2ª, se esperava o ano de conclusão para realizar as provas unificadas com os conteúdos dos 3 anos do ensino médio. Como só tive acesso a essa informação de como funcionava o sistema PSS tardiamente, só me restou a segunda opção. Sabendo disso, eu me inscrevi, mas sem muitas expectativas, e no ato da inscrição já era necessário apontar qual curso se pretendia fazer. Eu tinha vontade de cursar Direito, mas como desenvolvi o gosto pelo ensinar, poderia também ser qualquer uma das Licenciaturas. Nessa época, estava crescente a procura, dentro do meu ciclo social, por cursos ligados à docência, quer seja pelo fato de as notas não serem tão altas, quer seja pelo esgotamento em outras áreas.

Nesse diapasão, os estudos de Gatti *et al.* (2019) demonstram que a escolha pelas Licenciaturas demarca um quadro socioeconômico específico. Em diferentes escalas, são apontados como cursos de menor prestígio, para o qual recorrem as classes sociais menos abastadas, conforme apontam dados de órgãos governamentais ligados à educação superior. Por outro lado, as classes mais favorecidas em termos de renda ocupam, em sua

maioria, cursos com melhor posição socioeconômico e é neles também que se encontram os alunos mais brancos e que provêm, em maiores proporções, do ensino médio privado (Gatti *et al.*, 2019, p. 148).

Nota-se, desta feita, que pelo prestígio elevado desses cursos, conseqüentemente, as notas para aprovação nos vestibulares são maiores, dificultando que estudantes de escola pública consigam ter êxito nesses processos seletivos. A constatação da realidade anteriormente apresentada é que somente eu e mais dois estudantes, entre os mais de cem da escola onde estudei o ensino médio, fomos os únicos que conseguiram, no período, a aprovação no vestibular. Ao escolher a Licenciatura, iniciei uma nova trajetória e sentimentos díspares foram tomando conta de mim: ao tempo em que estava feliz com o resultado e pelo feito histórico de ser o primeiro da minha família a poder ingressar no ensino superior, existia o medo do que enfrentaria tendo que me deslocar de Anadia para Maceió diariamente para estudar.

Minha formação inicial como professor de Geografia e meus primeiros passos na educação

Frente às adversidades da vida, iniciei a minha trajetória de formação inicial acadêmica como um indivíduo vitorioso, pois logrei êxito ao ser aprovado em um vestibular para a universidade pública. Comecei um percurso de preparação para me tornar um profissional da educação mesmo diante de dúvidas e receios, afinal, conforme assinalam Grigoli *et. al.* (2010, p. 241) “a atividade docente se exerce mergulhada em uma alquimia de elementos”, gerando um contexto de múltiplas realidades e, por isso mesmo, não podemos nos tornar professores de uma hora para outra. Freire (1996, p. 30) afirma que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador; a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Como uma história de vida longe das regalias das classes mais abastadas, fui criando, na universidade, estratégias para captar

recursos financeiros ao menos para jantar a sopa no Restaurante Universitário (RU). Como se tratava de um curso noturno e quase todos da minha turma trabalhavam durante o dia, também busquei formas de acesso aos materiais indicados pelos professores e que precisavam ser fotocopiados. Eu chegava mais cedo na UFAL e me disponibilizava a ir tirar as cópias dos textos para alguns dos meus colegas. Em troca, eles pagavam as minhas cópias.

Sempre busquei me destacar pelo básico e pelo cumprimento das minhas obrigações e ia driblando as dificuldades financeiras como podia. Durante esse período, divulguei que estaria dando aulas de reforço em minha casa durante o dia. Consegui alguns poucos estudantes, mas era o suficiente para angariar algum recurso. Interessante que essa experiência foi me ajudando a discernir ainda mais pela carreira docente, identificando pontos que me consolidariam enquanto futuro profissional da educação, dos quais destaco: o planejamento de aulas com foco nos conteúdos de maior complexidade; a organização de uma rotina de trabalho e a compreensão dos processos de aprendizagem.

Em 2009, assim que completei 18 anos e já estudava na UFAL, vi que tinha sido publicado um edital de concurso público para auxiliar de sala, que só exigia a conclusão do ensino médio, no município de Marechal Deodoro. Decidi participar dessa seleção que ofertava 5 vagas e, dentre 1846 inscritos, fiquei em 4º lugar. Assumi no ano seguinte o meu primeiro emprego como servidor público efetivo na área da educação. Ainda não era na função de professor, pois ainda estava no período da minha graduação, mas ali tive a oportunidade de vivenciar a experiência de observação do funcionamento de uma escola pública.

Confesso que foi uma vivência dolorosa para mim, pois percorria diariamente mais de duzentos quilômetros entre a minha residência (Anadia), o meu trabalho (Marechal Deodoro) e a UFAL (Maceió). Todos os dias nessa luta, aventurando-me pelas estradas e tendo que conciliar vários afazeres, e assim segui durante toda a minha graduação. A escola onde eu trabalhava ficava situada em uma área periférica, marcada pelo tráfico de drogas em seu

entorno. Os estudantes eram muito agitados e provenientes de famílias desestruturadas social e economicamente. Nesse contexto, foi possível analisar embates diários dos docentes para conseguirem executar suas aulas, já que as turmas eram indisciplinadas e pouco atentas.

As observações em torno dessa realidade me fizeram questionar se a docência seria realmente a profissão que eu desejaria seguir, pois ouvia diariamente relatos de professores desmotivados em termos de valorização salarial e humana e tais relatos evidenciavam um quadro de proletarização do trabalho docente. De modo geral, a educação apresenta um cenário desmotivador cuja precarização aflige os profissionais e, conseqüentemente, os estudantes. Nesse sentido, Silva (2018, p. 6) entende que, no que se refere à docência, são

[...] elementos da proletarização a desqualificação da prática pedagógica, a precarização da organização escolar, como também as condições socioeconômicas a que tal classe foi submetida. [...] Como um assalariado, o professor é submetido a um processo de desvalorização profissional, visto que sua profissão sofre sérios problemas com o aviltamento salarial e a perda de prestígio e status social. [...] O fato é que o trabalho dos professores é permeado por inúmeros desafios, sejam da microestrutura (realidade social), sejam de caráter mais amplo, vinculadas às políticas educacionais e ao sistema capitalista no qual vivemos, que refletem diretamente no papel do professorado dentro da escola.

Essa proletarização afeta os indivíduos que se dispõem a assumir a profissão docente, pois o contexto de precariedade é um fator que repele as pessoas. Assim, as experiências e observação advindas de minha vivência no período em que estive na função de auxiliar de sala só foram confrontadas quando, posteriormente, no transcurso da minha graduação, vieram os estágios supervisionados e um novo leque se abriu, pois antes da prática de observação e regência em sala de aula aconteceram todas as discussões e fundamentações teóricas. As leituras recomendadas pelas professoras, baseadas nas contribuições de pesquisadores da

área educacional que dedicaram a vida acadêmica a estudar as problemáticas pedagógicas e propor caminhos para solucioná-las, foram cruciais para o processo de compreensão de minha realidade, bem como do trabalho docente em sua essência.

Após o aporte teórico do currículo de formação pedagógica na universidade, chegava o momento de conectar com a prática. Iniciei a experiência de estágio nos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública do município de Maceió, onde foi possível aplicar metodologias de ensino debatidas nas aulas durante a graduação. Dentre as estratégias de ensino, me chamou a atenção a utilização de jogos como meio lúdico para a construção de saberes geográficos. Recordo-me, inclusive, que as aplicações em sala dessas metodologias tornavam as aulas dinâmicas para os adolescentes, atraindo-os para a aprendizagem significativa e personalizada de conceitos e processos fundamentais para a compreensão da disciplina de Geografia.

Com base nessas experiências, eu e minha dupla de estágio produzimos um artigo que depois foi aprimorado e se transformou em capítulo de livro. O trabalho intitulado “Aplicação da Pedagogia de Projetos no ensino fundamental e seus efeitos na produção dos saberes geográficos” foi inserido no livro “Estágio Supervisionado: contribuições na formação do professor de Geografia”, publicado pela Edufal no ano de 2015. Essa foi uma oportunidade que clareou o meu processo de formação docente, pois a relação entre teorias e práticas promoveu um olhar atento às vivências como estagiário e futuro docente.

Em paralelo às experiências do estágio supervisionado, participei de um processo seletivo da rede estadual de ensino de Alagoas que, à época, permitia que estudantes de Licenciatura com mais de 50% do curso acadêmico concluído lecionassem nas escolas públicas estaduais. Ingressei como professor monitor, tal qual era a nomenclatura utilizada, e fui lotado na escola onde estudei o ensino médio. Voltar a essa instituição como estudante egresso foi uma sensação muito boa, podendo trabalhar ao lado daqueles

profissionais que outrora foram meus professores, aperfeiçoando meu olhar sobre a educação agora com uma nova perspectiva.

Essas foram as minhas primeiras práticas docentes, assumindo turmas como professor regente. Lembro-me de que a carência de professores era tão grande que fui desafiado a ministrar aulas em 14 turmas de ensino fundamental e médio, colocando-me em contato com diferentes realidades. Um dos fatos que destaco é o contato com a comunidade escolar, todos me acolheram com orgulho e, em algumas vezes, isso era dito pela equipe da escola aos estudantes como uma forma de motivação para eles.

Nessa unidade de ensino, desenvolvi, com os estudantes, diversos projetos de ensino, compreendendo suas especificidades através do compartilhamento de vivências coletivas. Além das aulas em sala, sempre propunha aos discentes algumas atividades que os colocava em contato com a comunidade, valendo exemplificar: aulas de campos nas áreas periféricas para compreender o processo de urbanização local, visitas a instituições públicas e privadas para analisar a organização política e territorial da cidade, aplicações de gincanas envolvendo a população na perspectiva de conteúdos de cunho demográfico e social. Como resultado, colhi dos estudantes relatos de aprendizagem pautados na motivação pelas dinâmicas das aulas, dos quais até hoje sempre reconhecem a importância do meu trabalho para seus respectivos processos de formação educacional.

Durante esse período, e ainda como graduando, participei de um concurso público para testar meus conhecimentos, no qual fui aprovado e não pude assumir, visto que ainda não possuía o diploma. Isso me motivou a prosseguir. Percebi estar no caminho que almejava, pois a experimentação como professor monitor da rede estadual já havia me ajudado a avivar ainda mais para essa carreira, que despertava em mim o sentimento de ajudar as pessoas em seu processo de mudança de vida através da educação.

Ao concluir a graduação no início de 2014, estava oficialmente licenciado e podia ingressar no mercado de trabalho como docente. Foi nesse ano que pedi exoneração do cargo efetivo de auxiliar de

sala que eu possuía em Marechal Deodoro e enviei meu currículo para a Prefeitura do município de Anadia e, após um tempo de espera, fui chamado para lecionar em escolas da rede municipal. Acumulei os vínculos em duas redes e na mesma cidade: estado e município. Além do componente curricular de minha formação inicial, ministrei aulas também de outras disciplinas da área de Ciências Humanas, adquirindo experiências com adolescentes no ensino regular e com o público da Educação de Jovens, Adultos e idosos (EJA).

Em contato com esses estudantes e suas histórias de vida, percebi que muitas se pareciam com a minha, com similaridades e pontos em comum: a origem pobre, a violência doméstica, a influência do tráfico de drogas e a falta de perspectiva familiar. Dito isso, vale mencionar que os graus de identificação se tornam fonte de motivação para o trabalho docente pautado no combate às injustiças e às desigualdades sociais. Afinal, não posso ser um educador sem antes ser humano, sentindo as dores do próximo. Isso me leva aos ensinamentos de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, quando elenca 27 exigências do saber ensinar e entre elas está a escuta como processo indispensável. Assim, segundo o autor,

escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (Freire, 1996, p. 45).

Portanto, é mister afirmar que ensinar exige saber escutar. Coloco essa exigência antes de todas as outras por acreditar que ela pode ser um importante elo nessa relação humana que há entre docente e discente, estreitando os vínculos e promovendo uma conexão imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem. Sempre prezei, enquanto educador, por ter empatia com os estudantes e com isso desenvolver um trabalho que vai além do desenvolvimento de aspectos cognitivos, mas na busca da compreensão do sujeito em seu processo integral.

Eu professor de Geografia: consolidação da carreira e formação continuada

No final do ano de 2014, contudo, fiquei desempregado. Como trabalhava em regime de contratação temporária nas duas redes, fui demitido em ambas, sobrevivendo a insegurança pelo que aconteceria comigo. Alguns meses depois, recebi uma proposta para trabalhar em um colégio particular com os anos finais do ensino fundamental, lecionando a disciplina de História. Nesse cenário, eu não tinha muita escolha e assim ingressei na rede privada de ensino. Em pouco tempo nessa mesma instituição, surgiu a oportunidade de trabalhar na equipe de gestão da escola, assumindo a vaga de coordenador pedagógico, iniciando uma experiência diferente das que já tinha vivenciado. Na coordenação pedagógica, passei a vivenciar a educação em um ângulo para além da sala de aula, estando em contato direto com a gestão, com os familiares e com os professores em seu processo de planejamento e formação continuada.

Nessa fase, precisei me debruçar diante de novos desafios que, cotidianamente, eram postos. Um ponto a ser considerado nesse contexto é que na minha formação acadêmica inicial não foram ofertadas disciplinas que pudessem contribuir diretamente para esse trabalho na área da gestão, função essa que também pode ser desenvolvida pelos docentes. Segundo Oliveira, Carvalho e Brito (2020), a ausência desse preparo limita o campo de atuação dos

licenciados em áreas específicas em relação aos que cursaram Pedagogia. Portanto, no que se refere à oferta de disciplinas relacionadas ao exercício de funções ligadas à gestão escolar, segundo o universo amostral da referida pesquisa, “82% dos cursos de licenciatura [...] ofereciam 1 ou nenhuma disciplina relacionada à gestão escolar”. O estudo citado ainda aponta que “dentre as matrizes curriculares analisadas, 20 apresentavam a disciplina de Estágio em Gestão Educacional/Escolar, sendo que 19 desses cursos eram de Pedagogia” (Oliveira; Carvalho; Brito, 2020, p. 486).

Com efeito, e diante das demandas que a nova função me exigia, foi necessário aprofundar e ampliar os meus conhecimentos acadêmicos. Então, busquei cursos de aperfeiçoamento e especialização na área de coordenação pedagógica e gestão escolar, recorrendo a instituições de ensino que ofertassem cursos na modalidade de ensino a distância (EaD) devido à rotina de trabalho. Ademais, passei a dialogar com pessoas que já trabalhavam nessa função e com elas fui aprendendo pelos relatos de suas experiências.

No entanto, gostaria de pontuar que apesar de todo crescimento e aprendizado nessa instituição, a qual passei quatro anos, a realidade dos estudantes era diferente daquelas observadas nas escolas públicas por onde passei. Havia sim diversos problemas, porém em outras perspectivas com as quais não me identificava enquanto sujeito em minhas memórias pretéritas, e que criam em mim uma identidade com o ensino público. Na instituição privada, obviamente, tive acesso a conhecimentos e isso contribuiu em meu processo de formação como educador, mas faltava em mim o sentimento de completude em minha ação docente.

Em meados de 2015, ainda na atuação na rede particular, recebi uma proposta para trabalhar como chefe de gabinete na Secretaria Municipal de Educação de Anadia. Aceitei e consegui conciliar esses dois vínculos. Nesse novo desafio, passei a enxergar o processo educacional em um âmbito mais técnico e burocrático, visto que minha função era a de assessorar o então secretário de educação em suas demandas. Isso me proporcionou uma visão ampla do

funcionamento da rede municipal de ensino através da atuação com variados segmentos: gestores escolares, coordenadores pedagógicos, empresas que forneciam serviços, demais secretarias que compõem o município, entre outros órgãos públicos.

Não posso negar que esse trabalho me abriu portas em muitos aspectos e o mais importante de todos foi o desenvolvimento de habilidades para lidar com o público e com os conflitos de interesses. Esse olhar atento a conjunturas amplas possibilitou o enriquecimento profissional, sobretudo porque busquei tirar lições de tudo a que eu era submetido cotidianamente. Além de tudo, posso citar as reuniões e formações das quais participava em outros municípios quando se fazia necessário para representar o secretário em sua ausência. Nesse diapasão, passei a ter contatos e conhecer pessoas que poderiam agregar ainda mais ao meu processo formativo e profissional.

Ao final do ano de 2016, deixei o trabalho no Gabinete da Secretaria com uma ampla bagagem, pois fui aprovado em concurso público para professor efetivo de Geografia no município de Craíbas, situado no agreste alagoano. A princípio, eu não estava motivado a assumir a vaga devido à distância da minha terra natal, Anadia, e porque tinha consciência de que precisava me mudar para Arapiraca, cidade vizinha ao meu novo local de trabalho, ao menos alugando um apartamento para ficar durante os três dias da semana que eu necessitava lá estar. Novamente, foi preciso vencer os medos e seguir para um novo rumo, que em mim firmou a compreensão de que é no chão da escola que se promovem as transformações sociais, as quais a minha alma tinha motivação para defender.

O povo craibense em pouco tempo conquistou o meu coração, fui acolhido de forma que jamais esqueerei. Predominantemente, os estudantes eram de zona rural, com suas famílias ligadas diretamente ao trabalho com o fumo, uma das principais fontes econômicas da região. Vi ali uma população simples e organizada, características que se refletiam também na comunidade escolar onde passei a lecionar. Lembro-me bem dos primeiros momentos na formação pedagógica de início de ano letivo, quando me

apresentei e disse de onde vinha. Todos ficaram espantados pela distância geográfica, separados por 79 km e, a partir do conhecimento de minha origem pela comunidade escolar, passei a ser chamado carinhosamente de Anadia, codinome que foi se tornando cada vez mais usual.

Com o início das aulas veio também a resistência dos estudantes à minha chegada, foram algumas semanas de adaptação até entrar em sintonia com os adolescentes. Fiquei refletindo que por trás dos comportamentos poderiam existir fatores implícitos. Era isto mesmo: os estudantes, em sua maioria oriundos de famílias humildes, não viam muitas perspectivas de vida e futuro. Foi então que decidi planejar uma aula sobre a minha história de vida antes de dar continuidade aos conteúdos geográficos. A experiência funcionou e, após isso, passamos a nos conectar e a nos compreender mutuamente, pois nossas trajetórias eram muito parecidas e era o que me aproximava deles.

O desejo em lutar por melhorias na comunidade e transformações a partir dos adolescentes foi me motivando cada dia mais. Às quartas-feiras, eu precisava acordar às 4h da manhã. Meu irmão me levava de moto até a cidade de Maribondo; de lá, eu pegava um transporte alternativo até Arapiraca, de onde eu pegava o ônibus para chegar na escola em Craíbas às 7h30min. Era assim toda semana e eu retornava aos sábados. Fisicamente, era bastante cansativo, mas o tempo passava muito rápido, pois eu ansiava por adentrar à escola e ver meus alunos à minha espera que vibravam com a minha chegada. Narro sem qualquer receio que a experiência nessa escola foi uma das mais transformadoras da minha vida.

Via no rosto dos meus alunos o desejo em ascender socialmente, mesmo com todo o contexto desfavorável, e isso me fortalecia dia após dia. Encontrei suporte por parte da equipe docente e diretiva da escola. Juntos, conseguimos desenvolver um trabalho inspirador para a comunidade. Recordo-me, por exemplo, das apresentações culturais que surgiam nas aulas de Geografia e depois se transformaram em peças teatrais e apresentações

musicais para toda a rede municipal. Evento realizado publicamente nos ginásios.

Outro aspecto impactante da minha trajetória como educador foi ter a oportunidade de lecionar no 9º ano do ensino fundamental para João, o aluno cego e detentor de uma inteligência e criticidade contagiante, sendo ele apaixonado pela discussão geopolítica. Confesso que ele, muitas vezes, me deixava sem palavras diante do seu nível de argumentação e propriedade de fala. Eu já sabia que, quando fosse preparar aula para a sua turma, eu precisaria aprofundar ainda mais o conteúdo. Infelizmente, João faleceu devido a um problema de saúde e isso me afetou emocionalmente devido ao grau de ligação que criamos naquele período.

Minha experiência com os estudantes craibenses durou dois anos, período esse que, certamente, jamais será apagado das minhas memórias afetivas e do meu processo de formação enquanto sujeito e profissional da educação. Olhar para eles com humildade, ouvi-los e aconselhá-los foram atitudes indispensáveis para o meu repensar pedagógico, e acrescento: até para o meu desenvolvimento socioemocional frente às adversidades da vida rotineira. Eles me serviam de inspiração diária para não desistir de lutar por uma educação pública de qualidade, combatendo as desigualdades que assolam as populações brasileiras de origem simples.

Deixei o emprego em Craíbas porque prestei de dois concursos públicos e fui aprovado em ambos, podendo retornar à minha cidade de origem: o primeiro para professor efetivo de Geografia da rede estadual de ensino e o segundo como docente do município de São Miguel dos Campos, que fica a poucos minutos de Anadia. Fui para essa nova caminhada com o coração alegre por retornar à terra natal, mas, ao mesmo tempo, sentindo ao deixar o lugar onde aprendi a me tornar ainda mais humano. O retorno ao meu lugar marcou um novo recomeço.

Um novo ciclo em minha vida docente

O meu novo vínculo com o município de São Miguel dos Campos me proporcionou ótimas recordações, principalmente por ser acolhido e abraçado pelo povo miguelense. Fui lotado em uma escola na região periférica conhecida popularmente como antigo Carandiru, em virtude do perfil socioeconômico da região e dos constantes casos de indisciplina escolar que marcavam aquela realidade. Parecia assustador, mas, na verdade, eu já estava percebendo que aquele era realmente o público-alvo para o qual eu sentia mais motivação para trabalhar, pois sempre recordava da minha infância e de imediato me identificava.

Passei dois anos trabalhando como docente na escola e, em seguida, fui convidado pelo secretário municipal de educação para assumir a função de formador de Ciências Humanas para todos os professores de Geografia e História do município. Uma nova rotina se iniciava, pois passei a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, promovendo as formações continuadas semanais sobre currículo, avaliação, planejamento, metodologias de ensino e práticas pedagógicas inovadoras. Eu integrava uma equipe de formadores e fazia parte do núcleo de gestão de ensino, realizando escuta ativa para o desenvolvimento de projetos pedagógicos na rede que atendia a milhares de estudantes.

Concomitante ao meu trabalho em São Miguel dos Campos, assumi o concurso como professor efetivo da rede estadual lotado na 2ª Gerência Especial de Educação (GEE), especificamente na Escola Estadual Rui Barbosa. A mesma escola onde fiz meu ensino médio, conforme já relatado, e onde oficialmente tive a minha primeira experiência como professor. Foi um novo retorno àquela que posso chamar de berço. Nesse sentimento de tão grande alegria, reiniciei, agora com o vínculo de docente efetivo.

Diferentemente de experiências passadas, dessa vez a minha chegada foi turbulenta, pois sofri perseguição por parte de quem estava na liderança da escola. No entanto, foquei no meu desejo de lutar e me mantive firme ao propósito de ser um professor

autêntico e colaborativo para as mudanças sociais que a minha cidade precisava. Essa escola é a única que oferta a etapa do ensino médio e, em tese, todos os cidadãos precisam passar por ela para concluir seus estudos na educação básica. Fora isso, há que se ressaltar que existe um pertencimento através do qual me inspira ainda mais a travar lutas pelos estudantes, em virtude da identidade com o território e com a comunidade.

Após três anos ministrando aulas de Geografia, para o qual prestei o concurso público, surgiu a oportunidade de pleitear a vaga para a função especial de articulador de ensino e trabalhar como formador dos professores da instituição estadual, desenvolvendo as formações continuadas na escola. Essa função foi criada em 2016 pela lei estadual n.º 7.801, a partir da necessidade da existência de um profissional que pudesse contribuir diretamente para a melhoria das práticas pedagógicas através do campo formativo, potencializando os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Essas ações já são previstas na legislação federal que preconiza, dentre outros pontos, o incentivo à formação continuada permanente e que esta deve ocorrer no próprio local de trabalho.

Minha experiência como articulador de ensino me motiva diariamente a contribuir com o trabalho docente, auxiliando no aperfeiçoamento das práticas dos meus pares e em seus processos de ação e reflexão, ensejando as melhorias que se fazem necessárias. Recebo suporte de um núcleo de formação da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL) e da 2ª Gerência Especial de Educação (GEE) para desenvolver um trabalho concatenado às normativas nacionais e estaduais, mas, sobretudo, para ouvir os professores em suas demandas formativas e construir trilhas que ajudem a promover um ensino de qualidade para todos.

Já estou nessa função como articulador há mais de dois anos e me orgulho por ver os resultados das sementes plantadas nos momentos formativos quando germinam no chão da sala de aula, através da mediação dos professores, os atores de transformação. Os estudantes merecem nossa atenção irrestrita e é por eles que

tudo deve começar. Inclusive, visando me aperfeiçoar ainda mais nessa função, é que cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores da UFAL (PPGEFOP). Vale citar que antes de ingressar no supramencionado programa, eu já tinha participado do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da UFAL, Campus Maceió, cursando o Mestrado em Geografia, mas não me adaptei às linhas de pesquisa e desisti, visto que como educador tinha a pretensão de desenvolver uma carreira acadêmica voltada para o ensino.

Já na proposta do PPGEFOP reconheci a possibilidade de me tornar um educador melhor em minhas atribuições, aproximando o esteio teórico para consolidar as práticas educacionais em meu contexto de vivência profissional e humana. Nesse sentido, corroboro com o que pensam Gasparotto e Menegassi (2016, p. 950) sobre a relação entre o mundo acadêmico e a escola ao firmarem que “seu objetivo maior [deve atender] [...] à necessidade de estreitar laços entre escola e academia, promovendo resultados profícuos relacionados diretamente à prática docente”.

Sinto orgulho dessa trajetória que trilhei até aqui, mas sei que muito ainda está por vir. Mas sempre olharei para trás e me lembrarei daquela criança órfã de pai, que sofreu violência doméstica, que não teve condições financeiras e que perdeu seus amigos para o perverso mundo das drogas. Sempre olharei para tudo isso porque faz parte de mim, são conhecimentos da vida que moldam o meu saber-fazer pessoal, tenho consciência de que o meu eu professor tem suas origens na história de minha vida familiar e escolar e nas inúmeras trocas de experiência com meus alunos e pares. Tudo isso me constitui enquanto professor de profissão. A minha relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no meu eu professor, sendo as etapas anteriores de minha socialização profissional, que não ocorreram em um terreno neutro, ajudaram a me moldar como educador. Assim, todo o tempo de minha aprendizagem no trabalho, que não se limita a minha vida profissional, mas inclui também a minha

existência pessoal, me inseriram o ofício do ser professor muito antes de iniciá-lo (Tardif, 2014).

Minha história de vida é o que me move, o que me transforma e o que me faz acreditar que a educação é verdadeiramente a ferramenta mais poderosa para mudar o mundo, como certa vez foi dito por Nelson Mandela. Encerro estas minhas palavras ao lado daqueles que me ajudaram a iniciar esta conversa - Belchior e Drummond - pois nasci rompendo o asfalto, o nojo, o tédio e o ódio, e é isso que me faz um educador potente em meu pensar e em meu fazer diário e contínuo.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Círculo do Livro, 1945.

FERNANDES, Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle. **Apenas um Rapaz Latino-Americano**. Rio de Janeiro: Phonogram, 1976. LP, (4m18s).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, p. 948, 2016.

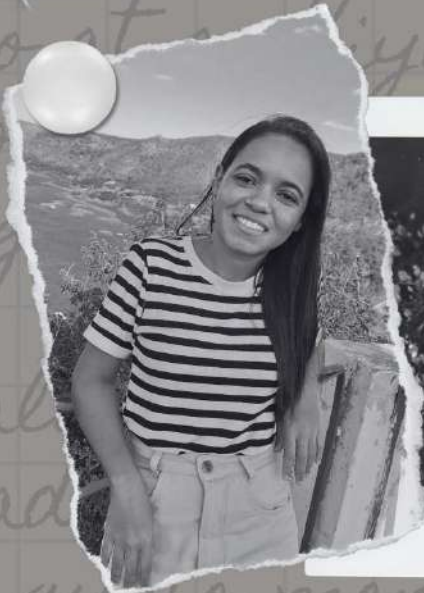
GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wpcontent/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf.

GRIGOLI, Josefa A. G. *et al.* A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 237-256, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de; BRITO, Murillo Marchner Alves de. Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. **RBPAE**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 473-496, mai./ago. 2020.

SILVA, Lucas Prates da. A educação e a proletarização do trabalho docente. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, Rio de Janeiro, ano 2, v. 2, n. 1, jan.-jun. 2018.

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



Brunna

DA VIVÊNCIA À DOCÊNCIA: O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI

Bruna Dayseane Almeida dos Santos

Início o presente capítulo destacando que o mesmo está dividido em quatro seções, a começar pela contextualização da relevância do método autobiográfico na formação pessoal e docente. Na segunda seção, apresenta-se uma narrativa cronológica de minha bagagem de vida, na terceira, personalidade e docência encontram-se no relato de um processo formativo simbólico e, na última seção, retomam-se as discussões promovidas a partir das considerações que vivi e aprendi no processo formativo compartilhado.

O resgate das memórias na formação do ser docente

No contexto da formação de professores, a autobiografia possibilita a compreensão das maneiras como o educador estabelece relações de sentido entre o seu trabalho e as suas vivências. Sendo assim, a rememoração histórico-formativa permite direcionar um olhar sobre si, sobre as pessoas com as quais nos relacionamos, os espaços de vivência e as experiências que nos moldam como profissional e, principalmente, como pessoa. Ao nos aprofundarmos no conhecimento de nossa personalidade, portanto, conseguimos compreender como esta influencia as práticas concebidas no exercício da docência (Goodson, 2000). Há, pois, uma indissociabilidade do eu pessoa e do eu profissional (Nóvoa, 2000).

Nessa concepção, a autobiografia possui a singularidade de respeitar e valorizar os processos que formam as pessoas e, igualmente, formam o ser docente. Esta concepção corrobora com o que Arroyo (2009, p. 53) denomina de humana docência, pois,

“não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana”. Podemos, então, visualizar a autobiografia como uma narrativa humanizada da trajetória de vida do educador.

Sob um olhar investigativo-formativo, as narrativas pessoais revelam a constituição de um ser que vivencia diversos momentos experienciais em diferentes espaços educativos, como a família, a escola, dentre outros. Essa condição permite a constatação de que as dimensões pessoais, culturais, sociais e políticas internalizadas na vivência desses momentos, inevitavelmente, influenciam a constituição do ser profissional (Souza, 2006). Dessa forma, podemos enxergar a autobiografia como um instrumento de autorreflexão, autoavaliação, redefinição e até mesmo reafirmação das formas de pensar e agir. Um mergulho no passado pode transformar as ações no presente.

Partindo dessa perspectiva, este escrito apresenta o resgate da minha trajetória de vida e da minha formação docente.

Quem sou eu?

Prezado leitor, saiba que este relato pretende apresentar um recorte das vivências e experiências pessoais e formativas que me levaram à docência. Me chamo Bruna Dayseane Almeida dos Santos, nasci em 17 de setembro de 1999, no município de Piranhas, localizado na região do alto sertão alagoano. Vivi minha infância e adolescência na parte histórica da cidade, banhada pelo Rio São Francisco, nosso Velho Chico. Sou filha única da parte materna e a irmã mais velha de quatro filhos da parte paterna. Fui criada por meus avós maternos, ou meus “veinhos”, como costume dizer. Minha avó viveu boa parte de sua vida trabalhando como lavadeira até conseguir ganhar um pouco melhor como funcionária pública na função de gari, trabalho que ela exerce até os dias atuais. Já meu avô, hoje aposentado, sustentava nossa família trabalhando como verdureiro e caseiro. Ambos são analfabetos.

Aos 5 anos, meus avós colocaram-me no jardim de infância da escolinha que ficava próxima à minha casa. Recordo-me daquele espaço tão pequeno, que tinha apenas duas modestas salas, uma cozinha e um banheiro. Brincávamos na rua por não termos um espaço adequado para esse momento. Por ser um bairro pequeno, vez ou outra, eu e meus colegas voltávamos em grupo para casa, mas antes costumávamos brincar no rio, que ficava a cerca de 5 minutos de distância da escolinha. Meu Deus, quantos e quantos sustos dei em minha avó quando ela ia me buscar e nos encontrava fazendo a festa no remanso do Velho Chico.

Aos 7 anos, comecei meu ensino fundamental numa escola que também era localizada no bairro. Esta, era bem maior que a escolinha do meu jardim de infância, mas, não permaneci por muito tempo, pois a gestão municipal da época a fechou sob a alegação da insuficiência de alunos e recursos para manter o prédio. Infelizmente, tanto o jardim de infância quanto a escola de ensino fundamental foram fechadas. Hoje, todas as crianças do centro histórico precisam se locomover até a parte alta da cidade para ter acesso a creches e escolas.

A mudança abrupta de escola trouxe consigo a necessidade de me adaptar a uma nova rotina, a novas pessoas, a um novo mundo. Para minha sorte, eu e meus amigos de infância fomos transferidos para uma mesma turma. Permanecemos juntos, turma após turma, dos 5 aos 18 anos. Aos meus amigos, dedico este relato como agradecimento pelos anos de companheirismo e por serem os primeiros apoiadores do meu sonho de ser professora.

Quem diria que os momentos de estudo compartilhados, quando me tornava uma espécie de revisora dos conteúdos, me despertariam a vontade de aprender a ensinar; que os comentários descontraídos do tipo “você parece uma professora”, ou “por que você não estuda para ser professora?”, me trariam até aqui. Atuar na área da Educação sempre foi um desejo, mas não sabia ao certo em qual profissão me formaria. O ensino médio foi o meu divisor de águas, por ter uma afinidade muito grande com a História, decidi me dedicar a essa área.

Em 2017, no último ano do ensino médio, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, felizmente, consegui a aprovação. Orgulhosamente, tornei-me a primeira pessoa de minha família a pôr os pés em uma universidade. Ingressei na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Delmiro Gouveia, em 2018. Você, caro leitor, deve estar imaginando que fui aprovada em História, correto? Pois bem, eis aqui uma reviravolta em minha vida: apesar de obter nota suficiente para cursar História, o turno do curso era inviável para mim, optei pela segunda opção que tinha em mente. Naquele ano, uma futura pedagoga iniciaria sua formação.

Confesso que o início foi um misto de confusão e insegurança, pois eu não me via naquele curso e tampouco conseguia esboçar uma identidade. Tudo começou a mudar quando fui convidada para integrar um grupo de estudos. Nele, eu conheci as ideias defendidas por Paulo Freire e, à medida que as discutia, comecei a enxergar sentido em minha escolha. Fui construindo minhas próprias percepções sobre identidade docente, como e porque precisamos assumir a docência com o compromisso de sabermos para que educamos, contra quem educamos e porque os nossos posicionamentos são tão importantes nas relações que implicam nossa formação e a formação dos demais sujeitos.

Hoje, posso dizer que sou verdadeiramente grata ao meu esforço em permanecer na Pedagogia e posso até afirmar que esse contratempo, talvez, tenha sido o destino me conduzindo para um caminho que tinha de ser meu. Embora tenha me encontrado na Pedagogia, meu período de graduação foi marcado pela turbulência da pandemia da Covid-19 e, então, a formação tornou-se um espaço de medo, da incerteza, do afastamento e da solidão dos dias e dias em que as telas eram nosso único contato.

Durante a pandemia, também tive outro momento difícil: recebi o diagnóstico de uma doença crônica grave, precisei me afastar da universidade. Naquele momento, minha fé e força foram colocadas à prova, mas, graças ao Senhor, aos meus amigos e familiares, encontrei forças para me reerguer. Também contei com

o apoio dos meus professores, que permaneceram ao meu lado até o momento do meu retorno à universidade. Passados os dias de afastamento, retomei as atividades acadêmicas e minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi concluída e, finalmente, em outubro de 2023, defendi o meu TCC.

Ainda no momento de finalização da graduação, meus professores, em algumas conversas que tivemos, me incentivaram a participar do processo seletivo do Mestrado em ensino e formação de professores, que ocorreria no final do mesmo ano, na UFAL/Campus Arapiraca. Foi uma loucura dar conta dos preparativos da defesa e, ao mesmo tempo, estruturar um projeto de mestrado. Deu certo! A alegria veio em dose dupla: a colação de grau e a aprovação no Mestrado. Nem mesmo no melhor de meus sonhos poderia imaginar que, aos 24 anos, já seria graduada e mestranda, ambas as conquistas em universidade pública. Agora que já compartilhei um recorte de minhas trajetórias pessoal e acadêmica, quero apresentar, no próximo tópico, um dos processos formativos mais marcantes de minha graduação.

A educação, o diálogo, a luta e a mudança: minha primeira experiência formativa

Antes de iniciar o relato desta experiência, quero contextualizá-la para que você, caro leitor, compreenda o motivo da minha escolha. No contexto da formação inicial de professores, práticas formativas baseadas numa visão instrumentista ainda influenciam a formação de novos professores. Há, portanto, um distanciamento entre o que o licenciando aprende na graduação e a realidade das escolas públicas (Demo, 2021). Nesse sentido, formar educadores que não sejam meros reprodutores requer, segundo Santiago e Batista Neto (2011), uma formação inicial fundamentada na problematização das realidades e que a teoria e a prática sejam unificadas numa relação dialógica.

A concretização desse tipo de formação possibilita-se na vivência de experiências práticas, na captura dos conflitos que vão

além dos muros da universidade. É, neste contexto, que nasce a minha primeira experiência formativa, através da participação em um grupo de pesquisa. Participar de pesquisa, definitivamente, foi um marco em minha formação inicial. Hoje, se aqui estou, na condição de mestranda, foi porque todos os processos que vivi no grupo me motivaram a continuar pesquisando e aprimorando meus conhecimentos e minhas visões de mundo. Se é na dialogicidade que as formações docentes são transformadas, a experiência relatada a seguir detalha como as noções de visão crítica de mundo, construção de práticas dialógicas e a pesquisa como prática educativa se fazem presentes no meu olhar enquanto educadora a partir do que vivi naquela ocasião.

Da mesma maneira que utilizo a narrativa das minhas vivências para demarcar os espaços e momentos que me formaram no decorrer do tempo, também apresentarei os momentos mais significativos do processo formativo que escolhi, a partir da junção entre as falas dos sujeitos envolvidos naquela formação e a concepção que tenho sobre elas. É válido destacar que este é apenas um recorte das etapas e resultados que obtivemos na ocasião. Para dialogar com a intenção deste escrito, nos ateremos à análise das narrativas de falas apresentadas.

O ano era 2020. Eu e mais 5 (cinco) licenciandas da Pedagogia, junto a uma docente do mesmo curso, estávamos no processo de criação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Abordagem Freireana em Ambientes Escolares (GEAFAE). Tínhamos a intenção de conhecer as escolas da região e formar parcerias para o fomento de processos formativos. Paralelo a esse momento, a Secretaria de Educação Municipal (SEMED) de Delmiro Gouveia estava implementando o modelo de gestão democrática em todas as escolas da rede de ensino, de modo que cada instituição deveria reformular seus Projetos Político Pedagógicos (PPP). Naquela ocasião, o GEAFAE já mantinha contato com uma escola situada na zona rural do município. Dado o contexto da reestruturação dos projetos, fomos convidadas para participar do processo.

Esta escola, em especial, tem uma história de luta muito simbólica porque foi erguida a partir das doações de materiais de construção das famílias assentadas do Movimento dos Sem Terra (MST) assentados daquela comunidade. Após um longo tempo, o poder público passou a manter o prédio. Este, possui cômodos insuficientes para acomodar todas as crianças. A escola atende do maternal até os anos iniciais do ensino fundamental, entretanto, em decorrência da precariedade do espaço, as professoras precisavam trabalhar com turmas multisseriadas.

O convite para participar da construção do PPP foi realizado pela gestora, que também é a líder comunitária. Ela nos relatou que, há muito tempo, a escola e a própria comunidade lutam pela ampliação do espaço escolar. Em sua pesquisa, Oliveira (2018) constatou o preocupante avanço do fechamento das escolas do campo no município de Delmiro Gouveia, fenômeno que, infelizmente, está sendo vivenciado em todas as zonas rurais de nosso país. Isso implica não somente na negação de um direito, mas no próprio apagamento de identidade das comunidades camponesas, obrigadas a se locomoverem de seus espaços para ter acesso a direitos básicos.

Esse relato esteve presente na fala da gestora, que nos contou sobre a dificuldade em matricular todas as crianças da comunidade e da região que procuravam vaga na escola justamente porque as escolas das outras comunidades foram fechadas. Outra preocupação compartilhada, foi a necessidade de construir um projeto pedagógico que considerasse a identidade daquela comunidade, que estava sendo perdida porque os livros didáticos fornecidos para a escola, como bem elucidado por Oliveira (2018), valorizam um modo de viver urbanocêntrico, que silencia e discrimina as singularidades das populações camponesas.

Iniciamos, então, a organização de um curso formativo que envolveria as professoras, as crianças, os moradores e os representantes comunitários do MST, movimento presente na localidade. No entanto, no início de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decreta oficialmente a pandemia da Covid-19.

Naquele momento, ficamos de mãos atadas, pois, com a paralisação das atividades escolares em decorrência da quarentena, não poderíamos frequentar a escola e nem a comunidade. Ainda assim, permanecemos em contato até que, no final de 2021, decidimos iniciar o curso remotamente. As professoras esforçaram-se ainda mais para conseguir a participação dos moradores nas reuniões online, pois precisaríamos, em conjunto, conhecer o contexto escolar e local. Esse momento inicial foi marcado por encontros numa sala virtual.

Todas as atividades do curso foram norteadas pela Investigação Temática Freireana (Freire, 1987; Delizoicov, 1991). Esta ferramenta metodológica consiste em apreender as situações significativas de um determinado contexto a partir do diálogo com os indivíduos pertencentes ao lugar analisado. A sistematização dos dados ocorre por meio da análise de todas as narrativas expressas no processo. Em nosso curso, o envolvimento dos participantes permitiu o conhecimento das situações significativas tanto da escola quanto da comunidade. Essas informações subsidiaram a construção do Projeto Político Pedagógico, bem como uma programação curricular e atividades didático-pedagógicas. As falas que destaco mais adiante demonstram de onde partiu a construção desses materiais.

A participação das professoras foi um aspecto fundamental para o conhecimento daquela realidade, visto que elas intermediavam o diálogo com as crianças e os moradores, além de também compartilharem seus posicionamentos a respeito das problemáticas que circundavam a comunidade, a exemplo da seguinte fala:

[...] falta de políticas públicas para ajudar na questão da agricultura, um exemplo: se tivesse água irrigada no assentamento, conseguiria desenvolver muito trabalho para as pessoas não terem que sair e permanecerem no campo, mas infelizmente não se tem isso e não se tem perspectiva (Professora 1).

Essa e tantas outras falas iam revelando as situações significativas vivenciadas por aquelas pessoas. Freire (1987) faz uma distinção entre o que ele considera uma ação cultural e uma invasão cultural. Na ação, nós, enquanto educadores-pesquisadores, participamos do processo compreendendo a visão de mundo apresentada por quem faz parte do contexto analisado. Já a invasão, é a imposição de nosso olhar sobre aquilo que julgamos ser um problema. Por isso, toda formação que se propõe a dialogar, deve ter a sensibilidade de ouvir sem deslegitimar essas vivências. Para mim, que estive em todas as etapas do curso, há duas falas que não consegui esquecer, porque revelam o abismo da desigualdade e de sofrimento vivido pela maioria de nosso povo, são elas:

[...] porque o desemprego está em primeiro lugar. Nossos filhos têm que sair para outras cidades para trabalhar, arriscando a própria vida e às vezes a gente perde vários deles, que nem eu perdi o meu. [...] (Moradora).

É o seguinte, emprego aqui não tem, aí tem que buscar lá fora. A família fica sofrendo, mandando aqui uns troquinhos que não dão para nada, aí o governo não está ligando para nós, ele está querendo cortar o que a gente tem e aí continua o sofrimento [...] (Morador).

Recordo-me de que esta última fala citada foi uma das mais fortes dos encontros realizados por ser o relato de um morador que participou da luta pelo assentamento das famílias que chegaram àquela região. Ele nos contou o quão sofrido foi conseguir um pedaço de terra para cada família e, mesmo após tanta luta, ainda sofrem porque vivem como seres invisíveis. Muitos precisam deixar suas famílias para trabalhar em outras localidades porque o que ganham mal dá para sobreviver. Ouvir os dilemas daquela comunidade me fez refletir sobre o papel social da escola e dos educadores diante das injustiças. Quando nos posicionamos frente às situações desumanizantes, nós educadores devemos ter a compreensão de que

A escola e nossa prática docente não têm que reproduzir necessariamente a sociedade injusta e discriminatória que aí está, nem para os trabalhadores

em educação, nem para os filhos e as filhas do povo. Esta tarefa é nossa, depende de nossas opções profissionais. Jogar a responsabilidade toda para o capitalismo, o neoliberalismo... é muito cômodo para nós. Estaremos fugindo da responsabilidade que nos toca (Arroyo, 2009, p. 64).

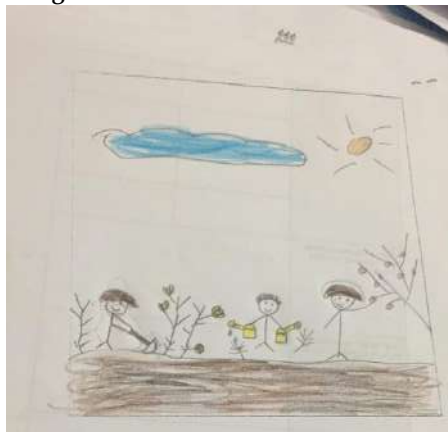
Diante de relatos tão fortes, perguntei-me naquela época e pergunto-me até hoje: Como posso falar de educação sem considerar as desigualdades? Como posso falar que meu aluno não aprende porque não quer quando este sobrevive sem acesso a condições mínimas para viver dignamente? Além do êxodo rural, outras falas também revelavam a dificuldade da comunidade em ter acesso à água, condição evidenciada nos seguintes recortes de relatos:

[...] nós estamos dentro praticamente do rio São Francisco e mesmo assim as pessoas não têm água... [...] praticamente as reservas desses assentamentos são o rio São Francisco. Aí vocês entendem as contradições? A água está indo para Arapiraca, no canal do sertão. Enquanto aqui, nós, que moramos dentro do rio praticamente, somos prejudicados (Representante do MST).

[...] as pessoas têm que ficar esperando o carro-pipa, porque é muito mais fácil dar o carro-pipa, que as pessoas irão dever o resto da vida delas um favor a um vereador, para poder, naquela eleição, o vereador não perder a política, então é isso. Pode ver que quando o candidato ganha, ele já compra carro-pipa. Isso aqui é bem de praxe, porque quando manda o carro de água, a família vai ficar devendo aquele favor àquela pessoa para o resto da vida (Representante do MST).

A água também foi o elemento central destacado nas falas e nos desenhos das crianças quando questionadas sobre suas rotinas, o que mais gostavam na escola, na comunidade e o que elas desejavam ter nesses espaços. Em um dos desenhos, uma criança registra sua família cuidando de uma pequena plantação, como demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Desenho de um dos alunos



Fonte: Acervo do GEAF/AE/UFAL (2021).

As professoras analisaram todas as falas e situações-problema e concluíram que a situação significativa que se sobressaiu em todas as narrativas compartilhadas foi o problema da falta de água na comunidade e, assim, o tema legitimado e escolhido foi: “Terra sem água não produz: a água do São Francisco tão perto e, ao mesmo tempo, tão distante”.

A cada vez que analiso os recortes dessa experiência, penso na complexidade que há em estruturar uma formação iniciada no diálogo, que parte para a conversão desse diálogo em conteúdos sistematizados e, novamente, retoma-se o diálogo nas problematizações feitas no chão da sala. Não tenho aqui a intenção de blindar críticas tecidas ao pensamento de Freire, mas, a cada vez que comparo o trabalho feito junto a essa comunidade e o que ela dizia, percebo que aqueles que afirmam que Freire prendia-se somente ao conhecimento da realidade do educando sem o direcionar a uma compreensão macro de mundo, nunca participaram de uma experiência desse tipo, pois o debate sobre questões globais, envolve, diretamente, o entendimento de que cada território, cada contexto sociocultural é impactado de diferentes maneiras, e precisamos nos atentar as essas singularidades. A falta de água numa comunidade do interior de

Alagoas pode nos levar a problematizações globais para compreendermos por que recursos vitais são negados a certas parcelas das populações.

Após a definição de uma programação curricular, foi organizado o momento para a elaboração do planejamento das atividades didático-pedagógicas. Porém, a equipe escolar tinha a necessidade de articular todos esses dados à escrita do PPP, que deveria ser escrito quanto antes para ser entregue à SEMED. Essa primeira fase foi realizada entre os meses de setembro a dezembro de 2021.

Em meados de maio de 2022, nos reunimos para continuarmos com a segunda etapa, que seria utilizada para a construção das atividades. Entretanto, esbarramos em um problema: as professoras que fizeram parte do primeiro momento foram realocadas ou tiveram seus contratos encerrados. Apenas a gestora e uma professora, ambas da comunidade, permaneceram na escola. Segundo Souza e Almeida (2021, p. 125-126), “a presença de professores contratados nas escolas do estado de Alagoas é um fato corriqueiro”. Os autores ainda complementam afirmando que, na realidade,

[...] não há aparentemente, uma preocupação do Governo do Estado em oferecer um corpo docente efetivo para as escolas e, conseqüentemente, uma maior organização e estabilidade para a educação estadual [...] já que o tempo de atuação desses professores na instituição educativa é irregular e sujeito ao tempo estabelecido em contrato (Souza; Almeida, 2021, p. 126).

Esse é um dos maiores desafios da nossa região. Os projetos educativos são descontinuados porque as gestões municipais recorrem a contratos temporários. Esta lógica de trabalho docente descontinuado é uma prática cada vez mais recorrente nas redes de ensino de nosso país. Os profissionais submetidos a essa condição

[...] formam uma massa de trabalhadores permanentemente colocados na escola, sujeita, certamente, a uma série quase infinita de fragilidades sociais, políticas e laborais. Se, como categoria contratual, é imprescindível para o funcionamento da escola, tanto do ponto de vista dos interesses políticos quanto da vida escolar; como indivíduo, está em constante ameaça de perda das condições de manutenção da vida (Seki *et al.*, 2017, p. 951).

O avanço dos contratos temporários revela uma das faces do processo de sucateamento da educação pública: a precarização do trabalho docente, haja vista que, com a escassez de concursos públicos, professores e demais profissionais da educação tornam-se vulneráveis às condições impostas pelo mercado de trabalho e, principalmente, aos interesses políticos, que enxergam esses trabalhadores como massa eleitoral. Para manutenção da vida, professores iniciantes ou efetivos assujeitam-se a tal modo de trabalho em decorrência da necessidade de permanecer em suas ocupações e até mesmo conseguir um complemento salarial através do trabalho em mais de uma escola (Araújo; Jann, 2018).

Se por um lado as contratações temporárias implicam na instabilidade de carreira docente, de outro, interferem diretamente na consolidação dos projetos educativos elaborados no ambiente escolar, visto que há uma inconstância na composição da equipe docente. Os professores efetivos se veem sobrecarregados de responsabilidades mediante a insuficiência de profissionais. A própria proposição de projetos dificulta-se quando consideramos que equipes docentes tão reduzidas devem cumprir atribuições que demandariam mais pessoas. Nesse sentido, a sobrecarga e a conseqüente falta de tempo impedem a sugestão de novos projetos.

Apesar de nos depararmos com a saída das professoras que participaram do processo formativo, as novas profissionais contratadas aceitaram participar da segunda etapa do curso. Fizemos alguns momentos para contextualizar o que foi construído anteriormente. Um portfólio de atividades foi elaborado, mas não tivemos a oportunidade de aplicá-lo junto às crianças em razão do cronograma de atividades exigidas pela secretaria de educação. Ainda mantemos contato com a escola, estamos organizando um novo momento de retorno para que um trabalho tão importante como esse não tenha ocorrido em vão.

Conforme destacado anteriormente, a descontinuidade do trabalho afeta a consolidação dos projetos educativos, principalmente quando falamos de processos emancipatórios. Estes concretizam-se por meio de parcerias e ações desenvolvidas

a longo prazo. Para a proposta de nosso curso, a saída daquelas professoras representou uma ruptura do que tentamos construir. Nós, enquanto grupo de pesquisa, não tivemos a possibilidade de reestabelecer um contato com as docentes, sabermos qual o nível de compreensão que demonstram sobre o processo; se o curso contribuiu de alguma forma para a organização de suas atividades; ou se as discussões promovidas nos encontros proporcionaram reflexões sobre as maneiras que concebem a educação. Não posso afirmar que para aquelas professoras, o curso não tenha sido um momento significativo, mas, preciso considerar que é realmente difícil permanecer com a vontade de conhecer novas perspectivas educativas quando sua maior preocupação é lidar com todas as demandas que lhes são atribuídas e com a incerteza de continuar ou não em um emprego.

Ainda considero válido destacar que a incompletude do curso também impacta na forma como o Projeto Político Pedagógico é aproveitado nas dinâmicas da escola. Apesar dos obstáculos, conseguimos estruturar um documento escolar contextualizado, mas, se esse documento não for utilizado, também terá a mesma equivalência de um PPP descontextualizado e meramente armazenado nos setores de gestão escolar para constar o cumprimento de uma regra burocrática. Por esses motivos, mantemos o esforço de permanecer a parceria com a escola para retomarmos o que foi feito e encontrarmos estratégias para tentar amenizar o impacto das dificuldades encontradas.

No processo de minha formação docente, os desafios que atravessaram o curso formativo que aqui relato me fizeram perceber que a perseverança é o fator motivacional para propor e realizar experiências crítico-dialógicas nos espaços escolares. Na maioria das vezes, as condições não são favoráveis, temos que nos reinventar e fortalecer parcerias para contornarmos da melhor maneira as adversidades que surgem pelo caminho. Transformar, a partir do ato de educar, exige de nós, professores, o reconhecimento das possibilidades que temos e de como podemos vivenciá-las em nossas práticas.

Isso não quer dizer que devemos nos conformar com as desigualdades e desafios de nosso trabalho, porém, quando falo em reconhecimento de possibilidades, estou destacando que podemos buscar fazer a diferença nas condições que nos são dadas. Acredito que isso é o que Freire (2018) quis nos dizer quando falou que a educação não transforma o mundo, ela transforma as pessoas. Esses indivíduos, na comunhão daquilo em que acreditam, transformam o mundo. Esta fala me faz pensar que a cada atitude que tenho com os meus alunos, com o povo e com o meu próprio contexto de origem e vida, onde já estou inserida, de alguma maneira, intervindo na realidade.

Para mim, que sou uma professora iniciante, fazer parte daquela experiência me trouxe a consciência de que é no enfrentamento das dificuldades que aprendemos a dialogar. De nada adiantaria moldar minha formação a partir de uma ingênua visão que, por vezes, aprendemos em nossa formação inicial, muito distante do chão de uma escola. Conhecer as realidades da maneira como elas de fato acontecem, me permite fortalecer os princípios nos quais acredito e formular práticas que não me façam perder a esperança de ser uma professora verdadeiramente comprometida com o tipo de educação que acredito ser mais justa e humana. A formação de um professor dialógico é um processo árduo, gradativo e contínuo.

Considerações finais da experiência relatada

Diante do exposto, considero que a proposição de processos formativos deve ser orientada por uma perspectiva que dialogue com o contexto ao qual o processo é direcionado. Entendo que a experiência que aqui expus não revolucionou a realidade daquela comunidade, mas a mudança começa no questionamento, na apreensão das situações nas quais estamos imersos. Quando projetos pedagógicos falam da formação de sujeitos críticos, participativos e transformadores de suas realidades, mas não vivenciam esses princípios no cotidiano da escola, estamos falando

tão somente de um documento burocrático-escolar cheio de palavras bonitas.

Quando projetos pedagógicos falam de diversidade, mas menosprezam as singularidades de cada contexto, estamos falando de um documento reprodutor de preconceito e marginalização dos sujeitos, afinal, como alguém terá orgulho de viver, ser e lutar por um lugar que sequer é valorizado? Como alguém lutará por melhorias, se as contradições sociais são silenciadas e naturalizadas? Como falarei da qualidade da aprendizagem de meu aluno, se a maior preocupação de sua família é ter água em casa?

Rememoro a experiência compartilhada neste escrito com a crença de que, nós, professores, iniciantes e/ou experientes, tenhamos conosco a capacidade de nos posicionarmos frente às desigualdades e às injustiças que afetam o nosso trabalho, nossa vida e a vida das pessoas com as quais construímos os processos educativos. Tenhamos o compromisso de fazer do diálogo o testemunho de nossos discursos, a sensibilidade para compreender que, como educadores, nos movemos essencialmente como gente, que sente, sofre, sorri, se indigna e luta por melhores condições de vida (Freire, 1987; Arroyo, 2009).

Além do princípio da dialogicidade, sinto que a necessidade de me manter numa constante reflexão sobre minhas escolhas e atitudes também partiu do que vivi naquele curso. Avaliarmos nossas posturas é fundamental para que não nos enganemos com a ilusão de que, por falarmos em posicionamento crítico, já o estamos praticando. A criticidade é construída à medida que buscamos identificar os interesses que circundam o exercício de nossa função e a quem formamos. Reconhecer o que deu certo ou não em nossas práticas, como podemos melhorá-las, saber com quem estamos e com quem podemos contar para prosseguirmos no caminho do pensar certo (Freire, 2021).

Referências

ARAÚJO, Vania Carvalho; JANN, Margareth. Contratação de professores: entre a burocracia e a indiferença. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n.3, p. 37-54, set./dez., 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5915>. Acesso em: 11 jul. 2024.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/75757/82794.pdf?sequence=1&i sAllowed=y>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DEMO, Pedro. Formação de professores básicos na universidade: indicações preliminares de um adestramento obsoleto. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, Itapetininga, v. 2, p. e021015, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/551>. Acesso em: 11 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

GOODSON, Ivor Frederick. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In:*

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63-69.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de suas vidas. *In*: NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto Editora, 2000, p. 11-31.

OLIVEIRA, José Fábio. **O processo de ensino e aprendizagem nas escolas do movimento dos trabalhadores rurais sem terra no município de Delmiro Gouveia - Alagoas**. 2018. Monografia (Especialização em Educação no Semiárido) - Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2018.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-19, dez., 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index/curriculum/article/view/7598/5567>. Acesso em 11 jul. 2024.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; GOMES, Filipe Anselmo; EVANGELISTA, Olinda. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942–959, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SOUZA, Jonathan Alison dos Santos; ALMEIDA, Jacqueline Praxedes. Formação do professor de Geografia na perspectiva da educação inclusiva. *In*: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos Silva (org.). **Pesquisa em**

Educação Especial: cenários de formação docente e de práticas pedagógicas inclusivas. João Pessoa: Ideia, 2021, p. 115-133.



Erison

*na gusto mong s
mga ha ay t
kasap ang mga*

ENCONTREI-ME OU PERDI-ME PROFESSOR? SÓ SEI QUE ENSINAR CORRE NAS VEIAS

Erisson Jordan Ferreira Fonseca

Introdução

Este trabalho foi solicitado pela disciplina de Fundamentos do Processo e da Pesquisa em Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), nível de Mestrado, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca. A produção de um artigo autobiográfico abre espaço para fazer reflexões sobre a prática docente. As narrativas presentes fazem com que nasçam reflexões para a melhoria do eu-professor, visto que o ego, o ser, está em construção. O sujeito é aquele que está se construindo, formando sua identidade.

As histórias de vida e os estudos autobiográficos, agora mais amplamente aceitos e aplicados, refletem uma mudança paradigmática na pesquisa educacional. Tradicionalmente, a educação se apoiava fortemente em metodologias quantitativas e empíricas, muitas vezes negligenciando as dimensões subjetivas e pessoais da experiência educacional (Bueno *et al.*, 2006). No entanto, o reconhecimento da validade e importância das narrativas pessoais e das trajetórias individuais trouxe uma nova profundidade e riqueza ao campo.

A década de 1990 marca, portanto, um período de transformação metodológica, onde as experiências vividas, as memórias e as reflexões pessoais dos educadores e dos educandos passaram a ser vistas como fontes valiosas de dados. Esse enfoque permite uma compreensão mais holística e contextualizada dos processos educacionais, revelando como os fatores históricos,

sociais e culturais interagem com as trajetórias individuais (Bueno *et al.*, 2006).

O uso de metodologias autobiográficas abre espaço para vozes anteriormente marginalizadas, permitindo que suas histórias contribuam para uma narrativa mais inclusiva e diversificada da educação no Brasil. Essa abordagem não apenas enriquece o campo da pesquisa, mas também promove uma maior reflexão crítica sobre as práticas educacionais e os contextos em que elas ocorrem.

Nasci (ou melhor, antes que eu nascesse)

O sujeito é antes de tudo formado num contexto histórico, social e cultural. Charlot (2000) nos lembra que o sujeito é formado de fora, do contexto em que está, que nasce, podendo se modificar ao passar dos anos com as novas relações que constrói. Antropologicamente falando, nascemos com aptidões, temperamentos e inclinações, mas a carga social e cultural que recebemos durante nossa existência molda quem somos, constituindo o sujeito existente e em processo de construção (Maheirie, 2002). Então, para falar do “eu docente”, primeiramente é necessário falar daqueles que comigo estiveram desde o nascimento, das histórias ouvidas e experiências vividas; é compreender a história à qual, como sujeito, me insiro, cresço e convivo.

Nasci em meio a professores, acima de tudo sou filho de professora, mas essa história é mais antiga do que o relacionamento dos meus pais, começa com meu bisavô paterno, Auto Barbosa da Fonseca. Meu bisavô não era analfabeto, pois sabia ler e escrever, tinha acima um letramento de vida, de experiência, um homem simples que decidiu construir escolas: a Escola Estadual Governador Lamemha Filho, no Povoado Vila Aparecida, no município Tanque d'Arca, e a Escola Municipal Vereador Auto Barbosa da Fonseca, na Serra dos Gabriéis, na época com localização no município de Belém, hoje o território pertence a Tanque D'arca, ambos pertencentes ao estado de Alagoas. Essa última escola, que recebe seu nome, foi construída para que seus

netos pudessem ter ensino formal. Hoje, as duas escolas encontram-se desativadas, sendo que a primeira teve o prédio cedido ao município de Tanque d'Arca pelo Estado de Alagoas para no local ser aberta uma escola do município. Pela construção dessas escolas chegou a ser preso no período do Regime Militar após ser denunciado por pessoas que tinham receio dele entrar, novamente, na política.

A garra de Seu Auto, de querer levar educação por meio dessas escolas, gerou resultado. Na Escola Municipal Vereador Auto Barbosa da Fonseca, onde seus netos e vizinhos estudaram a Pré-Escola e os primeiros anos do antigo Primário, o que hoje chamamos de Fundamental I, foi celeiro para alguns professores, em sua maioria, seus netos. Nessa mesma escola, hoje desativada, estudaram um doutor e uma mestre, ambos netos de Seu Auto. Ao todo, só uma das escolas construída por Auto Barbosa trouxe ao universo profissional uma dezena de professores, desta dezena, três irmãs, sendo que uma delas abandonou a docência após discutir com a gestora do município, indo morar em outro estado, e um irmão de meu pai.

Na parte materna, minha mãe foi a primeira a se formar, no ano de 2006. Todavia, desde os quatorze anos já trabalhava como professora, ensinando reforço e, em 1993, aos 19 anos, começou a ensinar formalmente, após concluir o magistério, tornando-se professora concursada em 1997.

Esta atmosfera permeia minha infância. Ler os livros didáticos que minha mãe utilizava para suas aulas, eram o meu passatempo favorito. Ser uma testemunha silenciosa da jornada de minha mãe como educadora, fazia parte de minha infância. Desde os primeiros passos de preparação das aulas até as tardes dedicadas à correção meticulosa das provas.

Neste contexto é que nasci: bisneto de homem preso por construir escolas, sobrinho de professores e filho de professora.

O sujeito em formação (Quem sou eu?)

Interrogar-se sobre si, segundo Mahfoud (2017), não se limita a um exercício introspectivo isolado. É um movimento dinâmico, onde a autoconsciência se funde com a reflexão sobre a existência em geral. Nesse sentido, a ontologia do “quem sou eu” é tanto uma investigação sobre a identidade individual quanto uma contemplação mais ampla sobre o ser.

Falar de quem sou, é falar do sujeito multifacetado, construído em meio a uma realidade, a essência, neste caso, é como um núcleo idêntico e constante, presente em todos os possíveis processos evolutivos e nos resultados do desenvolvimento pessoal (Stein, 2005). O sujeito multifacetado é um ser em constante processo de autoconstrução, onde cada nova experiência contribui para a formação de uma identidade complexa e dinâmica. Neste contexto, Heidegger (2005) argumenta que a questão do ser é primordialmente uma questão de tempo e espaço, onde o Dasein, ou ser-aí, se revela na temporalidade de sua existência. A autoconsciência é, assim, uma jornada temporal que se desdobra ao longo da vida, onde cada momento vivido acrescenta uma nova dimensão ao entendimento de si.

Neste contexto, o sujeito que sou pode ser definido como filho primogênito do casal José Lopes Fonseca, agricultor, e Elenilda Maria Ferreira Fonseca, professora de Geografia, nascido na cidade de Palmeira dos Índios, Alagoas, mas que viveu quase toda sua infância e adolescência na cidade de Belém.

Na infância, estudei da alfabetização até a quarta série, na Escola Municipal Pedro Cicero da Silva, no Povoado Cabeça d’Anta, em Belém, local onde cresci e moro e, onde, durante dois anos, tive a experiência de ter uma das minhas tias paternas como professora. Após o término do Ensino Fundamental I, fui estudar na cidade de Belém, na Escola Estadual Marques da Silva. Estudei da quinta série ao primeiro ano do ensino médio. Lá, tive a experiência de ter como professora a mesma tia que me ensinou no fundamental I, agora na disciplina de História e a minha mãe, na

disciplina de Geografia. Devido à falta de professores na escola, minha mãe decidiu me transferir para a Escola Estadual Egídio Barbosa da Silva, no Povoado Lagoa do Caldeirão, em Palmeira dos Índios, onde estudei o segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

Ao encerrar meu ensino básico, em 2013, iniciei minha trajetória acadêmica no ensino superior. Em 2014, entrei no curso de Zootecnia da UFAL Arapiraca, entretanto, o trancamento do curso ocorreu alguns semestres depois, mais especificamente no segundo semestre de 2015, após ingressar no seminário para formação de sacerdotes da Diocese de Penedo, Alagoas, no ano de 2016. Este período de formação ocorreu na cidade de Arapiraca, culminando com a minha mudança para o estado de São Paulo em 2017, onde iniciei meus estudos em Filosofia no Seminário Maria Mater Ecclesiae, uma instituição não reconhecida pelo MEC, na época.

Com o passar do tempo, alcancei o diploma em Licenciatura em Filosofia, posteriormente reconhecido pelo MEC através do Centro Universitário Unifatecie. Sempre motivado pelo meu apreço pelas humanidades e pela disseminação do conhecimento, dei um novo passo em 2019 ao decidir me retirar da formação eclesial e ingressar no curso de Licenciatura em História, modalidade de Ensino a Distância (EaD), na Universidade Paulista.

Em 2019, além de iniciar meus estudos em História, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), abrindo caminho para iniciar, no ano seguinte, simultaneamente à graduação em História, o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

A experiência na UNEAL foi bastante importante para minha formação como pesquisador, visto que, no ano de 2021, ingressei no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), da UNEAL, sendo bolsista e realizando pesquisa até o ano de 2023. No primeiro edital do Programa do qual participei, atuei na investigação intitulada “Cultura popular e folclore na Literatura alagoana”, sob orientação da professora Dr.^a Helenice Fragoso dos Santos. Já no segundo edital, a temática foi “De cordel em cordel: regionalismo e cultura

popular na lírica de Jorge Calheiros”, também sob orientação da professora Dr.^a Helenice Fragoso dos Santos.

Em 2022, graduei-me em História pela Universidade Paulista, onde tive o prazer de desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob a temática “O uso de textos literários no ensino de História: o coronelismo e o cangaço na obra Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna”. Este projeto, embasado em uma abordagem interdisciplinar, buscou apresentar as relações entre a Literatura e a compreensão do contexto histórico, mostrando a possibilidade do uso da Literatura para o ensino de História no ensino básico.

Dando continuidade à minha formação, busquei aprimoramento ao obter o título de especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, bem como em História do Brasil e Docência do Ensino Superior de Libras, pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP), e em História Geral, pela Faculdade Focus. Essas experiências me ajudaram a me consolidar como ser-professor tanto na esfera das linguagens quanto na contextualização histórica, fortalecendo meu embasamento teórico e ampliando meu repertório acadêmico, abrindo, assim, possibilidades e mecanismos de trabalho na sala de aula. Ao fim de 2023, concluí a graduação em Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Alagoas. E no início de 2024, iniciei o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), nível de Mestrado, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

O Professor

Ao falar de ser professor, é necessário entender o papel do professor. A esse respeito, Gadotti (2007) argumenta que a presença ativa da educação, mediada pelo papel fundamental do professor, é essencial para as sociedades abraçarem e efetivem seus sonhos de mudança. A educação não apenas equipa os indivíduos com habilidades e conhecimentos, mas também inspira e capacita as pessoas a contribuírem de maneira significativa para a

transformação social, alimentando a inovação e a reinvenção contínua da própria sociedade.

Neste contexto, decidi ensinar. Primeiramente, decidi ensinar e não ser professor, queria ser um “escultor” (Murphy, 1988), queria moldar, esculpir meus ensinados, quem sabe ser um mestre igual Sócrates ou Platão. Em 2015, tive a oportunidade, ainda cursando Zootecnia, de, por um curto período, substituir minha mãe numa das escolas onde ela lecionava, em razão de uma cirurgia que ela iria fazer. Naquele momento, em sala de aula, decidi que queria ser mais que alguém que ensina, queria ser um professor que se assemelhava a um “jardineiro” (Murphy, 1988). No entanto, tempo depois, percebi que, partindo da reflexão de Murphy (1988) e Vygotsky (2003), o ser professor vai além de ser um educador-escultor ou jardineiro. O papel do professor deve ser como organizador do ambiente social de aprendizagem, onde os alunos são incentivados a dirigir seu próprio processo de aprendizagem, promovendo assim um desenvolvimento mais completo e significativo. Partindo dessa premissa, compreendi que uma educação emancipadora, conforme descrito por Gadotti (2007), é aquela que não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas que também encoraja os alunos a desenvolverem uma compreensão crítica e reflexiva do mundo ao seu redor. Essa abordagem educacional visa capacitar os estudantes não apenas com habilidades técnicas e acadêmicas, mas também com uma consciência aguçada das estruturas sociais, políticas e culturais que moldam suas vidas.

Quando estive no estado de São Paulo, estudando no Seminário, fiz pastoral numa escola no Jardim Santa Júlia, periferia da cidade de Itapeverica da Serra, onde, naquele contexto, compreendi ainda mais o que é a educação emancipadora. A experiência de pastoral não foi em sala de aula, todavia, foi lidando diretamente com os alunos e professores, compartilhando vivências e experiências, compreendendo o papel da escola e do professor na vida de um aluno. Talvez, se não fosse aquela oportunidade de ensino, a oportunidade de se emancipar como

cidadão crítico e pensante, muitos desses jovens poderiam não ter a chance de ingressar em uma universidade. Através dos muitos jovens que acompanhei naquela escola, e que ainda tenho contato, posso observar o papel da escola como modificador de vida; muitos deles estão estudando nas melhores universidades de São Paulo, sendo a maioria os primeiros da família a ter a oportunidade de estudar no ensino superior.

Através dessa experiência, hoje posso observar como a escola pode ser um verdadeiro catalisador de mudanças na vida dos jovens. Olhar aqueles jovens tendo a oportunidade de serem universitários, alguns dos primeiros de suas famílias, é muito gratificante. Esse avanço ilustra bem a relevância de uma educação que vai além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a emancipação dos indivíduos como cidadãos críticos e pensantes.

Nessa linha, Figueiredo (2007, apud Castro, 2018, p. 44) esclarece que

não há formação significativa do educador sem contextualização, porque sem esta se faz apenas inculcação de conhecimentos, conteúdos a serem reproduzidos. Cabe possibilitar a compreensão e importância do que se quer conhecer e do que é necessário para ensinar-aprender.

Neste sentido, a prática educativa deve ser vista como um processo dialógico e dinâmico, em que o conhecimento é construído coletivamente, integrando as experiências individuais e comunitárias dos educandos. A educação emancipadora visa não apenas a transmissão de saberes, mas a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir em sua realidade de maneira transformadora. Assim, a escola se configura como um espaço de transformação social, onde a aprendizagem se alinha com a prática da liberdade e da cidadania ativa.

Deste modo, compreendo que a educação ao se engajar profundamente com as realidades e dificuldades dos discentes, permite uma emancipação verdadeira dos alunos. Esta compreensão me auxilia, como docente, a entender as diversas realidades que compõem o universo escolar, buscando formas de

integrar essas experiências na prática educativa. A educação, então, torna-se um veículo para a liberdade, capacitando os estudantes a não apenas absorverem conhecimentos, mas a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades.

Ao sair do seminário, comecei minhas licenciaturas e tive a oportunidade de estagiar durante o período pandêmico, remotamente. Percebi a dificuldade de os discentes participarem das aulas remotas. Na turma em que estagiei, com trinta e poucos alunos matriculados, a maior frequência em uma das aulas foi de apenas oito estudantes, destes, apenas dois alunos participaram ativamente. Nesse sentido, fico a refletir se foi possível fazer uma educação emancipadora sem os alunos terem equipamentos e ferramentas adequadas para acesso à aula, sem eles terem acesso à internet adequadamente para entrar nas aulas. Dúvidas essas que me fizeram observar minha experiência no Jardim Santa Júlia: será que alguns alunos aprovados na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mackenzie, etc., teriam alcançado a aprovação, nos cursos que hoje estudam, ou estão formados, se tivessem estudado o Ensino Médio durante o período pandêmico? Essa dúvida me permeia, visto que muitos deles não tinham, na época, computador, tablet e celular. Alguns nem acesso à internet tinham em casa. Em conversa que tive com alguns, durante a pandemia, já formados no ensino superior, outros cursando a faculdade, tiveram de ajudar os pais que perderam emprego, fazendo bicos, trabalhando informalmente. Um desses alunos perdeu o pai, tendo que procurar um emprego para auxiliar a mãe na criação dos irmãos.

A visão que ficou em minha mente, após esse estágio, foi que, por mais que busquemos uma educação emancipadora, a “sociedade” busca não emancipar, busca criar ferramentas para continuar a opressão. Todavia, é a educação que pode mudar essa realidade, por meio desse “movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 38-39), potencializando o processo educativo.

Neste processo formativo do eu-professor, destaco a experiência que vivenciei na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), para a qual

[...] foi elaborada sequência didática, tendo como conteúdo a literatura de cordel e como objetivo trabalhar a interpretação textual por meio desta. Neste contexto, foram ministradas aulas para explorar todo o aparato desse gênero literário. Onde foram trabalhados textos de cordéis como o “Romance do Pavão Misterioso” de autoria de João Melchíades e o “Professor tem que ser melhor remunerado”, escrito pelo cordelista alagoano Jorge Calheiros. Com efeito, também se trabalhou o contexto sociocultural para o surgimento dessa literatura e a estrutura dos cordéis. Simultaneamente, os estudantes foram conduzidos a observar os traços distintivos da estrutura que delinea os cordéis, observando toda estrutura desse gênero, principais temáticas abordadas (Fonseca, 2024, p. 35-36).

Esta atividade de estágio tornou-se um trabalho apresentado no XIII Encontro Científico Cultural (Encult), de 2023, que foi aprovado para compor o livro eletrônico do grupo de trabalho 9 (GT9) “Educação no/do campo e de pessoas adultas e idosas”. Essa experiência foi de enorme contribuição para minha formação como docente.

[...] o Estágio Supervisionado é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter. Essa etapa lhe proporciona uma oportunidade para perceber se a sua escolha profissional corresponde com sua aptidão técnica. Esta atividade é oferecida nos cursos de licenciatura a partir da segunda metade dos mesmos, quando o graduando já se encontra inserido nas discussões acadêmicas para a formação docente e ela é apenas temporária (Bernardy; Paz, 2012, p. 1).

Neste contexto, pude vivenciar o estágio supervisionado, compreendendo que ele não é apenas uma fase de aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. Ele se configura como um espaço de experimentação e reflexão crítica sobre a prática pedagógica, permitindo ao futuro professor desenvolver competências essenciais para a sua atuação profissional.

Assim, o estágio na EJAI revelou-se particularmente enriquecedor ao exigir uma adaptação constante às necessidades e

expectativas de um público diverso. Tínhamos em sala alunos de 19 anos e alunos com 60 anos. A literatura de cordel, com sua rica tradição oral e escrita, serviu como um instrumento pedagógico para engajar os estudantes e promover uma compreensão mais profunda do texto e do contexto. Além disso, essa experiência ressaltou a importância de uma abordagem educativa que valoriza as experiências prévias dos alunos e as incorpora ao processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo, assim, o vínculo entre teoria e prática.

Logo após o término do estágio, fui convidado para ser professor de Filosofia numa escola confessional na cidade de Palmeira dos Índios. Uma experiência que me fez observar como estavam minhas práticas docentes. Ao ministrar aula, numa escola particular, para um público totalmente diferente do que eu estava acostumado a trabalhar, fez com que buscasse me aperfeiçoar ainda mais. Nesse sentido, lembrei-me do que sempre ouvi na graduação: “o professor sempre está em processo formativo”.

Como apresenta Morin (2001), estamos numa era planetária na qual existe uma necessidade de adaptar o ensino às diferentes realidades e contextos dos alunos, exigindo do professor uma compreensão profunda das inter-relações entre os vários aspectos que compõem o processo educativo. A constante busca por aperfeiçoamento e a adaptação às necessidades dos alunos são fundamentais para uma educação que realmente faça a diferença, promovendo a emancipação e a cidadania ativa.

Em janeiro de 2024, iniciei como docente numa escola do município de Belém, com turmas do 6º ao 9º ano, com a disciplina de “Leitura e Produção de Texto”. Nessa experiência docente, deparei-me com realidades diversas, principalmente com estudantes desmotivados. Desmotivação que faz com que o professor tenha de buscar novos métodos.

Salem e Moretti (2007) destacam a importância de substituir a metodologia tradicional, baseada em aulas expositivas, por técnicas que permitam atingir os vários objetivos educacionais, incitando o aluno a conhecer o novo, estimulando a sua

participação direta durante todo o processo de aprendizagem. Eles afirmam que

é importante a substituição da metodologia tradicional, assentada em aulas expositivas, por técnicas que permitam atingir os vários objetivos educacionais, estimulando o aluno para aprender e possibilitem sua participação no processo de aprendizagem (Salem; Moretti, 2007, p. 19).

Desta maneira, comecei a explorar algumas estratégias pedagógicas para despertar o interesse dos alunos e incentivá-los a participar ativamente das aulas. Uma das abordagens que adotei foi a utilização de “Círculos de Leitura” (Cosson, 2022), para assim promover a prática do letramento literário dos discentes.

Para Cosson (2022, p. 23), deve-se

compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Os “Círculos de Leitura” proporcionam um ambiente colaborativo onde os estudantes podem compartilhar suas interpretações e reflexões sobre os textos lidos, promovendo, assim, um engajamento maior com a literatura. Esta abordagem valoriza a participação ativa dos alunos e a troca de experiências, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. Conseqüentemente, a utilização do letramento literário promove a possibilidade de ampliar os horizontes dos alunos.

Ao participar dos círculos, os estudantes não apenas desenvolvem suas habilidades de leitura e compreensão textual, mas também são incentivados a exercitar o pensamento crítico e a expressar suas ideias articuladamente. Esse processo contribui para a formação de leitores autônomos e críticos, capazes de interpretar e questionar as diversas nuances dos textos literários.

Entretanto, não é apenas criar os círculos; é, como Fonseca *et al.* (2023) nos apresentam, necessário entender “que os alunos possuem

uma bagagem cultural variada como membros participantes de uma sociedade letrada” (Fonseca *et al.*, 2023, p. 454). Assim, o processo de adequar o conteúdo no qual o professor irá apresentar em sala se torna necessário, pois “as escolhas de leitura para o trabalho na Educação Básica devem ser pensadas sob pontos de vista cautelosos, já que em vez de aproximar o aluno à prática leitora, pode surtir efeitos contrários, de modo a afastá-los” (Araújo; Nascimento, 2020, p. 05). É necessário trazer a literatura e a produção textual para a realidade de cada aluno, assim como aproximar aluno e disciplina, professor e discentes, comunidade e sala de aula. Sem essas aproximações, a sala de aula fica distante da realidade do aluno, causando o aumento dessa desmotivação. Compreendi essas nuances durante os meus estágios e procuro aplicá-las em minhas vivências como professor.

Essa visão e essas abordagens não são totalmente fáceis de aplicar, por existirem turmas nas quais a prática de leitura é quase nula, visto que não houve incentivo no seio familiar e na comunidade escolar. Em tais contextos, torna-se ainda mais desafiador engajar os estudantes e promover o hábito da leitura. É necessário ter um diálogo com os demais membros do corpo docente, fazer parcerias, elaborar estratégias com a coordenação e direção. Não dá para pensar educação de qualidade, sem pensar em estratégias interdisciplinares e ensino considerando a realidade dos discentes. Conhecer o contexto social, econômico e cultural dos alunos permite que os professores adaptem suas práticas pedagógicas de maneira a torná-las mais relevantes e acessíveis. No meu caso, isso pode incluir a escolha de textos literários que reflitam as experiências e interesses dos alunos, o uso de metodologias ativas que valorizem a participação e a colaboração, e a criação de um ambiente de sala de aula que seja acolhedor e estimulante.

A experiência de ensino que estou tendo em Belém reforça a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva e colaborativa. Ao trabalhar em conjunto com colegas, coordenação e direção, e ao adotar estratégias interdisciplinares e

contextualizadas, percebo ser possível a superação da desmotivação dos alunos. Entretanto, não é um processo fácil, é um processo trabalhoso, que depende não só de um professor, mas de um trabalho conjunto, entre toda a comunidade escolar, inclusive as famílias.

Em si, o ensinar, desde a primeira experiência até o momento, vem se mostrando um processo contínuo de construção do eu-professor, de quem sou como docente. Somos sujeitos inacabados, em constante evolução, e a prática docente revela essa realidade. Neste contexto, de ser inacabado, nasceu o desejo pelo Mestrado. Das experiências que tive no Mestrado, construí a temática de projeto de pesquisa apresentado na seleção do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), que investigará narrativas reflexivas de discentes do curso de licenciatura em Letras Português na disciplina de Estágio Supervisionado, para compreender a constituição da identidade docente desses discentes.

Reflexões finais

A reflexão sobre a prática pedagógica é crucial para o desenvolvimento do professor. Conforme Freire (1996) argumenta, a educação deve ser um ato de amor e coragem, não pode temer o debate, a análise crítica e o confronto com os diferentes contextos. Minha trajetória docente reflete essa busca por um ensino que vá além da mera transmissão de conhecimento, promovendo a emancipação dos alunos e a formação de cidadãos críticos e participativos. Os contextos aos quais adentrei, com suas assimetrias e simetrias, moldaram minha identidade profissional, o meu eu-professor.

Ao longo dessa jornada, a constante adaptação às diferentes realidades e necessidades dos alunos revelou-se fundamental. Cada contexto ofereceu novos desafios e oportunidades para crescimento pessoal e profissional. A experiência no Jardim Santa Júlia, por exemplo, me ensinou a importância de uma educação

contextualizada, que reconhece e valoriza as vivências e a bagagem cultural dos estudantes. Já na EJA, aprendi a necessidade de uma abordagem inclusiva e respeitosa às histórias de vida dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado acolhedor e estimulante.

A minha vivência como docente não é meramente uma escolha do dia para a noite. Cresci no meio de professores, ouvindo histórias de professores. Enquanto muitos que nascem nessa realidade e querem se distanciar, eu quis me aproximar ainda mais, pois ouvi “sobre o ensinar” e despertou em mim um anseio, uma paixão pela profissão de professor.

Sempre fui sonhador, desde a infância queria mudar o mundo, criava meu mundo, nas minhas histórias e brincadeiras, um mundo ideal. Um mundo utópico? Talvez, mas queria fazer a diferença e ouvir as histórias sobre meu bisavô e sua prisão por construir escolas. Ouvi desde pequeno que tinha que estudar, pois só quem estuda consegue ser alguém no mundo. Fizeram-me compreender que mudar o mundo é possível, por meio da educação.

Uma realidade que compreendi é que ensinar pode mudar vidas. Entendi que ensinar vai além de transmitir conhecimentos. Um bom professor não apenas instrui, mas inspira. Pode abrir novos horizontes para alunos que entram na sala de aula sem perspectiva de futuro, mas saem com o desejo de fazer a diferença no mundo.

É por essa razão que às vezes me pergunto, se me encontrei professor, ou se me perdi. O verbo encontrar faz referência ao achar algo, de ir ao encontro de algo/alguém. Já o verbo perder faz referência ao ficar sem algo/alguém, de se distrair e não achar algo que possuía. Pergunto-me e por diversas vezes penso que encontrei o que tanto sonhei desde a infância: a possibilidade de mudar o mundo, não globalmente, mas o mundo de meus alunos. Por outro lado, penso que me perdi, pois, ao tornar-me professor, perdi muitas das convicções errôneas que tinha.

O ser professor, para mim, pode ser considerado um encontro, porque é necessário que eu saia do meu *eu* para ir ao encontro do

eu do meu aluno, da realidade deles, da comunidade em que estão inseridos. Não num relativismo, mas numa atitude de entender os processos da aprendizagem. Ao passo que é perda: perda da ignorância, da individualidade, num processo de inacabamento, também é um processo de evolução e de abertura para os horizontes ainda não alcançados.

Nesta perspectiva, o ser professor é um processo de constante reflexão sobre sua ação no dia a dia. Portanto, é encontrar diariamente metodologias e processos que tragam o conteúdo para a realidade dos meus alunos, ao mesmo tempo que é a perda da minha ignorância sobre o outro, num processo de inacabamento, em favor do processo de aprendizagem de meus alunos. Assim, ser professor não é apenas um ato de transmitir conhecimento, mas sim um compromisso contínuo com o crescimento mútuo, onde minha própria jornada de aprendizado se entrelaça com a jornada educacional dos meus alunos, criando um ambiente de ensino dinâmico. Nesse processo, compreendo que o ensinar corre nas veias, como sangue, bombeando esperança e possibilidade de construir uma mudança de mundo, do mundo dos meus alunos, de suas realidades, dando oportunidade de escolha para eles.

Referências

ARAÚJO, Danielle Reis; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Literatura, linguística e ensino: formação de professores e de leitores em uma perspectiva aplicada. **Revista da ABRALIN**, Aracaju, v. 19, n. 2, p. 1-6, 2020.

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. *In*: Seminário interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão, 26., 2012, Cruz Alta. **Anais [...]**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2012. p. 1-4.

BUENO, Belmira Oliveira *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 385-410, 2006.

CASTRO, Livia Maria Duarte de. **Cultura de paz, extensão e formação de educadores**: práticas de educação para a paz. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

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

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

FONSECA, Erisson Jordan Ferreira. Análise do uso de cordéis em aulas de língua portuguesa na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. *In*: BEZERRA, Sara Jane Cerqueira; VERGNE, Ana Maria; BORBA, Sara Ingrid, SANTOS, Sanadia Gama dos (org.). **Educação no/do campo e de pessoas adultas e idosas**. Arapiraca: Eduneal, 2024, p. 29-42.

FONSECA, Erisson Jordan Ferreira; SILVA, Jaqueline Maria da; PAIVA, Maria Margarete. O papel do letramento na construção e desconstrução do indivíduo: uma análise do discurso em uma tirinha de Chico Bento. **Diálogo e Interação**, Cornélio Procópio, v. 17, p. 445-455, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MAHEIRIE, Katia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 13. p. 31-44, jan./jun., 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35401303.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.

MAHFOUD, Miguel. (org.). **“Quem sou eu?”**: um tema para a psicologia. Belo Horizonte: Artesã, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MURPHY, D. **Martin Buber’s philosophy of education**. Dublin: Irish Academic Press, 1988.

SALEM, Maura Lucia Azevedo; MORETTI, Lucia Helena Tiosso. A importância da percepção do aluno adolescente na reflexão da prática docente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 3, n. 2, p. 12–22, 2007.

STEIN, Edith. **Introducción a la filosofía**. En *Obras Completas II. Escritos filosóficos. Etapa fenomenológica*. Burgos: Monte Carmelo, 2005.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



Erlânia

SER E FAZER-ME PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A ESCOLHA QUE MEU CORPO ACEITOU

Erlânia Pereira da Silva

Apresentação

Este trabalho foi elaborado como parte avaliativa do componente curricular - Fundamentos do Processo e da Pesquisa em Formação de Professores -, no primeiro semestre do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), no ano de 2024. O objetivo deste trabalho é apresentar sistematicamente o meu processo de formação identitária enquanto professora. Nesse sentido, utilizo-me de autores/as que pensam a partir da Teoria Marxiana (Tonet, 2007); Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2007; 2021) e Psicologia Histórico Cultural (Facci; Urt; Barros, 2018) os quais, junto a Tardif (2011), Gatti (2018) e Gatti *et al.* (2019) - apresentados no componente curricular -, dialogam sobre a formação de professores no Brasil; além de outras/os autoras/es que contribuem para interligar as temáticas do texto.

No tocante ao conteúdo do texto, realizou-se uma inter-relação entre os aspectos dos saberes da formação docente aos planos genéticos do desenvolvimento humano - ontogênese (história do próprio indivíduo), filogênese (história da espécie) com a sociogênese (história do grupo cultural) (Moura *et al.*, 2016) - propostos por Vigotski (2007), a fim de estabelecer nexos e relações entre a minha formação humana e a construção da minha identidade docente. Nesse sentido, as seções do trabalho estão subdivididas em quatro partes: I. Formação Familiar; II. Formação Escolar, III. Formação Acadêmica e IV. Formação Profissional.

Antes de dar início às seções, apresento-me nas categorias - nome, idade, graduação e profissão: Sou Erlânia Pereira da Silva,

29 anos, licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca (2020), e pós-graduada em Educação, Diversidade e Cidadania pela Unifael (2022); professora de Educação Física da Escola de ensino fundamental Professor Luiz Alberto de Melo, 2 anos e 6 meses, na comunidade remanescente de quilombo - Pau D'arco, município de Arapiraca-AL. Ademais, atualmente estou em formação continuada no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), na turma IV de 2024, na mesma instituição em que me licenciarei para atuar como professora.

Formação familiar

Nesta seção, apresento a minha formação dentro da estrutura familiar, considerando-a como parte essencial, a priori, para conhecer o funcionamento das relações sociais, a qual nomeamos, a partir de Vigotski (2007), de sociogênese. A despeito disso, minha gênese familiar de primeiro grau constitui-se de pai militar e mãe professora, um irmão e uma irmã, sendo eu a “caçula” dos três; em segundo grau, meus avôs paternos, não são mais vivos, e tenho pouco contato com parentes paternos; no que tange à parte materna, tenho avós vivos com os quais sempre tive relação próxima, tanto física (somos vizinhos) quanto emocional, tenho 10 tias/tios com os quais também mantenho vínculo estreito, e sou tia-madrinha de duas meninas [uma de cada irmã(o)]; em terceiro grau, sou prima de pelo menos 30-40 pessoas, de diferentes gerações, mais velhos, coetâneos e mais novos.

Considero esses dados importantes, por configurarem meu “capital cultural” (Bourdieu, 1998), entendido como parte importante para o destino escolar “na medida em que a posse do capital cultural favorece o desempenho escolar, uma vez que facilita a aprendizagem de conteúdos que a escola sanciona” (Cunha, 2007, p. 515). Além disso, a “escolaridade dos pais é um dos indicadores da bagagem cultural de origem dos estudantes. A vantagem das mães sobre os pais dos alunos no que se refere aos

anos de escolaridade se evidencia nas famílias dos licenciados, assim como acontece na população em geral” (Gatti *et al.*, 2019, p. 148), o que também se repete na minha estrutura familiar.

Quanto à escolaridade de meus pais, meu pai possui ensino médio completo, minha mãe é graduada em Letras-Francês e pós-graduada em Psicopedagogia; meu irmão mais velho é licenciado em Geografia, mas não atua na área, profissionalmente atua como policial militar do estado de Pernambuco, e minha irmã “do meio” é graduada e pós-graduada em Medicina Veterinária e atua na área. Neste ínterim, enquanto irmã mais nova, estudar e ter uma formação acadêmica não se apresentou como uma novidade, tampouco gerou estranhamento, pois se configurou em um processo natural dentro da minha estrutura familiar.

No que se refere aos meus aspectos ontológicos, da minha percepção sobre o mundo e de como ela afetou minhas escolhas, uma memória e uma constante em termo de saúde possuíram significado fulcral para deliberar a construção da minha identidade profissional. A memória a qual me refiro trata-se de, certa vez adoecida, muita febre, sem causa aparente, nem constatada nenhuma infecção, mas a febre não cedia, o que fez diferença para o diagnóstico foi a pergunta da médica sobre algum desejo meu não atendido. A minha mãe respondeu que eu tinha pedido muito por uma bicicleta, mas que não tinha recebido; em resumo, minha febre cedeu quando minha madrinha avisou que me daria uma bicicleta; tratava-se de “febre emocional”.

A despeito da constante em termos de saúde, desde os 10 anos, convivi com cefaleias (fortes dores de cabeça, náuseas, auras, vômitos) periódicas que, a princípio, a causa identificada foi alimentar devido à ingestão de macarrão instantâneo (miojo); excesso de sal e conservante me faziam mal e desencadeavam cefaleias/enxaquecas. Identificar a causa foi um dos pontos de partida para a investigação. Outros fatores foram se adensando a esse primeiro, como o incômodo à luz, cheiro e barulho intenso. A partir desses fatores, passei a perceber a necessidade de analisar

como aspectos exteriores influenciam no meu bem-estar interno/individual.

Com base nos dois parágrafos anteriores, dialogo com a importância de “dar-se conta” das necessidades individuais/ontogenéticas, no caso, às minhas próprias em detrimento de seguir o fluxo social (filogenético e/ou sociogenético); como se fazer o que se espera dentro das normas sociais, fosse a norma ao meu sistema orgânico.

Formação escolar

Nesta seção, apresento parte da minha formação escolar, que perpassa instituições públicas e privadas, além de cursos auxiliares que realizei a fim de ampliar meu repertório cultural; afinal, enquanto filha de professora, o lema era “estude, que educação ninguém tira de você; essa é a melhor herança que posso deixar para vocês”. Além disso, apresento críticas ao modelo de educação/sociedade sob o qual estamos submetidas/os e como essa estrutura escolar fez me identificar na “sociedade do cansaço”, denominada assim por Han (2017), e me conduziu à estafa (esgotamento físico e psicológico) ao final da educação básica.

Em relação às instituições formais que estudei ao longo da educação básica, destaco três: I. Escola Sagrada Família (privada), do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, onde julgo ter tido uma boa base educacional, em um ambiente de fato familiar, como o próprio nome sugere; II. Escola Estadual Adriano Jorge (pública), do 6º ao 9º ano, onde julgo ter aprendido a “ser gente”, devido à diversidade de classe social, raça, sexualidade das pessoas com as quais pude conviver e interagir; e III. Colégio de Educação Básica Santa Esmeralda (privada), 2º e 3º ano do ensino médio, fui bolsista, devido ao meu desempenho observado por uma professora que atuava em duas instituições, concomitantemente, e me convidou para a escola. Nessa, julgo ter conhecido e desenvolvido outras potencialidades devido à boa organização estrutural, de material de estudo e de professores que a escola possuía.

A partir deste parágrafo, início a análise sobre o modelo de sociedade e educacional ao qual estive submetida e, em seguida, apresento as consequências “práticas” dessa relação. Nesse sentido, dialogo com Tonet (2007) a despeito da educação dentro do modelo capitalista, na qual ele atribui a dicotomia entre o ideal de formação de “pessoas criativas, participativas e críticas” e a “realidade objetiva que segue caminhos próprios, inteiramente contrários às prescrições desse ideal” (Tonet, 2007, p. 80-81); se considerarmos a extenuação do trabalho formativo (estudantil/profissional), que se preocupa com objetivos, metas, finalidades, mas se esquece da sociogênese humana, da atribuição de significado material (objetivo e subjetivo) à produção do trabalho. Quanto a isso, Tonet (2007, p. 80-81) ainda infere que,

Costuma-se dizer que a educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. [...] Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela.

No entanto, o que se encontra na realidade objetiva é o aligeiramento do processo educacional para que escolares façam parte do *hall* da fama das escolas, “pessoas que deram certo”, que haja aprovação em massa para a escola poder espalhar *outdoors* na cidade, apresentando os bons resultados da instituição. Por outro lado, o que não aparece são os ônus desse aligeiramento. Porquanto, por mais que eu considere que minha educação tenha sido de qualidade, que eu tenha gerado boas relações em todos os níveis da educação básica, isso não apaga o ônus da autocobrança e os geradores dela no cotidiano. Consoante a isso, utilizo o ensino médio como exemplo máximo dessa expropriação humana em troca de resultados.

Em 2012, como forma de me preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), elaborei um cronograma de estudos e, ao

segui-lo, tive bons resultados, mas à época não os considere bons o suficiente para mim. Fui aprovada em 2º lugar no curso de Letras - Inglês na Universidade Estadual de Alagoas (Campus Arapiraca) em 2012 e aprovada no Curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (Campus Arapiraca) em 2013. No entanto, meu objetivo era ser aprovada no curso de Relações Internacionais. Para mim, só assim provaria a minha capacidade intelectual e faria jus a todos os elogios que recebi ao longo da vida escolar. Essa conjuntura também me rendeu outros resultados, como apontado acima, mas estes relacionam-se ao meu estado de saúde.

No ano de 2013, após a conclusão do ensino médio, foi organizada pela turma e pela escola uma viagem de passeio para os concluintes de 2012; no dia da viagem, após ser acordada pela minha mãe, fui tomar banho para ir à escola para então viajarmos; no banho, convulsionei, tive uma crise de epilepsia; consoante o laudo da médica neurologista, a crise foi ocasionada por estafa (esgotamento físico e psicológico), à época tinha 17 anos. Nos 5 anos seguintes fiz acompanhamento neurológico, com realização de exames periódicos de eletroencefalograma (EEG), uso de medicação anticonvulsiva (que segundo minha médica funcionava como um “esparadrapo”, diminuía a intensidade, mas não impedia que ela acontecesse), além de medicação para as cefaleias crônicas (enxaquecas), dentre outras recomendações para cuidar da saúde e ter melhor qualidade de vida.

Ainda assim, mesmo após as aprovações e o ocorrido, persisti estudando em busca da aprovação em Relações Internacionais, muito provavelmente na tentativa de mostrar capacidade, ao mundo e a mim, que conseguiria, que era inteligente o bastante para alcançar o “feito”; alguém na qual as pessoas se espelhariam, motivo de orgulho para família, amigos/as, que estaria em um trabalho bem-remunerado, de prestígio social. Desse modo, obtive apoio moral e financeiro da minha família para continuar me preparando em cursinhos pré-vestibulares; três anos depois, em 2016, fui aprovada em Relações Internacionais na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no mesmo vestibular, fui aprovada

primeiro, em 2015, na minha segunda opção de curso, Educação Física na UFAL, Campus Arapiraca.

A partir da minha apresentação, já é sabido a opção de curso que fiz, e o porquê a fiz, foi por pesar minhas vontades, “eu nem gostava tanto de inglês”, além dos custos financeiros, a alta possibilidade de desistência, distância da família. Consoante a isso, com base nas inúmeras camadas que permeiam a expressão do fenômeno “a convulsão”, considero este um dos meus principais saberes experienciais, “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (Tardif, 2011, p. 48-49), mesmo emergido anteriormente à escolha da docência, mas crucial para tal. O saber experiencial ao qual me refiro se trata de respeitar meu corpo, meus limites; saber que é importante conseguir realizar as atividades, cumprir metas, mas se eu não estiver viva e bem para desfrutar minhas conquistas, do que valem os sacrifícios?

Formação acadêmica

Nesta seção, apresento as circunstâncias posteriores à definição da Educação Física (EF) como escolha acadêmica. A saber disso, ao optar pelo curso, estabeleci um autocompromisso: “não faria o curso de qualquer jeito” e “não seria uma profissional qualquer”. Ao me propor ser professora de EF, sabia da desvalorização profissional da profissão de professor(a), especialmente de EF; minha mãe já havia sido professora e diretora de uma escola municipal, e ela sempre comentava: “professor de EF não faz nada”, só “vive na sala dos professores tomando café e conversando”; este foi um dos modelos de profissional que me servem de reflexo do que “não-ser”; tomo café, converso, amo a sala dos professores, mas não faço apenas isso.

Ademais, este compromisso resvalou nas atividades que participei ao longo da graduação: Membro-discente do PIBID¹

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

(2016-2018); Extensionista de Ginástica Circense e Capoeira (2017); Monitora de Ginástica - extensão (2018); Organizadora-Geral da 8ª edição dos Jogos Universitários do Campus Arapiraca (JUCA²), no qual, junto à comissão organizadora, realizei alterações no regulamento - quanto à inserção das modalidades queimado e voleibol com equipes mistas (homens e mulheres); Representante-discente do Colegiado de EF (2017-2019); Monitora de Metodologia do Ensino - Jogos e Brincadeiras (2019.1) e Ginástica Para Todos (2019.2); Monitora de Esporte, *Ultimate Frisbee*, no programa de extensão - Esporte na UFAL (2020) e encerrei as atividades com o Trabalho de Conclusão de Curso sobre Relações de Gênero nas aulas de EF no ensino fundamental (anos finais).

Conquanto, considero que meu compromisso com minha área de formação esteve presente ao longo do curso; participei de diversas atividades extracurriculares, mas sem esquecer dos componentes obrigatórios nem da importância em estabelecer bons vínculos com as pessoas com as quais convivi: professoras/es, colegas de turma, conhecidas/os de “bom dia”, pessoal da cantina (fazedoras das tapiocas). Dessa forma, considero que as etapas da graduação foram trabalhosas, mas eu construí, coletivamente, um ambiente propício para viver a universidade; e, ao final do curso, obtive coeficiente acima de 9, na média final.

Não obstante, na universidade identifiquei um incômodo persistente, desde a época do PIBID, um problema em relação à defesa fervorosa, de certos/as professores/as, em favor de teorias pedagógicas, crítico-reflexivas, revolucionárias, mas que esses/as possuíam uma prática pedagógica que não dialogava com tamanho conhecimento teórico. Para essa relação, comungo com as considerações de Saviani (2007) a despeito das teorias crítico-reprodutivas, nas quais apresenta a crítica ao modelo tradicional de ensino, mas a prática pedagógica não apresenta indicativos de mudança/transformação para superar essa realidade. Nessa

² Sugerir alguns nomes e JUCA foi o nome escolhido por nós, membros da comissão organizadora de 2018, para representar os Jogos no nosso Campus.

perspectiva, Saviani (2021, p. 233) afirma que nós, professores/as, devemos ter o cuidado para

[...] não cairmos também nas chamadas teorias crítico-reprodutivistas, que detêm “uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade”, secundarizando o papel da formação e chegando “invariavelmente na conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” [...] sem, portanto, ver possibilidade de uma educação com horizonte revolucionário.

Nesse sentido, penso que o espaço acadêmico já nota a necessidade de relacionar teoria científica e prática pedagógica para a realização da mudança social, no entanto, ainda não conseguiu efetivar essa prática. Por conseguinte, penso estarmos em transição, e esse foi um dos motivos para retornar à universidade para, de alguma forma, “cutucar” esse ponto e delegar a mim a responsabilidade de contribuir com essa transformação, visto tecer críticas sobre essa incoerência, mas não me isentar da responsabilidade de mudar com ela, certa de que essa prática pedagógica reprodutivista também está incorporada em mim. Para que isso se efetive, Shulman (2004), citado por Gatti *et al.* (2019, p. 175), aponta que:

[...] mudanças culturais não são triviais e não se fazem por normas ou leis. Aos formadores de desafios, despontam: mudar suas perspectivas de currículo, discuti-las, dedicar-se a pensar sobre elas, buscar a elaboração de currículos integrados horizontal, vertical e transversalmente, compreender e saber realizar a integração entre práticas pedagógicas e teorias, e com isso diferenciar conhecimento disciplinar de conhecimento para ensinar [...].

Desse modo, para que esse ciclo - crítica e reprodução - não seja um continuum na formação de professoras/es, é necessário considerar, também, a formação das/dos formadoras/es de professoras/es, visto que as/os discentes que chegam à universidade trazem consigo mudanças culturais, que não são fáceis de ser identificadas. Sendo assim, há a necessidade de um trabalho coletivo. Tocante a isso, uma possibilidade para as/os formadoras/es é buscar o apoio de pós-graduandas/os, visto

estarem numa posição “privilegiada” da tríade – graduação, escola e pós-graduação -, sendo uma fonte importante para analisar as condições objetivas entre formação e atuação profissional.

Formação profissional

Nesta seção, apresento o contexto pós-formação acadêmica, que ocorreu em 2020, ano em que o período pandêmico da Covid-19 já havia se instalado no país e impactou até no modo em que recebi o diploma de conclusão de curso, que ocorreu via e-mail. Nesse período, junto às incertezas no que tange à saúde individual, familiar e coletiva, também me preocupei em relação à minha efetivação enquanto profissional, visto que nesse período pós-formação e dentro da pandemia, não me inseri no mercado de trabalho.

Apenas no final do ano de 2020 consegui me inserir no mercado de trabalho, fui contratada por uma instituição da rede particular para atuar na área de ensino esportivo da modalidade Handebol, com escolares da Educação Básica. Em 2021, fui aprovada no Processo Seletivo Simplificado (PSS) do município de Arapiraca, e passei a atuar em mais duas escolas no ensino fundamental, anos finais, na rede pública.

Desse modo, ao longo do ano de 2021, atuei concomitantemente em três escolas, e experimentei de perto o esvaziamento do sentido profissional e a elevada autocobrança, que na “sociedade do desempenho, na qual impera a biopolítica, impera também o cansaço e predomina a autoexploração. O indivíduo do século XXI quer sempre produzir mais e melhor porque é essa resposta de autossuperação, desempenho, inovação que se espera dele” (Dias, 2021, p. 565). Essa relação parecia ser vantajosa em vistas de retorno financeiro, mas a verdade é que não compensava, pois não me restava tempo para pensar em outra coisa, senão no trabalho e nas lacunas que sempre se apresentavam, principalmente no contexto esportivo, por mais que eu me esforçasse. Ademais,

Eficácia, produtividade e excelência permeiam as relações de trabalho. O professor está cada vez mais extenuado pela intensificação do trabalho, ficando susceptível ao adoecimento, uma vez que tem que extrapolar os seus limites. Tal fato foi observado em nossa pesquisa, na qual oito professoras afirmaram que adoeceram em função do excesso de trabalho, da sobrecarga de trabalho, das cobranças, da preocupação em cumprir as tarefas (Facci; Urt; Barros, 2018, p. 284).

No tocante a isso, pensando em romper com essa lógica, após o ano letivo de 2021, desvinculei-me de uma das escolas da rede municipal (a de menor carga horária) e, em meados de maio de 2022, fui “desligada” da escola da rede particular. No início de 2022, recebi um convite da “Escola de Circo” do município de Arapiraca para atuar como coordenadora pedagógica da escola, cargo que me “encheu os olhos” em virtude da identificação com a parte organizacional do trabalho pedagógico. Surgiu a possibilidade de trabalhar em apenas uma instituição (recebendo as vantagens salariais do cargo), além da estreita relação com o conteúdo Ginástica, um dos que mais me cativou e que pude melhor me apropriar ao longo da graduação.

Para tomar a decisão de deixar a Escola Professor Luiz Alberto de Melo (EPLAM) e me dedicar à Escola de Circo, considerei a opinião de algumas pessoas: minha mãe (a favor), uma amiga-professora (a favor), a coordenadora pedagógica da escola (apesar de lastimar a minha saída, disse ver uma ótima oportunidade para minha progressão na carreira) e a minha orientadora do mestrado (que me incitou a pensar no trabalho que eu estava desenvolvendo na escola e se valeria à pena romper esse processo). Dentro desse contexto, e considerando que sair da escola estava me entristecendo, ao invés de me sentir mais alegre em pensar nos benefícios que a Escola de Circo me proporcionaria, optei por ficar na EPLAM.

A partir da decisão de permanecer na EPLAM, ratifiquei meu compromisso, assim como havia feito anos atrás ao optar pela EF, com essa instituição escolar, com minhas/meus alunas/os, com a comunidade quilombola Pau D’arco e comigo, em virtude de

novamente optar pelo que me fazia “sentido”; apesar de hipotetizar que eu poderia estar “fazendo escolhas burras”, ao menos vantajosas financeiramente. Todavia, essa hipótese não se sustentou, em virtude de eu me perceber sintomaticamente quando me sinto bem onde estou, fazendo o que faço e pensando em como melhorar quem sou e aquilo que está no meu entorno.

Desta feita, em 2023 trabalhei unicamente na EPLAM. Neste ano elaborei a gincana “Territórios Educativos e Cultura Popular” junto à comunidade escolar e aos Pibidianos/as e à professora Supervisora do Subprojeto de EF. A partir da gincana, voltei a estreitar vínculos com a UFAL - Campus Arapiraca. Além disso, elaboramos um artigo intitulado de “Fortalecendo a Identidade Afrodescendente a partir da Gincana Territórios Educativos e Cultura Popular”, publicado nos anais do Congresso de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), que ocorreu na cidade de Maceió-AL no ano de 2023.

Neoformação – profissional e humana

Com base nos elementos percorridos desde a apresentação, perpassando minhas formações familiar, escolar, acadêmica e profissional, retorno à seção **apresentação** para pensar a profissão de professores, discorrendo sobre o aspecto filogenético de nós professoras/as, visto que a estrutura comum da “espécie” professor(a) é o trabalho docente. Tocante a isso, penso que a mudança deve ocorrer dialeticamente numa perspectiva singular do “eu” professora para o particular “nós” professores/as, a fim de que então possamos atuar intencionalmente no universo social do qual não estamos dissociados.

Nesse sentido, analiso que, a partir da minha formação familiar-escolar-acadêmica-profissional, tenho me neoformado enquanto pessoa e profissional - criativa, participativa e crítica, mas ainda reproduzindo comportamentos e práticas pedagógicas que destoam daquilo que considero adequado e necessário para a formação humana (minha e de minhas/meus alunas/os). Ademais,

acredito que ainda há mais para ser explorado, principalmente em termos propositivos-práticos, avançando junto à perspectiva crítica e reflexiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Consoante a essa perspectiva, em especial no que tange à educação, retomo à reflexão de Tonet (2007, p. 84) sobre sociedade e educação. Para considerar que “a educação é um poderoso instrumento ideológico de controle do capital sobre a reprodução social, não apenas na escola, mas também fora dela, é preciso ter claro que é de uma luta que se trata e não de uma simples questão técnica. Trata-se de uma luta entre duas perspectivas radicalmente diferentes para a humanidade”, visto que, ainda segundo Tonet (2007), de um lado temos o ideal de “dever-ser” da educação, do outro, a realidade objetiva, e o caminho em busca da harmonia entre o ideal e o real é a busca eterna por melhorias.

Não obstante, dentre os saberes que me constituem professora, preocupo-me com todos os meus eixos de formação e me dedico para interagir bem com eles. Sendo assim, vejo necessidade em me preocupar com meus aspectos humanos, priorizando também os cuidados com minha saúde (higiene do sono, alimentação, hidratação, nível de colesterol, vitaminas, intolerância à lactose), minha relação com minha família (mãe, pai, sobrinhas, avós, irmã, irmão, e demais membros), meu trabalho (que mesmo me retornando financeiramente pouco ainda é o espaço que me faz ver sentido na minha profissão), minhas amizades, a quem recorro quando preciso conversar e reclamar sobre todos os segmentos anteriores, e com minha formação continuada.

Diante disso, acredito no poder de transformação a partir das nossas ações, ainda que pequenas, porque todos os eixos citados são partes de quem eu sou. Sendo assim, penso que os saberes docentes perpassam o reconhecimento do que se passa dentro e fora de nós, assim como o que se almeja para a educação. Devemos reconhecer a necessidade da “busca eterna” Tonet (2007), por melhorias, sem perder de vista as pessoas que estão conosco no processo, e junto a isso reforço minha atitude revolucionária de

descansar na sociedade do cansaço, enquanto saber vital para a atividade docente.

Encerro este capítulo com a poesia de Caio Fernando Abreu, que diz: “nada em mim foi covarde, nem mesmo as desistências: desistir, ainda que não pareça, foi meu grande gesto de coragem”.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Petrópolis: **Editora Vozes**, 1998.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito capital cultural em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 02, p. 503-524, 2007.

DIAS, Érika. A educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 565-573, 2021. Disponível em: scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 jul. 2024.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha; BARROS, Ana Teresa Fernandes. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, p. 281-290, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fp3LN9tv4Ym9QfpV8dfGyLS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. *In*: SANGENIS, Luiz

Fernando Conde; OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de; CARREIRO, Heloísa Josiele Santos (org.). **Formação de professores para uma educação plural e democrática**: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 163-176.

MOURA, Elaine Andrade *et al.* Os planos genéticos do desenvolvimento humano: a contribuição de Vigotski. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 9, n. 1, p. 106-114, jun., 2016. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/298/189>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei.; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 19-38.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 15-27, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 24 ago. 2024.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2011.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Jose Rafael

sangan ay hindi
na
on. Ho
St
ulo ang iyong
nata
10.
na
mong s
mga ha
kapag ang mga

CAMINHOS DE APRENDIZAGEM: HISTÓRIAS PESSOAIS E CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

José Rafael Mendes Oliveira

Reflexões iniciais

A vida, em sua complexidade, é um entrelaçamento de histórias, cada uma com suas nuances, desafios, aprendizados e conquistas. Segundo Nóvoa *et al.* (2000, p. 19), mesmo com todas as fragilidades e ambiguidades, as histórias de vida geram práticas e reflexões estimulantes, enriquecidas pela integração de diversas disciplinas e métodos conceituais e metodológicos. É nessa premissa que se fundamenta a narrativa que aqui se inicia, um mergulho nas memórias que moldam a minha identidade e formação docente. Cada experiência pode ser analisada sob a ótica da educação, não apenas como um processo formal, mas como uma construção contínua de saberes.

Meu objetivo, ao narrar minha trajetória, é compartilhar os momentos mais significativos da minha vida, os quais me levaram a ser quem sou hoje. Não se trata apenas de um relato cronológico dos fatos, mas de uma reflexão sobre como cada experiência contribuiu para a construção da minha identidade e da compreensão do papel que pretendo desempenhar como educador.

Desde o nascimento e infância em Arapiraca, marcados pelo amor e respeito, passando pelo diagnóstico de uma doença nos rins e a subsequente cura que desafia explicações médicas, até as difíceis vivências escolares, o refúgio encontrado na religião, a assunção da minha sexualidade, a transformação pela Maconha e a descoberta de minha vocação profissional, cada capítulo desta autobiografia reflete uma parte essencial de minha jornada.

Ao revisitar esses momentos, espero gerar no leitor reflexões sobre amor, fé, resiliência, superação, identidade, assunção e formação docente. Que minha história não apenas informe, mas também inspire aqueles que, assim como eu, buscam encontrar significado e propósito em suas vidas. Façam todos uma boa viagem!

Raízes e identidade: o início de uma jornada

Em 1978, duas almas se encontraram na cidade de Arapiraca, no agreste alagoano. Meu pai arapiraquense e minha mãe pernambucana - nascida em uma pequena e pacata cidade do interior de Pernambuco -, se uniram e constituíram uma família marcada por fortes raízes culturais e religiosas.

Ao fim da noite de 23 de julho de 1988, ano da promulgação da Constituição Federal do Brasil (Brasil, 2018), nasci na cidade de Arapiraca. Batizaram-me, então, de José Rafael Mendes de Oliveira. José, como tradição popular, por ter nascido “laçado”, ou seja, com o cordão umbilical em volta do pescoço. Rafael, porque meus pais achavam esse nome bonito. Mendes é o sobrenome da família da minha mãe e Oliveira do meu pai.

Nasci e cresci rodeado pelo amor e afeto dos meus pais, da minha irmã primogênita e dos tios, tias, primos e primas mais próximos, o que me proporcionou um ambiente saudável e amoroso. Como explica Maturana (2002, p. 22), o amor é a emoção que molda as nossas ações e nos permite ver e aceitar o outro como um ser legítimo na convivência, pois:

o amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência.

Assim, as minhas interações familiares foram fundamentais para criar um espaço de convivência onde cada um era amado e respeitado.

Foi no ano de 1993, com apenas 05 (cinco) anos, que minha infância tomou um rumo inesperado. Fui diagnosticado com uma grave doença renal, uma bactéria havia se instalado nos meus rins. A previsão dos médicos era assustadora: eu necessitaria realizar hemodiálise pelo resto da vida.

A notícia abalou significativamente toda a minha família, transformando a rotina de todos na casa, pois nessa época precisei de cuidados especiais como visitas constantes ao hospital, alimentação adequada, repouso ininterrupto, medicamentos e mais medicamentos.

Desse tempo eu não lembro bem, mas uma cena nunca saiu da minha memória: após o diagnóstico, minha mãe foi visitar uma de suas irmãs em seu antigo trabalho. A cena era a minha mãe, no topo da escada, contando à sua irmã, minha tia, sobre minha condição de saúde e chorando copiosamente. Eu não entendia o que estava acontecendo, não imaginava todo o sofrimento emocional dos meus pais.

Nesse mesmo ano, em meio ao desespero e à busca por uma solução para a minha condição de saúde, por influência de uma tia paterna, meus pais, que eram católicos por tradição familiar, se converteram à Igreja Adventista do 7º Dia. No processo de conversão à nova fé, minha mãe resolveu, então, fazer uma promessa ao seu Deus pedindo a minha cura e renunciando algo que lhe aprazia.

Contra todas as expectativas médicas, um milagre aconteceu e, de alguma maneira, eu fui curado. Os médicos agora afirmavam que eu não precisaria de hemodiálise. Ironia do destino, ou não, me chamo Rafael, do hebraico: *El Rapha*, “O Deus que Cura”.

Da exclusão ao refúgio: o papel da igreja na minha formação

Os anos escolares, em sua grande parte, foram desafiadores. Desde cedo, demonstrei características que não se encaixavam no estereótipo do gênero dominante, o que me fez ser vítima de bullying físico e verbal.

O ensino fundamental foi especialmente difícil, com episódios quase que diários de agressões. Colegas de classe zombavam de mim e usavam xingamentos cruéis demais para uma criança ouvir – embora fossem proferidos por outras crianças. Lembro-me de um dia quando um colega de classe me olhou nos olhos e perguntou: “você duvida de eu lhe cortar com essa régua, *viadinho?*”. Ingenuamente, eu respondi: “Duvido”. Ele, imediatamente, passou a régua em meu antebraço, de modo que provocou um extenso corte superficial.

Freire (1987, p. 28), ao refletir sobre a opressão, destaca que a violência dos opressores transforma os oprimidos em homens proibidos de serem o que quiserem, de existirem plenamente. Era assim que eu me sentia: sozinho, atacado, aniquilado e invalidado.

A escola, que deveria ser um ambiente acolhedor e seguro, se tornou um lugar de medo e ansiedade, pois não me proporcionava o apoio necessário para lidar com o bullying. Embora muitos professores tivessem presenciado as cenas de agressão, nada era feito a respeito.

Essa situação por mim vivenciada me faz pensar sobre o ser professor e a importância de me colocar no lugar deles. Hoje, sei que faz parte do ser professor a rejeição a qualquer forma de discriminação, cabendo a ele tomar atitudes não preconceituosas, democráticas, pluralistas e estar preparado para trabalhar com questões sociais que são muitas vezes ocorrências inesperadas no cotidiano escolar, pois o educador que fecha seus ouvidos à dor e à angústia do diferente é aquele que mata no diferente a possibilidade de ser (Freire, 1997; 2002).

Ao me colocar na posição de meus antigos professores, sei que assumiria uma postura educativa não só baseado nas palavras de Freire (1997; 2002), mas também de Maturana (2002), quando afirma que o amor é a emoção primordial que molda as nossas ações e que este sentimento deve ser o alicerce da educação. Isto posto, tomo como postura para uma futura docência a certeza de que os professores possuem a responsabilidade de reconhecer e acolher o aluno como legítimo na sua convivência e na dinâmica escolar.

Assim, revisitando essas cenas em minha memória, compreendo que a escola deve enfatizar não apenas o domínio dos conteúdos, mas também a capacidade de criar um ambiente inclusivo e seguro para todas as crianças e adolescentes, especialmente para aqueles que sofrem algum tipo de preconceito por divergirem do padrão imposto pela maioria.

Freire (1996, p. 19) destaca que o que importa na formação docente “não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”. Dessa forma, como educador, devo me preparar para identificar e intervir em situações de violência e discriminação, promovendo práticas de empatia, respeito e suporte emocional aos educandos. Somente assim será possível garantir que cada aluno se sinta valorizado e protegido, contribuindo para um desenvolvimento saudável e uma experiência positiva, diferente da que vivi.

Os sentimentos de desamparo e vergonha, proporcionados pelo bullying que sofri na escola, me faziam acreditar que eu estava sozinho nessa batalha. Foi quando encontrei refúgio na Igreja Adventista do 7º Dia.

A escola não era um bom lugar para mim, então doeí minha vida, até meus 24 anos, à Igreja Adventista do 7º Dia. Durante a minha infância e adolescência, participava dos cultos, eventos e encontros organizados pela Igreja. Na juventude, resolvi prestar uma contribuição mais efetiva, sendo líder de grupo de jovens e diretor do Clube de Desbravadores, que é uma espécie de Escoteiros, dedicado ao desenvolvimento moral e cívico de crianças e adolescentes na fé adventista.

Na liderança do grupo de jovens, organizei eventos e encontros que promoviam integração entre os jovens adventistas de Arapiraca e região. Como diretor do Clube de Desbravadores, pude coordenar mais de 30 crianças/adolescentes/jovens em diversas atividades como acampamentos e caminhadas em meio à natureza, orientação em classes e especialidades de diversas áreas

do conhecimento, visitas aos hospitais e casas de repouso, entrega de alimentos, entre outras.

A experiência foi bastante enriquecedora, pois além de ter me proporcionado o desenvolvimento de liderança e de habilidades sociais, também me permitiu orientar e influenciar positivamente crianças, adolescentes e jovens, mesmo que por um breve espaço de tempo. Muitos desses jovens, agora adultos, quando me encontram na rua, ainda me chamam de “diretor” ou “tio”, lembrando com carinho dos momentos que vivenciamos.

Refletindo sobre essa época, percebo que as funções voluntárias exercidas na Igreja Adventista do 7º Dia foram fundamentais na minha formação enquanto educador. Liderar crianças, adolescentes e jovens em um contexto não escolar me proporcionou uma vasta experiência na orientação de grupo e desenvolvimento de habilidades de liderança, o que foi importante para o aprimoramento de práticas que podem ser adotadas no ambiente educativo formal.

Essas vivências me prepararam para encarar a Docência com uma perspectiva mais ampla, reconhecendo a importância de integrar saberes adquiridos e experiências práticas à minha formação docente. Como Tardif (2014) aponta, a prática docente não é um processo isolado, é um contínuo de aprendizagem e adaptação onde os professores retraduzem suas experiências e conhecimentos, ajustando-os às necessidades reais do contexto educacional.

Da paixão infantil à busca por identidade

Desde criança, minha mente fervia com as inúmeras opções que se apresentavam na minha frente quando alguém me perguntava o que eu iria ser quando crescer. Médico, veterinário, paleontólogo. Sim, paleontólogo, pois quando criança ganhei uma coleção de esqueletos de dinossauros de madeira, era a minha paixão.

Em 2005, aos 17 (dezessete) anos, me formei no ensino médio e, por influência da Igreja, decidi seguir o caminho para me tornar

Pastor Adventista. Para tanto, precisava ser aprovado no vestibular de Teologia de alguma das Instituições Educacionais Adventistas espalhadas pelo mundo. Escolhi a Faculdade Adventista da Bahia, localizada na cidade de Cachoeira.

O curso de Teologia era bastante caro e minha família não tinha condições de custear. Resolvi, portanto, antes mesmo de prestar o vestibular, ingressar na Colportagem, que é uma alternativa oferecida pela Igreja para jovens adventistas sem recursos financeiros. O trabalho oferecido consistia em vender livros religiosos de porta em porta, com o fito de ganhar uma bolsa de estudos, caso atingisse as metas. Fui para a cidade de Maceió. Longe da minha família, contava com o apoio dos amigos que fiz durante os 09 (nove) meses que passei nessa labuta. Foram dias difíceis para um jovem de 17 (dezessete) anos.

Apesar de todo o esforço, não passei no vestibular para cursar Teologia. Não tinha tempo para estudar, meu tempo era somente para vender os livros, objetivando alcançar a tão sonhada bolsa. Frustrado por não conseguir a aprovação no curso de Teologia, tempos depois resolvi prestar vestibular para Fisioterapia na mesma Faculdade Adventista. Passei, mas não quis cursar.

Estive sem rumo até o ano de 2009, quando ingressei no curso de Direito da Faculdade CESMAC do Agreste, localizada na cidade de Arapiraca, município alagoano. Nunca foi meu sonho cursar Direito, porém foi no Direito que eu me encontrei.

Durante o curso, me dediquei com afinco e aproveitei as oportunidades que surgiram. Após ser aprovado nas seleções, estagiei na Advocacia-Geral da União, no Ministério Público do Trabalho e na Justiça Estadual. Também obtive aprovação para estagiar na Justiça Federal, mas optei pela Estadual, pois visualizei boas oportunidades.

Apesar de estar focado nos estudos, ainda seguia os preceitos da Igreja Adventista do 7º dia, que guarda o sábado como um dia sagrado. Para o Adventismo, assim como o Judaísmo, o sábado é guardado do pôr do sol da sexta-feira até o pôr do sol do sábado. Então, por estudar no período noturno, por motivos religiosos, não

comparecia às aulas nas sextas-feiras à noite. Deste modo, enfrentei um impasse com a coordenação do curso.

No 4º período, recebi a comunicação de que deveria assistir às aulas às sextas-feiras à noite. Eu sentia que isso era uma afronta à minha liberdade religiosa garantida pelo Texto Constitucional. Sentindo que minha fé foi desrespeitada, recorri ao Colegiado da Faculdade e, após uma série de discussões, consegui o abono das faltas às sextas.

Como resposta ao que me ocorreu durante a graduação, no ano de 2014, apresentei meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “Liberdade Religiosa: Considerações Sobre a Guarda Sabática em Face das Instituições de Ensino Superior”. Confesso que nessa época eu já estava abandonando a Igreja Adventista do 7º Dia, mas não poderia deixar de defender essa causa.

A Igreja havia invadido todos os aspectos da minha vida, pois passei toda a infância, adolescência e juventude nesse meio. Fui educado por esse meio. Maturana (2002, p. 29) sustenta que os efeitos da educação de longa duração não mudam facilmente e que a infância e a juventude são períodos cruciais na história de toda pessoa, trazendo consequências fundamentais para o tipo de comunidade que carregamos em nosso viver.

Eu vivia e respirava os ensinamentos passados pela Igreja Adventista. Confesso que foram muitos ensinamentos valiosos, os quais levarei por toda a vida. Por outro lado, a vivência na igreja me fechou para o mundo. A faculdade me abriu novos horizontes.

Em 2014, com 24 anos, me formei em Direito. A graduação e a convivência com colegas de origens e crenças diferentes, além de me proporcionarem o conhecimento técnico necessário para a prática jurídica, me expuseram a novas ideias que começaram a desafiar as crenças e valores que eu considerava irrenunciáveis, os quais foram impostos pela minha criação religiosa. A fé, que antes norteava cada aspecto da minha vida, começou a perder sua força, e a necessidade de buscar minha própria verdade se tornou inevitável.

O peso da crença de que a homossexualidade era pecado e todo o bullying vivido no ambiente escolar havia silenciado parte de mim: a minha sexualidade. Se assumir gay, pelo menos para mim mesmo, era necessário. Foram dias, meses e anos de medo e vergonha, a escola não me proporcionou um ambiente propício para que eu pudesse me assumir. Abro um parêntese para destacar que, conforme Freire (2002, p. 18),

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar.

Então, aos 24 anos, eu me assumi, compreendendo que a homossexualidade é uma parte essencial de quem eu sou e que deve ser vivida sem medo ou vergonha. O processo não foi fácil, pois existiam (ou ainda existem?) resquícios da culpa e do medo que a religião e o bullying plantaram em mim. Todavia, resolver aceitar minha sexualidade me trouxe uma liberdade que nunca havia vivenciado.

Com essa nova perspectiva de vida, também me tornei agnóstico. A fé, que era o alicerce da minha existência, já não tinha mais razão de ser. A crença em uma verdade única deu lugar à aceitação das incertezas. Encontrei paz ao aceitar que algumas perguntas talvez nunca tenham respostas.

Carreira profissional, ansiedade e medicamentos

Logo após minha formatura em Direito, em 2014, fui aprovado no exame da Ordem dos Advogados do Brasil e nomeado Assessor de Juiz na Comarca de Novo Lino-AL. Durante os nove anos em que atuei nesse cargo público, tive a oportunidade de servir em algumas comarcas do estado de Alagoas: Novo Lino, Quebrangulo, Campo Alegre e Palmeira dos Índios.

Durante a minha atuação como Assessor de Juiz, contribuí com a elaboração de despachos, decisões e sentenças para o bom andamento dos processos judiciais. Uma das experiências mais significativas que tive ocorreu no município alagoano de Quebrangulo.

No ano de 2016, auxiliei na minuta de uma Sentença que absolveu um idoso de 70 anos por plantar e usar chá de Maconha para tratar um câncer de próstata. O idoso foi preso e, em seguida, denunciado pelo Ministério Público Estadual. Ao me deparar com esse caso, me debrucei nos estudos sobre os benefícios medicinais da Maconha e como a regulamentação da planta já estava avançada em outros países. O idoso foi, então, absolvido, considerando a atipicidade da conduta de plantar Maconha para fins medicinais (Resk, 2016).

Nessa época, meu sonho era ser Juiz de Direito. Jamais poderia imaginar, nem nos meus maiores devaneios, que um dia iria liderar uma Associação Privada, sem fins lucrativos, que promove o uso medicinal da Maconha, mesmo em um país onde a planta continua sendo proibida.

Desde que ingressei na faculdade de Direito, tive o objetivo de me tornar Magistrado. Entretanto, para se tornar Juiz, eu precisaria ser aprovado no penoso concurso de provas e títulos. O estudo preparatório para a aprovação foi o gatilho para o surgimento de um Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG).

Minhas noites eram horríveis, não conseguia dormir. A pressão na minha mente era enorme, pois havia concluído o curso de Direito há mais de 03 anos (tempo de atividade jurídica exigido para o concurso de Juiz), havia sido aprovado no exame da Ordem e já trabalhava diretamente no Poder Judiciário, mas não conseguia manter uma constância nos estudos.

Busquei ajuda médica para as crises de ansiedade. Encontrei a Duloxetina, a Venlafaxina, a Trazodona, o Zolpiden e o Clonazepam. Passei anos tomando essas medicações que me traziam inúmeros efeitos colaterais, talvez o principal e mais cruel deles fosse a falta de sensibilidade com o mundo ao meu redor.

Passei por terapias e, com 30 anos, enfim, descobri o Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Essa descoberta me trouxe clareza para muitos aspectos da minha vida. Finalmente, eu tinha respostas para perguntas que me assombravam há anos: “Por que falei isso? Por que agi dessa maneira? Por que minha mente não para?”.

Foi deveras libertador. Contudo, com o diagnóstico, vieram mais medicações: Ritalina e Venvanse. Esse último me tirava de mim. Não me sentia bem até achar alívio em uma planta: a Maconha.

Transformação através da Maconha

Conheci a Maconha no ano de 2014 como uma droga ilícita. Comecei a fumar esporadicamente durante encontros com alguns amigos específicos, os quais, por coincidência, conheci na Igreja Adventista. Nunca levei a Maconha a sério e também nunca entendia o porquê de ela ser proibida.

Após a descoberta do TDAH e, utilizando inúmeros medicamentos para os variados sintomas do transtorno, fiz uma descoberta interessante: no dia em que eu fumava Maconha, não precisava tomar remédios para dormir. Começou, então, a minha jornada no universo contido em uma única planta.

No ano de 2020, no auge da pandemia, fiz algumas buscas e encontrei um médico prescritor de Cannabis no estado do Pará. Realizei, então, minha primeira consulta médica (*online*), com o intuito de utilizar Maconha para fins medicinais. Isso mudou a minha vida.

Com o devido acompanhamento médico, substituí os antidepressivos, ansiolíticos, remédios para dormir e para tratar o TDAH pelo óleo extraído da Cannabis Sativa. Finalmente conseguia dormir bem e acordar sem o efeito da “ressaca” do Clonazepam. Essa experiência foi tão benéfica para mim que senti a necessidade de compartilhá-la com os outros.

Interessante destacar que o nome Maconha se origina da língua Quimbundo (Angola) *Ma'kaña*, que significa “erva-santa”, título dado à planta por nossos ancestrais africanos escravizados e que trouxeram a planta para o Brasil (Dória, 1958, p. 2).

No início, meu uso da Maconha era meramente adulto, ou, como muitos chamam, recreativo. Em seguida, ao encontrar o uso medicinal, percebi que a planta tinha um potencial enorme para substituir os medicamentos para tratar os problemas advindos do TDAH. Em seguida, com o passar do tempo, comecei a notar uma maior sensibilidade para as questões espirituais. Não falo de uma espiritualidade arraigada em uma crença específica, mas de uma espiritualidade ampla, conectada comigo mesmo e com o mundo que me cerca.

Aos poucos, comecei a questionar o meu agnosticismo e encontrei, através da Erva-Santa, uma nova forma de meditação e reflexão, me ajudando a desacelerar e estar presente no momento, entrando em contato com uma parte de mim que havia negligenciada por anos.

Constituição da associação regenera e transição de carreira

No mês de março de 2022, tive uma ideia que mudaria todos os rumos da minha vida: constituir uma associação privada dedicada a promover o uso medicinal da Maconha. Embora já existissem outras associações do gênero no Brasil, a ideia de trabalhar com Maconha em um país que ainda a vê com tanto preconceito, era extremamente assustadora.

Em novembro do mesmo ano, eu e outros profissionais fundamos a Associação Arapiraquense de Pacientes de Cannabis Medicinal, com o nome fantasia “Associação Regenera”, que nasce com a missão de democratizar o uso medicinal da Cannabis, o qual é bastante elitizado aqui no país. Iniciou-se, então, a maior batalha da minha vida.

Freire (2002, p. 17) destaca que é característico do pensamento certo a disponibilidade ao risco e aceitar o novo. Essa reflexão se

torna bastante relevante ao considerar o contexto da minha jornada com a Maconha. Trabalhar nesse campo delicado representa um enorme desafio, pois além das barreiras legais, enfrentamos estigmas arraigados.

Entretanto, cada risco assumido vale a pena, diante das transformações positivas que testemunho na vida das pessoas atendidas pela Associação. É emocionante ouvir de uma mãe que sua filha está há dias sem ter crises epiléticas ou ouvir de uma filha que sua mãe, com Alzheimer, voltou a andar, comer e sorrir. Essa batalha é extremamente gratificante.

Em maio de 2023, fui exonerado do cargo de Assessor de Juiz do Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas, pois não conseguia mais conciliar minhas responsabilidades no serviço público com os compromissos crescentes da Associação. Após o desligamento, tirei do armário a minha carteira da OAB, que estava guardada desde 2014, resolvi advogar e doar todo o meu tempo para construir e fortalecer o projeto de democratizar o acesso medicinal à Maconha em Alagoas.

Redefinindo objetivos e explorando novos horizontes na pesquisa acadêmica

Deixar o cargo público foi deveras assustador. Passei por apuros, pois recebia um bom salário e a estabilidade que o cargo me proporcionava era um grande conforto. Todavia, novas oportunidades surgiram e a Associação Regenera começou a exigir cada vez mais do meu tempo e esforço.

Com o passar do tempo, senti um desejo crescente de ingressar em algum programa de pós-graduação e iniciar minha jornada para ser professor universitário e pesquisador. Na verdade, essa jornada começou bem antes desse ponto, pois a curiosidade em descobrir o mundo ao meu redor sempre esteve presente em minha vida. E é a curiosidade que me inspira, pois “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 2002, p. 33).

Em junho de 2023, a Universidade Federal de Sergipe abriu edital para o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. Vi, portanto, uma oportunidade de ingresso na academia e resolvi tentar. Para minha alegria, fui aprovado com o projeto de pesquisa intitulado “Dinâmicas Sociais e Religiosas na Umbanda – Linha do Oriente: Um Estudo Sobre Trocas e Interações”.

Nesse trabalho, me propus investigar as dinâmicas sociais e religiosas presentes na Umbanda, em sua Linha do Oriente, visando compreender as trocas simbólicas e as interações que ocorrem nesse contexto religioso com culturas de todo o mundo, bem como analisar como esses processos contribuem para a formação da aludida religião.

Infelizmente, apesar da aprovação, não pude cursar o Mestrado por falta de condições financeiras, uma vez que não obtive bolsa de estudos. O deslocamento de Arapiraca a Aracaju se tornou inviável. Foi um momento de profunda tristeza e frustração, pois tive que deixar para trás o sonho de continuar meus estudos em Ciências da Religião, o qual é um campo que muito me interessa.

Logo após a desistência do Mestrado, novas oportunidades surgiram. O Instituto Federal de Alagoas, Campus Benedito Bentes, abriu edital para o curso de Especialização em Desenvolvimento Organizacional. Submeti o projeto “Mapeamento de Processos na Criação de Associações Privadas que Promovem o Uso Medicinal da Maconha: Um Estudo de Desenvolvimento Organizacional”. Fui aceito no programa e atualmente estou na fase de conclusão da especialização.

O objetivo do meu projeto de pesquisa é mapear o processo para criação de associações privadas que promovem o uso medicinal da Maconha, identificando os procedimentos legais e administrativos essenciais para a fundação e manutenção ativa dessas associações.

Para minha surpresa, em outubro de 2023, me deparei com o edital de abertura de seleção discente 2024 do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da

Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Logo pensei que essa poderia ser minha chance de seguir o caminho acadêmico que eu tanto almejava. E eu estava totalmente certo.

Apresentei o projeto intitulado: “Cannabis na Educação Ambiental: Desconstruindo Paradigmas e Promovendo a Integração Curricular”, na linha de pesquisa Formação de Professores e Ensino, e obtive aprovação, sob a orientação do Prof.^o Dr.^o Adelmo Fernandes de Araújo.

A aprovação nesse Mestrado foi um dos maiores presentes que eu recebi na vida, me abrindo para um novo horizonte cheio de sonhos e possibilidades. A jornada é árdua, mas as recompensas, tanto pessoais quanto profissionais, fazem o desafio valer a pena.

Reflexões sobre a trajetória: crescimento, transformação e esperar

A vida é um caminho marcado por encontros e adversidades que moldam quem somos e como vemos o mundo. O amor familiar, a fé e a resiliência podem transformar os obstáculos em oportunidades de crescimento. Afinal, nenhum obstáculo se eterniza (Freire, 2002, p. 23).

A infância, marcada pelo amor incondicional dos meus pais, os desafios impostos pela doença renal e a cura através da fé contribuíram para a construção da minha personalidade e da minha compreensão sobre o valor da vida, da saúde e da fé. De outro turno, a vivência escolar, permeada pelo bullying e pela busca por aceitação, revelou-me a importância da compaixão e do respeito pelo próximo, fundamentos que tento carregar até hoje.

Liderar os jovens na Igreja Adventista do 7^o Dia e o Clube de Desbravadores me ensinou valiosas lições sobre responsabilidade, serviço ao próximo, sem esperar nada em troca, sendo fundamental para o desenvolvimento de habilidades interpessoais que me auxiliarão durante toda a minha vida enquanto docente.

De outra sorte, cursar Direito e seguir no ramo jurídico, embora não planejado inicialmente, revelou-me um campo fértil

para a autoaceitação e para a defesa da justiça e dos direitos individuais. Defender a liberdade religiosa no meu Trabalho de Conclusão de Curso não foi apenas um ato de resistência, mas uma afirmação da minha identidade e dos valores que moldavam minha visão de mundo na época.

A descoberta tardia do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) trouxe clareza para muitos aspectos da minha vida. O seu tratamento, embora complicado e desafiador, me abriu um caminho para uma nova perspectiva da medicina natural através do uso medicinal da Maconha. Nesse sentido, fundar a Associação Regenera representou um passo corajoso em direção à democratização do acesso medicinal à Cannabis e à transformação das políticas de saúde no Brasil, que tanto clama por justiça social e igualdade.

À medida que embarco na próxima fase da minha carreira acadêmica, guiado por uma curiosidade incessante, mantenho vivo o “esperançar” de contribuir significativamente para que mais pessoas conheçam e pesquisem os benefícios medicinais e industriais contidos em uma única planta.

Diante disso, ao refletir sobre minha trajetória, vejo como cada experiência me preparou para o papel de Educador. Ensinar não se trata de transferir conhecimento (Freire, 1996), mas de inspirar, apoiar e guiar os educandos em suas jornadas de vida.

Com base na minha experiência, vivenciarei a prática docente que valoriza a diversidade de pensamentos, que promove um ambiente inclusivo e acolhedor, e incentiva a busca contínua pelo conhecimento e autodescoberta. Minha busca por respostas nunca cessa, impulsionada pela convicção de que aprender e ensinar são atos intrinsecamente ligados ao progresso humano e à construção de um futuro mais inclusivo.

Assim, encerro este relato não apenas como um testemunho pessoal, mas como uma celebração do amor, da fé, da perseverança, da transformação e da esperança que permeiam cada página desta jornada. Que minha história possa inspirar outros a enfrentar desafios com coragem e a abraçar as oportunidades de crescimento

pessoal e coletivo, guiados pelo compromisso de um mundo melhor para todos.

Referências

BRASIL. **30 anos da Constituição**. Câmara dos Deputados, 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/informaticos/html5/constituente/index.html#:~:text=A%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Cidad%C3%A3%2C%20promulgada%20em,do%20processo%20de%20redemocratiza%C3%A7%C3%A3o%20nacional>. Acesso em: 28 de mai. 2024.

DÓRIA, José Rodrigues da Costa. **Os fumadores de maconha: Efeitos e males do vício**. In: Maconha, coletânea de trabalhos brasileiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Educação Sanitária, Ministério da Saúde, 1958. p. 1-14.

FREIRE, Paulo. **Na voz do mestre, alguns saberes necessários à prática docente**. Série Projeto Político-Pedagógico da Escola. 1997. Disponível em: <https://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/paulo-freire-na-voz-do-mestre-alguns.html>. Acessado em: 03 de ago. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio (org). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000, p. 11-30.

RESK, Felipe. **Idoso de 70 anos é absolvido por usar chá de maconha**. Estadão, 2018. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/saude/reu-e-absolvido-por-usar-cha-de-maconha/>. Acesso em: 28 de mai. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



Julia

RELATOS DE UMA PROFESSORA ENFERMEIRA EM CONSTRUÇÃO

Júlia Hosana da Silva

Para iniciar esta narrativa

Este artigo é decorrente da disciplina de Fundamentos do Processo e da Pesquisa em Formação de Professores, do Mestrado em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca. Ao longo desta narrativa, apresento a minha trajetória pessoal e acadêmica até o início do meu mestrado. Esse caminho foi marcado por escolhas, reflexões e perspectivas sobre o meu processo formativo e que me levaram a buscar e adentrar em conhecimentos mais profundos relativos à docência. Assim, o objetivo deste trabalho foi compreender, a partir da experiência da autora, como os conhecimentos acumulados ao longo da vida se configuram e se modificam através das vivências e como estas contribuem para a reflexão sobre a formação e prática docente, bem como para a construção da identidade docente.

Este relato estrutura-se de modo a apresentar experiências que contribuíram para a minha formação pedagógica durante a graduação. Assim, na próxima seção, serão descritos alguns pontos relativos à escolha da abordagem de narrativa autobiográfica como estratégia metodológica para este trabalho. Após isso, discuto minhas experiências enquanto diálogo com outros pesquisadores e pesquisadoras que tratam sobre a formação e o ensino em enfermagem. Por fim, teço algumas contribuições e considerações acerca da formação docente.

Narrativa autobiográfica: nova tendência das pesquisas em educação

A educação é um processo contínuo que ocorre todo o tempo. Nesse sentido, o modo como vivemos influencia a maneira como educamos e, nesse processo, moldamos o mundo em que vivemos. Assim, ao conviver com os outros, também educamos e contribuímos para o mundo em que compartilhamos. Nessa perspectiva, conhecer se configura como um fenômeno biológico, no qual nos construímos através da linguagem, fazendo reflexões sobre o que nos acontece, pela experiência de sermos observadores (Maturana, 1998).

Segundo Tardif (2014), as pesquisas em educação estão passando a considerar os professores como sujeitos do conhecimento, com base em estudos voltados para o ensino e para a formação dos educadores. Nesse sentido, conforme Connelly e Clandinin (1990, p. 1), “a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais, professores e alunos são contadores de histórias e personagens de suas próprias histórias e da história dos outros”. Dessa forma, é preciso que estes sujeitos tenham o espaço para serem atores do conhecimento, a partir de reflexões sobre suas histórias.

Nóvoa *et al.* (2000, p. 16) corroboram com essas ideias ao refletirem sobre as abordagens autobiográficas na educação. Portanto, as autobiografias perpassam pelo processo de construção da identidade docente, que “caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. Nesse âmbito, a forma como ensinamos está relacionada a quem somos, não se pode separar a dimensão pessoal e a profissional. Logo, este artigo é elaborado a partir de experiências/vivências subjetivas, mas que são sociais e construídas coletivamente.

Vivências do período escolar

Aprendi a ler e escrever aos cinco anos em uma escola que ofertava apenas a educação infantil. Eu tinha facilidade em aprender. Ainda guardo na memória a imagem daquela escola, com seus lápis coloridos gigantes compondo a arquitetura da entrada da instituição, e lembro que a diretora da escola era bem acolhedora e se comprometia com a nossa educação, assim como os professores. Após esse período, iniciei o ensino fundamental em outra instituição, na qual fiquei até finalizar o ensino médio. Ao passo que os anos iam passando, eu ia me destacando: memorizar, tirar boas notas, não era difícil. A matéria de que eu mais gostava era matemática, com suas regras e números, era objetiva, precisa, não tinha o que argumentar, não havia erro.

Conforme Maturana (1998), a competição não é saudável, mas possibilita o crescimento individual. Dito isso, eu era competitiva e buscava sempre o meu melhor, me esforçava e gostava do retorno obtido com minhas notas. Além disso, eu aprendi bastante, mas apesar de todo o aprendizado, reconheço que o ensino médio foi pautado na chamada educação bancária, na preparação para o vestibular, em um modelo de ensino que priorizava os conteúdos.

Não obstante, quero ressaltar alguns professores, momentos e metodologias que se destacaram positivamente na minha formação. Havia um professor de Geografia que costumava passar trabalhos criativos relacionados aos conteúdos e fazia com que os alunos participassem ativamente: passava trabalhos em sala para apresentar em grupo, deixava recadinhos incentivadores em Post-its nas correções, trabalhos de campo, etc. Certa vez, ele conduziu a turma para uma atividade nos arredores da praça da cidade. Tínhamos que observar a vegetação e os espaços, entrevistar moradores e questionar sobre acesso à rede de distribuição de água, saneamento, entre outras questões. Hoje, percebo que esse foi um exemplo de atividade que envolveu a compreensão dos conteúdos a partir da apreensão da realidade local. Outro exemplo similar foi um trabalho passado por uma professora de Matemática que pediu

para relacionarmos a geometria às edificações da cidade. Essa foi uma forma de sair da sala de aula e observar a Matemática prática no dia a dia.

Todas essas histórias e recordações resgato hoje ao pensar em como serei como docente. Que estratégias devo utilizar? Como os meus professores faziam? Como devo conduzir? Conforme Freire (1996, p. 27),

o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Na época, eu não havia percebido o quanto estes professores e os seus modos de ensino seriam referências para a minha prática e para refletir sobre a professora que desejo ser. Sendo assim, me questiono sobre que tipo de professora quero ser e sobre qual marca deixarei em meus alunos.

In(certezas) acerca da escolha da graduação

Conforme observado por Gatti (2019), os professores da educação básica, geralmente, são a primeira geração da família a ter acesso ao nível superior. Esse foi o caso da minha mãe, que se formou professora. Meu pai também tinha formação no nível superior. Por isso, a educação sempre foi incentivada na minha família. Logo, meus irmãos também seguiram nesse caminho, assim como eu.

Segundo Tardif (2014, p. 39), os professores são “um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” e, por isso deveriam, ser reconhecidos e valorizados, mas isso não ocorre. Minha mãe vivenciava isso diariamente, apesar de amar o que fazia, ela não queria que seus filhos vivessem uma realidade tão difícil. Esse era um dos motivos

pelos quais eu não queria ser professora. Na época, ainda cogitei em fazer Matemática, apesar de ser um curso de licenciatura, ou seja, para formar professores. Pensei em cursar Administração, Arquitetura, Ciências da Computação ou Medicina. Logo, diante de tantas opções, a maioria delas não valorizadas em nosso país, eu optei pelo curso de Enfermagem. Assim, como grande parte dos estudantes que escolhem Enfermagem, não o fiz como primeira opção, mas sim por ser um curso da área da saúde e por conselhos familiares (Ximenes Neto *et al.*, 2023).

Quando comecei no curso, não sabia exatamente o que significava ser enfermeira, quais suas possibilidades de atuação, perfil profissional, sua história, etc. A História da Enfermagem está ligada a estereótipos que ainda lutamos para desmistificar e que ainda reverberam na atualidade. Assim, conhecer a história da enfermagem permite ampliar a sua função social, legitimar a sua identidade e consolidar o seu exercício profissional (Oguisso; Campos, 2013). Isso demonstra a importância de valorizar o trabalho da enfermagem e disseminar o conhecimento sobre essa área, que tanto me encantou, para a sociedade. E é o que desejo.

Recordações de minhas experiências acadêmicas

Ao entrar no curso, me deparei com uma matriz diferente, oriunda de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP), que recomendava uma metodologia diferente da tradicional, a qual estava acostumada desde o período escolar. O currículo estava organizado na forma de movimentos curriculares, divididos em eixos temáticos e subdividindo-se em módulos. Desse modo, minha turma foi a primeira com esta nova matriz. Nesse contexto, nosso primeiro módulo foi referente ao ensino-aprendizagem para entender a nova metodologia que iríamos seguir no curso.

Historicamente, é sabido que houve diferentes práticas pedagógicas, como a pedagogia da transmissão (tal como a maioria de nós foi ensinada nas escolas), a pedagogia do condicionamento e a pedagogia da problematização. A pedagogia da transmissão

ênfatiza as ideias e o conhecimento por meio da transmissão vertical destes. Já a pedagogia do condicionamento busca condicionar o aluno a seguir certos padrões de comportamento. Por sua vez, a pedagogia da problematização parte da observação da realidade para posterior formulação de questionamentos e alternativas de intervenção (Bordenave, 1999).

Nesse âmbito, a adoção de uma pedagogia transformadora busca romper com os paradigmas da pedagogia tradicional. Assim, o curso de Bacharelado em Enfermagem, desenvolvido na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), tem como base as metodologias ativas de ensino (Universidade Federal de Alagoas, 2018). Dessa forma, essa nova pedagogia, seguindo os ideais defendidos por Freire (1996), reconhece a autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Logo, desde o início do curso, entendemos a importância de reconhecer o discente como sujeito ativo desse processo.

Diante disso, a metodologia adotada foi o *Problem Based Learning* (PBL), do português Aprendizagem Baseada em Problemas, o qual compreende um processo de aprendizagem educacional centrado no estudante. Sendo assim, a turma é dividida em grupos tutoriais, cada qual acompanhado por um tutor. Dessa forma, a partir de uma situação problema, são geradas discussões, pelas quais os alunos participam através dos seus conhecimentos prévios, questionamentos, hipóteses e formulando objetivos. Os objetivos formulados servem como base para desenvolver o estudo individual que será discutido no fechamento da tutoria, com base em evidências científicas (Bligh, 1995).

Ainda nos primeiros períodos, já tivemos contato com algumas disciplinas referentes às Bases Filosóficas e Tendências Pedagógicas em Saúde, ao Ensino em Saúde e à Educação em Saúde. Esses módulos fazem parte dos conteúdos referentes ao papel de educadora das enfermeiras, conteúdos que resgatei para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A partir disso, foi possível se aproximar de conceitos como educação e ensino. Segundo Aranha (1998), a educação é um conceito amplo,

relacionado ao processo de desenvolvimento integral do homem, que visa não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social; enquanto o ensino seria a transmissão de conhecimentos. Entretanto, não podemos separar estes dois conceitos, que se complementam.

Durante a aula de um professor convidado, no módulo de Ensino em Saúde, do 2º período, que reflexões começaram a surgir sobre os limites e possibilidades de uma carreira docente. Lembrome de que o professor perguntou quem tinha aspirações docentes e apenas poucos se manifestaram positivamente. O professor comentou que nós não escolhemos as oportunidades que aparecem. No que você sonhava em ser quando criança? O que você se tornou hoje? Por quê? Essas dúvidas sempre me intrigaram. Consoante Tardif (2014), o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Sendo assim, os professores vão formando sua trajetória profissional a partir de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Nesse contexto, a trajetória desse professor, que já havia sido um aluno da mesma Universidade, acabou sendo um exemplo de inspiração para mim.

Ademais, com os módulos de Metodologia Científica e Metodologia da Pesquisa, me aproximei de práticas próprias de um pesquisador: resumir, escrever, pensar, pesquisar. Nesse sentido, vale salientar que deixar de ser um sujeito passivo para um sujeito que busca conhecer e produzir o conhecimento não foi uma tarefa fácil, mas enxergar e mudar o mundo em que se vive é recompensador. No entanto, o período acadêmico passou por alguns obstáculos, como a pandemia da Covid-19. Por conseguinte, os professores e a universidade tiveram que pensar em estratégias que possibilitassem a continuidade da educação de forma segura. Sendo assim, após um período de tomada de decisões, tivemos que nos adaptar aos desafios do ensino remoto e, posteriormente, aos prejuízos decorrentes deste período de adaptação.

Outrossim, ao final do 5º período, tive o primeiro módulo de desenvolvimento de TCC. A partir das atividades deste módulo, recebemos as orientações acerca de como deveríamos iniciar a conduzir o trabalho. Assim, o professor responsável por conduzir esse módulo nos passou a missão de pensar na temática em que desejássemos pesquisar e no(a) professor(a) que iria nos orientar nesse processo. Para tanto, nos indicou que observássemos os trabalhos produzidos pelos egressos e as linhas e grupos de pesquisa que eram desenvolvidos no curso. Após um período de reflexões, escolhi o meu orientador e logo pedi para que me colocasse em seu grupo de pesquisa. Esse foi um marco importante em minha formação, por ser a partir desse momento que comecei a participar mais ativamente de atividades complementares e me desenvolver mais.

No 6º período, foi dada continuidade à pesquisa no módulo de desenvolvimento de TCC II. Eu queria pesquisar sobre questões que convivo e observo ao meu redor, assuntos que me despertavam a curiosidade, como temáticas relacionadas ao gênero e a hierarquização que permeiam a enfermagem, considerando que se as pessoas soubessem mais sobre o curso e a realidade profissional da enfermagem, mais pessoas se interessariam pela área. Eu sempre achei interessante essa questão de entendimento do perfil dos alunos, eu ficava curiosa para saber quais eram as percepções deles antes, ao longo do curso, e como eles estariam depois. Desta feita, escolhi pesquisar sobre a formação, o ensino em enfermagem, mais especificamente, e decidi analisar os projetos pedagógicos dos cursos de enfermagem voltados para a formação docente. Nesse contexto, é sabido que a educação em saúde sempre foi enfatizada durante o curso por ser entendida como primordial para o exercício da enfermagem em qualquer área de atuação, mas e o ensino em saúde e na enfermagem?

Diante disso, ainda no 6º período, iniciamos uma discussão acerca do ensino em enfermagem e a situação problema: “De repente, professora”. Isso porque, em consonância com o estudo de Medeiros (2018), a inserção na docência por parte dos recém-

formados em enfermagem se dá, aligeiramente, e sem a formação pedagógica adequada. Nesse âmbito, a partir da discussão do meu grupo tutorial durante o módulo, surgiram os seguintes questionamentos: Quais os pré-requisitos básicos necessários para ministrar uma disciplina? Quais os aspectos legais que dão base para o enfermeiro ministrar as aulas? Como se faz os planos de aula e o planejamento da disciplina? O que é e como é organizada a ementa da disciplina? Quais as dificuldades que um recém-egresso enfrenta para se tornar um docente? Qual a diferença entre docência no ensino técnico e ensino superior? É possível um recém-egresso lecionar no ensino superior? Como a graduação no curso de Bacharelado em Enfermagem permite ministrar uma disciplina?

Além disso, através da disciplina, foi possível elucidar esses questionamentos e realizar o planejamento de uma atividade pedagógica de ensino, considerando a formação técnica em enfermagem. Nesse contexto, fica evidente que disciplinas pedagógicas como estas são essenciais para despertar no discente o interesse e a possibilidade da docência na enfermagem. Dessa forma, comecei a pensar nessa possibilidade e, quando percebi, o desejo de ser docente já havia nascido em mim.

Dito isso, o meu TCC abordou a problemática citada anteriormente. Nessa perspectiva, o meu trabalho me fez perceber que o ensino técnico ainda é flexível quanto às exigências para ensinar, enquanto o ensino superior exige no mínimo uma especialização do tipo *Stricto Sensu*. Por isso, é essencial (re)pensar em um ensino em enfermagem para poder oferecer uma preparação pedagógica desde o início da vida acadêmica. Assim, realizei a defesa do meu TCC ao final do 8º período. Nesse entremeio, as buscas que fiz durante minha pesquisa me permitiram emergir em questões relativas à docência, nos caminhos para tal ofício e em quanto essa profissão pode ser gratificante e digna de orgulho. A partir disso, conheci o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores

(PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca, e o interesse pela docência já me fazia querer tentar esse caminho.

Outrossim, conforme o pensamento de Paulo Freire (1996, p. 14), “ensinar exige pesquisa” e com base nesse pensamento, relatarei a seguir a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). A partir de uma pesquisa maior, o projeto de pesquisa do qual fiz parte tratou sobre o trabalho de enfermagem no contexto da pandemia da Covid-19 e o meu plano de trabalho tratou sobre o discurso da mídia local acerca da atuação das enfermeiras e técnicas em enfermagem neste período. Dessa forma, a minha pesquisa partiu da busca e seleção de reportagens/notícias veiculadas na mídia digital para, em seguida, submeter aos procedimentos teóricos-metodológicos de Análise do Discurso (AD) de linha francesa, pelo qual foi possível identificar os efeitos de sentido e as contradições existentes no discurso midiático. Sendo assim, a minha participação no programa do PIBIC possibilitou adentrar em leituras mais específicas, a buscar teóricos que dialogassem com o meu plano de trabalho, a pensar e refletir sobre a realidade da minha profissão e a fazer uso desses conhecimentos para contribuir com a sociedade.

Conforme Paulo Freire (1996), o professor já é por natureza um pesquisador. Portanto, é necessário que os discentes sejam incentivados à pesquisa desde cedo, já que este é um dos saberes necessários à docência. Dito de outra forma, a iniciação científica se mostra uma boa oportunidade para a construção da visão do professor como alguém que constrói conhecimentos e que reconhece a autonomia dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem (Cunha; Barbosa; Antunes-Souza, 2021). Nesse sentido, vale destacar o importante papel do meu professor orientador nesse processo ao me proporcionar o prazer pela pesquisa, através de estímulo ao pensar cientificamente e da participação em eventos científicos.

Nesse âmbito, no grupo de pesquisa do qual fiz parte, pude entender um pouco mais sobre o mundo em que vivemos. Através dos dispositivos teóricos da Análise do Discurso, pude questionar

e romper o efeito de naturalidade de certas questões sociais; entender que a sociedade se constitui no trabalho; que o trabalho se relaciona com o discurso e que, por isso, certos dizeres produzem sentidos que se refletem a partir das relações de produção e da luta de classes dos sujeitos, que são seres históricos e que criam história a partir do trabalho (Orlandi, 2015). Nesse sentido, dialogo com Paulo Freire ao compreender que somos seres condicionados e que a educação é ideológica.

Nesse ínterim, tive a oportunidade de, juntamente com a minha equipe de pesquisa do PIBIC, apresentar o nosso trabalho em um evento científico. A sensação foi muito gratificante e, por isso, no ano seguinte, eu quis submeter mais trabalhos. Destarte, ressalto que foi a partir do incentivo do meu orientador para a pesquisa que comecei a adentrar mais na enfermagem e admirar o ofício da docência. Sendo assim, o ser docente possibilita ampliar os caminhos para os discentes, através do incentivo à curiosidade e ao gosto pelo aprendizado. Por isso, o meu professor sempre foi uma das minhas grandes inspirações e motivação. Diante disso, pretendia me aprofundar nos estudos da AD por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), seguindo os passos do meu professor.

Além disso, no último ano do curso, tive a oportunidade de participar do Programa de Monitoria por duas vezes, ambas durante o meu período de estágio. Através do Programa, o(a) monitor(a) desenvolve atividades de ensino-aprendizagem com o auxílio de um professor(a) orientador(a). Assim, proporciona um conhecimento mais aprofundado acerca da disciplina em questão e o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas que aproximam o(a) discente das metodologias do ensino e da experiência docente como um todo. Nesse sentido, ao longo do período da monitoria, realizei diversas atividades. Entre elas, planejamento, estudo dirigido, revisão para a prova, correção de trabalhos e acompanhamento das práticas nos serviços de saúde. Nesse período, já imaginava que a monitoria poderia ser um

momento importante para experimentar um pouco da carreira docente e sentir como seria estar próximo desse lugar.

Durante a minha primeira monitoria, pude auxiliar as professoras na correção dos trabalhos da turma. Dessa forma, me deparei com a dificuldade advinda da avaliação. Como ser imparcial e justa nas correções? Mesmo com critérios, não imaginava o quanto era difícil dar uma nota ao aluno, conhecendo seus grandes potenciais. Essa experiência me remete a Freire (1996) quando afirma que o docente não pode permitir que afetividade interfira no cumprimento ético do seu dever de professor no exercício de sua autoridade, não podendo, portanto, condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que sinta por ele. Nessa perspectiva, entendi que o papel do professor é auxiliar o aluno a alcançar todo o seu potencial, mostrar a ele como atingir os objetivos propostos e o propósito nesses trabalhos. Conhecendo estas razões, fica mais fácil para o estudante buscar o conhecimento e manter o interesse em estudar.

Outrossim, também conseguimos acompanhar os grupos da turma nas práticas nos serviços. Nos serviços de saúde, como monitoras, foi possível adentrar ainda mais na realidade dos hospitais e conhecer a dinâmica do serviço e o papel desempenhado pela enfermagem nesse contexto. Ainda, percebemos que este também seria um espaço para reflexão, isso porque fomos conseguimos refletir sobre o posicionamento das enfermeiras e o que poderíamos fazer para valorizar este trabalho que é tão necessário.

Além disso, essas vivências foram importantes para agregar conhecimento à minha graduação. Através dessa contribuição, mais do que ajudar, pude também aprender com os discentes, já que, segundo Freire (1996, p. 7), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Esse processo é o mais importante, visto que devemos sempre saber ouvir e construir, juntamente com os demais, formas de

crescer e ampliar nossos conhecimentos. Nesse processo, surgiram os seguintes questionamentos: o que eles precisam saber? Para que precisam saber de tal conteúdo? E quais as melhores estratégias para aprender tal conteúdo? Após respondidas estas perguntas, surgiam as dificuldades: como organizar em tempo hábil uma estratégia condizente para aprendizagem e com melhor aproveitamento do tempo?

Destarte, foi perceptível que a monitoria exige responsabilidade e que não é uma tarefa fácil. Porém, traz experiências enriquecedoras e únicas. Nesse sentido, essa atividade torna-se de grande relevância para a trajetória acadêmica. Dessa forma, as minhas experiências na monitoria me proporcionaram maior aproximação com a turma monitorada, pois, como já havia passado por este período com a minha turma, pude perceber quais eram as necessidades educativas dos alunos. Nesse sentido, a monitoria me possibilitou um contato com a experiência docente, percebendo as muitas dificuldades, bem como os prazeres advindos da sua prática. Dito isso, foi possível perceber a importância e necessidade da busca constante de aprimoramento pedagógico, para proporcionar aos estudantes a melhor assistência possível.

Entremeios entre minha primeira experiência como professora e o início do mestrado

Ao final do curso de graduação, dúvidas e questões referentes ao futuro se tornaram mais frequentes. O que desejo fazer? Qual caminho seguirei? Será que conseguirei uma colocação profissional na minha área? Em meio a tantas questões, eu tinha uma certeza: poderia ministrar aulas em alguma escola de ensino técnico em enfermagem quando me sentisse pronta, mas antes teria que me preparar de alguma forma, revisar e estudar alguns conteúdos. Nessa perspectiva, já tinha em vista duas oportunidades de mestrado que tinha o interesse em tentar, o PPGEFOP e PPGLL, que eram acessíveis para mim. Ao passo que me planejava e me organizava para participar, percebi que o prazo para inscrição do

PPGLL já estava terminando, além de não ser tão acessível quando comparado ao PPGEFOP. No entanto, antes que eu desanimasse, minha mãe me incentivou a escrever o projeto para participar da seleção do PPGEFOP. No início, não tinha muita certeza se daria certo, mas, a cada etapa alcançada, eu me sentia mais feliz e esperançosa.

Nessa perspectiva, como havia descoberto com os estudos sobre o ensino em enfermagem, a docência surge como primeira oportunidade de emprego para os recém-graduados. E foi o que me ocorreu. Como havia dito anteriormente, o “ser professor” já era algo que eu pretendia para o meu futuro, só não esperava que fosse tão rápido, tão de repente. Assim, enquanto aguardava o resultado da seleção de mestrado, resolvi tentar essa oportunidade: uma vaga para ser instrutor em uma escola de nível técnico. Para tanto, foi solicitado a elaboração de uma aula de 10 min, com apresentação em PowerPoint, com o tema Clínica Cirúrgica. E assim, eu fiz, apesar do nervosismo. Nesse contexto, algumas semanas se passaram e, em um determinado dia, recebi uma proposta para iniciar, no dia seguinte, a disciplina de “Enfermagem e Saúde da Pessoa Idosa”, com carga horária de 52 horas, em uma turma de 25 estudantes.

Da mesma forma que na minha situação problema: “de repente professora”, tive que resgatar o material da faculdade, fazer pesquisas e pensar como elaborar um plano de disciplina e os planos de aula. Nunca imaginei que aquela situação problema do módulo de “Ensino em Enfermagem” pudesse ser tão real e, ao mesmo tempo, que eu seria a protagonista desta história. Mas lá estava eu falando abertamente para uma turma e construindo minha história como professora. Diante disso, posso falar da estranheza que até recentemente eu sentia ao ser chamada de professora e, muitas vezes, por alunos que tinham uma idade superior à minha.

Nessa nova vivência, as aulas foram se sucedendo uma por vez. Eu tentava fazer o meu melhor possível. Sabendo da importância das metodologias ativas, eu sempre questionava sobre o que eles já conheciam antes de discutir o conteúdo e tentava

trazer em minhas aulas algo mais interativo, como palavras-cruzadas sobre as doenças mais comuns, jogo da força com o tema das doenças respiratórias, e outros jogos, como o *Kahoot*, que incentivava a participação dos alunos e mantinha o interesse deles nas aulas. Certa vez, em uma aula sobre a legislação acerca dos direitos e deveres da pessoa idosa, eu pedi para que a turma se organizasse em uma roda para uma leitura coletiva do Estatuto da Pessoa Idosa e que, a partir da leitura e de seus conhecimentos, debatêssemos sobre a relação entre a teoria e a prática que eles vivenciavam no cotidiano. Nesse sentido, é possível afirmar que a minha curta experiência ministrando aula perpassou por uma constante inquietação acerca da certeza da minha capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho prático da profissão.

A partir dessa minha experiência como professora, tive a certeza de que a escolha pelo mestrado do PPGEFOP seria a mais acertada. Buscar a teoria para fundamentar minha prática, me preparar, aprender e poder voltar e aplicar os conhecimentos em sala de aula pareciam uma maneira perspicaz de me qualificar e proporcionar aos discentes o melhor. Ainda, antes do fim da disciplina que estava ministrando, recebi o resultado da aprovação do mestrado, foi uma conquista que me deixou muito orgulhosa e realizada. Logo, pude continuar a buscar o aprendizado, me qualificando e com a consciência de que ainda tenho muito a aprender. Por fim, posso afirmar que o tempo que passei na prática do ensino foram momentos memoráveis e que anseio poder vivenciar novamente. É sobre se aprimorar, alcançar e realizar sonhos.

Ainda vale salientar alguns aprendizados que obtive em decorrência deste primeiro semestre no mestrado. A partir das disciplinas oferecidas, pude me aproximar de autores que são referências no campo da educação, como Freire (1996), Tardif (2014), Gatti (2019), entre outros que discutem sobre o ser professor em seus múltiplos desafios e saberes. Além disso, com as contribuições de Demo (2015), pude entender que a pesquisa está intimamente relacionada com a formação docente e a educação pode ocorrer através da pesquisa, ao passo que busca o conhecimento e valoriza o

questionamento, em um processo de reconstrução da teoria-prática, como uma atitude cotidiana. Nesse processo, a formação docente, assim como a pesquisa, pode ocorrer em espaços formais e não formais de ensino, a partir da troca de experiências entre os educadores, assim como a partir da escuta do aluno.

Ademais, tive a oportunidade de conhecer novas condições e possibilidades de ensino-aprendizagem, como o uso de poesias para estimular a participação e o aprendizado do aluno (Francisco Junior, 2024). Maturana (1998), por sua vez, ao defender a aceitação do outro como legítimo para o avanço da educação, dialoga com Freire (1996), que discute sobre a importância do posicionamento do professor contra qualquer forma de violência e discriminação. Nesse sentido, nós educadores devemos compreender as emoções como fundamento do social e da convivência. Ainda, nessa perspectiva, conhecendo a teoria adotada por Vigotski, podemos utilizar a educação estética para o desenvolvimento humano e, assim, contribuir para uma nova forma de entender a arte, construindo uma educação afetuosa (Pederiva *et al.*, 2022).

Para encerrar esta narrativa...

Todos esses momentos se tornaram elementos importantes que ajudaram a compor a minha formação e a construir quem eu sou. São peças de um quebra-cabeça que começam a fazer sentido. Toda a trajetória da minha vida até aqui, desde as minhas referências familiares, as escolas que frequentei, os professores aos quais tive contato, os aprendizados que obtive durante a graduação e através de minha experiência como professora me mostraram que apesar de ir contra o caminho da docência, despreziosamente, acabei me aproximando e me encantando pela ciência e pela arte de ensinar. Sendo assim, concordo com Tardif (2014) no entendimento de que os diferentes saberes docentes adquiridos, como os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (incluindo a experiência de vida familiar), moldam esse ser professor.

Diante do exposto, posso afirmar que me considero uma professora enfermeira ainda em construção. Ao resgatar aspectos de minha vida pré-profissional, percebo que os saberes docentes coexistem e são construídos a partir das vivências de cada um, desde a socialização primária. Nesse âmbito, a docência presente na minha referência familiar, certamente, me influenciou a seguir no caminho da educação. A graduação, por sua vez, me possibilitou algumas vivências que foram cruciais para a minha formação, desde as disciplinas pedagógicas oferecidas ao longo do curso, assim como o PIBIC e a monitoria, que me aproximaram dos saberes docentes; além do apoio do meu orientador ao longo de todo o meu processo de desenvolvimento pessoal e dentro da pesquisa. Assim, fica evidente que experiências como essas foram imprescindíveis para o meu aprimoramento enquanto estudante e graduanda que fui, enfermeira educadora que sou hoje e professora que almejo me tornar.

A partir deste relato, foi possível compreender a responsabilidade que envolve o ser docente e consolidar um dos saberes que julgo ser o principal, o de que ensinar exige a consciência do ser inacabado (Freire, 1996). Ser professor envolve saber que ainda temos muito a aprender e que devemos buscar constantemente esse aprendizado. Sendo assim, sigo no mestrado de ensino e formação de professores, com o intuito de usufruir de todo o aprendizado que ele possa me oferecer, inclusive pela escrita deste relato autobiográfico reflexivo, no qual pude refletir sobre minha formação e me perceber como professora e pesquisadora. Dessa forma, espero concluir esta etapa, buscar posteriormente um doutorado e estar sempre aprendendo, tendo em vista a importância da educação continuada e de educar pela pesquisa.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Moderna, 1998.

BLIGH, Jonh. Problem-based learning in medicine: an introduction. **Postgraduate medical journal**, v. 71, n. 836, p. 323-326. 1995.

BORDENAVE, Juan Enrique Dias. Alguns fatores pedagógicos. **Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos CADRHU**, p. 261-268, 1999. Disponível em: <https://www.nescon.ufmg.br/biblioteca/imagem/0220.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, Dorothy Jean. Histórias de experiência e investigação narrativa. **Pesquisador educacional**, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990. Disponível em: <https://scholarpractitionerexus.com/wp-content/uploads/2019/12/Connelly-Clandinin.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza; ANTUNES-SOUZA, Thiago. Iniciação científica nos cursos de licenciatura e contribuições para a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Prado Velho, v. 21, n. 70, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27911>. Acesso em: 20 maio. 2024.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Por uma ciência com mais poesia-Possibilidades de uma dualidade? **Revista Ensino em Debate**, Fortaleza, v. 2, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/15/11>. Acesso em: 18 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** 25. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MEDEIROS, Edinilza da Silva Machado *et al.* Perfil do enfermeiro docente e sua percepção sobre a formação pedagógica. **Revista Recien-Revista Científica de Enfermagem**, São Paulo, v. 8, n. 24, p. 42-53. 2018. Disponível em: <https://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/172>. Acesso em: 11 jun. 2024.

NÓVOA, Antônio. (org). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

OGUISSO, Taka; CAMPOS, Paulo Fernandes de Souza. Por que e para que estudar história da enfermagem? **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 49-53, 2013. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/503/193>. Acesso em: 13 jul. 2024.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PEDERIVA, Patrícia *et al.* Os Signos Artísticos e a Educação Estética em Vigotski. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/twZJmyf4bK8V8vsVg6fY6kc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2024.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto pedagógico do curso de bacharelado em enfermagem**. 2018. Disponível em: <https://arapiraca.ufal.br/graduacao/enfermagem/documentos/projeto-pedagogico/ppc2018/view>. Acesso em: 11 jun. 2024.

XIMENES NETO, Francisco Rosemiro Guimarães *et al.* Profissão e vocação: a enfermagem em questão. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, Umuarama, v. 27, n. 2, p. 795812. 2023. Disponível em: <https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/saude/article/view/9391>. Acesso em: 10 jun. 2024.



Livia

ENTRE O SONHO E A REALIDADE DE ME TORNAR PROFESSORA: (DES)CAMINHOS E DESTINO

Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama

Para começar...

É caminhando que se faz o caminho
(Sérgio Britto)

Para este trabalho, optei por utilizar a pesquisa narrativa, a partir da metodologia história de vida, “[...] que procura compreender o significado da experiência vivida por e para um ou alguns indivíduos” (Mattar; Ramos, 2021, p. 138). Sendo assim, esse trabalho apresenta formato autobiográfico.

O objetivo principal desse trabalho está centrado na descrição da minha trajetória escolar e acadêmica até me tornar professora, os desafios que enfrentei e as experiências com a profissão docente na consolidação do sonho que me acompanhou durante esse percurso.

Diante do exposto, penso que minha trajetória como professora se deu ainda na infância, quando visitava uma de minhas tias que era professora, e como toda boa profissional possuía em sua casa muitos materiais pedagógicos como livros paradidáticos e didáticos, material de papelaria, calculadora (inclusive foi a primeira vez que manuseei uma), dentre outros. Também tive como referência na minha família uma prima que era professora e que sempre me doava livros didáticos para consultas, recortes, estudos. Eu sempre gostei de manusear e me encantar com as narrativas que aqueles materiais traziam. Mesmo que não tenha sido por influência da família a principal motivação para eu me

tornar professora, foi ali, naquele período, que nascia o meu sonho, ainda que inconsciente.

Meus pais estudaram somente até os anos finais do Ensino Fundamental, mas esse fator não foi determinante para que meu futuro fosse interrompido pela falta de incentivo ou pela obrigação do ingresso no trabalho no campo, já que sou filha de camponeses - nesse modo de vida as crianças costumam ter a inserção ao trabalho desde a infância, como forma de socialização e reprodução do modo de vida camponês (Santos, 1978). Sempre tive incentivo do meu núcleo familiar para que eu me colocasse entre os melhores alunos da sala. Desse modo, busquei, através do estudo, me esforçando, conquistando notas satisfatórias, alcançar os meus objetivos, que não se aproximavam da realidade a qual eu vivenciava, considerando que minha mãe havia se dedicado à criação dos filhos, abdicando do trabalho assalariado.

O caminho nem sempre foi fácil, como filha da escola pública, passei por situações de privação, porém o desejo por continuar estudando em busca da independência financeira nunca me fez desistir. Quando concluí os anos iniciais do Ensino Fundamental, ingressando nos anos finais, tive contato com uma gama de disciplinas e, com elas, muitos professores. Um fato que posso destacar nesse período da minha vida escolar é que sempre mantive aproximação com a maioria dos meus professores, esse contato me possibilitava manter a esperança de seguir firme nos estudos, nutrida pelos vários incentivos que recebia. Embora eu tivesse o privilégio de ter o compromisso apenas de estudar, havia em minha casa um problema familiar envolvendo o alcoolismo, o qual me atrapalhava imensamente. Passei a ter uma relação muito ruim com meu pai em razão da não aceitação de que ele vivera aquela vida entre o trabalho no campo e o álcool. Eu não aceitava aquela realidade para mim e minha família, no entanto, eu me sentia impotente diante daquela situação que, posteriormente, em sessões de terapia, eu compreendi que não conseguiria, pois não era minha função fazê-la.

As professoras com quem tive maior proximidade me acolheram, ouviram a minha dor e tentavam me incentivar para que eu conseguisse vencer os problemas e sobressair daquela realidade que me cercava. Foi nesse período que me aproximei da Geografia, que me encantou desde cedo. A professora que lecionava a disciplina na antiga 5^o série me motivava. Ela carregava em si o “dom” de ensinar, mesmo concordando que o magistério não seja vocação, mas uma profissão. Acredito que existem pessoas que, pelo fato de se identificarem com a profissão docente, conseguem despertar no aluno o interesse por aprender.

Aquela professora, naquela época, era para mim como um espelho, sempre se mantinha elegante, afetuosa, tinha absoluto domínio de sala. Eu me via muito nela, em um futuro como professora, de Geografia, claro! O ano letivo acabou, porém, continuamos a manter contato, relação que perdura até hoje, passados mais de vinte anos. Ela me orientava, aconselhava, me guiou pelos melhores caminhos, como eu poderia me desviar? Outros professores(as) surgiram durante a caminhada e também me influenciaram positivamente, até eu conseguir finalizar o Ensino Fundamental.

No Ensino Médio, comecei a estudar em uma escola no município em que eu residia, Craíbas, interior do estado de Alagoas. Lá, conheci muitos professores comprometidos, aos quais também criei vínculo afetivo, porém, devido à falta de professores para muitas das disciplinas curriculares, fui me desmotivando, até que decidi em comum acordo com meus pais, pois eu ainda era criança, ir estudar em Arapiraca, município próximo.

Quando ingressei no Ensino Médio, percebia muitas possibilidades para o meu futuro, novas experiências, vínculos com novas pessoas, e para minha grata surpresa, duas das professoras que passaram por mim no Ensino Médio em Craíbas também migraram para Arapiraca. Uma delas, com quem mantive maior aproximação, ciente dos meus problemas familiares, indicou para que eu passasse por um profissional da psicologia. Assim fiz e vi

minha vida tomar um novo rumo. Consegui amenizar os conflitos em que vivia e concentrar-me nos estudos com toda a energia.

A escola era minha segunda casa e durante três anos foi assim. Além dessas influências, surgiram outras, com as quais não segui um rumo diferente, tornaram-se, além de professoras, amigas, com quem eu poderia contar. Eu nunca caminhei sozinha, sempre estive amparada, acolhida e guiada.

Me tornar professora, se tornou um sonho, estava intrínseco em mim, foi o sonho que me acompanhou por toda a minha trajetória escolar. Acredito que a proximidade com a profissão docente me influenciou a querer ser professora. É fato que a profissão em si esteve presente no seio familiar, através das minhas tias, primas e primos que escolheram ser professores. No entanto, foram os vínculos criados no chão da escola que me fizeram despertar para ingressar nessa importante profissão, que está para além da transmissão dos conteúdos escolares. Ser professor vai além, é profissão que carece de compromisso, profissionalização, estudo, doação e dedicação.

Políticas públicas como possibilidade de ingresso na Universidade: o caso do PARFOR e PROUNI

Dando continuidade ao sonho de me formar professora, prestei vestibular para o curso de Geografia na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) em 2012. No entanto, não consegui aprovação, haja vista que o Campus Arapiraca, que era o mais próximo de Craíbas, município em que eu residia, abarcava praticamente todos os municípios da Região Agreste do estado¹. Essa quantidade de municípios na região deixava a concorrência por vaga muito alta, principalmente no referido período em que as

¹ Compreendida pelos municípios de Arapiraca, Batalha, Belo Monte, Campo Grande, Coite do Nóia, Craíbas, Feira Grande, Girau do Ponciano, Jaramataia, Lagoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, São Sebastião, Taquarana e Traipu

Universidades privadas também não ofertavam o curso de Geografia Licenciatura.

Algum tempo depois, quando soube que começou a ser ofertado o curso de Geografia Licenciatura em outras Instituições de Ensino Superior (IES), ingressei em uma Universidade privada, no primeiro semestre do ano de 2013. Nesse tempo, já trabalhava como professora auxiliar em uma instituição pública de ensino na modalidade voltada à Educação Infantil. Logo no início do ano letivo, me informaram que, para continuar trabalhando nessa função, eu precisaria me vincular ao curso de Pedagogia. Entretanto, eu não tinha nenhum interesse nessa área, já que estava começando os estudos na área de Geografia, que desde os anos finais do Ensino Fundamental se tornou minha disciplina favorita em razão de eu ter sido influenciada pela prática de uma professora que tive na 5ª série (atual 6º ano), e com quem mantive contato próximo durante os anos seguintes e permanecia motivada a seguir o caminho da docência.

A partir da informação da necessidade de mudança de curso, houve um processo de frustração porque eu tinha necessidade do emprego e teria que, de algum modo, ingressar no curso de Pedagogia para mantê-lo. Por receber um salário baixo, não tinha condições de custear ambos os cursos na Universidade privada, portanto, eu teria que trancar o curso de Geografia, já em andamento, para iniciar o de Pedagogia. Foi aí que surgiram oportunidades por meio das políticas públicas do Governo Federal, que me possibilitaram realizar o meu sonho de cursar Geografia e manter o trabalho de que eu tanto precisava.

Em março do mesmo ano, eu havia prestado vestibular pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), através da Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE). Na primeira chamada do referido processo seletivo, que ocorreu em abril de 2013, eu não fui convocada, porém, no mês de maio, saiu uma 2ª chamada na qual fui contemplada. A oportunidade de cursar Licenciatura em Geografia em uma Universidade pública e em um curso

semipresencial me possibilitou cursar Pedagogia na Universidade privada, conseqüentemente, realizar o meu sonho de ser professora de Geografia, continuar trabalhando e, ainda, cursar Pedagogia em uma IES privada, condição a mim imposta para permanecer no meu emprego.

Pouco tempo após estar cursando Geografia na UFAL, me inscrevi na seleção do Programa Universidade para todos (PROUNI) para concorrer a uma bolsa de estudos na Universidade. O PROUNI foi criado pelo Governo Federal pela Medida Provisória n.º 213, de 10 de setembro de 2004, e regulamentado pelo Decreto n.º 5.245, de 15 de outubro do mesmo ano. O referido Programa tem como público-alvo estudantes sem diploma de nível superior, ofertando bolsas de estudo, integrais e parciais, em cursos de graduação em instituições privadas. Para minha surpresa, consegui ser contemplada e cursar Pedagogia com bolsa integral do PROUNI, ou seja, que cobria 100% da mensalidade.

No segundo semestre do ano de 2013, dei início ao curso de Licenciatura em Geografia pela UFAL em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo o artigo 1º do Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006, o sistema UAB está “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (Brasil, 2006, p. 1). Essa oferta ocorreu em consonância também com o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que, segundo o artigo 2º da Portaria n.º 82, de 2017, que regulamenta o PARFOR, o referido Programa “[...] visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica” (Capes, 2017, p. 2). No meu caso, concorri a uma vaga no curso de Geografia pela demanda social, visto que não atuava como professora.

Como não poderia ser diferente, na graduação em Geografia também criei laços afetivos com alguns professores(as), em especial com uma professora a qual me identifiquei e que acompanhou a

minha trajetória acadêmica, orientando trabalhos científicos, pesquisas e, posteriormente, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em 2014, o ingresso no curso de Pedagogia não foi suficiente para manter o trabalho como auxiliar na Educação Infantil, assim, fui contratada para trabalhar como cuidadora numa turma multisseriada dos Anos Iniciais, cuja função seria cuidar e auxiliar crianças com necessidades educacionais especializadas. Desse modo, aceitei a proposta e passei a trabalhar 20h semanais em uma instituição de ensino localizada na zona rural do município de Craíbas. Como me restava pouco tempo para conciliar o vínculo empregatício com os dois cursos de graduação que havia iniciado, foi com muita dedicação, esforço e persistência que consegui finalizar o ano letivo.

No ano 2015, a proposta de trabalho a mim apresentada era permanecer na função de auxiliar na Educação Infantil, porém, com a carga horária duplicada, agora seriam 40h semanais e a responsabilidade de mais de uma criança por turno para auxiliar. Apesar da necessidade do trabalho, percebi que, ocupando o dia inteiro no trabalho, não daria conta das demandas dos cursos de Geografia e Pedagogia, os quais não tinha interesse de deixar, por considerá-los importantes para a minha carreira pessoal e profissional, decidi, então, desistir do trabalho e seguir com seriedade os dois cursos.

Desistir do trabalho foi penoso para mim, visto que sempre trabalhei, desde criança, sempre na intenção de sanar as necessidades que iam surgindo, bem como para ter independência financeira. No entanto, pensando no futuro, como sonhava em trabalhar como professora, optei por seguir somente estudando.

Em abril de 2015, houve seleção para o Programa de Monitoria no curso de Licenciatura em Geografia na modalidade de Educação à Distância (EaD) enfatizando que o curso em questão foi o pioneiro na UFAL no acesso ao Programa de Monitoria, cuja Resolução n.º 55 de 2008, da UFAL, em seu capítulo 1, artigo 2º, define como “[...] ação institucional direcionada à formação acadêmica do discente e

à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação, envolvendo professores e discentes na condição de orientadores e monitores, respectivamente” (UFAL, 2008, p. 1). Participei da seleção, sendo contemplada com bolsa na disciplina de Teoria e Método em Geografia, que teve duração de 1 ano (2015-2016). Posteriormente, foram abertos outros editais nos quais também fui contemplada nas disciplinas Espaço Mundial, Poder, Territórios e Redes (2016-2017) e Meio Ambiente, Sistemas Energéticos e Políticas Públicas (2017-2018).

No segundo semestre de 2017, concluí o curso de Pedagogia e, em 2018, fui selecionada no Processo Seletivo Simplificado (PSS), do município de Arapiraca, para o cargo de professora da Educação Infantil. Como ainda não havia concluído a graduação em Geografia, conciliei os estudos com o trabalho. No mesmo ano, ainda no 1º semestre de 2018, houve seleção para uma Especialização em Metodologia do Ensino de Geografia e suas Tecnologias pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e, como eu já havia concluído uma das graduações, estava apta a participar da seleção. Não perdi a oportunidade, realizei a inscrição e, cumprindo com os pré-requisitos, fui selecionada para compor a turma. Mais uma vez estava diante de um impasse na minha trajetória acadêmica e profissional: estava, no curso de Geografia da UFAL, dedicada à pesquisa e escrita do meu TCC; pelo município de Arapiraca, atuando como professora. Além disso, ainda havia sido aprovada na especialização na modalidade presencial da UNEAL. O que eu fiz? Segui em frente!

Com muita dedicação, esforço, disciplina e abdicção, segui o caminho dos estudos, conciliando com o trabalho. Foram dias árduos, que não pararam por aí. No 2º semestre de 2018, abriram-se as inscrições para a seleção da Especialização em Ensino de Geografia na UFAL na modalidade EaD, cujas aulas ocorriam nos finais de semana. Fiz a inscrição e a seleção se daria mediante prova de títulos. Cumprindo com os pré-requisitos, fui selecionada e realizei a matrícula. Fui conciliando os estudos e o trabalho até o

início de 2020, que foi o período em que concluí ambas as especializações e também a graduação em Geografia.

A finalização do meu TCC na Geografia teve como ponto de partida uma questão importante para mim, que foi revisitar as questões voltadas ao modo de vida camponês que meu pai viveu, bem como a minha família. Para mim, foi um momento muito marcante na minha formação, pois foi através do trabalho realizado com os camponeses que pude agradecer ao meu pai pela educação que tive, pelos valores passados, assim como reconhecer a sua importância na minha vida e trajetória acadêmica. Definitivamente, este foi o momento mais especial do período da graduação.

Apesar da conclusão do curso de Licenciatura em Geografia, minha ligação com a UFAL permanecia em razão de estar vinculada ao Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO), certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 2016. No decorrer das pesquisas, mantinha comigo um propósito de ingressar na Pós-graduação *Stricto Sensu*, que se tornou um sonho no decorrer da graduação em Geografia, através dos incentivos e das muitas oportunidades que foram surgindo no meu caminho.

Ainda em 2020, houve um novo PSS em Arapiraca e passei a trabalhar como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na inscrição, eu havia feito a escolha da mudança de modalidade.

Em 2021, participei de 2 seleções de Mestrado simultaneamente, a primeira pelo Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura (PRODIC), da UNEAL, Campus Arapiraca, em que fui aprovada em todas as etapas do processo, no entanto, não fiquei classificada nas vagas ofertadas pelo(a) orientador(a). A segunda, foi no Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), da UFAL, Campus Arapiraca, no qual não fiquei classificada. Considerando o desgaste sofrido no decorrer das seleções e o meu desejo de reingressar na Universidade, a não aprovação nos editais causou em mim uma espécie de ausência de autoconfiança, mas o suporte de colegas de

profissão, professores, amigos e familiares, foi superada e nunca pensei em desistir de tentar. Permaneci trabalhando como professora até o final de 2022, ano em que também atuei na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Quando foi lançado o edital do PPGEFOP em novembro de 2022, eu já estava me preparando e fiz a minha inscrição, participei de todas as etapas da seleção, carregando uma ansiedade, que era o de ser finalmente aprovada para poder reingressar na UFAL. Quando foi divulgado o resultado da seleção (2023), fiquei classificada e fui convocada para a matrícula. Na época, havia saído o resultado de dois PSS que havia participado para as prefeituras de Arapiraca e Craíbas. Mais uma vez, eu estava diante de uma situação difícil. Intimamente, eu sabia que teria que abdicar do trabalho, ainda assim, tentei conversar na intenção de conciliar o trabalho com o Mestrado, no entanto, sem sucesso. A partir daí, decidi que seguiria meu sonho de cursar a pós-graduação para, posteriormente, tentar seguir carreira acadêmica. Mais uma vez optei pelos estudos, acreditando que tudo se encaminharia.

Logo no início do curso surgiram as inscrições para concorrer à bolsa de estudos da Coordenação de Nível e Aperfeiçoamento Pessoal (CAPES). Diante daquela oportunidade, mantive a esperança de conseguir permanecer no mestrado sem maiores dificuldades. Quando saiu o resultado da seleção, fui contemplada com a bolsa e minha pesquisa passou a ser financiada pela CAPES.

Em 2024, tive a grata surpresa de ser convocada como efetiva no concurso da Prefeitura de Bom Conselho, estado de Pernambuco, que havia prestado em 2022, para exercer a função de professora dos anos iniciais. Foi um momento muito especial, pois este foi o primeiro concurso que me classifiquei e fui convocada. Para minha sorte, já havia cumprido os créditos do mestrado e pude encaminhar as questões burocráticas da mudança de moradia sem maiores complicações.

O período de adaptação ao novo município, à escola, às pessoas está sendo gradativo, considerando que a minha convocação ocorreu em um momento crucial da minha vida. A

minha sobrinha, que nasceu com uma doença hepática rara, conhecida por Atresia das vias biliares, terá que ser submetida a um transplante de fígado, tendo o pai, meu irmão, como doador. Novamente, nesse momento de incerteza, dor e sofrimento, fui acolhida por minha orientadora, que não mediu esforços para compreender o momento ao qual estou vivenciando. Logo, considero que os laços criados perpassam as questões acadêmicas e profissionais e estes me impulsionam a continuar lutando na busca pela concretização dos meus objetivos.

Quando me tornei professora: sonhos e experiências refletidos na minha prática docente

Recordo-me da primeira vez em que fui chamada de professora na escola por colegas de trabalho. Tamanha foi a emoção de ouvir aquilo, ecoava em minha cabeça a voz daquela pessoa me chamando pela denominação da profissão que eu sempre quisera ser e havia me tornado. Iniciei na Educação Infantil, com os pequeninos que tanto me ensinaram na prática o quão árdua era a minha profissão. Eles me chamavam carinhosamente de tia, o que nunca me incomodou, pelo contrário, me aproximava cada vez mais deles, enquanto indivíduos que careciam, além de conteúdos escolares, de afetividade. “[...] na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (Nóvoa, 2009, p. 29).

Minha aproximação com eles nunca atrapalhou quanto aos objetivos que eu traçava para obter com a minha prática em sala de aula. Eu ofertava para as crianças tudo aquilo que eu havia tido enquanto aluna: acolhimento, compreensão, carinho e respeito. Pensar sobre os problemas sociais pelos quais aquelas crianças passavam era também minha responsabilidade, considerando que eu trabalhava em uma instituição localizada na periferia.

Compreende-se que na prática pedagógica cotidiana, nem sempre os docentes utilizam-se puramente de métodos científicos

para explicar os fenômenos, pois parte do que os docentes sabem e trabalham sobre o ensino na sua prática advém da sua filosofia de vida, bem como da experiência adquirida ao longo dos anos. Para Tardif (2000, p. 13), “Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente”.

O mesmo ocorre com os discentes durante a sua formação. No caso das licenciaturas, todos os indivíduos ao longo da vida elaboram conceitos, concepções e saberes sobre os processos pelos quais percorreram. Não ocorre diferente com o ensino, logo, “[...] quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais” (Tardif, 2000, p. 13). Ainda segundo o autor,

em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim, como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos, oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (Tardif, 2000, p. 14).

Portanto, corroborando com Tardif (2000), posso afirmar que a minha história de vida, as experiências que adquiri ao longo da minha formação acadêmica e também sobre o que aprendi vendo os(as) professores(as) que tive ao longo do meu percurso formativo, contribuíram para a minha formação como ser social e profissional. É nesse sentido que reconheço a importância de ter me tornado professora, aprendendo a ser professora com as professoras que tive ao longo da vida. A minha práxis é reflexo do que vivi e aprendi.

Como professora, utilizo uma infinidade de bases na minha prática pedagógica e não apenas do conhecimento sistematizado científico. No entanto, entendo a necessidade de diferenciar os conhecimentos universitários dos saberes profissionais, pois, “[...]”

os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência, e de generalização, eles estão encravados, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender” (Tardif, 2000, p. 16).

Nóvoa (2009) discute sobre a formação de professores dentro da profissão. Nesse sentido, ele propõe que o prestígio das profissões atualmente possa ser medido pela sua visibilidade perante a sociedade, logo, enquanto professora, o reconhecimento da minha profissão depende diretamente do meu trabalho realizado na escola e seu reflexo na visão das famílias e comunidade escolar.

Atualmente, continuo trabalhando com crianças nos Anos Iniciais, sendo minha prática docente voltada principalmente para a articulação entre os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências em comunidade e grupo social, assim como a cultura letrada, ou seja, o conhecimento científico.

Considerações pontuais, não finais...

Escrever sobre a minha história de vida não foi um processo fácil, tampouco leve. Ao fazer a linha do tempo, que compreendeu minha trajetória escolar, acadêmica e profissional (2013 a 2024), custou-me lembrar fatos dolorosos que perpassaram uma boa parte da minha caminhada até conseguir realizar meu sonho de ser professora. No entanto, considero importante a escrita desse capítulo da minha história para que através dele eu possa, talvez, motivar as pessoas que o leiam a não desistir dos seus sonhos, bem como para que eu, ao revistar a minha trajetória até aqui, permaneça ciente de que esta não é a linha de chegada, mas que eu ainda tenho muito a percorrer e realizar.

Posso afirmar que minha trajetória acadêmica foi marcada pelo incentivo de políticas públicas que foram e ainda são fundamentais para a minha formação. Sem o suporte de todos os Programas aos quais tive acesso, possivelmente eu não teria conseguido chegar onde estou, pois não basta apenas conseguir

ingressar na Universidade, é necessário permanecer e conseguir usufruir de tantas possibilidades que o ensino superior e a academia viabilizam.

O decorrer do meu processo formativo foi marcado pela aproximação com os(as) professores(as), o que, em minha visão, possibilitou-me manter a esperança e força para continuar firme no meu processo formativo. Aprendi muito com as experiências vividas e transmitidas. Muitas lições tomadas, revisadas e exercidas com maestria. Aprendi que a máxima que diz que a jornada do caminho vale mais do que chegar ao destino é verdadeira, porque é na travessia que aprendemos o valor de cada esforço, da dedicação e empenho para conquistar os objetivos sonhados. Sem dúvidas, os vínculos que construí ao longo dos anos, nas diferentes modalidades de ensino, foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui com a maturidade, força e persistência que aprendi a desenvolver ao longo dos anos.

Após tantas lutas, foi possível para mim alcançar o sonho de me tornar professora efetiva, a partir de concurso público. Mesmo que ainda não esteja atuando na área de Geografia como eu tanto sonhei. Fazer parte da educação pública me satisfaz como ser humano. O sonho de concluir o mestrado e ingressar no doutorado futuramente permanece vivo em minha essência de professora/pesquisadora. Chegar ao topo da carreira docente é o objetivo final, se será possível, não sei, mas o que posso afirmar é que desistir do processo não é opção para mim. Caminhar é preciso, a luta pela realização dos meus sonhos enquanto profissional da educação pública está apenas começando. Portanto, levo como bagagem os aprendizados que tive através das experiências vivenciadas e do fortalecimento das relações estabelecidas, as quais posso destacar que foram cruciais para a realização do meu sonho.

Referências

BRASIL. Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em 06 de set. de 2024.

CAPES. Portaria n.º 82, de 17 de abril de 2017. Regulamenta o PARFOR. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24082017-portaria-82-2017-regulamento-parfor-pdf>. Acesso em 06 de set. de 2024.

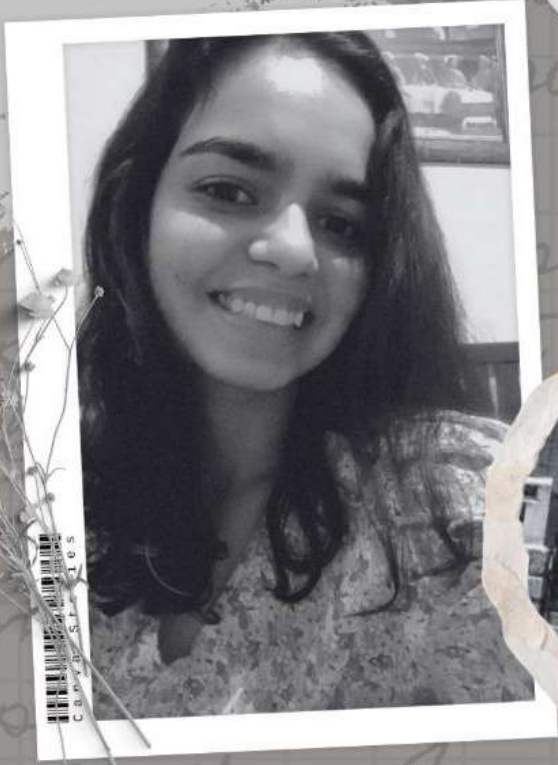
MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

NÓVOA, António (org.). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

SANTOS, José Vicente Tavares. **Colonos do Vinho**: Estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital. São Paulo: Hucitec, 1978.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2023.

UFAL. Resolução n.º 55/2008. Aprova normas que disciplinam o programa de monitoria da UFAL. Maceió: CONSUNI/UFAL, 2008. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/programas/monitoria/documentos/resolucao-55-2008.pdf/view>. Acesso em: 6 de set. de 2024.



Liria

*...sangan ay hindi...
...na...
...a...
...sa...
...h...
...m...
...g...
...yong... mata...
...o...
...n...
...Wal...
...mad...
...na gusto mong...
...mga ha... ay...
...kapa... ang mga...*

INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE DE UMA PROFESSORA EM CONSTANTE FORMAÇÃO

Líria Valéria de Oliveira Silva

Início do processo inconsciente da percepção do querer ser professor

O presente artigo vem trazer um breve relato sobre a minha história de vida, desde a minha infância até a escolha do mestrado, que será relatado em subseções em ordem cronológica.

Segundo Tardif (2014), o saber do professor é plural e atemporal, se constituindo de suas experiências e vivências ao longo de sua vida. “O saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional.” (Tardif, 2014, p. 21). Assim, o processo de ser professor tem muito do social e da vivência de cada um, esses fundamentos pessoais estão encravados no nosso fazer pedagógico.

Dessa forma, o meu processo de percepção do querer ser professor está alicerçado na minha história de vida desde quando eu era criança e tudo isso refletirá na minha prática como docente. Nesse sentido, Maturana (1998, p. 30) afirma que, “como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver”. Portanto, considerando, os estudos atuais a respeito da educação, pode-se afirmar que os professores são sujeitos do conhecimento (Tardif, 2014, p. 50) e, como sujeitos com histórias que estão a cada dia a escrevê-la e modificá-la, contarei brevemente de como venho me construindo a cada dia para ser professora.

Sou natural de Arapiraca e moro nesse município alagoano com meus pais e irmã desde o meu nascimento. Sou a filha mais nova de quatro irmãs, mas apenas uma mora comigo e meus pais, e ao contrário do que muitos pensam, não tive muitos privilégios. Meus pais sempre prezaram por uma boa educação para mim e minhas irmãs, mesmo vivendo em situações muito difíceis, tanto financeiras quanto sociais e familiares. Foi esse incentivo ao estudo que despertou em mim o gosto pela leitura. Para mim, “uma vida sem leitura é uma vida sem esperança” (Orwell, 2007), porque a leitura me permitiu uma vida de esperanças e de alegrias, assim como foi a partir da leitura e de todos os momentos somados até aqui que percebi a importância do conhecimento. O hábito de ler livros me permitiu apropriação de visões e contextos de mundos diferentes que a minha realidade em alguns pontos não alcançou, por exemplo, conhecer diferentes culturas, modos de se comportar, a importância dos detalhes e do significado por trás de nossas atitudes e desejos.

Paulo Freire (1996), no seu livro “Pedagogia da Autonomia”, nos mostra que ensinar exige consciência do seu inacabamento. Somos pessoas em constante aprendizado. O ambiente e as diferentes realidades que encontramos nos ensinam e nos fazem refletir sobre quem somos e o que em nós precisa ser melhorado para se ter uma vida em sociedade. Assim, ainda como estudante, fui percebendo como eu poderia contribuir com a realidade da comunidade na qual estou inserida e foi através da prática docente que percebi o meu instrumento de transformação. Compreendi que era a profissão que mais me possibilitaria interferir socialmente e a que mais lutava por uma vida melhor para todos, uma vez que a educação como uma forma de intervenção social deve aspirar por “[...] mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde” (Freire, 1996, p. 42).

Apesar dos impasses, ao terminar meu ensino médio, não me restavam dúvidas de querer ingressar em uma Universidade Pública, mesmo sem saber expressar a importância daquilo, sabia

que de alguma forma eu seria transformada por ela e a certeza do crescimento pessoal que ela me traria. Além do exemplo muito próximo de ter uma mãe professora, a docência era mais acessível e a possibilidade de estar sempre estudando e aprendendo tinha para mim uma importância. Assim, apesar das dificuldades atreladas à profissão, percebi a importância da docência na sociedade.

Construção do *ser* professor

Dos primeiros anos escolares ao Ensino Médio

Com isso, apesar de ser uma criança muito quieta, sempre fui muito participativa e gostava de conversar tanto na escola como em casa com familiares. Por ser a filha mais nova, eu sempre ficava em casa com minha mãe e ajudava no que precisava, não por escolha, mas pelas necessidades. Em virtude disso, nunca tive muitas ambições, gostava de ficar em casa fazendo o que me era devido e brincando com colegas. Além disso, o contato com minha mãe sempre foi muito próximo, nascendo em mim, mesmo inconscientemente, o desejo de trilhar os mesmos caminhos de vida e suas dificuldades, pois eu aceitava passivamente as coisas, no sentido de não ter um desejo de fazer ou querer algo no sentido profissional; eu não via importância em ter uma profissão ou ter um trabalho, nem como isso me agregaria valores e conhecimento, não que isso não me fosse possível, mas a vontade nunca existiu.

Ao passar dos anos, essa minha visão foi sendo modificada e o crescimento profissional de parentes, bem como o exemplo de amigos, fez nascer em mim a vontade de ter nível superior e até mesmo mestrado e doutorado. A ideia de cursar mestrado e doutorado foi, naturalmente, sendo plantada em mim a partir dos programas que participei na graduação, como o Programa de Educação Tutorial (PET) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Na escola, sempre recebia muitos elogios por ser uma criança inteligente e esforçada, mas atribuo os créditos pelo meu desempenho escolar a todos os professores e aos meus pais. No entanto, em alguns momentos fui criticada por não falar, pois mesmo sempre tirando notas boas e gostando de conversar com meus amigos, eu não participava das aulas e somente respondia ao que me era pedido. Não via no que podia acrescentar ou ajudar nas aulas, já que, na época, para mim, essa era a função do professor e não minha. Outro fato marcante de minha vida escolar era o sistema avaliativo da escola, que consistia na aplicação de provas baseadas no método tradicional, para as quais eu me dedicava muito para obter boas notas. Em contraponto, outros instrumentos avaliativos, como os seminários, eram um desafio, porque, em comparação aos meus colegas, eu não tinha uma boa desenvoltura e nem preparo para isso.

A ausência de desejo de ser uma aluna participativa nas salas de aula cresceu comigo até o nível de graduação como um peso. Atribuo isso ao meu contexto familiar, no qual somente os mais velhos tinham voz e poder de decisão, para os mais jovens restava crescer e aprender para, quem sabe, chegar nessa posição familiar de falar e ser ouvido. No entanto, não considero essa situação um fator predominante ou mesmo determinante de quem eu me tornei, já que devemos lutar contra as dificuldades e perceber que somos inacabados e vivemos um processo de construção e aprendizado constante (Freire, 1996). O fato de não ser participativa chegou até mim, inicialmente, de maneira muito negativa, no entanto, percebo hoje a importância de partilhar e ouvir o outro e como isso nos permite aprender e crescer socialmente.

No percurso do ensino, eu tive uma professora que atribuía notas para quem lesse um livro, e eu não tinha o hábito da leitura, mesmo minha mãe sendo professora. Isso foi o ponto de partida do gosto pela leitura. Comecei a ler livros emprestados de literatura infantil no Ensino Fundamental, mesmo sem gostar. Ao chegar ao Ensino Médio, conheci outros adolescentes que eram apaixonados pela leitura, o que contribuiu para a minha formação como leitora.

Hoje, mesmo considerando alguns livros sem importância, reconheço que foram importantes para mim ler mais. Eu recebia vinte reais por mês para lanche e comecei a usar esse dinheiro para comprar livros, pois meus pais não acreditavam que eu fosse realmente ler os livros que pedia. Em todos os momentos de dificuldade, eu encontrava uma fuga nos livros, principalmente em livros de romance, que eram os meus prediletos, pois me ajudavam a ter a esperança de que coisas boas viriam. Os livros me permitiram conhecer pessoas e lugares, bem como me ajudaram a entender o porquê deveria estudar e pelo que lutar. Ensinar-me o que não deveria ser e a quem deveria evitar. Também me ensinaram que a amizade é muito cara e, por isso, difícil de achar. Aprendi com a leitura a ser uma pessoa melhor.

Conforme discutido por Gatti *et al.* (2019), os professores da educação básica representam frequentemente a primeira geração de suas famílias a alcançar o nível superior. Isso também se aplica à minha mãe, que é professora desde os meus 10 anos.

Eu tinha muita facilidade com disciplinas de exata, como Matemática e Química. Sempre gostei, na educação básica, da disciplina de Química, mas, especificamente a partir do 1º ano, percebi o sentido de poder contextualizar e fazer uma “mistura” de Química com outras disciplinas, o que possibilitaria uma aula mais atrativa. Meus professores de Química, especialmente a professora do 1º e 3º ano, ela me marcou profundamente pela forma diferenciada com que conduzia sua aula. Eram aulas de muito diálogo e exposição da Química dentro da nossa realidade, o que provocou minha curiosidade, pois ouvia depoimentos muito negativos das aulas de Química no Ensino Médio. Apesar disso, eram aulas curtas e insatisfatórias, mas, ao mesmo tempo, eram diferenciadas daquilo que ouvia de outros estudantes que já tinham passado pelo Ensino Médio.

Nas aulas de Matemática, não havia contextualização dos assuntos com o mundo vivido do aluno, isso me causava a impressão de não poder realizar essa relação da Matemática com o cotidiano, ao contrário da Química, na qual, para mim, era mais

fácil visualizar a relação de conteúdos com o cotidiano. Além disso, senti uma carência muito grande, no Ensino Médio, de ver onde tudo aquilo seria utilizado e gostaria de ter sido estimulada a pensar criticamente sobre o que acontecia. Em virtude disso, durante a minha graduação, quis que outros estudantes não passassem pela mesma experiência negativa. Esse desejo provocou a busca de métodos de atrelar uma disciplina à outra, bem como de fazer a ligação de seus conteúdos à realidade dos alunos, pois sabia que isso facilitaria o processo de ensino e aprendizagem, fugindo da padronização de fórmulas e teorias.

Ao refletir sobre todas essas histórias e lembranças, penso sobre como serei como docente. Somados a isso, trago muito do que ouvia dos meus pais, a educação que me deram e o que ensinaram, além de todas as conversas com minha mãe sobre suas dificuldades, limitações e aprendizado como professora. Isso provoca em mim questões como: Que estratégias devo utilizar? Qual será a melhor forma de provocar meus alunos? Como devo me comportar? O que falta ainda para ser uma professora? Esses questionamentos me impulsionam na busca do meu aprimoramento profissional, fator relevante para que eu siga buscando me tornar sempre uma professora melhor.

A graduação

Conforme Tardif (2014, p. 39), os professores são “um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, de integrar e de mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática”. Apesar disso, não recebem o devido reconhecimento e valorização. Minha mãe tinha muito medo de que seus filhos sofressem o mesmo que ela. No entanto, ao contrário do que muitos pensam, meus pais têm muito orgulho de eu ter escolhido ser professora. Pois, para a realidade de onde vim, eu não tinha o direito nem de ser uma professora, mas essa imposição social foi sendo quebrada desde o momento que minha mãe escolheu ser professora e mãe de quatro filhas.

Na graduação, no entanto, tive dificuldade com conteúdo e metodologias de ensino. Eram conteúdos muito difíceis e aprofundados em curto período, no qual fui obrigada a buscar por fontes alternativas de explicações. Também muitos assuntos que fazem parte do currículo do ensino médio não chegaram a mim, dificultando minha compreensão de outros assuntos na graduação.

Uma disciplina de que gostei muito foi Projetos Integradores, ministrada pela Professora Doutora Silvia Helena Cardoso, em que a professora trabalhou durante toda a disciplina com Estudo de Casos e, a partir disso, tivemos uma relação da Química com a realidade. Foi muito interessante, cada grupo ficava com um estudo de caso para estudar e encontrar uma resposta que, no final, deveria ser compartilhada em sala.

Durante a graduação, tive a oportunidade de participar de diversos programas, como o Programa de Educação Tutorial (PET), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Isso contribui muito para a minha formação, pois, segundo Tardif (2014), o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes, estando dentre eles os obtidos na instituição escolar, nos outros atores educativos e nos lugares de formação.

Assim que entrei na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca, prestei seleção para o PIBID. Nesse Programa, tive a oportunidade de ser pibidiana, atuando no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Arapiraca, e tive meu primeiro contato em sala de aula. Faltando 3 meses para o término do período no PIBID, eu passei na seleção do PET, optando por este Programa.

O PET é um Programa de Educação Tutorial, vinculado às Instituições de Ensino Superior do país, é constituído por grupos tutoriais que realizam atividades orientadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O PET-Química é o primeiro e único do Campus Arapiraca. Anualmente, os grupos do Campus UFAL se organizam para conversar e compartilhar informações e momentos de discussão sobre artigos e

livros, bem como nossas experiências e o que aprendemos e em que podíamos melhorar individualmente e em grupo; além de discutirem sobre assuntos importantes para o referido Programa. Todos os integrantes do curso devem apresentar bom desempenho na graduação e todos os egressos se encontram atualmente como mestres, doutores ou concursados. Durante o Programa, desenvolvíamos diversas atividades que eram anteriormente organizadas, planejadas e discutidas em grupo.

Além das atividades, aconteciam reuniões semanais para discutir e saber do andamento do que havíamos, e tudo era relatado em ata. É importante salientar que todos os petianos tinham uma função no grupo, como: tesoureiro, coordenação, secretaria, limpeza, comunicação e ata, que eram alternadas a cada 6 meses.

Dentro do Programa, eu aprendi muito por estar compartilhando e dialogando com outros estudantes; também aprendi como escrever artigos e apresentá-los em eventos acadêmicos; a importância da participação, de se comunicar e o conhecimento de outros temas que não foram possíveis serem expandidos em sala de aula, mas são de grande importância para todos os estudantes de Licenciatura em Química. Não obstante, destaco a grande importância do PET para a minha formação, pois a participação nesse Programa me tirou do conformismo de apenas receber os assuntos da maneira como eram e não me aprofundar neles. O Programa ainda me possibilitou buscar uma compreensão crítica do que eu estava estudando, fazendo a conexão com outras disciplinas e para a nossa realidade.

Minha permanência no PET me ensinou a importância de pesquisar e estudar constantemente, o que remete muito às ideias de educar pela pesquisa de Demo (2015), pois, havia muitas atividades a serem desenvolvidas e isso nos obrigava a estar sempre estudando os assuntos que ainda não havíamos trabalhado na graduação. Em virtude das diversas atividades, principalmente as de caráter educacional, como a ação extensionista “A Universidade é Sua! E a Ciência Também!”, os licenciandos se preparavam para a condução das aulas e foi, através da

participação sempre constante dos estudantes nas atividades e da curiosidade deles, que despertou em mim a compreensão da importância do planejamento, da organização e da dedicação para a atividade docente.

Já em relação ao PIBID, eu participei como bolsista por um período de um ano antes de entrar no PET e tive um contato mais aprofundado com a sala de aula. Fiquei por um período de 1 mês, aproximadamente, em uma escola pública. No entanto, o professor que iria nos receber esperava que ministrássemos aulas, no entanto, não é objetivo do Programa substituir o professor em suas atividades docentes. Diante disso, a professora da UFAL escolheu outra escola. A escola escolhida foi o IFAL Campus Arapiraca.

No IFAL, tive uma experiência muito proveitosa. As atividades aplicadas na sala de aula foram todas elaboradas em reunião com o professor supervisor e a professora da UFAL, sendo as atividades planejadas para serem aplicadas com alunos do Ensino Médio Integrado de turmas de 2° e 3° anos. Eu, com mais dois colegas, fiquei no terceiro ano e preparamos, juntamente com a professora da UFAL e com o professor da escola, duas aulas interdisciplinares.

Em uma das aulas de Química, foi desenvolvida uma oficina sobre Radiação e Radioatividade. Explicamos como a exposição excessiva à radiação afeta a nossa saúde e também como a radiação e radioatividade são utilizadas no tratamento de doenças como o câncer. Além disso, também trabalhamos com os alunos os processos históricos a respeito da vida dos físicos e químicos e os períodos históricos dos maiores acidentes nucleares. Ademais, foi ministrado aula sobre os assuntos de ligações químicas, polaridade, solubilidade, forças intermoleculares e geometria molecular; acrescentamos os principais gases poluentes atmosféricos, radiação e os aparelhos eletrônicos que emitem radiação e temos contato frequentemente, bem como a necessidade de nos protegermos da radiação fazendo referência ao uso do protetor solar.

Nesse contexto, o PIBID foi meu primeiro contato com a sala de aula. Por ser nova na graduação, ainda não havia estudado

alguns dos assuntos abordados no projeto e também não havia vivenciado no Ensino Médio. Por estas razões, senti um pouco de dificuldade em desenvolver as atividades propostas. Apesar disso, fomos bem-recebidos na escola, pela coordenação, pelo professor com todo o suporte e apoio e pelos estudantes. Eles demonstraram interesse e respeito por nós, estudantes de licenciatura e futuros professores.

Minha participação no PIBID foi muito proveitosa, assim como no PET, eu tive uma experiência muito positiva. A contextualização e interdisciplinaridade me mostraram como as aulas de Química se tornam mais atrativas e, conseqüentemente, os alunos participam, gostam do que a gente diz, prestam atenção, têm curiosidade e no final pedem por mais. Envolver os alunos na aula traz um significado diferente tanto para o professor quanto para o aluno, fazendo com que o professor saia da posição de quem sabe tudo e fala e o aluno, por nada saber, apenas ouve (Freire, 1996). Essa mudança de postura de ambos, professor e aluno, muda a aula, traz um sentido novo para o processo de ensino-aprendizagem.

Essa vivência foi o ponto-chave que contribuiu com a minha identidade docente. Apesar da insegurança, eu pude perceber como melhorar a aula é primordial para atrair a atenção do aluno. Além disso, as conversas e as trocas de experiências com estudantes de períodos mais avançados permitiram vencer a insegurança e o medo de que tudo poderia dar errado; que o estudante poderia me perguntar algo que eu não soubesse ou que o nervosismo iria me travar. Isso tudo foi sendo tranquilizado e, de certa forma, normalizado, pois somos inacabados, estamos em processo contínuo de aprendizado, mesmo dominando todo o conteúdo, imprevistos podem acontecer e cabe a mim, enquanto professora, ter consciência dessa incompletude e está aberta a autorreflexão (Freire, 1997). Hoje, posso dizer que aprendi muito mais no PIBID, pois os alunos da educação básica me ensinaram muito, me ensinaram a ser uma professora.

Outra experiência que contribuiu para a minha formação docente foi minha participação no Programa Institucional de Bolsas

de Iniciação Científica (PIBIC). Esse Programa pretende “promover uma ênfase científica aos novos talentos que estão para se formar” (INEP, 2023). O Programa incentiva o início de pesquisas científicas em todas as áreas de conhecimento. Os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes são acompanhados por um professor e “devem ter qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada por um pesquisador qualificado” (INEP, 2023).

Entrei no PIBIC no final da graduação como voluntária e participei por um período de 1 ano. Nesse período, estudei sobre cumarina, atividade antitirozinase e fotoprotetora. As cumarinas atuam como antioxidante e inibidor enzimático nas plantas, está envolvida no controle do crescimento das plantas, na respiração, fotossíntese e na defesa contra infecções (Franco *et al.*, 2021).

Foi o PIBIC que me “apresentou” o laboratório, pois mesmo passando pelo PET, eu nunca havia estado em um laboratório estudando algo anteriormente. Outro ponto que gostaria de lembrar foi que, durante a minha graduação, estudei todas as disciplinas que iam ao laboratório de maneira remota, durante a pandemia da Covid-19, então foi uma perda enorme, mas que consegui suprir tanto no PET quanto no PIBIC.

Para Fumagalli *et al.* (2019), o professor precisa ser cientista, porque vivemos na sociedade da economia do conhecimento e a experiência no PIBIC despertou em mim a necessidade de ser cientista e de tornar meus alunos cientistas também. Os estudantes gostam de perguntar, duvidar, questionar, vivenciar o laboratório e a experimentação, montar hipóteses de trabalho e buscar respostas para suas dúvidas. Assim, em todo momento que eu, enquanto professora, provocava meus alunos a serem sujeitos no seu processo de aprendizagem, eu também me tornava sujeita da minha formação.

A experiência no PIBIC me fez perceber a necessidade de uma educação pautada na pesquisa científica, como expõe Demo (2015). Todas essas vivências foram importantes para enriquecer meu conhecimento durante a graduação. Por isso, dessas contribuições, além de prestar assistência, também aprendi com os discentes.

Afinal, como afirma Freire (1996, p. 7), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Nesse processo de formação inicial, acho importante também abordar sobre as contribuições do estágio, porque com ele tive a oportunidade de conhecer um pouco da realidade da escola pública. Ao contrário do IFAL, os alunos da escola pública tinham muita dificuldade, não interagiam, não tinham uma boa base de ensino, salas superlotadas, dentre tantas outras dificuldades presentes em escolas públicas.

Apesar disso, o período de estágio não foi negativo, as dificuldades encontradas já me eram conscientes. A realidade é muito diferente da prática, mas não foi algo que se pode dizer “eu não sabia que era desse jeito”. O estágio me permitiu conhecer e me familiarizar com documentos e currículos da escola, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Estagiei em 2 escolas diferentes, não lembro o porquê mudei de escola, mas fiz o estágio de observação em uma escola e os outros dois estágios em outra escola. Inicialmente, eu senti um pouco de resistência dos alunos em relação a nós estagiários, mas apesar disso, fomos (eu e mais três colegas) muito bem-recebidos nas duas escolas pelos professores e pela coordenação da escola, bem como o professor supervisor do estágio estava sempre nos orientando e auxiliando no que era preciso.

A professora Maria Amélia (2018 apud Araújo; Medeiros, 2023, p. 20) dissemina uma ideia de que representa um pouco do que vivi nesses momentos de estágio, “[...] quando diz que a construção da aula, por mais bem planejada que seja, não acompanha um roteiro, pois lida com o imprevisível e com as surpresas do ‘clima do momento’”. As dificuldades encontradas foram várias, iniciando pelo quantitativo de alunos na sala de aula, eram muitos alunos e eu não tinha preparo, no sentido de experiência, para lidar com as situações e falar com os alunos, não

tinha boas metodologias, nem mesmo didática. Logo, era tudo muito do que Freire (1996) chama de “conhecimento bancário”, mesmo com o desejo e planejamento de ter a participação dos alunos. As aulas, em grande parte, assumiam o formato: “professor fala, aluno escuta”.

O estágio foi o período em que percebi a sala de aula com outros olhos. A escola era diferente e os alunos também, mesmo com a oferta de aulas mais dinâmicas, eles pareciam muito cansados e desmotivados, foi uma realidade muito difícil. No entanto, isso não me desmotivou, porque foi meu primeiro contato em sala de aula. Eu estava muito nervosa e sei que muito do que falei e fiz podia ser melhorado, mas foi uma experiência de aprendizado.

Com o estágio, consegui ver um pouco das mazelas das salas de aula e não ter medo de enfrentá-las; percebi a necessidade de estar perto do aluno e da própria realidade da escola para poder ser uma agente promotora de mudanças. Foi também no estágio que as dificuldades apareceram e eu compreendi que não adiantava ter medo, se não fosse como professora eu encontraria outras dificuldades e problemas em outra área, mas a docência nos oferece algo que nenhuma outra profissão dá: a possibilidade de construir e humanizar pessoas; e o mais importante, no meu ponto de vista, é a possibilidade de intervir na sociedade ajudando a construir novas histórias de vida.

A experiência no estágio me ajudou a perceber a importância de, como professora, estar preparada, de estudar e estar sempre pesquisando e não me acomodar diante das situações e dificuldades encontradas, mas sempre buscar formas de intervir e melhorar minha prática como professora. O estágio também me mostrou que devo me organizar em torno das “atividades de aprendizagem” (Demo, 2015), como ler, estudar, elaborar, pesquisar, produzir, reconstruir, argumentar, saber pensar, etc. A colaboração e diálogo com os profissionais da educação foi um ponto-chave para realizar um bom Estágio e me dá a segurança de que eu poderia entrar naquela sala, mas teria alguém ali na

coordenação disposto a me ajudar caso houvesse alguma necessidade.

Outro ponto que destaco foi a importância do diálogo, o conversar e o escutar, como menciona Freire (1996), são ações importantes para que nós, professores, melhoremos a nós mesmos como pessoas e como docentes, bem como para podermos saber o que está acontecendo no ambiente escolar, quem são os alunos e ter uma visão de como o professor pode realizar uma atividade conforme o perfil dos alunos, com base em suas dificuldades e realidade.

Segundo o livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, de Tardif (2014), estou no estágio de “sobrevivência” e “descoberta”. Sobrevivência do que se chama “choque do real”, pois querendo ou não, com experiência ou não, com consciência ou não, tive um choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional e a descoberta por estratégias educativas, da importância de cativar os alunos, do diálogo e de enxergar a sala de aula não como um momento separado da vida dos estudantes e, do próprio professor, mas situações e momentos que se conectam e causam interferências entre si, merecendo um olhar atento do professor, que tem um papel importante na mediação da formação dos estudantes para a vida em sociedade.

A carreira docente

No término da graduação, ao tentar adentrar no mercado de trabalho, senti uma pressão por não ter mestrado ou experiência anterior como professora. Assim, optei por tentar o mestrado em ensino, até mesmo para melhorar meu currículo e aprender mais sobre o ser professor. No mesmo ano, tentei o mestrado em pesquisa em Maceió, mas infelizmente não logrei êxito.

Para este ponto, não há muito o que acrescentar, apenas que tive uma experiência de um ano na Educação Infantil e

Fundamental I como professora de inglês em uma escola particular. No entanto, apesar de gostar de inglês, não me identifiquei com o trabalho na Educação Infantil e não pretendo retornar. As pessoas que estavam na coordenação e na secretaria da escola me ajudaram e me deram apoio por saber que não tinha experiência, mesmo assim não quis permanecer, além disso, o salário era muito baixo.

Na conclusão desse período de 6 meses na escola, eu dei início aos preparativos para participar da seleção de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), do Campus Arapiraca da UFAL. Inicialmente, eu já tinha quase 70% de certeza de que não conseguiria, entretanto, tudo transcorreu positivamente desde a primeira prova da seleção. A autorreflexão dos momentos de graduação e desse início do “ser professor” me possibilitaram enxergar o que me faltava e o quanto preciso melhorar, assim, tive a certeza de que a decisão de ingressar no mestrado do PPGEFOP seria, sem dúvida, a mais correta.

Vale ressaltar um pouco do que aprendi nesse início. Autores como Tardif (2014), Gatti *et al.* (2019), Maturana (1998) e Demo (2015), são autores que discutem sobre os desafios e saberes sobre pesquisa e formação docente, assim como sobre o respeito que devemos ter pelo outro. Mesmo vindo da área de licenciatura, não tinha conhecimentos desses autores que muito contribuíram para essa professora em constante formação que vos fala.

Final da história ou será o começo?

A minha história de vida até aqui foi marcada por momentos de muito aprendizado, não há como falar sobre tudo o que vivi sem agradecer a todos que passaram por mim e contribuíram com a minha formação com seus ensinamentos. Aprendi que estudar nunca é demais, pois sempre há sempre algo a melhorar e aprender. Não somos autossuficientes, aprendemos muito mais com outros do que sozinhos e foi muito difícil para mim entender isso: entender que o outro nem sempre está nos criticando, mas apenas tentando nos ajudar a melhorar. Tenho um desejo de ser

professora e poder ajudar outros jovens que passam pelo que passei, compartilhar alegrias e conquistas, falando como a educação e o ensino, mesmo com suas mazelas, podem nos proporcionar aprendizado e mudança de vida. Tenho desejo em passar em concurso público como professora, seja estadual, municipal ou federal. Há muitos caminhos a serem percorridos e ainda há muito o que aprender, mas vivendo cada dia fazendo o nosso dever, esse desejo fica cada vez mais perto de ser realizado. Sendo assim, há uma concordância com o que aborda Tardif (2014), na compreensão de que os diferentes saberes docentes adquiridos (saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, incluindo a experiência de vida familiar) formam um conjunto, que influenciam o ser professor.

Referências

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Por uma docência universitária “luminosa” – carta pedagógica. *In*: MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves (org). **Tornar-se Professor(a)** – Escritos (auto) biográficos. Campinas: Pontes Editores, 2023.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados. 2015.

FRANCO, Daiana; PEREIRA, Thiago; VITORINO, Felipe; NADUR, Nathalia; LACERDA, Renata; KUMMERLER, Arthur. A Importância Das Cumarinas Para A Química Medicinal E O Desenvolvimento De Compostos Bioativos Nos Últimos Anos. **Química Nova**, v. 44, n. 2, p. 180–197, fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: Novos Cenários De Formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS (INEP). Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inpe/pt-br/area-conhecimento/fomento-a-pesquisa-e-desenvolvimento/pibic-pibiti>. Acesso em: 10 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS (INEP). Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Programa de Iniciação à Docência (PIBID). 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao_basica/pibid/pibid. Acesso em: 10 ago. 2024.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3.ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ORWELL, George. **A Revolução dos Bichos**. Edição Especial. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.



Luana

A INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS): UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA

Luana da Silva Farias

Reflexões sobre formação, autoformação e identidade docente

Ao concluir o ensino médio em uma escola pública da rede estadual de Alagoas, sentia-me perdida em relação à escolha da minha futura profissão. Havia uma pressão imensa por parte da escola para que eu ingressasse em um curso superior, qualquer curso, pois o vestibular era visto como a única medida de sucesso na vida. Aquele que não fosse aprovado seria considerado um fracasso, mesmo que subentendido, uma vergonha para a turma. Hoje, compreendo que a escola estava mais preocupada com números de aprovados do que com o futuro de seus alunos.

Diante dessa pressão, em 2014, aos 17 anos, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e me matriculei no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), simplesmente porque minha nota no ENEM me permitiu. Não era o que eu queria, mas me sentia aliviada por ingressar no ensino superior, sendo a primeira da minha família a alcançar esse feito. Era mais um número para a escola, mais uma aprovada.

Permaneci no curso por três períodos, até ter maturidade para entender que aquela área não me completava, e ser aprovada em Licenciatura Plena em História na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no ano de 2015. Ao anunciar minha decisão de mudar de curso para meus colegas e professores de Agronomia na UFAL, enfrentei reações negativas e questionamentos sobre minha

escolha de me tornar professora. Surpreendentemente, até mesmo meus próprios professores me olharam com desdém.

No ano seguinte, em 2016, iniciei meus estudos na UNEAL, fascinada pela História desde o início. Já no quarto período, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) como pesquisadora bolsista. Experiência que durou dois anos e foi fundamental para minha formação acadêmica.

Apaixonada pela pesquisa desde cedo, meu sonho durante a graduação era iniciar um mestrado logo após a conclusão do curso. Dediquei-me à pesquisa, produção de artigos, apresentações em eventos e publicações, com foco em educação e identidade negra. A educação sempre foi uma certeza em minha vida, e eu tinha pressa em me qualificar para ser uma excelente professora.

No final de 2019, concluí todas as disciplinas da graduação, restando apenas o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No início de 2020, estava imersa na escrita do trabalho, ansiosa para apresentá-lo e ingressar em um programa de mestrado, preferencialmente em educação.

No entanto, meus planos foram interrompidos pelo diagnóstico de Lúpus Eritematoso Sistêmico (LES), uma doença autoimune que afeta diversos órgãos e sistemas do corpo. Por dois anos, minha vida se transformou em uma rotina de hospital, consultas, exames, dores e medicamentos. Meus sonhos acadêmicos e profissionais foram sendo deixados de lado, enquanto eu lutava pela minha saúde e sobrevivência. Apesar de todos os desafios, a experiência com a doença me fez repensar minhas prioridades, valorizar cada momento e me reconectar comigo mesma. Entender que não deve haver pressa, e que tudo tem seu tempo.

Somente em 2022, após me recuperar, consegui retomar minha vida e iniciar minha trajetória pedagógica. Embora não tenha ingressado no mestrado naquele ano, foi nesse período que o tema da minha pesquisa começou a se delinear, direcionando-me para o Programa de Ensino e Formação de Professores. Pois foi no meu

primeiro trabalho na área da educação que tive meu primeiro contato com a educação especial, experiência que se revelaria fundamental para minha trajetória acadêmica e profissional.

Lembro-me do dia em que iniciei meu trabalho na educação especial, um misto de ansiedade e entusiasmo. Entre os rostos curiosos e ansiosos, destacava-se o de um garotinho que, para preservar sua identidade, vou chamar aqui de Manu, um aluno com Deficiência Intelectual (DI) que estudava o quinto ano do Ensino Fundamental (anos iniciais). Naquele momento, a “ficha caiu”: minha formação em História, embora sólida, não me havia preparado para os desafios da educação inclusiva.

Durante toda a minha formação como professora de História, não fui alicerçada para lidar com a diversidade em sala de aula, o que gerou em mim um despreparo didático-pedagógico enquanto professora da educação básica. A ausência de disciplinas específicas sobre educação inclusiva, como Libras, por exemplo, evidenciou a lacuna existente na formação de professores de áreas específicas do conhecimento, como a minha.

Um ano antes de iniciar minha carreira como professora, nos anos finais do Ensino Fundamental, trabalhei como cuidadora de Manu nos anos iniciais, acompanhando-o em suas aulas e auxiliando-o nas atividades escolares. Essa experiência, embora enriquecedora, não me forneceu as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios da inclusão.

Ao longo da minha trajetória, atuando em escolas de anos iniciais e finais, pude observar que a inclusão apresenta diferentes nuances em cada etapa da educação básica. Enquanto os professores dos anos iniciais, formados em Pedagogia, geralmente recebem uma preparação mais abrangente para lidar com a diversidade, os professores das áreas específicas carecem de uma formação em educação inclusiva. Essa lacuna reflete-se na dificuldade de adaptar o currículo, utilizar metodologias adequadas e atender às necessidades educativas individuais dos alunos com deficiência.

Corroborando minha percepção, Gil (2020) também observa que a inclusão funciona melhor na educação infantil e nos anos iniciais. Para a autora, isso se dá, talvez, pelo fato de o professor dos anos iniciais, formado em Pedagogia, ser um professor polivalente que fica mais tempo com as crianças na sala de aula, conseguindo uma observação mais atenta das necessidades individuais de cada aluno. Já nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as aulas são divididas por matérias e o professor tem menos contato com os alunos, dificultando a observação, desencadeando um desequilíbrio no processo, em que não se permite uma reflexão sobre as ações praticadas.

Este artigo pretende abordar os desafios e as possibilidades da inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental (anos finais), a partir da minha experiência como cuidadora e posteriormente como professora de História. Através da minha narrativa autobiográfica, busco evidenciar a importância da formação docente em educação inclusiva, bem como a necessidade de investimentos em recursos e apoio para que a inclusão se torne uma realidade efetiva nas escolas.

Da experiência como cuidadora à sala de aula: reflexões sobre a inclusão escolar, formação docente e a prática nos anos finais

Minha trajetória na educação inclusiva começou em 2022, atuando como cuidadora de uma criança com Deficiência Intelectual (DI), no quinto ano, em uma escola de Ensino Fundamental (anos iniciais). Essa experiência, apesar dos desafios inerentes, despertou em mim um profundo interesse pela busca de soluções criativas que promovessem o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

A partir da minha vivência, pude observar que o ambiente escolar dos anos iniciais, com professores formados em Pedagogia, tende a ser mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento da criança, especialmente daquelas com deficiência. A presença de um

único professor (ou um número reduzido deles) por turma, aliado ao uso de termos afetivos como “tio” ou “tia”, contribui para a criação de um vínculo mais próximo e familiar entre professor e aluno, o que pode ser fundamental para o desenvolvimento da confiança e da autoestima da criança com deficiência.

Além disso, a dedicação exclusiva do professor pedagogo a uma única turma possibilita um acompanhamento mais individualizado, facilitando a identificação das necessidades específicas de cada aluno e a adaptação das atividades de acordo com suas potencialidades e dificuldades. Essa proximidade entre professor e aluno também favorece a criação de um ambiente de aprendizado mais seguro e acolhedor, no qual a criança com deficiência se sente mais à vontade para participar e interagir com os colegas.

Em minha experiência como cuidadora, pude testemunhar o impacto positivo desse ambiente acolhedor na vida do Manu, pois a escola na qual a criança estudou se tornou um espaço de afeto e cuidado, onde todos os funcionários, desde o porteiro até a diretora, demonstravam carinho e atenção à criança. Essa rede de apoio, que se estendia para além da sala de aula, contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima do aluno, que se sentia valorizado e pertencente à comunidade escolar.

Deste modo, a relação de proximidade e confiança estabelecida com o professor, que conhecia profundamente as potencialidades e desafios do aluno, permitiu a criação de um plano de ensino individualizado e a adaptação das atividades para a participação ativa da criança em todos os momentos da aula. Essa experiência reforça a importância da formação docente em educação inclusiva, que deve capacitar os professores a identificarem as necessidades específicas de cada aluno e a criar estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral de todos.

Conforme destaca Mittler (2003, p. 25), no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os

alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Nesse sentido, a experiência nos anos iniciais, com professores pedagogos e um ambiente mais acolhedor, pode servir como modelo para a construção de uma educação inclusiva mais efetiva em todas as etapas da educação básica.

No ano seguinte à minha experiência como cuidadora, ingressei como professora de História em uma escola de Ensino Fundamental (anos finais) na mesma cidade. Coincidentemente, Manu, o aluno com deficiência intelectual que acompanhei no ano anterior, também foi matriculado na instituição, agora cursando o sexto ano.

No início do ano letivo, desde as primeiras reuniões pedagógicas, ficou evidente que a inclusão era encarada como um desafio complexo pela comunidade escolar. Professores e gestores expressavam abertamente seu despreparo para lidar com as demandas da educação inclusiva, evidenciando a lacuna na formação docente em relação a essa temática.

Essa situação gerava um conflito latente entre a equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os demais professores. Enquanto os profissionais do AEE se sentiam responsáveis por cobrar a implementação da inclusão na escola, os demais docentes, sem a formação específica e o suporte adequado, se sentiam perdidos e sobrecarregados diante da necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas.

Essa dinâmica reflete a tensão entre a responsabilidade compartilhada pela inclusão e a falta de preparo de muitos professores para assumir esse papel. Como aponta Mantoan (2003, p. 67), “a inclusão não se limita à matrícula do aluno com deficiência na classe comum, mas implica em uma mudança de postura da escola como um todo, que deve se adaptar para atender às necessidades de todos os alunos”. No entanto, essa mudança de postura exige investimento em formação continuada, recursos e apoio pedagógico, o que muitas vezes não é oferecido aos professores.

Hudson e Borges (2020) destacam que, embora a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) seja responsabilidade do professor do AEE, a efetiva implementação das adaptações curriculares e o acompanhamento do progresso do aluno na sala de aula regular cabem ao professor regente. Diante disso, é fundamental que o professor da sala de aula possua formação e preparo adequados para adaptar seus conteúdos e metodologias, atendendo às necessidades individuais de cada aluno com deficiência. Por este motivo, é fundamental que este professor participe ativamente desse processo, contribuindo com suas observações sobre o aluno, suas dificuldades e potencialidades, e desenvolvimento na adaptação das atividades e avaliações.

Na prática do dia a dia, durante o ano letivo de 2023, percebi que poucos eram os professores que adaptavam suas aulas para uma abordagem inclusiva. Alguns sequer adaptavam as atividades e o aluno com deficiência, que não conseguia acompanhar a aula e nem realizar as atividades, simplesmente não participava.

Com isso percebi que a ausência de conhecimento sobre a educação inclusiva pode levar a uma visão reducionista da inclusão, limitada à matrícula do aluno com deficiência na classe regular, sem que haja as adaptações curriculares e metodológicas necessárias para garantir sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Essa visão equivocada, muitas vezes presente nos anos finais do Ensino Fundamental, pode resultar em práticas pedagógicas excludentes e frustrantes, tanto para os alunos com deficiência quanto para os professores.

Por muitas vezes, vi professores justificando a dificuldade em implementar a inclusão, colocando em pauta a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Estes profissionais, por terem uma alta carga horária e inúmeros alunos sob sua responsabilidade, torna-se desafiador estabelecer um acompanhamento individualizado e efetivo. Em média, um professor com carga horária de 40 horas semanais pode atender até 20 turmas por

semana, com 35 a 40 alunos em cada uma, totalizando uma média de 700 a 800 alunos para acompanhar.

Essa sobrecarga é agravada pela precarização do trabalho docente, que muitas vezes envolve baixos salários, jornadas de trabalho extensas e a necessidade de atuar em diferentes escolas, em cidades distintas. Como aponta Oliveira (2019), “a precarização do trabalho docente tem se intensificado nas últimas décadas, com a redução de salários, o aumento da carga horária e a intensificação do trabalho, o que tem gerado impactos negativos na saúde e na qualidade de vida dos professores”.

Nesse contexto, a falta de tempo e de recursos para se dedicar à formação continuada em educação inclusiva e à adaptação de materiais e atividades se torna um obstáculo significativo para a efetivação da inclusão nas escolas. Como afirmam Glat e Nogueira (2002), “a inclusão exige dos professores um esforço adicional de planejamento, adaptação de materiais e avaliação, o que pode ser dificultado pela falta de tempo e de recursos”.

Ademais, a visão reducionista da inclusão também pode gerar expectativas irreais em relação ao papel do professor, que se vê sobrecarregado e desamparado diante da falta de recursos e apoio para lidar com as demandas da educação inclusiva. Como afirma Mantoan (2003, p. 105), “a inclusão não se faz com decretos, mas com ações concretas que envolvem a formação de professores, a adaptação do currículo, a disponibilização de recursos e a criação de uma cultura escolar inclusiva”.

No entanto, a rotatividade de salas de aula, característica intrínseca à atuação do professor especialista em uma disciplina, não justifica a ausência de práticas inclusivas. Deste modo, a formação docente específica e contextualizada para essa realidade é fundamental para superar os desafios da inclusão nos anos finais.

A formação inicial de professores especialistas, como a minha, frequentemente se mostra defasada e insuficiente em relação à educação inclusiva. Durante minha graduação, por exemplo, não tive acesso a nenhuma disciplina voltada para essa temática, nem mesmo Libras, que é obrigatória desde a promulgação da Lei n.º

13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A esse respeito, Silva e Carvalho (2017) destacam que a formação inicial de professores especialistas aborda raramente a temática da educação inclusiva de forma aprofundada, o que resulta em lacunas no conhecimento e nas habilidades necessárias para lidar com a diversidade em sala de aula. Essa deficiência na formação inicial é refletida na prática docente, dificultando a criação de um ambiente escolar inclusivo.

Ao assumir o papel de professora, não pude acompanhar de perto, da mesma forma que quando era cuidadora, os impactos que Manu sofreu com a mudança de escola. No entanto, como sua professora de História, notei faltas significativas em sua participação nas atividades e interações. A exemplo, não vi mais o aluno incluído em eventos festivos da escola como a quadrilha das festas juninas e os jogos internos. O que me foi estranho, pois Manu era uma criança extremamente participativa que queria estar por dentro de tudo.

Outros alunos com deficiência também demonstravam se sentirem excluídos. Essa exclusão tende a aumentar com o avançar das séries, com os alunos mais velhos se sentindo desconfortáveis com o acompanhamento do AEE. A exemplo, lecionei turmas do nono ano em que observei alunos com deficiência que evitavam revelar o acompanhamento do AEE, recusavam o apoio de cuidadores e se sentiam envergonhados ao realizar avaliações adaptadas, diferentes das aplicadas aos demais colegas.

Essa mudança de comportamento em relação à deficiência, antes vista como algo normal, agora motivo de vergonha e exclusão, dificulta a evolução desses alunos, que rejeitam, muitas vezes, o atendimento especializado. Essa realidade evidencia também a necessidade urgente de um trabalho mais profundo de conscientização e inclusão, que transcenda as adaptações curriculares e se concentre na construção de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e respeitoso às diferenças. Afinal, se os

colegas não são incentivados a respeitar a pessoa com deficiência, como ela se sentirá confortável e pertencente a esse espaço?

Percebo com isso que essa falta de acolhimento pode ser consequência da falta de preparo dos professores para abordar as diferenças como algo a ser valorizado e respeitado. A ausência de discussões sobre diversidade e inclusão no currículo e nas práticas pedagógicas perpetua estereótipos e preconceitos, dificultando a construção de um ambiente escolar inclusivo. A inclusão escolar é sobre dar a todos os alunos a chance de aprender juntos, não importa suas diferenças. É o certo a se fazer, mas nem sempre é fácil colocar em prática nas escolas.

Com isso, considero importante também ressaltar que a responsabilidade pela educação inclusiva não deve recair apenas sobre os professores. A formação inicial e continuada, oferecida pelas instituições de ensino superior e pelas redes de ensino, precisa ser revista e aprimorada, contemplando a educação inclusiva como um eixo transversal em todos os cursos de licenciatura. Afinal, como aponta Carvalho (2008, p. 26), “a inclusão não é um problema do aluno, mas da escola, e a formação de professores é fundamental para que a escola se transforme em um espaço de aprendizagem para todos”.

Refletindo sobre minha formação acadêmica e a ausência de disciplinas voltadas para a educação inclusiva, compreendi a importância de uma reestruturação nos currículos das licenciaturas. Precisamos de disciplinas obrigatórias sobre inclusão, que ensinem não só a teoria, mas como colocar tudo em prática no dia a dia, adaptando o currículo, usando tecnologia para auxiliar os alunos e variando as formas de ensinar.

Além da formação inicial, é essencial que os professores tenham acesso a programas de formação continuada em educação inclusiva, que lhes permitam aprofundar seus conhecimentos sobre as diferentes deficiências, as adaptações curriculares e metodológicas necessárias, as tecnologias assistivas e as estratégias de avaliação. Essa formação deve ser contínua e sistemática, acompanhando as mudanças e os desafios da educação inclusiva.

Embora reconheça minhas dificuldades e inexperiência em lidar com a inclusão de alunos com deficiência, busquei como professora de História, dentro das minhas limitações, fazer a diferença na vida desses estudantes. Assim como fiz com Manu, dediquei-me a oferecer uma educação significativa e inclusiva, mesmo sem o devido apoio institucional.

Apesar da minha breve experiência como professora, de apenas um ano, antes de me dedicar ao mestrado, procurei me capacitar ao máximo para a inclusão. Cursei uma pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e apliquei em sala de aula o conhecimento adquirido em formações continuadas durante minha atuação como cuidadora.

Adaptar atividades, provas, aulas e materiais didáticos para alunos com deficiência é um desafio considerável para muitos professores. Infelizmente, a adaptação frequentemente é mal compreendida pelos docentes, resultando em práticas que não promovem a verdadeira inclusão.

Exemplificando a situação, e descrevendo também observações minhas, é comum que atividades adaptadas sejam reduzidas a “tarefinhas de alfabetização”, ou seja, o professor imprime um material de alfabetização, que geralmente é usado na educação infantil, e oferece ao aluno com deficiência do Ensino Fundamental (anos finais). É certo que muitos desses alunos não estão alfabetizados ainda, porém, embora o apoio à alfabetização seja importante, ela não pode substituir a participação plena do aluno em discussões relevantes. É crucial que o aluno com deficiência seja incluído em todas as atividades, dentro de suas possibilidades, e não apenas em tarefas isoladas e infantilizadas.

Como docente da sala de aula regular, adaptei as aulas de História de forma que meus alunos com deficiência se sentissem parte integrante daquele grupo, valorizados e capazes de aprender com seus colegas. Para isso, utilizei recursos visuais¹, como mapas e maquetes, tornando o aprendizado mais concreto e acessível. Nas

¹ Não tive alunos com deficiência visual.

atividades escritas, utilizei linguagem simplificada e ofereci suporte individualizado quando necessário, com explicações extras e atividades complementares.

Além disso, busquei sempre relacionar o conteúdo histórico com o cotidiano dos alunos, utilizando exemplos e referências que fizessem sentido para eles, pois, segundo Freire (2002, p. 21) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Desse modo, ao abordar temas como acessibilidade e inclusão ao longo da história, procurei despertar a empatia e o respeito à diversidade em todos os estudantes, pois “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, 2002, p. 25).

Acredito que essas adaptações não apenas beneficiaram os alunos com deficiência, mas também enriqueceram a experiência de aprendizado de toda a turma, promovendo um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

Contudo, a presença de um cuidador/professor auxiliar é fundamental para o sucesso da inclusão, pois esse profissional, ao conhecer as necessidades específicas do aluno, pode colaborar com o professor para garantir uma aprendizagem mais efetiva. Embora nem todos os alunos com deficiência necessitem desse acompanhamento, aqueles com maiores necessidades se beneficiam dessa parceria.

No caso específico de Manu, que apresentava uma deficiência intelectual severa, o acompanhamento constante de um cuidador foi essencial. Mantive uma relação próxima com sua nova cuidadora, trocando informações e ideias sobre seu desenvolvimento e progresso. Sobre a importância do cuidador, Tenório, Santos, Brito e Souza (2019, p. 4) vão dizer que

a oferta do profissional de apoio é uma estratégia importante na caminhada em prol da efetivação do processo de inclusão escolar, pois é esse recurso humano que vai oferecer aos alunos com deficiência que apresentam graves comprometimentos motores condições de ingresso, permanência e participação na escola comum.

Em minha experiência como cuidadora de Manu, fui informada, logo no primeiro contato, de que ele reconhecia apenas as letras “A” e “R”, além do número “1”. Diante disso, estabeleci como meta para aquele ano ensiná-lo as vogais e, pelo menos, os cinco primeiros números.

Para alcançar meu objetivo, utilizei uma variedade de recursos lúdicos, como massinha de modelar, letras com desenhos, jogos educativos, quebra-cabeças, lousa mágica e caixa surpresa. Embora Manu demonstrasse aprendizado no momento, muitas vezes parecia esquecer o conteúdo no dia seguinte. No entanto, mantive a esperança e persistência, pois, “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (Freire, 2002, p. 30).

Embora não tenha conseguido que Manu aprendesse todas as vogais naquele ano, a notícia de que ele as dominava no ano seguinte, graças ao trabalho conjunto com sua nova cuidadora e às atividades de alfabetização e História adaptadas, foi extremamente gratificante. Afinal, como afirma Vygotsky (2001, p. 96), “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças se apropriam dos modos de agir e pensar de sua cultura”.

A inclusão como responsabilidade coletiva na escola

Concluindo, minha trajetória pessoal e profissional me mostrou que a inclusão, apesar de ser um direito de todos, ainda enfrenta obstáculos, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. A falta de preparo dos professores, a sobrecarga de trabalho e a visão limitada sobre a inclusão são alguns dos desafios a serem superados.

Contudo, a experiência nos anos iniciais, com a presença de professores pedagogos e um ambiente mais acolhedor, nos oferece um modelo a ser seguido. É preciso investir em formação inicial e continuada, recursos e apoio pedagógico para que os professores se sintam preparados e confiantes para lidar com a diversidade em sala de aula.

A inclusão não é apenas sobre adaptar o currículo ou as atividades, mas sobre criar um ambiente escolar onde todos os alunos se sintam acolhidos, respeitados e capazes de aprender. E isso só será possível com o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, desde os professores e gestores até as famílias e a comunidade escolar.

Em suma, acredito que minha breve jornada como professora de História, apesar dos desafios da inclusão e da falta de apoio institucional, possa contribuir para a reflexão sobre a importância da educação inclusiva. A minha experiência com Manu, reforçou a importância de adaptar as práticas pedagógicas para garantir a participação e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades.

A utilização de recursos visuais, linguagem simplificada e atividades personalizadas, aliada à busca por conexões com o cotidiano dos alunos, contribuiu para um ambiente de aprendizado mais inclusivo. Além disso, a colaboração com a cuidadora de Manu e a troca de informações sobre seu desenvolvimento evidenciaram a importância do trabalho em equipe para o sucesso da inclusão.

Embora os resultados nem sempre sejam imediatos, a persistência e a crença na capacidade de aprendizado de cada aluno, como defendido por Freire (2002) e Vygotsky (2001), são fundamentais para superar os desafios da inclusão. A notícia do progresso de Manu no ano seguinte confirmou que a dedicação e o esforço em adaptar as práticas pedagógicas podem gerar resultados significativos e duradouros, beneficiando não apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar.

A inclusão é um processo contínuo de aprendizado e adaptação que exige comprometimento, criatividade e colaboração de todos os envolvidos. Ao compartilhar minha experiência, espero inspirar outros educadores a buscar soluções inovadoras e eficazes para promover uma educação inclusiva, onde todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e capazes de aprender.

Referências

CARVALHO, Rosita Edler. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Silvania Maria da Silva. **Representações sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2020.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 187-200, 2002.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva; BORGES, Adriana Araújo Pereira. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. *Revista Educação de Especial*, v. 33, p. 01-26, 2020.

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

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente: novas perspectivas de análise. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2019, v. 40, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2019.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.2, p. 293-308, abr./jun., 2017.

TENÓRIO, Luma Loreta Alves; SANTOS, Edivânia Ferreira dos; BRITO, Ada Mônica Santos; SOUZA, José Clécio Silva de. O papel do profissional de apoio no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 20, setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/20/o-papel-do-profissional-de-apoio-no-processo-de-inclusao-escolar-de-alunos-com-deficiencia-fisica>. Acesso em: 14 jul. 2024

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



Alan

mga ha kasap ang mga

PROFESSOR EM TRANSFORMAÇÃO

Luiz Alan Silva Saraiva

Introdução

Este relato autobiográfico tem como propósito apresentar a trajetória pessoal, acadêmica e profissional na construção e evolução de um professor que permanece em constante transformação e aprendizado. A narrativa explora as experiências que moldaram não apenas a carreira docente, mas também o desenvolvimento de um cidadão crítico e atuante na sociedade. Ao longo deste percurso, serão mencionados autores e referências teóricas que, durante a minha formação, desempenharam um papel fundamental na construção da identidade pessoal, acadêmica e profissional. Dessa forma, o texto busca evidenciar como o conhecimento foi progressivamente adquirido e como esse processo contínuo de formação contribuiu para a atuação crítica e reflexiva no exercício da docência.

Infância

Sou Luiz Alan Silva Saraiva, tenho 47 anos, nascido no dia 26 de abril de 1977, casado com Brysa Saraiva, tenho duas filhas: Letícia Saraiva e Anny Crystal Saraiva. Filho de Fátima Saraiva, profissional do lar, e Luiz Gonzaga Saraiva (falecido), técnico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); também tenho um irmão, Alex Saraiva, mais velho, um ano e oito meses, que atua como professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Durante minha infância, nossa família residia em Goiânia, no entanto, após o falecimento de meu pai, retornamos a Belém do Pará. Embora este seja um recorte de minhas memórias, é essencial estabelecer uma linha

cronológica para compreender as transformações que ocorreram em nossas vidas, as quais influenciaram de maneira significativa os diferentes rumos que se refletiram na minha formação pessoal, educacional e, futuramente, profissional.

Minhas recordações acerca da minha formação básica iniciam-se na educação infantil no Instituto Bom Pastor, uma escola particular de formação católica, localizada no estado do Pará, de onde sou natural. Apesar de muito cedo ter perdido meu pai em um acidente, como tantas famílias, fui criado pela minha mãe, que teve que ser “Pãe” (Pai e Mãe). Tive a oportunidade de estudar na educação infantil em escola particular, pois minha mãe tornou-se pensionista e com isso pode nos colocar, a mim e a meu irmão, em uma instituição particular.

Alguns anos se passaram após a morte de meu pai, minha mãe se casou novamente com meu padrasto, Benedito Oliveira, que trabalhava na Petrobrás. Benedito foi transferido para o Nordeste e tivemos que nos mudar em 1985. A partir desse momento, nossa vida mudou, fomos viver longe dos familiares e sobretudo teríamos uma nova formação educacional, novas experiências e construir uma nova família.

Escola de Ensino Fundamental

Quando chegamos, em 1985, em Aracaju, capital do estado nordestino de Sergipe, fui matriculado em uma escola particular bem pequena, chamada Educandário São Carlos. Com minha professora, uma senhora de baixa estatura e muito rígida, tive bons ensinamentos. Nessa mesma escola, ainda se utilizava a palmatória, o castigo de ficar de joelho no milho e ficar no canto da parede de frente para a parede. Estudei nessa escola a 3ª e 4ª séries da educação infantil, hoje denominada de Ensino Fundamental, anos iniciais.

Após a minha ida para a 5ª série, ainda não completara 10 anos, fui estudar em uma escola pública chamada Escola Estadual Gonçalo Rolemberg Leite, onde meu irmão mais velho já estava estudando. A escola tinha o então nomeado 1º e 2º graus,

atualmente Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. Uma nova escola, novos amigos, vários professores e o processo de adaptação, no começo, foi bastante complicado, foram muitas mudanças e aprendizados. Foi nessa escola que ocorreu um momento importante na minha vida. Recordo-me claramente deste dia que deslumbrou meus olhos, quando meu irmão mais velho me levou para aula prática de Educação Física de sua turma. O professor estava ministrando o conteúdo de voleibol, quando tive minha primeira vivência com aquela modalidade. Fiquei muito feliz em ter participado daquela aula com meu irmão, na sua turma e com o seu professor.

Retornando para casa, comentei com a minha mãe que já sabia qual seria a minha profissão: Professor de Educação Física. Ela sorriu e disse que tudo bem, mas que ainda eu era muito jovem e ainda faltava muito para escolher minha profissão. No entanto, fiquei com aquela aula e a ideia de como seria ser um professor de Educação Física em meus pensamentos.

Tive dificuldade de adaptação na nova escola, entre elas: a ausência de acolhimento; novos sistemas de avaliação; novas formas de ensinar de cada professor e dificuldades no aprendizado nas diversas disciplinas; quantidades elevadas de alunos na sala; como consequência o aprendizado acabou sendo pouco proveitoso e por conta disso fui reprovando na 5ª série. Após a reprovação, tive que estudar novamente na mesma escola, agora melhor adaptado aos professores, à escola e aos alunos. Quando passei para 6ª série, meus pais resolveram me colocar no Colégio Salesiano, uma rede de congregação católica que existe em muitos países e em várias cidades do Brasil.

Durante meu Ensino Fundamental II, enfrentei mais uma vez o processo de adaptação em uma nova escola, com novos professores e colegas. Era uma escola particular de grande porte, onde as possibilidades de aprendizado foram potencializadas por meio de projetos pedagógicos e uma estrutura que oferecia condições adequadas para o desenvolvimento do potencial educacional dos alunos.

Segundo Libâneo (2009), nas últimas cinco décadas, as escolas têm se orientado por uma pedagogia liberal tradicional, que se alinha aos interesses do sistema capitalista, preparando os alunos para desempenharem papéis sociais que sustentam a manutenção da propriedade privada. Foi dentro desse modelo educacional que fui inserido, o qual, apesar de proporcionar certos benefícios, também reforça as desigualdades sociais e econômicas em um país marcado por profundas disparidades, sendo o acesso desigual à educação de qualidade um dos principais problemas, situação essa que dificulta, ou até mesmo impede, o pleno desenvolvimento educacional de muitas crianças e jovens.

Escola de Ensino Médio

Após o término do Ensino Fundamental, meus pais me matricularam no Colégio Visão, uma escola voltada para a formação no Ensino Médio, que tinha como principal objetivo preparar o aluno para o vestibular, hoje conhecido como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Vale frisar que tanto durante o Ensino Fundamental 2, como no Ensino Médio, a prática esportiva esteve sempre atrelada ao meu interesse, tive a oportunidade de vivenciar várias modalidades entre elas, handebol, futsal, atletismo, basquetebol, natação; contudo, a minha paixão era o voleibol, onde minhas habilidades desenvolvidas na escola me levaram à Seleção do estado de Sergipe, atrelado aos treinos de voleibol da Seleção Sergipana e na escola me destaquei como referência perante aos meus colegas.

Muitas vezes, o professor de Educação Física não comparecia à escola e, como aluno mais experiente, começava a reproduzir aulas que tinha na Seleção para os alunos da escola. Certo dia, o dono e diretor da escola, durante uma aula de Física, disciplina que ele ministrava, surpreendeu-me com uma proposta: caso eu passasse no vestibular, a vaga de professor de Educação Física da escola seria minha. fiquei surpreso com o convite, me senti estimulado e enaltecido, mas não acreditei que poderia ser

verdade. Quando terminei a escola em dezembro de 1995, acabei não passando no vestibular. No entanto, mais uma vez fui surpreendido com a ligação do meu antigo professor de Física, solicitando que comparecesse na escola que gostaria de me fazer uma proposta.

Chegando na sala, o diretor me perguntou se eu gostaria de ensinar voleibol para os alunos da escola. Fiquei bastante nervoso com o convite e, logo me veio à cabeça a primeira situação: não tenho formação em Educação Física. Na época, o diretor me explicou que não era necessário ser formado, pois eu não ministraria aulas na escola, mas sim em um ginásio esportivo afastado do ambiente escolar. Foi aí que tudo começou, pois na área de Educação Física existe o chamado professor provisionado, aquele considerado um técnico e que se dedica exclusivamente ao ensino das especificidades de cada modalidade esportiva.

A entrada na Universidade Federal

Comecei a desenvolver meu trabalho como técnico de voleibol provisionado nas equipes de voleibol da ex-escola onde havia estudado. Dois anos depois, o resultado que tanto esperava aconteceu, passei em Educação Física na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no ano de 1998. Logo que comecei a estudar no curso, tive um choque de realidade, pois o que curso de Licenciatura plena em Educação Física, com suas disciplinas e professores, pouco se relacionava com a realidade que eu trazia como bagagem da minha vivência escolar.

Entreí na universidade pública em uma época em que não existia cota para negros. As transformações necessárias para a minha formação educacional e acadêmica começaram a ser desenvolvidas. Observei que ao ministrar aulas de voleibol como técnico provisionado, o ensino se limitava à mera reprodução de modelos padronizados, sem promover uma reflexão crítica por parte dos alunos ou considerar o desenvolvimento de sua cidadania. Esse modelo se alinha ao que Saviani (2009) descreve

como a teoria crítico-reprodutivista, na qual a escola exerce um papel fundamental na sociedade ao reproduzir as estruturas de classe e reforçar a lógica do modo de produção capitalista.

O técnico provisionado, em sua maioria, não se dedica ao ensino ou à educação propriamente dita, limitando-se à reprodução de exercícios repetitivos. Na maioria das vezes, seu foco recai exclusivamente na automatização de movimentos corporais específicos, visando a preparação técnica do atleta para a execução eficiente de determinadas ações motoras e não em desenvolver o aluno consciente e transformador do seu papel como cidadão, reproduzindo um ideal de sociedade capitalista, em que um corpo preparado para a vitória a qualquer custo é o que interessa.

Percebi posteriormente que meu papel como técnico provisionado de uma equipe de voleibol na escola particular estava muito longe do ser um professor na perspectiva de Freire (1996, p. 28), quando comenta que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Todo educador deve estimular seus alunos à criticidade, desenvolvendo a curiosidade, porque é através da indignação que o aluno não se sujeitará à reprodução de uma realidade, mas à transformação, baseada na construção de um sujeito, no seu processo de aprendizado, que busca do conhecimento como forma de libertação.

Nas aulas reprodutivistas que executava com os alunos, não tinha nenhum planejamento fundamentado. Não buscava livros que pudessem preparar melhor as aulas de voleibol, apenas utilizava a experiência de anos de prática do esporte para ensinar aos alunos. Segundo Libâneo (1994), o planejamento para um docente é essencial na sua formação, as atividades devem ser organizadas, coordenadas com objetivos propostos na construção da metodologia de ensino. O planejamento é uma forma de organizar as práticas do docente, mas é conjuntamente um momento de pesquisa e reflexão e está relacionado também com a avaliação. Segundo o autor, o planejamento está articulado com o plano da escola, plano de ensino e o plano de aula (Libâneo, 1994).

O livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996), foi o primeiro livro a que tive acesso no meio acadêmico, logo no primeiro período do curso de Educação Física. Desvendá-lo foi tão transformador na minha formação que ainda hoje seus ensinamentos me fazem refletir sobre a minha prática como educador. Não tenho o hábito de me chamar de professor, me considero um educador, pois para mim o professor é aquele que apenas ministra aula na escola.

Segundo Brandão (2007, p. 13), “a educação existe onde não há escola”. Nessa perspectiva, me sinto um educador, pois posso ensinar, trocar experiência não somente em uma sala de aula, mas em qualquer lugar onde exista um aluno disposto a apreender e trocar experiências. Para mim, o educador nasce da vocação, da esperança e do amor aos princípios da formação social e cultural e ao ideal de servir, sendo agente da criatividade impulsionado pela transformação do ser humano.

Ainda como acadêmico da Universidade e ainda ministrando aulas de técnico de voleibol, comecei a planejar e preparar melhor as minhas aulas, buscando a integração da teoria com a prática (práxis). A cada disciplina, a cada aula, a cada livro lido, debatido e refletido, saía da aula mais esperançoso de que este era o caminho correto que havia escolhido como minha profissão.

Minha formação inicial foi sendo forjada com base em diversos autores e professores que divergiam de políticas sociais, educacionais e da necessidade de uma formação acadêmica. Confesso que, por muitas vezes, foi muito difícil aceitar e compreender suas ideias que fugiam da realidade existente fora do mundo acadêmico, mas todo o ensinamento foi válido. Recordo-me de um momento que me marcou durante a jornada acadêmica na universidade: foi no 1º período na disciplina de Bioquímica, vários alunos estudando essa matéria, era um auditório repleto de alunos do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da UFS, cerca de 120 alunos na sala. Os professores ministravam aula sempre exemplificando, usando referências de áreas da medicina, odontologia, engenharia ambiental, mas nunca da área da

formação de professores e, especificamente, meu curso, que era Licenciatura em Educação Física.

Sempre me perguntava qual o sentido de uma disciplina na matriz curricular do meu curso que não tinha relação com a docência. Infelizmente, optei por uma decisão que acabaria por me prejudicar em termos de tempo de permanência no curso. No entanto, acreditei que essa escolha poderia beneficiar a mim e a futuros alunos, oferecendo-lhes a oportunidade de compreender a importância dessa disciplina para a área do ensino da Educação Física. Decidi expressar nas avaliações minha insatisfação com a ausência da relação do conteúdo da disciplina com os conteúdos para a área da licenciatura.

Reprovei na disciplina e durante 04 oportunidades tomei a mesma atitude com professores diferentes. Em um determinado momento, fiquei conhecido pelo CCBS como o aluno da Bioquímica. Certa feita, um professor, sabendo da história, resolveu ministrar aulas e exemplificar todas as áreas que estavam presentes. Ali atingi meu objetivo, agora eu conseguiria descobrir a importância da disciplina para a minha formação e, como era de se esperar, fui aprovado na mesma. Segundo Barretto (2010), nas licenciaturas os conteúdos das disciplinas de formação geral e específica, na maioria das vezes, não privilegiam o ensino e a formação de professores, não havendo relação com o que é ministrado com a formação do curso da área de educação.

O tempo foi passando e, finalmente, começaram os períodos dos estágios supervisionados. Lembro-me do meu primeiro estágio de observação em uma escola pública de Ensino Fundamental anos iniciais. Apesar de não ser de intervenção, tive mais uma vez um choque de realidade com a realidade da escola pública. As condições oferecidas para o desenvolvimento do estágio eram poucas, faltava tudo: estrutura física, material e, em muitos casos, até professor. Fui colocado na sala como professor e, na verdade, a minha função era estar ali como aprendiz das atividades pedagógicas junto ao professor regente, que deveria estar ministrando a aula, mas não estava.

O estágio era obrigatório, mas a minha experiência foi negativa em relação ao que é um estágio supervisionado. Segundo Tardif (2002), uma das etapas mais significativas do discente na sua formação acadêmica de licenciatura se faz na vivência do estágio que deve oportunizar aos licenciandos observação participativa, a prática da pesquisa, a elaboração de planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas, além de uma relação entre teoria e prática em sala de aula.

À medida que comecei a me aprofundar nas disciplinas do curso de Educação Física e suas especificidades no campo das abordagens metodológicas e históricas da referida área, elas se tornaram o foco principal na minha formação. Como todo curso de licenciatura, o fator histórico referente à contribuição das mudanças relacionadas à concepção da formação de professores se faz presente e, com a Educação Física, não seria diferente. Assim como as demais áreas, a Educação Física também passou por grandes transformações no que se refere a abordagens metodológicas.

De acordo com Soares (1994), a Educação Física no Brasil tem suas raízes fincadas no seu surgimento a partir de 1930, na história das instituições médicas e militares. A partir da segunda década do século XIX, a Educação Física foi incorporada ao ambiente escolar com um enfoque higienista, visando à promoção da saúde física e mental, além dos princípios eugenistas ligados à virtude e moralidade, aspectos que, ainda hoje, são parcialmente perceptíveis. A historização desse processo revela-se essencial para compreender as transformações ocorridas, especialmente a partir da década de 1980, que impactaram significativamente a formação de professores de Educação Física.

Os estudos sobre as abordagens metodológicas usadas na formação dos professores de Educação Física tornaram-se necessários para mim durante o curso, pois me ajudaram a compreender a importância de analisar criticamente a Educação Física; reconhecer sua legitimidade como componente curricular e entender a identidade das áreas de formação, das bases teóricas e

das práticas de intervenção, que são agrupadas sob a denominação de Educação Física.

Freire e Scaglia (2009, p. 32) afirmam que “se a Educação Física pretende ser uma disciplina escolar com status semelhante ao adquirido pelas demais, precisa dizer a que veio, o que ensina”. Os conteúdos abordados da disciplina Educação Física têm uma amplitude de conhecimento e seus aprendizados são importantes para a formação educacional do aluno, além de possibilitar subsídios para a construção de pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural, trio fundamental na educação. O educador deve estar sempre pronto para novas mudanças e ressignificados em busca do conhecimento e da troca de aprendizagem. No contexto deste relato, se faz importante comentar a respeito das abordagens metodológicas utilizadas na Educação Física para destacar sua relevância para a minha formação, tendo elas um caráter educacional, esportivo, biológico, psicológico, sociológico ou político.

A abordagem construtivista, influenciada pela psicomotricidade na formação integral do indivíduo, tem como principal precursor o professor João Batista Freire. Segundo Darido (1998, p. 60), a intenção dessa perspectiva construtivista é “a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo [...] a aquisição do conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a vida”. Já a abordagem desenvolvimentista, fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor proposta por Gallahue, tem como precursor o professor Go Tani. Essa abordagem tem o movimento como o meio e o fim da Educação Física. Para Darido (1998, p. 58), essa proposta “é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física escolar”.

A abordagem crítico-superadora tem por base o materialismo histórico-dialético de Marx; essa concepção surgiu dos trabalhos de Bracht, (2001, p. 15), que afirma que o conhecimento específico da Educação Física ocorre “a partir da expressão corporal como

linguagem social e historicamente construída”. Em relação à abordagem crítico-emancipatória, inspirada nos pressupostos da teoria crítica da escola de Frankfurt, e que tem como precursor Elenor Kunz. Essa abordagem procura libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica, desenvolvendo a educação por meio do agir social, cultural e esportivo. Kunz (2001, p. 121) aponta que “o ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e constituídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento”.

Essas considerações sobre as abordagens metodológicas no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física são fundamentais, ao permitem compreender sua aplicabilidade no contexto escolar. Refletir sobre essas abordagens ampliou meu conhecimento e contribuiu para minha formação como educador. Dentre elas, a abordagem crítico-superadora é a que mais ressoa na minha formação pedagógica.

Logo após o término do curso, no ano de 2004, começou uma nova fase em minha vida, a busca por um trabalho na minha área de atuação.

Início da vida profissional

O mercado de trabalho em Aracaju já estava muito escasso quando surgiu, em 2005, um ano após a minha formatura, próximo do final do ano, a possibilidade de um concurso público no Estado de Alagoas. Fiz minha inscrição e fui aprovado. Começando, assim, uma mudança na minha vida pessoal e profissional. Fui convocado no início do ano de 2006 para assumir como professor de Educação Física efetivo da rede estadual de Alagoas, com carga horária de 20 horas semanais. Iniciei ministrando aulas para os alunos do Ensino Médio e comecei a traçar meus planos profissionais e pessoais. O tão esperado concurso público tinha se tornado realidade, apesar de o salário ser muito baixo na época, havia uma esperança de que dias melhores iriam surgir.

Escolhi a cidade de Arapiraca para trabalhar, pois tinha excelentes referências sobre a cidade. Contudo, ao chegar na escola onde fui lotado, fui surpreendido com uma estrutura de grande porte para uma escola de município do agreste. Essa escola foi a base para o início da minha jornada como professor de Educação Física da rede pública do estado de Alagoas. Em 2007, passei no processo seletivo para professor monitor do estado de Alagoas e comecei a jornada de trabalho com mais 30 horas semanais.

No ano de 2006, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) resolve desenvolver uma proposta de interiorização, surgindo, assim, o Campus Arapiraca. Um dos primeiros cursos a ser ofertado foi o de Licenciatura em Educação Física. Os anos se passaram e os primeiros estágios supervisionados do curso começaram a ser desenvolvidos. Os alunos do curso começaram a buscar escolas para fazer seus estágios, foi assim que alguns alunos, que já tinham sido meus alunos no Ensino Médio, começaram a me procurar para estagiar comigo. Naquele momento, passei a ser também um professor formador, contribuindo com a formação dos licenciandos do curso de Educação Física da UFAL.

Novamente, meu contato com o mundo acadêmico começou a me dar um novo fôlego e reviver a vontade de retornar ao meio universitário. Atuei como professor supervisor do Estágio Supervisionado na escola, para colaborar com o curso e com os alunos que precisavam passar pela experiência da vivência da sala de aula. Também pude auxiliar através das trocas de experiências com vários licenciandos da UFAL-Arapiraca. Nesse ínterim, surgiu um convite de uma professora da UFAL para fazer parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Educação Física. Colaborei no PIBIB como professor supervisor dos pibidianos. Carvalho e Quinteiro (2013) abordam a importância do PIBID na formação do professor, através da relação entre a prática docente e a interação entre os alunos do ensino superior e a Educação Básica da rede pública.

É relevante comentar acerca do PIBID, pois ele proporciona a relação teoria e prática ao inserir o aluno de graduação no ambiente

escolar nos primeiros períodos de sua formação. O Programa permite a vivência no cotidiano da profissão, o conhecimento da dinâmica escolar, além de ajudar no desenvolvimento de competências voltadas para o ensino. Além disso, o PIBID contribui para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e políticas educacionais, preparando os futuros professores para os desafios da Educação Básica no Brasil de forma mais consciente e efetiva.

O PIBID não forma apenas alunos de graduação, ele tem um papel importante na formação e desenvolvimento dos professores supervisores que orientarão e acompanharão os bolsistas no ambiente escolar. Através da participação no Programa, esses supervisores têm a chance de rever e atualizar sua prática pedagógica na interação com novas ideias e metodologias trazidas pelos alunos. Essa troca de conhecimento entre os professores mais experientes e os licenciandos, melhora a qualidade do ensino, além de fortalecer a integração entre universidade e escola, bem como de promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os envolvidos.

Tive a oportunidade de ser supervisor bolsista por 1 ano, através da UFAL, Campus Arapiraca, em 2012. O trabalho desenvolvido tinha como conteúdo a ginástica circense e realizávamos encontros semanais para debater acerca da história da ginástica, bem como desenvolver trabalhos com os alunos nas aulas sobre o conteúdo, além de vivenciar experiências metodológicas e tecnológicas de caráter inovador e em práticas docentes. Os acadêmicos de Educação Física colaboravam nas atividades de planejamento, observação e execuções de ações nos diferentes espaços da escola em conjunto com a coordenação de área e os supervisores, desenvolvíamos oficinas de ginástica circense para os alunos da escola a partir das aulas de Educação Física.

O período como supervisor bolsista do PIBID, com o conteúdo de ginástica circense, foi de muito aprendizado e troca de conhecimento com os acadêmicos e alunos que participaram do projeto. Os acadêmicos da Educação Física tiveram a oportunidade de vivenciar e experimentar aulas na escola de Ensino Médio, assim

como puderam aprimorar aulas diferenciadas com uso de lenços e práticas corporais. Já em relação ao processo de ensino-aprendizagem, foram realizadas discussões textuais sobre os conteúdos de ginástica aplicada no contexto escolar. Além disso, foram elaborados relatórios semanais que analisavam as práticas desenvolvidas pelos alunos.

No ano de 2013 fui aprovado no concurso municipal da Prefeitura de Arapiraca para lecionar Educação Física no Ensino Fundamental II, com carga horária de 20 horas. Mais uma vez tive a oportunidade de planejar e organizar minha vida com mais segurança, pois enfim chegou o 2º concurso público, me dando uma melhor estabilidade profissional e financeira.

Os dois empregos públicos, um estadual e outro municipal, somam uma carga horária de 40 horas. Através deles, organizei melhor minha vida pessoal, processo que resultou na compra da minha tão sonhada casa própria e do meu primeiro carro; casei-me, tive duas filhas. Os gastos começaram a ficar maiores e tive que voltar a fazer o processo seletivo para monitor do estado, aumentando ainda mais a minha carga horária que já era alta. Às 40 horas existentes, somei mais 20 horas. A baixa remuneração paga aos professores é uma realidade brasileira. Nesse contexto, Lourencetti (2014) afirma que os professores vivem em seu trabalho um processo de proletarização, produzindo mais do que recebem. Essa situação não afeta somente o poder de compra e a qualidade de vida do professor, mas também é um fator que repercute concretamente sobre sua vida profissional, pois a pauperização social atrelada à baixa remuneração prejudica o acesso aos bens culturais imprescindíveis para o trabalho docente, a falta desses bens culturais pode significar comprometimento do trabalho desenvolvido pelo docente em sala de aula (Gatti; Barretto; André, 2011).

A docência foi a profissão que escolhi e tenho orgulho da minha escolha. O desejo de lecionar se revelou ainda na minha infância, cresci sonhando com o momento em que finalmente seria professor. Também não foi por acaso que escolhi a licenciatura em

Educação Física. Apesar dos desafios e dificuldades, estou realizado na profissão que escolhi.

Conclusão

Sou professor há quase 19 anos do estado de Alagoas e há quase 12 anos do município de Arapiraca. Já contribuí com a formação de muitos alunos do município de Arapiraca. Acredito que todo educador deve compreender constantemente a sua ação educativa, sendo esta acompanhada de um universo de valores necessários à construção do projeto coletivo, social e político que se pretende alcançar, procurando estabelecer quais as finalidades da sua prática educativa, quais os seus propósitos e intenções na formação dos sujeitos.

É fundamental que todo professor saiba o que seus alunos pensam sobre a sua disciplina para melhor organizar seu programa de ensino, e que os alunos possam compreender que a Educação Física é essencial na sua formação, sendo ela importante para a vida educacional e social.

Todas as experiências exitosas, ou não, como professor e educador, me transformaram no profissional que me tornei hoje, e foram minhas inquietações, indagações, reflexões que me levaram a acreditar que através da educação um professor pode colaborar para a transformação de sua casa, da escola onde trabalha, dos seus alunos, do seu município, seu estado e seu país. É com esse fôlego de buscar o conhecimento, a pesquisa científica na busca de transformação social, educacional e cultural, que hoje faço parte do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. A este novo caminho, me dedico às novas páginas que, certamente, serão escritas dessa nova jornada, desse novo ciclo, com muito amor e dedicação à minha profissão.

Referências

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 427-443, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/H7dM3LbqDq4cwfZQ5vyLbdj/?format=pdf&lang=pt>.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. *In*: CAPARROZ, Francisco E. (org). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001, p. 67-79.

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

CARVALHO, Diana Carvalho de; QUINTEIRO, Jucirema. A formação docente e o PIBID: dilemas e perspectivas em debate. **EntreVer**, Florianópolis, v.3, n.4, p. 322-341. jan/jun. 2013. Disponível em: <https://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/issue/view/431>. Acesso em: 20 ju. 2024.

DARIDO, Suraya C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 58-66, set. 1998.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009.

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

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em:

<https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

KUNZ, Elenor (org.). **Didática da educação física 2**. Ijuí: Unijuí, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

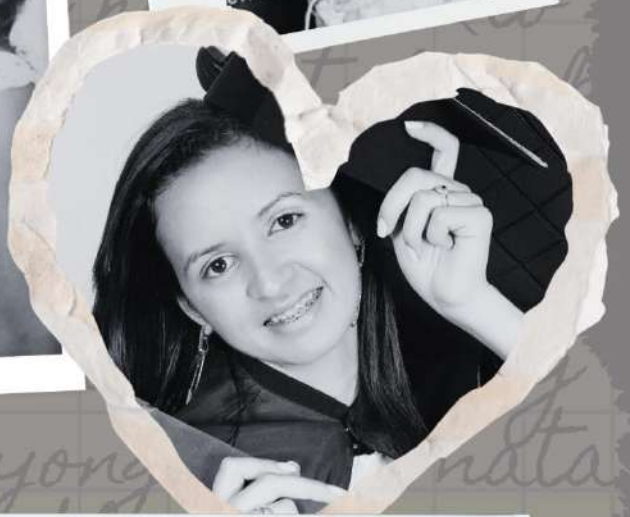
LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 13-32, jan./abr. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOARES, Carmem L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

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



Magnolia

MEMÓRIAS DE UMA EDUCADORA EM FORMAÇÃO

Magnólia Carla Conceição dos Santos

Primeiras lembranças

Escrevo esta narrativa autobiográfica para recordar as memórias dos caminhos trilhados na minha formação docente. E, à medida que vou me permitindo o exercício de recordar, percebo o quanto amadureci ao longo desses anos. O relato inicial desta viagem no tempo me faz rememorar como vim parar na educação. Em 2002, finalizando o Ensino Médio, surgiram as dúvidas para qual curso iria prestar vestibular. Sempre sonhei em ser médica, mas o medo de ver sangue não me permitiram; além disso, também havia todas as dificuldades financeiras enfrentadas para morar em Maceió, uma vez que eu residia em Limoeiro de Anadia, município alagoano, mesmo assim fiz o vestibular para Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em Maceió, mas não consegui pontuação necessária para entrar.

Durante o ano de 2003, estudei em cursinho para tentar, novamente, o vestibular no final do ano e, mais uma vez, buscando uma vaga na UFAL. Consegui passar na primeira fase do curso de nutrição, mas fui reprovada na segunda fase. Então, saiu o edital do vestibular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e fiquei na dúvida entre o curso de Biologia e Química. Acabei decidindo pela Licenciatura em Química, fui aprovada, iniciando o curso em 2004.

Na verdade, o meu pensamento era cursar a Licenciatura e tentar no final do ano, novamente, o vestibular da UFAL. No entanto, à medida que o tempo passava, ia gostando cada vez mais do curso e fui ficando. Finalizando o primeiro período do curso, decidi procurar emprego. Como a graduação era noturna, consegui conciliar os estudos com o trabalho. Como não tinha nenhuma

experiência, o meu primeiro emprego foi em uma loja de calçados no centro da cidade de Arapiraca. Durante os dois primeiros anos de curso, continuei trabalhando e estudando, até que apareceu a primeira oportunidade para participar de uma seleção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC). Lembro com detalhes quando o professor de físico-química, disciplina em que sempre fui destaque, veio conversar comigo e me incentivou a pensar nesta possibilidade, trazendo todas as vantagens que essa escolha traria para a minha formação.

Assim, estava eu dividida em sair do emprego ou ir para a iniciação científica. Decidi tentar a seleção da bolsa do PIBIC e fui selecionada. Tive que pensar sobre qual decisão tomar. Conversei com meus pais, meu noivo e todos me apoiaram a ganhar menos e ir para a pesquisa que me traria oportunidades e, também, pensando nos estágios que já estavam para iniciar. Nesse contexto, decidi pela Iniciação Científica, pois naquele momento já entendia a importância da pesquisa no processo de formação inicial do professor (Vieira; Vieira, 2020).

Após iniciar as atividades de pesquisa, vieram os estágios divididos em: Estágio I, (observação), que era voltado para o estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos da escola; Estágio II, voltado para a observação de turma e docência em turmas de Ensino Fundamental e; finalizando o processo, Estágio III, com a observação e à docência em turmas de Ensino Médio. Todos os estágios foram realizados em uma mesma escola estadual localizada no município de Arapiraca. Naquela época, ainda como iniciante na docência, tinha sonhos, achava tudo encantador e poderia mudar o mundo através da educação. Fiz os estágios no Ensino Fundamental e Médio, mas confesso que foi bem desafiador. Fui encaminhada para estagiar na escola com pouca orientação.

A sensação que tive ao iniciar os estágios na escola era de que o professor regente estava de folga só por ter chegado uma estagiária. Outro ponto que me chamou a atenção foi a desatualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Segundo Diniz *et al.* (2019, p. 2), “O projeto político-pedagógico (PPP) escolar é um guia de orientação

de tomadas de decisões para que se possa ter um melhor funcionamento dos papéis desempenhados por todos que compõem o ambiente escolar: gestão, professores, alunos, comunidade envolvida e demais funcionários da instituição”, mas, apesar de sua relevância, “[...] observa-se [...] um descaso por partes dos gestores, que estão à frente das questões relacionadas à escola, sobre a elaboração deste importante projeto e que muitas vezes acaba não sendo elaborado com o conhecimento de todos os envolvidos no processo” (Diniz *et al.*, 2019, p. 2), sendo a situação descrita igual à realidade da escola na qual estagiei.

Ainda em relação ao estágio, recorro que minha professora orientadora do estágio foi à escola uma única vez, só para comprovar se eu estava lá, coisa rápida. Essa ausência dos professores das Licenciaturas nas escolas não é uma situação isolada, Nascimento e Anselmo (2018, p. 1), afirmam “[...] que os professores orientadores de Estágio, não acompanham os estagiários na escola, e quando visitam as escolas limitam-se a observar se os alunos estavam presentes. Sendo vistos pelos discentes como meros supervisores”. Diante da situação, eu seguia fazendo o estágio sem muita orientação, mas para suprir essa defasagem, busquei pesquisar e estudar, sendo essa uma postura que sempre tive.

Durante o período do Estágio III, voltado para a observação e à docência em turmas de Ensino Médio, a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL) lança o edital para professor monitor, podendo participar da seleção graduandos com mais de 75% do curso concluído. Fiz a seleção e consegui ser aprovada, sendo convocada meses depois. Na época, era permitido que os monitores assumissem aulas das disciplinas de Matemática, Física ou Química e, devido a isso, finalizei os estágios, vivenciando na prática, como professora monitora contratada da rede estadual, as dificuldades e desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem, que se tornavam mais desafiadores diante da ausência de experiência e de orientação, mas consegui pesquisando e estudando, construir os planos de aulas, buscando sempre o desenvolvimento de um bom trabalho.

Vale frisar que atuei como professora monitora na mesma escola em que fiz os estágios, e, após finalizar o período dos estágios, a diretora da escola entrou em contato comigo porque tinha carência na escola e queria que eu ficasse trabalhando lá. Foi assim que assumi as aulas de Ciências na escola na qual estagiei e as aulas de Matemática em outra escola da rede estadual.

A cada finalização de contrato, eu fazia nova seleção, era aprovada e o ciclo de ir substituindo as carências nas escolas continuava. Em outras escolas da rede estadual, assumi as aulas de Física e Química, ou seja, a “uberização” (mercantilização) docente e a precarização da educação não eram só presentes em minha vida, mas se perpetuavam na minha recente atuação profissional (Moura; Mendes Segundo; Aquino, 2021). Confesso que fiquei assustada, pois de fato seria minha primeira experiência como professora. Mas ninguém nasce educador, vai se fazendo educador, se formando como educador e, ao longo do processo na prática, e na reflexão sobre a prática, vai se tornando o professor (Freire, 1991, p. 32).

E assim eu seguia desenvolvendo as etapas do projeto de pesquisa do PIBIC sobre o “estudo Eletroquímico da Manipueira”, atuando como professora contratada, participando de eventos acadêmicos e produzindo o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Tive alguns problemas durante o PIBIC, pois logo nos primeiros meses meu professor orientador foi fazer o pós-doutorado e outra professora assumiu seu lugar. Naquele momento, me senti abandonada e angustiada. Mais uma vez estava sem orientação e, por conta disso, os prazos iam passando e a pesquisa não evoluía. Os professores da graduação, vendo o meu desespero, começaram a ajudar, já que a proposta do projeto iria fazer parte do meu TCC. Para meu alívio, 6 meses antes de finalizar o PIBIC, o professor voltou e conseguimos fazer o mínimo de experimento para finalizar o projeto de pesquisa, conclusão e apresentação do meu TCC, sendo aprovada com a nota máxima.

Em agosto de 2009 aconteceu minha formatura, foi uma semana esperada e de intensas emoções. Entre os dias que mais me marcaram, foi o da colação de grau. Entrei com meu pai, o homem

que, mesmo sem estudar, fez de tudo para que eu estudasse e, também, grata à minha mãe por tudo. Lá estava eu, a mais nova licenciada em Química. Era o início de uma jornada como professora, que tão precoce e sem tanto conhecimento já estava lecionando, mesmo sem ter finalizado a graduação. Confesso que naquele período eu era o tipo de professora que somente repassava o conhecimento. Só posteriormente, na minha caminhada docente, pude entender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12).

Enfim, licenciada: novas experiências, novos caminhos, novas conquistas e novos conhecimentos

No mesmo ano em que me graduei, eu também me casei. Estudar para mim e meu marido sempre foi prioridade. Ele, já funcionário público federal efetivo, sempre me apoiou a seguir em busca dos meus objetivos, que se tornaram nossos. Até o ano de 2012, continuei como professora temporária e, quando meu primeiro filho, Douglas, nasceu, em setembro de 2012, entrei de licença maternidade. Após o término desse período, não voltei para o trabalho, pausei para cuidar dele e continuar estudando e investindo na minha formação continuada. Fiz especialização em Metodologia do Ensino de Biologia e Química, com duração de dois anos. Na época, o mestrado ficou para outro momento.

Em 2014, foi lançado edital para o concurso público da educação da rede estadual de Alagoas. Fiz e fui aprovada, ficando no aguardo da convocação. Essa espera levou meses, o que me fez entrar com mandado de segurança na defensoria pública. Em dois meses, a justiça solicitou a minha convocação em estado precário e, em 2015, o Governo do Estado fez a minha convocação de forma efetiva.

Neste retorno para a Educação Básica, na escola onde entrei em exercício, fui recebida para lecionar a disciplina de Química, mas tive que enfrentar um novo desafio: substituir uma professora de quem os alunos gostavam e que foi minha amiga da época da graduação. Que

responsabilidade. Então, eu sabia que, de princípio, precisaria conquistar aqueles estudantes e, para isso, fiz em todas as turmas a escuta dos alunos para buscar, através do planejamento das aulas, atender às necessidades de aprendizagem deles. Como diz Freire (1996, p. 45), “é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias”.

Desta forma, desenvolvi meu trabalho a partir da perspectiva dos alunos e, nos primeiros meses, para minha surpresa, meu nome estava pelos corredores da escola como a melhor professora de Química que eles já tiveram. O intuito não era ser a melhor, mas fazer o meu trabalho oportunizando a aprendizagem daqueles alunos. Adotar a escuta dos meus alunos tem sido um diferencial na minha conduta enquanto professora. Talvez, inconscientemente, os traumas sofridos durante a Educação Básica com alguns professores que apresentavam uma conduta autoritária, que não davam espaço nem para que se fizesse perguntas, seja o motivador da minha atuação enquanto educadora.

À medida que dava espaço aos estudantes para o diálogo, fui ganhando ainda mais confiança e identificando os alunos que apresentavam um bom rendimento e os alunos com dificuldades. Diante disso, conversei com a direção e sugeri fazer, com alguns alunos que tinham interesse, um grupo de estudos objetivando de prepará-los para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na educação, como em qualquer outra profissão, é no trabalho coletivo que conseguimos bons resultados, por isso convidei duas professoras, uma de Biologia e uma de Matemática, que mostraram interesse na proposta, para participarem da ação. Foi assim que montamos um horário para as aulas que ocorriam uma vez por semana no período da tarde, sempre fazendo um rodízio entre as três disciplinas. A turma era composta por 17 alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Para nossa alegria, 12 alunos foram aprovados no ENEM e conseguiram entrar em cursos da UFAL, UNEAL e do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), todos localizados no município de Arapiraca. Meu coração explodiu de felicidade em colocar os filhos dos trabalhadores na Universidade. Depois dessa conquista para a

escola, os olhos da gestão se voltam para nós, agora, precisávamos fazer um trabalho ainda melhor. E, assim, continuamos com as aulas extras que tinham por base a escuta dos alunos, atividade que possibilitava identificar as dificuldades e montar uma estratégia para melhorar o rendimento escolar dos discentes.

Sempre tive em mente que um dia faria mestrado, mas a minha família era prioridade e, em 2017, nasce minha filha Lavínia. Como sair e deixá-la aos cuidados de outras pessoas naquela fase? Nunca tive coragem. E segui firme em minha trajetória.

Em 2018 abriu vaga para supervisor do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UNEAL. Participei da seleção e iniciei a experiência de receber os graduandos do curso de Química para acompanhar as aulas e juntos pensarmos estratégias para serem aplicadas com os estudantes nas aulas, com foco na aprendizagem. Participar do PIBID foi uma troca de experiência que marcou o meu processo de formação docente.

Foi com a produção de jogos didáticos, práticas experimentais e temáticas transversais com abordagem na Educação Ambiental (EA) que os trabalhos no PIBID Química da UNEAL foram desenvolvidos. Essa experiência me fez entender que é no exercício de minhas funções e, na prática da profissão, que desenvolvo saberes específicos, baseados no cotidiano e no conhecimento do meio, fazendo brotar saberes adquiridos e validados pela experiência (Tardif, 2014).

Foi nesse contexto em que foram produzidos trabalhos nos formatos de maquetes, banners e experimentos, que foram submetidos ao Programa de Iniciação Científica Júnior (ICJ) do CNPq, para serem apresentados na Feira de Ciências de Alagoas (FECIAL). Em outubro de 2018, eu e as professoras parceiras desde a ação das aulas voltadas para a preparação do ENEM, levamos 50 alunos em um ônibus para vivenciar essa experiência em Maceió. Para alguns dos discentes, essa foi a primeira vez que estavam na capital do estado, para outros, era a primeira vez que estavam vendo o mar e, para a maioria, era a primeira vez que participavam

de um evento científico. Consegui proporcionar tudo isso para meus alunos com base na escuta de seus anseios e sonhos.

Foi um dia incrível. Os olhos deles brilhavam a cada participação durante o evento. O que eles não esperavam era que os três projetos representando a escola, elaborados com base na ideia dos alunos, fossem selecionados para serem desenvolvidos durante um ano com bolsa de iniciação científica, sendo que um dos projetos atingiu a primeira colocação como melhor proposta. Além disso, na categoria maquete, a escola também recebeu a premiação em primeiro lugar. Os alunos, representantes da gestão e professores subiram ao pódio para receber suas medalhas e troféu. A volta para casa foi uma festa, era o reconhecimento de um trabalho em equipe que assumiu o desafio de educar e ensinar pela pesquisa (Demo, 2015).

É importante ressaltar que eu, assim como as demais professoras envolvidas, não recebia nenhuma compensação financeira pelas ações desenvolvidas. As aulas extras, referente ao grupo de estudo para o ENEM, bem como a construção de todos os trabalhos submetidos ao ICJ, ocorriam fora da nossa carga horária na escola, sendo realizadas em horários além das aulas que ministrávamos nas turmas. Apesar das melhorias proporcionadas aos alunos, infelizmente, para alguns colegas, o motivo não era de alegria pelas conquistas alcançadas, mas de questionamentos referentes ao que estaríamos ganhando desenvolvendo essas ações. Infelizmente, a inveja também se faz presente no ambiente escolar (Marques; Cavalcante; Ferraz, 2017).

Apesar dos percalços, seguimos experimentando esse envolvimento com a pesquisa durante o ano de 2019. Nesse ano, foram desenvolvidas várias atividades na escola tais como: reaproveitamento da água do bebedouro para regar o jardim da escola; construção de horta vertical para o cultivo de plantas medicinais (Figuras 1 e 2) e; implementação de composteira com resto de alimentos e oficinas de sustentabilidades para serem desenvolvidas com os estudantes usuários de drogas. Os projetos em desenvolvimento foram sendo apresentados ao longo do ano

em eventos, e no final do ano foram levados novamente à FECIAL para serem apresentados na forma de relatório final. Para nossa satisfação, fomos novamente premiados em primeiro lugar como melhor projeto de pesquisa.

Figura 1 – Reaproveitamento da água do bebedouro para regar o jardim da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

Figura 2 – Horta vertical para cultivo de plantas medicinais.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

A participação em feiras de ciências passou a ser algo inserido em meu planejamento enquanto professora em contínua formação, seja atuando como docente na Educação Básica ou como professora formadora (supervisora) do PIBID, pois “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p. 12).

No final de 2019, iniciei um processo de transferência para a escola que me acolheu nas minhas primeiras experiências como docente, para ficar mais perto de casa. A minha ansiedade para começar os trabalhos na instituição no ano letivo de 2020 coincidiu com o princípio da pandemia da Covid-19. A escola ainda chegou a iniciar presencialmente o primeiro dia de aula, mas no final da tarde, o governador anunciou o Decreto n.º 69.527, de 17 de março de 2020, indicando a suspensão de “todas as atividades educacionais nas escolas, universidades e faculdades das Redes de Ensino Pública e Privada no Estado de Alagoas, a partir de 23 de março de 2020” (Alagoas, 2020, p. 2). Na minha cabeça, assim como expresso no referido Decreto, ia ser algo rápido, de no máximo 15 dias, mas durou muito mais do que queríamos e gostaríamos. Nos primeiros 15 dias, todos estavam perdidos e com medo, protegendo-se em suas casas. Após esse período, outros decretos foram sancionados pelo governo do estado de Alagoas, prorrogando o isolamento.

Segundo Santos, Almeida e Viegas (2021, p. 62), “em 22 de junho de 2020, é publicado o Decreto n.º 70.145, de 22 de junho de 2020, que instituiu o Plano de Distanciamento Social controlado em Alagoas. Nele, também foi determinado [...] no Art. 6º do referido Decreto [...] que ficam suspensas todas as aulas presenciais nas instituições de ensino no estado [...]”, não tendo data definida o retorno às atividades presenciais. Ainda segundo as autoras, o impedimento contido no Decreto n.º 70.145,

[...] foi restrito às aulas presenciais, contudo, a SEDUC buscou caminhos para viabilizar atividades escolares remotas na rede, assim, em 7 de abril de 2020, a SEDUC/AL publicou a Portaria n.º 4.904, que estabeleceu o Regime Especial de Atividades Escolares não Presenciais (REAENP) nas unidades de ensino da rede pública estadual de Alagoas, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus (Santos; Almeida; Viegas, 2021, p. 62).

Foi a partir daí que foram iniciadas as reuniões e planejamentos para iniciar as aulas na rede estadual na modalidade remota. Desse modo, seguimos durante o ano de 2020 com aulas

remotas e salas virtuais esvaziadas. Parecia estar sozinha, ninguém falava nada. Esse foi o momento mais desafiador de minha ação docente. O ano de 2020 se encerra no formato remoto. De um lado, alunos avançando de ano sem ter visto os componentes curriculares e sem aprendizagem e, do outro, nós, professores, exaustos. Segundo Baade *et al.*, (2020), a Covid-19 representou para os professores uma mudança radical em sua vida pessoal e profissional, pois o trabalho passou a ser realizado em casa, e a casa

[...] que antes significava privacidade, descanso e lazer, perdeu esses sentidos e passou a ser sinônimo de trabalho. O professor teve de se reinventar, para dar conta dos compromissos profissionais, do trabalho doméstico e da educação dos filhos. Neste mesmo espaço, precisou buscar lazer e descanso, como forma de manter a saúde física e mental. Além da conciliação da vida pessoal e profissional em um mesmo espaço físico, o professor precisou se adaptar às tecnologias digitais, antes utilizadas em sala de aula de forma mais esporádica. O computador e o celular, antes mais utilizados para lazer e comunicação, passaram a ser ferramentas de trabalho. O professor precisou vencer desafios e quebrar paradigmas na utilização das tecnologias digitais para o desenvolvimento do seu trabalho. Mais do que isso, o isolamento social representou para os professores a necessidade de repensar a própria educação (Baade *et al.*, 2020, p. 2).

Além das implicações ao trabalho dos professores, a aprendizagem dos alunos também ficou comprometida, afinal, como ter aprendizagem num momento tão conturbado como aquele? Para muitos, a principal meta foi sobreviver à pandemia. Para minha surpresa, peguei Covid sem nem sair de casa. Meu marido continuava trabalhando, pois os bancos não fecharam e os noticiários estavam repletos de informações angustiantes. Nesse cenário hostil, o medo tomou conta de mim, mas consegui sobreviver.

Naquele ano, não sei explicar o que mais me preocupava: pensar nos estudantes que estavam passando tantas dificuldades, ou ter que conviver num país governado por um presidente que negligenciou todo o período pandêmico. Nesse cenário pandêmico, comecei a repensar que geração estávamos formando: como podia a ciência, que nos move e explica os fenômenos, estar sendo tão

questionada e desacreditada? Por que negar a ciência? Do meu ponto de vista, negá-la seria negar todo o meu processo de formação.

Nesse contexto, enquanto aguardava ansiosamente pela vacina para mim e para minha família, me sentia desmotivada com tudo que o país e o mundo vinham passando. Por alguns meses, considerei desistir da educação e o motivo era a fala irresponsável de um presidente incompetente, apoiado por uma legião de apoiadores que, assim como ele, eram negacionistas da ciência e isso me incomodava demais. Meu incômodo não era por questões políticas e partidárias, mas por um governo pautado na negação da ciência.

Em 2021, iniciamos mais um ano letivo remoto e o cansaço me perseguia, era uma exaustão nunca sentida. Mas era preciso seguir com as aulas e assim foi feito. Mesmo diante das dificuldades impostas à educação pelo período pandêmico, desenvolvi, com duas alunas do Ensino Médio, dois projetos de pesquisas, todos com bolsas CNPq para as alunas. Se no formato presencial já era desafiador realizar as atividades de pesquisa, no remoto era ainda pior. Mas, com muita dedicação, conseguimos finalizar. Nesse período, estava novamente como supervisora do PIBID, o que ajudou bastante a desenvolver as atividades. E assim, participamos da FECIAL no formato remoto, um evento todo pela tela do computador.

A partir da Portaria SEDUC n.º 1.681, de janeiro de 2022, as unidades escolares organizaram as aulas no formato híbrido, com metade da turma a cada semana no presencial. Essa situação gerou aumento da burocracia e de trabalho, muita papelada e uma desmotivação entre professores e alunos. No segundo semestre de 2022, os estudantes retornam definitivamente ao formato presencial. Fomos seguindo e enfrentando os desafios, tais como a dificuldade de aprendizagem dos alunos em números ainda mais alarmantes do que antes da pandemia, situação já esperada.

Também em 2022, a maioria dos estudantes já havia sido vacinada e as coisas começaram a se estabilizar, mas tínhamos um novo problema a ser enfrentado: as sequelas emocionais e psicológicas deixadas nos alunos pela pandemia, “os efeitos se revelaram na forma de sentimentos de medo, solidão, angústia,

alterações de sono que [...] [podiam] evoluir para sintomas de estresse, ansiedade e depressão” (Silva; Rosa, 2021, p. 189). Não eram só alunos, mas uma rede educacional doente. E eu, que tive Covid três vezes, estava viva, mas debilitada. Foram vários os tratamentos para recuperar minha imunidade. Consegui ficar bem e seguir com meu trabalho e com a construção do meu processo de formação docente, mas 713.177 brasileiros não conseguiram, faleceram vitimados pela Covid-19 (Brasil, 2024).

Ainda no ano de 2022, a escola passava pela implantação do “novo” Ensino Médio e pela ampliação do ensino de tempo integral. Como se não bastasse ter passado pela pandemia, agora precisávamos sobreviver à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Também nesse mesmo ano, o governo do estado implanta o Programa Professor Mentor. Fui selecionada pela gestão da escola para tomar conta de uma turma, mais uma experiência para a minha formação. Segundo Cavalcante (2023, p. 1), foi “no ano de 2021 [que] a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC-AL) em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) desenvolveram [...] [o] programa de incentivo com bolsas que auxiliaria professores e estudantes da rede pública de ensino do estado de Alagoas”. Através da participação no Programa, tive a oportunidade de conhecer mais de perto as realidades dos estudantes e, como a fama de levar os estudantes para fora da cidade já percorria os corredores da escola, essa era a cobrança que eles me faziam. Diante do novo desafio, estava eu novamente com a equipe de graduandos do PIBID realizando atividades de iniciação científica, desenvolvendo novamente projetos com a temática sobre Educação Ambiental.

Os projetos e as ações do PIBID ajudaram a desenvolver a primeira exposição de experimentos de Biologia, Química e Física (I BIOFISQUI) da escola. O evento era uma feira de exposições de trabalhos, das quais as equipes vencedoras iriam apresentar seus trabalhos na FECIAL. Neste ano, levamos dez trabalhos e dois

projetos de pesquisas. Tivemos premiação na categoria Banners e primeiro lugar como projeto de pesquisa.

O ano de 2022 foi marcante para mim, pelo vínculo criado com alguns alunos da turma que tive, pela satisfação de ser professora mentora e por incentivar a participação dos estudantes no ENEM. Destaco que no período também contribuí ministrando aulas para preparar os alunos dos 3^{os} anos do Ensino Médio para o ENEM. Para minha alegria, o meu aluno bolsista passou em primeiro lugar em Física na UFAL, outros alunos também conseguiram ser aprovados nos variados cursos das Universidades do Agreste de Alagoas.

Em 2023, iniciando mais um ano letivo e o PIBID ainda em atividade, fui novamente selecionada para ser professora mentora de mais uma turma do 3^o ano do Ensino Médio. Nessa turma, um aluno em especial me marcou. Tive conhecimento de que o pai dele era traficante e, por conta disso, alguns professores o rotularam de “o aluno sem jeito”. No momento oportuno, perguntei ao discente a profissão do pai, logo ele respondeu: traficante. Em seguida, riu e depois disse que o pai havia conseguido um emprego de homem de bem, que agora estava trabalhando de carteira assinada. Durante nossa convivência, via naquele estudante um sofrimento provocado pela relação familiar. Nas nossas conversas, sempre enfatizei que ele poderia mudar a vida dele, mas para tanto, era preciso estudar e frequentar a escola. E assim ele fez. Para a minha alegria, os resultados dele durante o ano melhoraram, sendo aprovado sem ir para a recuperação. Também o incentivei a fazer um curso profissionalizante e, no encerramento das aulas, ele veio até a escola me agradecer por acreditar nele, relatando que, graças a mim, ele conseguiu finalizar o Ensino Médio, o curso profissionalizante e conseguir um trabalho com carteira assinada. No último dia de aula, ele mandou um texto no *WhatsApp* que me emocionou. Ali estava expressa a transformação que é possível através da educação, por isso luto tanto e acredito que a educação transforma vidas.

No final de 2023, um ano bem intenso por conta das demandas na escola, foi publicado o edital do Programa de Pós-Graduação em

Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca. Confesso que estava numa exaustão enorme, mas decidi, mesmo com todo cansaço, participar da minha primeira seleção de mestrado. Elaborei o projeto, estudei para a prova dissertativa e fui sem muita esperança. Passei em todas as fases, conseguindo nota dez na etapa de análise do currículo. Quando saiu o resultado, entendi o motivo do incentivo à produção acadêmica durante minhas participações como supervisora do PIBID. E aqui estou eu, mestranda do PPGEFOP, dando continuidade ao meu processo de formação.

No início de 2024, uma nova gestão assumiu a escola na qual atuo, surgiu uma vaga na coordenação. Participei da seleção para assumir o cargo e atualmente estou desempenhando a função de Coordenadora Pedagógica na instituição na certeza de que trilhando novos caminhos irei adquirir novas experiências, ter novas conquistas e novos conhecimentos em um processo contínuo de formação enquanto educadora que sou.

Finalizando, por enquanto, minha narrativa

Desenvolver a atividade de rememorar momentos da vida me levou a voltar no tempo de minha trajetória pessoal, educacional e profissional ao construir essas narrativas. Assim, tive a oportunidade de revisitar lugares em minha memória onde tudo começou. Em relação à minha formação, passei por caminhos de tristezas, desafios, medos, alegrias e emoções.

Até aqui, consegui construir uma história feita com escolhas conscientes e outras nem tanto, mas todas me levaram a repensar, refletir e recomeçar sempre que necessário. Pude constatar a importância da minha família e amigos em minha formação pessoal e profissional, assim como a presença de professores(as) que me incentivaram e me direcionaram para o caminho da pesquisa, contribuindo significativamente para a minha formação docente.

Apreendi ao longo dessa trajetória a reconhecer que somos inacabados e a formação continuada se faz necessária. Além disso,

entender que a escuta e a abertura ao diálogo com os alunos, o olhar atento do professor como investigador, pesquisador e mediador, provoca no aluno a construção do conhecimento.

Mesmo com todos os desafios que rege a educação, sigo como uma educadora que busca continuamente melhorar meu processo formativo, sendo esse momento enriquecido pelas atuais discussões proporcionadas pelas disciplinas cursadas no PPGEFOP, em especial, a disciplina de Fundamentos da Pesquisa e Formação de Professores. Conduzida pelos olhares cuidadosos e atenciosos das professoras Jacqueline Praxedes de Almeida e Cirlene Jeane Santos, durante as aulas, trouxeram-me percepções sobre o processo de formação docente pautadas em uma postura crítica, condição indispensável que todo professor pesquisador necessita.

Referências

ALAGOAS. **Decreto n.º 69.527, de 17 de março de 2020**. Institui medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Covid-19 (coronavírus), no âmbito da rede pública e privada de ensino no âmbito do estado de Alagoas, e dá outras providências. Diário Oficial Estado de Alagoas, Maceió, ano 108, n. 1285, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.al.gov.br/ver-edicao?edition=26331&page=2&searchTerm=de%20DECRETO%20N%C2%BA%2069.527%20DE%2017%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202020>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BAADE, Joel Haroldo *et al.* Professores da educação básica no Brasil em tempos de Covid-19. **HOLOS**, Natal, ano 36, v. 5, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910/pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde**, 2024. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 17 set. 2024.

CAVALCANTE, Ricardo Max Lima. O professor mentor como um aparato disciplinar da educação estadual de Alagoas. **Saberes Docentes em Ação**, Maceió, v. 7, n. 1, p. 1-15, mar. 2023.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DINIZ, Eloíse do Nascimento. A importância do projeto político-pedagógico na escola: análise do PPP de uma escola estadual localizada no Curimataú paraibano pela Residência Pedagógica em química. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS (CENAPESC), 4., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Centro de Convenções Raymundo Asfora, 2019. p. 1-9. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD1_SA15_ID875_25062019200815.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARQUES, Ricardo Ribeiro Rocha; CAVALCANTE, Carlos Eduardo; FERRAZ, Tairine Vieira. “O monstro de olhos esverdeados”: gestão da inveja em uma organização educacional. **RACE**, Joaçaba, v. 16, n. 1, p. 283-304, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/race/article/view/11531/pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MOURA, Livia Romero de; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; AQUINO, Cássio Adriano Braz de. Do docente efetivo ao docente uberizado: a precarização contratual do professor no Brasil. **Trabalho & Educação**, v.30, n.3, p. 67-85, set./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/29404/29595>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NASCIMENTO, Ana Maria do; ANSELMO, Katyanna de Brito. O estágio curricular obrigatório e o trabalho do professor orientador: limites e tensões. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Seminários Regionais da ANPAE. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/Capitulo04.html>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SANTOS, Cirlene Jeane Santos e; ALMEIDA, Jacqueline Praxedes de; VIEGAS, Maria Ester Ferreira da Silva. Fosso digital, ensino remoto e pandemia: descaminhos do território alagoano. *In*: SILVA, Luciana Caetano da; POCHMANN, Márcio; FEITOSA, Cid Olival. (org.). **Covid-19 e as distinções territoriais em evidência**. Maceió: EDUFAL, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8125>. Acesso em: 17 set. 2024.

SILVA, Simone Martins da; ROSA, Adriane Ribeiro. O impacto da Covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, ano 18, n. 2, p. 189-206, mai./ago. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 30-111.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Ensino de princípios educacionais com pesquisa na formação inicial de professores: perspectivas e desafios. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 9, n. 5, p. e168953350, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3350>. Acesso em: 15 jul. 2024.



Maria Thai's

kapag ang mga

RELATO AUTOBIOGRÁFICO: POSSIBILIDADES DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA O PLANEJAMENTO

Maria Thaís Mota do Nascimento

Contextualização do relato

Neste artigo autobiográfico, narro experiências vivenciadas ao longo da minha formação de vida, que fazem parte da minha identidade profissional, ainda e constantemente em construção. Traço ainda algumas reflexões e indagações acerca de minha formação acadêmica, na graduação em Pedagogia. No que tange à perspectiva acadêmica, o recorte aqui apresentado concerne especificamente à realização de uma atividade prática da disciplina de Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem (PCA)¹, ocorrida no ano de 2018, durante o meu 5º período no curso, na Universidade Federal de Alagoas (Campus do Sertão).

Em meio a uma variedade de processos formativos e experiências que compuseram minha graduação, optei por descrever essa atividade, uma vez que ela se relaciona diretamente aos fazeres docentes e à concepção de educação na qual acredito – conforme será descrito nas seções seguintes. Além disso, essa atividade me proporcionou uma transformação, uma mudança de perspectiva acerca da educação como um todo, assim como em minha atuação docente. Com esse texto, destaco a importância do planejamento das aulas com base em problemas concretos e reais, ao passo em que expresso a necessidade de uma formação/atuação

¹ No fim do ano de 2018, o curso de Pedagogia da UFAL, Campus do Sertão, aprovou o novo Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), de modo que essa disciplina deixou de integrar a matriz curricular do curso.

que compreenda prática e teoria enquanto elementos indissociáveis à docência.

Para tanto, me proponho a descrever brevemente o processo de construção de propostas curriculares e de planos de aula que ocorreu mediante a análise de problemas concretos e da seleção de Temas Geradores; relacionar esse processo à formação docente e à transformação social por meio de práticas significativas desempenhadas no ambiente escolar; além de demonstrar os impactos dessa atividade em minha formação, enfatizando as possibilidades de atuação docente que desse processo emergem.

Destaco a relevância desse trabalho a partir da necessidade da reflexão docente. Rememorar essas práticas pedagógicas contribui para o meu processo de autoanálise, ao passo em que faz com que eu trace reflexões acerca de minha própria formação, engendradas às complexidades da atuação de professores² na atualidade.

Autobiografia: onde começa nossa formação?

Embora eu vá discorrer sobre uma experiência formativa em si, inicio esta escrita falando acerca da minha formação pessoal. Nós, professores, para além de sujeitos profissionais que lidam diretamente com o processo de ensino e suas complexidades. Somos também indivíduos em constante formação, que não se limita apenas à formação e aperfeiçoamento da prática docente em si, mas se amplia também à formação de vida e aos percalços do cotidiano cada vez mais aligeirados. A partir das reflexões sobre essa formação, apresento-me.

Sou Maria Tháís Mota do Nascimento. Nasci em Piranhas, município do estado de Alagoas, em novembro de 1998, e logo me mudei para o município alagoano Delmiro Gouveia com minha família, onde passei a morar com meus avós maternos, os quais são meu alicerce, minha base e também minha referência de valores,

² Este termo será usado para se referir a professores e professoras evitando, assim, a repetição de ambos os termos ao longo do texto.

sobretudo o meu avô. Sendo a terceira de quatro irmãs, aprendi desde muito cedo a ter que partilhar, o que, *a priori*, eu detestava, mas que hoje se configura como uma prática natural para mim, especialmente no tocante à docência.

É nesse momento, ainda inserida em meu primeiro meio de interação social, minha família, que se inicia minha relação com o saber, com a aprendizagem e com a minha formação. A formação docente é composta por um conjunto de saberes, entre os quais podemos citar o saber experiencial, constituído por vivências ocorridas desde as primeiras interações familiares e sociais, bem como atravessadas por valores éticos e morais que mais tarde serão evidenciados na prática efetiva docente (Tardif, 2014).

Durante a infância, aprendi a ler e a escrever aos quatro anos, antes mesmo de entrar na escola. Minha tia, que é professora formada no magistério, se incumbiu dessa tarefa e me colocou em contato com a leitura desde muito cedo. Aos cinco anos, comecei a frequentar a escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e ali comecei minha trajetória escolar. Estudei com minha irmã, desde o meu primeiro dia de aula até o fim do 3º ano do Ensino Médio.

Minha inserção no âmbito escolar, inclusive, está relacionada com a minha proximidade com minhas irmãs. Eu só deveria ter entrado na escola um ano após a entrada da minha irmã mais velha, mas, por chorar incansavelmente ao vê-la ir à escola, minha avó acabou convencendo a professora da minha irmã a me deixar assistir às aulas também, mesmo sem matrícula, apenas por não me aguentar em casa enquanto eu chorava todos os dias. Com o tempo, ao estar inserida num ambiente de aprendizagem e nele ser estimulada cognitivamente, acabei sendo matriculada também. Esse foi o início da minha relação com a escola.

A escola sempre foi um lugar onde eu gostava de estar. A insatisfação que eu via em alguns colegas simplesmente por terem que ir à escola nunca foi uma realidade para mim. A escola era meu lugar de partilha. Afinal, o que é o processo de ensino senão uma partilha? Falo em partilha a partir de uma perspectiva freireana. Concordo com Freire (1996) quando ele define, a partir de seus

próprios termos, o processo de ensino como uma partilha de saberes, experiências e perspectivas, mediado a partir do diálogo em uma relação horizontal na qual os alunos são encorajados a compartilhar seus conhecimentos prévios, enquanto o professor contribui com seus conhecimentos acadêmicos e sua experiência pedagógica.

Com o entusiasmo intrínseco a esse meu processo de partilha, com o meu desejo de aprender e a partir do incentivo que tive de alguns professores ao longo da Educação Básica, eu quis ir além: cursar o ensino superior, me qualificar, ter uma formação. Meu avô também foi um grande incentivador; ele sempre quis me oferecer as condições de aprendizagem formal às quais não teve acesso ao longo de sua própria trajetória de vida. É certo que, apesar de seu entusiasmo ao querer me ver ir cada vez mais além, as condições financeiras familiares naquele momento não me permitiram ir a outras cidades em busca de mais opções de curso para escolher entre elas.

Assim, tive que optar pelas licenciaturas (Geografia, História, Letras ou Pedagogia) ou pelas Engenharias (Civil ou de Produção), únicos cursos disponíveis no Campus da minha cidade. Escolhi Geografia, em 2015, na UFAL, Campus Sertão, mas não cheguei a efetivar a matrícula, e optei por Pedagogia, em 2016, na mesma instituição. A escolha pela licenciatura foi influenciada, certamente, pelas referências docentes que tive até então, seja em casa, seja na escola.

Formação inicial: perspectivas e desafios

Apesar da aprovação no ano de 2016, iniciei minha formação em fevereiro de 2017, em decorrência dos ajustes do calendário acadêmico. Ao ingressar no curso de Pedagogia, compreendi o real sentido do Ensino Superior. Aquela não era uma formação apenas para a docência, para a Pedagogia em si, mas também para uma perspectiva de educação e de visão de mundo que ultrapassam a aquisição de um diploma.

Concomitantemente, mediante os avanços, retrocessos, rupturas e (des)continuidades que marcam a formação de professores no Brasil (Saviani, 2009), e entendendo que tanto essa formação quanto a educação de modo geral é reflexo da conjuntura política e social vigentes em cada momento histórico (Gatti *et al.*, 2019), destaco que parte do meu processo formativo ocorreu em um cenário um tanto quanto desesperançoso, em consequência dos projetos de um governo extremamente descompromissado com a educação e, consequentemente, com uma formação de qualidade.

A partir de 2019, vivenciamos um retrocesso no que tange à educação em suas diferentes etapas. Na universidade pública, esse retrocesso foi escancarado quando essas instituições passaram a ser publicizadas socialmente como um espaço de descompromisso social e de promoção da balbúrdia. Nesse momento, nos deparamos com as novas

concepções de escola e suas consequências para a marginalização da profissão docente, fruto das desigualdades demarcadas da história da educação brasileira e [...] agravadas pelo descompasso da marcha de um (des)governo pseudo democrático, com nuances ditatoriais e que professa *Deus acima de tudo e Brasil acima de todos.* (Sobral; Souza, 2019).

É inegável que esse contexto desafiador e opressor, que vandalizou a educação e os professores como agentes do caos social, interferiu significativamente em minha formação. Felizmente, a educação perpassa as expectativas individuais dos sujeitos, não sendo apenas uma aquisição de conhecimentos elaborados ou somente uma possibilidade de ascensão social; a educação é, além de tudo isso, um ato político (Freire, 1996). O cenário não era favorável para nós, professores em formação, mas fomos resistentes.

Por sorte, apesar dos retrocessos educacionais que marcaram esse governo negacionista e que atravessam a minha formação, sempre tive contato, na universidade, com professores que me fizeram pensar a educação enquanto um processo de transformação do sujeito e não como uma mera mercadoria ou um

produto. Afirmando que, após esse processo, a professora que hoje sou apresenta inúmeras referências desses professores e luta, direta ou indiretamente, contra qualquer tipo de opressão e desmonte da educação, ao passo em que encorajo meus alunos a fazerem o mesmo.

Por falar em meus alunos, desde que entrei na graduação em licenciatura, compreendi a importância de lhes fornecer uma aprendizagem que seja diretamente relacionada às suas vivências e ao seu contexto social. E, com o entusiasmo que a educação nos permite sentir, sempre pensei em despertar em meus alunos a alegria de estar na escola, para que esses pudessem sentir o mesmo ânimo que um dia tive. Mas é difícil. Qualquer professor em exercício pode comprovar isso. É possível, mas não é fácil.

E aprender a fazer isso também não foi tarefa fácil. Recordo-me da minha graduação e analiso que, embora recorrente, essa perspectiva educacional de alinhar os conteúdos escolares ao cotidiano da escola e da comunidade era limitada, de modo que não avançava para além da discussão em sala de aula. Obviamente, o debate, a discussão, a leitura são essenciais a qualquer processo formativo, mas perceber, na prática, o que dizem os grandes autores que lemos é imprescindível.

Assim, mesmo tendo contato com esse prisma da educação desde minha inserção na universidade, foi somente no 5º período, ao cursar a disciplina Planejamento, Currículo e Avaliação, que pude visualizar na prática o poder que teríamos ao adentrar uma sala de aula e as possibilidades de transformação social que poderiam ser desencadeadas com nossa intervenção. Não que o professor tenha consigo toda a responsabilidade e a possibilidade de promover mudanças sociais, mas, ao compreender a educação a partir dessa perspectiva, entendemos também a nossa posição na sociedade e o quanto nossa prática pedagógica é atravessada por ela, ao passo em que a transforma.

Ao falar em educação, transformação do sujeito, diálogo com a realidade concreta e resistência, é inevitável para mim lembrar de Paulo Freire. Tão atacado no cenário político supracitado. Freire foi

defensor de uma educação real, que visa a emancipação dos sujeitos a partir do incentivo à criticidade (Freire, 1996). Essa forma de entender a educação foi a base para o processo formativo que será descrito na seção a seguir.

Investigação temática como possibilidade para o planejamento

A experiência sobre a qual irei agora me debruçar trata especificamente do planejamento. Entendo esse processo formativo como um divisor de águas na minha graduação e hoje percebo seus impactos na minha atuação. A partir dela, os planos de aula deixaram de ser, para mim, apenas uma seleção e organização de conteúdos que se adequam, em maior ou menor grau, à realidade dos alunos aos quais o planejamento se destina, passou a ser o produto resultante da identificação dos problemas existentes na realidade dos educandos.

A referida atividade ocorreu no ano de 2018. A finalidade era construir uma proposta curricular a partir das informações coletadas naquele bairro, seguindo o método de Investigação Temática, de Paulo Freire (1987), que se refere à organização curricular a partir da investigação da realidade baseada nos processos de codificação, decodificação e problematização. Esse método foi sintetizado por Delizoivoc (2008), que o sistematiza em cinco etapas.

A primeira etapa, chamada de reconhecimento preliminar, exige o reconhecimento prévio do contexto em que vive o aluno, a partir dos enfoques sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais desse dado contexto. Na segunda etapa, acontece a escolha das contradições vivenciadas pelo aluno e que expressam, direta ou indiretamente, sua forma de enxergar, vivenciar e atuar (ou não) nessa mesma realidade; é também nessa etapa que ocorre a decodificação. Na terceira etapa, há a elaboração de um Tema Gerador, criado a partir do diálogo decodificador, por isso, essa etapa é também designada de etapa decodificadora. Na quarta etapa, há o que se chama de redução temática, que consiste na

construção de propostas curriculares interdisciplinares, abordando especificamente os conhecimentos necessários para o aluno compreender tais conteúdos. E, na última etapa, ocorre a execução dessa proposta em sala de aula (Delizoicov, 2008).

Na atividade realizada durante a minha graduação, a professora que ministrava a disciplina já mencionada nos levou a um bairro próximo ao Campus, a fim de que a pesquisa fosse realizada no referido contexto. Essa construção seguiu alguns passos e ocorreu coletivamente, de modo a envolver toda a turma nas diferentes etapas, com exceção da última. A princípio, lemos e discutimos, antes de ir ao bairro, algumas reportagens nos sites locais para termos um reconhecimento preliminar daquela localidade, tarefa que compõe a primeira etapa da investigação temática. Logo após, a turma, composta por 21 estudantes, foi dividida em quatro equipes, de modo que a professora direcionou diferentes atribuições (Quadro 1) a cada uma delas ao chegar no bairro, como descrito no quadro abaixo.

Quadro 1 – Atribuições das equipes.

EQUIPE	ATRIBUIÇÃO
Equipe 1	Entrevistar os moradores, a fim de saber se gostavam ou não do bairro, do que mais gostavam, o que achavam que poderia ser melhorado, e o que consideram como principais problemas, etc.
Equipe 2	Entrevistar os comerciantes, com a finalidade de compreender a visão desses no que se refere tanto o comércio do bairro, quanto às condições de vida de modo geral nesse contexto.
Equipe 3	Procurar as lideranças do bairro e entrevistá-las, buscando esclarecimentos acerca dos aspectos importantes do bairro a partir de uma perspectiva, muitas vezes, externa.
Equipe 4	Fotografar o bairro. Registrar cenas, locais, situações que chamavam atenção naquele momento, e que representavam aspectos positivos ou problemas naquele dado contexto.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

A equipe, da qual eu fazia parte à época da elaboração da pesquisa, ficou responsável por entrevistar os moradores. As entrevistas tiveram, aproximadamente, duas horas de duração. Nesta segunda etapa da investigação temática, o que pudemos identificar é que, de modo geral, os moradores foram muito bem receptivos e estavam dispostos a participar. Tínhamos um roteiro de perguntas, mas deixamos os moradores livres para expor suas considerações sem se prender, só e exclusivamente, ao roteiro.

Alguns moradores, pelo que pudemos perceber, pareciam desconfiados e preocupados com o que iam dizer, como se, posteriormente, as informações ali coletadas fossem usadas contra eles. Mesmo após explicarmos a finalidade da pesquisa e das perguntas, muitos continuavam receosos em relação às respostas. Em alguns momentos, parecia que nossa presença ali, enquanto estudantes universitários, estava intimidando os moradores, deixando-os desconfortáveis.

Por causa disso, recebemos algumas respostas monossilábicas, que demonstraram ora um desinteresse, ora uma dificuldade em listar os problemas vivenciados no bairro. Foi possível identificar, a partir das falas (monossilábicas ou mais bem elaboradas), que variadas respostas apresentavam uma contradição. Eram comuns respostas como: *“no nosso bairro não tem problema nenhum, mas...”* (e começavam a listar inúmeros problemas no bairro).

Ocorre que o receio dos moradores e suas respectivas respostas monossilábicas eram também dados para nós, indicativos das percepções dos moradores acerca de sua própria realidade. Elas representavam situações-limite. Paulo Freire (1987) definiu uma situação limite como uma situação prejudicial que restringe a capacidade de uma pessoa de agir, mas que pode ser superada por meio da conscientização crítica e da ação transformadora.

Mas, apesar dessas ocorrências, conseguimos obter respostas satisfatórias, que atenderam às nossas expectativas. Ao fim da atividade, tínhamos uma lista de problemáticas sociais acerca daquela realidade, que posteriormente se transformaria em conteúdos. Tais problemáticas eram referentes à falta de

infraestrutura, aos serviços de saúde ofertados no bairro, aos problemas de trânsito, à precariedade da iluminação pública, à violência recorrente naquela localidade, ao acúmulo de lixo indevido nas ruas e à falta de saneamento básico.

A questão do lixo, por exemplo, pode ser citada enquanto um problema que configurou uma situação-limite para boa parte dos moradores, uma vez que esses não a percebiam enquanto uma problemática, havendo assim uma limitação no processo de reconhecimento das problemáticas daquela localidade. Além disso, ao identificar essas questões, era nítido que o entendimento de “problema” por parte dos moradores somente se referia às situações que os afetavam diretamente, não havendo, assim, um sentimento de empatia que fundamenta a coletividade.

Uma vez identificados os problemas, bem como os aspectos que os moradores do bairro consideravam positivos, foi chegado o momento de selecionarmos um Tema Gerador, terceira etapa da investigação temática. Um tema geral que fosse conseguisse representar todas as problemáticas identificadas e que pudesse nomear nosso trabalho, embasando, assim, a proposta curricular que seria criada *a posteriori*. O tema foi pensado coletivamente pela turma, uma vez que deveria abarcar não somente os dados coletados a partir das entrevistas, mas também as informações coletadas pelas demais equipes. Ao final, tivemos como tema Gerador: “Da realidade à contradição: a falta de consciência do papel social e coletivo dos moradores do bairro Bom Sossego”.

Considerando que já sabíamos quais eram os problemas presentes no bairro e que, neste momento da pesquisa, já tínhamos um tema que os representasse, chegou a hora de colocarmos o planejamento em prática. Não que as ações descritas anteriormente não sejam consideradas planejamento também, mas agora me refiro ao planejamento em sua estrutura mais formal, como demandado pelas unidades de ensino. Nessa quarta etapa, fomos escolher quais conteúdos escolares poderiam ser trabalhados a partir de tais problemáticas; noutras palavras, tínhamos que pensar no problema e transformá-lo em conteúdo.

Novamente, coletivamente, toda a turma participou da seleção e organização desses conteúdos, de modo que, ao fim da socialização de ideias, obtivemos conteúdos dos diferentes componentes curriculares, como descrito no Quadro 2, a seguir. Inicialmente, pensamos nos conteúdos de forma geral, sem destinar a uma série específica. Mas todos foram pensados para turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 2 – Lista de conteúdos apontados pela turma.

Língua Portuguesa	Leitura como prática de lazer / Interlocução / Leitura de artigos e reportagens sobre o bairro / Produção textual de cartas e/ou outros gêneros com temática sobre violência e/ou drogas / Sinônimos e antônimos / Poemas.
Geografia	Localização do bairro no mapa da cidade / Arborização / Espaço e noções de espaço / Espaços de lazer / Paisagem / Zona urbana / Demarcação geográfica / Evasão de moradores / Normas de trânsito / Pavimentação / Saneamento básico.
Matemática	Quantidade de habitantes no bairro / Construção de tabelas e gráficos / Formas geométricas no trânsito / Medidas de comprimento (área e distância do/no bairro) / Sistema monetário e investimento público.
Educação Física	Qualidade de vida / Saúde física / Quadras de esporte e lazer / Importância das quadras / Importância social dos esportes.
História	História do nome do bairro / História do nome da escola / Políticos e suas funções / Pesquisas de campo.
Artes	Construção de retrato do bairro / Produção artística com materiais recicláveis / Confecção de cartazes / Construção de maquetes do bairro.
Ensino Religioso	Drogas / Violência / Tipos de violência / Bullying na escola / Coletividade / Cidadania / Empatia / Direitos e deveres / Religiosidade no bairro.

Ciências	Higiene / Lixo / Preservação ambiental / Substâncias tóxicas no lixo / Saneamento básico / Rede de esgoto / Consequência da poluição ambiental / Saúde pública / Doenças causadas pelo uso de drogas / Doenças causadas pela poluição.
-----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

Após essa seleção de conteúdos, elaboramos, em dupla, alguns planos de aula. A expectativa era de que tais conteúdos, apesar de elencados individualmente, de modo a atender um ou outro componente curricular, pudessem ser trabalhados de forma contextualizada e interdisciplinar; alguns deles, inclusive, de forma transdisciplinar.

Infelizmente, não foi possível realizar a aplicação de tais planos em sala de aula, ou seja, não realizamos a Etapa 5, descrita por Delizoivoc (2008). Primeiro por não estarmos em estágio naquele momento, e também porque a carga horária da disciplina não nos permitiu avançar, considerando que o processo aqui descrito demorou alguns meses para ser concluído.

Investigação temática: impactos na formação docente

A experiência aqui narrada contribuiu positivamente para a minha formação. E, embora falar em planejar aulas possa nos fazer pensar em uma prática unicamente profissional, a atividade e os conhecimentos adquiridos ao longo desse exercício de pesquisa e construção de proposta curricular contribuíram também em minha formação pessoal, uma vez que, me ajudaram a perceber, naquele momento, a quantidade de problemas que eu vivenciava em meu próprio bairro e que, por situações-limite, eu não conseguia pensar criticamente a respeito.

Além disso, enquanto educadora em formação, percebi, a partir dessa experiência, que muitas vezes os alunos não têm vontade nem prazer em aprender e, por impulso, acabamos por culpá-los, como se isso fosse um problema única e exclusivamente

da criança/do aluno. É preciso considerar, no entanto, que existem questões externas ao ambiente escolar que influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos e que, eu, como educadora, preciso refletir acerca dessas questões, a fim de buscar oferecer um processo de aprendizagem aos meus alunos que os motive, ao invés de os desencorajar fazendo, assim, com que a escola se torne mais um problema com o qual eles tenham que lidar.

No que tange ao planejamento, mudar a minha percepção quanto ao ato de planejar fez toda a diferença para mim, uma vez que entendi o quanto isso impacta na aprendizagem dos alunos, em função da possibilidade de que eles aprendam de forma significativa e prazerosa, por meio dos conhecimentos transmitidos que estarão em constante diálogo com a sua realidade concreta. Digo isso porque, muitas vezes, os alunos não veem sentido, não entendem o porquê da escolha de determinados conteúdos que lhe são ensinados na escola; e isso ocorre pelo fato de que tais conteúdos não apresentam a mínima relação com suas vidas, ou não são apresentados de tal forma, daí a importância de conhecermos a realidade concreta deles e selecionarmos os conteúdos que serão trabalhados a partir dessa realidade.

“Em relação à escola, temos que compreender que os principais condicionantes frequentemente estão fora dela; daí a importância de se pensar a relação escola-sociedade” (Vasconcellos, 2012, p. 105). No entanto, conhecer a realidade concreta é uma tarefa que demanda de nós, professores, um esforço que vai além de uma simples conversa com os alunos. É preciso que observemos de perto, crítica e reflexivamente essa realidade; que ouçamos os demais indivíduos, além dos alunos, que são parte integrante desse contexto, para então identificarmos quais os problemas enfrentados por eles, e de que maneira poderá o ensino contribuir para a transformação da visão dos estudantes acerca de seu cotidiano.

Para pensar essa transformação, algumas intervenções podem ocorrer por meio de práticas contínuas no ambiente escolar e, mais especificamente, em sala de aula. Todavia, equívocos acerca desse processo devem ser evitados, tendo em vista que conhecer a realidade

Não se trata de conhecer a vida íntima de cada aluno, mas de aprender suas principais características – o que fazem, o que esperam, o que pensam – e seus determinantes. [...] ao mesmo tempo que cada um é cada um, cada um é também um pouco do outro, do grupo social ao qual pertence. Devemos considerar que o universo cultural, social, político, econômico dos alunos não é tão diferenciado assim; é certo que existem diferenças, que existe a apropriação pessoal, etc., todavia participam também de um referencial social muito comum (Vasconcellos, 2012, p. 107-108).

Assim sendo, observar criticamente, para além de proporcionar à escola uma visão geral da realidade na qual seus alunos estão inseridos, fará com que a prática do professor seja planejada a partir desse processo. Logo, além de dar ao aluno a oportunidade de saber mais sobre sua realidade, visto que muitos, sejam alunos ou não, podem ter limitações que os impeçam de percebê-la, tal planejamento norteará uma ação pedagógica que prepare o aluno para refletir criticamente acerca dos aspectos de sua realidade. Desse modo, os educandos poderão identificar um sentido nos conteúdos que lhe são passados em sala de aula e, conseqüentemente, poderão sentir prazer ao aprender.

Considerações finais

Mas por que essa experiência foi tão importante para mim, a ponto de ser narrada neste artigo quando falo da minha formação?

Meu objetivo com essa escrita foi demonstrar a importância de uma formação docente que prepare professores/as para a elaboração de propostas curriculares e planejamentos alinhados à realidade concreta da escola e dos estudantes, que partam de uma concepção da educação enquanto agente transformadora da realidade. Essa escolha também foi feita em decorrência da necessidade de discussão da temática, pois, embora o planejamento seja um instrumento inerente à prática de professores, seu uso muitas vezes é realizado de forma distanciada das vivências ocorridas no âmbito escolar, na sala de aula e na comunidade como um todo.

Hoje, aos meus 25 anos, atuando em uma escola localizada num bairro periférico do Alto Sertão de Alagoas, percebo o quanto experiências como essa são importantes para serem trabalhadas mediante nossas limitações enquanto professores. Pensar em métodos e processos formativos como esse me faz entender, cada vez mais, que a educação se faz a partir de uma perspectiva coletiva. A realização individual de estar, hoje, ocupando um cargo efetivo no estado traz consigo a responsabilidade que tenho com as crianças e jovens que hoje estou ajudando a formar e o compromisso social que nós, enquanto escola, instituição formadora de sujeitos, temos.

Mas devemos considerar que, repito, a educação se faz a partir de uma perspectiva coletiva. O sistema do qual fazemos parte muitas vezes nos limita, reduz nossas possibilidades a trabalhos meramente burocráticos que jamais poderão representar efetivamente uma prática docente. Obviamente, a burocracia faz parte, temos diários para dar conta, Sistema de Gestão Escolar do Estado de Alagoas (SAGEAL) para preencher, há até quem diga que o ato de planejar é mera burocracia. Será que é? Eu discordo! Planejar é essencial. Essencial para o andamento da aula, para o aluno e para nós, professores. Mas a forma como esse é produzido, pode e deve ser, sim, problematizada.

Se estamos planejando apenas para atender a uma demanda trazida pela coordenação, por exemplo, como está sendo então a nossa prática pedagógica? Se seguimos à risca as atividades do livro didático sem estabelecer conexões com a vida do nosso estudante, como está sendo a nossa prática pedagógica? Se enfatizamos os conteúdos e não nos preocupamos com sua aplicabilidade social, como está sendo a nossa prática pedagógica? Mesmo imersos nos inúmeros afazeres coletivos, atentemo-nos a nossa prática pedagógica enquanto um constante e infinito processo de aprendizagem. Estamos formados, mas não estamos perfeitos, tampouco ideais. Estamos sempre em formação, seja em uma pós-graduação, seja em uma especialização ou até mesmo, e principalmente, no chão da escola.

Por falar em pós-graduação, devo dizer que a experiência aqui narrada me despertou para transformá-la em projeto e será a base da minha pesquisa no mestrado. Agora, ainda e sempre, em formação, no mestrado, dedicarei minhas pesquisas à investigação temática, com base em Paulo Freire, visando pensar a formação permanente atrelada à necessidade de construir uma proposta curricular que tenha como base a realidade do estudante, fazendo com que ele possa estabelecer conexões reais entre o que aprende na escola e o que vive em seu dia a dia.

Paralelamente, sigo com minha atuação profissional, desde 2022, sendo também um dos motivos pelos quais ingressei na pós-graduação, em 2024. Quando a gente passa a dedicar 30 horas semanais, às vezes, até mais, aos nossos alunos, é impossível não refletir sobre nossa contribuição efetiva. Em que estou contribuindo para a formação desse jovem? E como estou contribuindo? Estou contribuindo? E se não estou, quais as possibilidades? Ser professor é um pouco disso também. Nos questionamos, buscamos, refazemos, reinventamos, tentamos, constantemente. Arrisco dizer que, quando se acabar, em mim, essa preocupação no que concerne à minha contribuição, nesse dia já não mais deverei lecionar.

Até lá, espero que esse dia não se apresse em chegar, estarei sempre (re)pensando a minha formação e minha atuação e, nesse processo, buscando planejar aulas para contribuir significativamente para um processo de ensino e aprendizagem efetivo e que, mesmo que aos pouquinhos, se relacione ao que, para mim, é um dos principais objetivos da educação: a transformação social.

Referências

DELIZOICOV, Demétrio. La educación em Ciências y la Perspectiva de Paulo Freire. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v.1, n. 2, p. 27-62, jul. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura).

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

GATTI, Bernadete Angelina. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wpcontent/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

SOBRAL, Marcos Paulo de Oliveira; SOUZA, Lucyana Sobral de. Deus acima de tudo, Brasil acima de todos: e qual o lugar da formação de professores? *In*: BARBALHO, José Ivamilson; ALMEIDA, Giseliene Medeiros (org.) **Educações e resistências**: diálogos, rupturas e alternâncias. Curitiba: CRV, 2019.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2012.



Sinesia

UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: ENTRE A VIDA E O SER PROFESSORA

Sinesia Correia da Silva

Para começar...

Me movo como educador porque, primeiro,
me movo como gente.
(Freire, 2015, p. 92)

Escrever uma (auto)biografia, na Disciplina de Fundamentos do Processo e da Pesquisa em Formação de Professores, do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGEFOP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca, é uma oportunidade de rememorar e refletir sobre as conexões entre a minha trajetória pessoal e a carreira docente. A profissão docente é cheia de vivências, emocionais, culturais e sociais que nos enriquecem de saberes da vida e da profissão, que nos permitem ser melhor para si e para o mundo. A pessoa que tenho me tornado é produto das contribuições de tantas pessoas, professores e de políticas públicas que foram cruciais para trilhar o caminho na docência.

Assim, neste artigo autobiográfico será apresentado com marcadores temporais, com seções intituladas: Para começar; Tecendo memórias: Quem sou eu? Como cheguei à graduação? Os estágios na pedagogia; Algumas experiências como professora; O interesse pela pesquisa; Para finalizar.

Resgatarei o percurso da minha infância, com ênfase na fase escolar a juventude, com o ingresso na graduação em licenciatura; em seguida, minhas observações e inquietações como educadora temporária da rede pública; do interesse pela formação de professores; o surgimento do tema que desejo pesquisar e os

desafios que o mesmo carrega. Deste modo, proponho apresentar a pedagoga Sinesia Correia da Silva.

Tecendo memórias: Quem sou eu?

A partir desse tópico, inicia-se o relato que descreve os acontecimentos da minha trajetória pessoal e profissional, mas, principalmente, os pilares que serviram de base e nortearam o meu ingresso à vida docente, o tornar-se professora.

Por volta do ano de 1995, minha mãe, Maria, grávida de meu pai, José, o pedreiro Zé, como tantos outros nordestinos, saíra do interior de Alagoas, fugindo da pobreza, em busca de uma vida melhor com melhores oportunidades na “cidade grande”. Assim, por acaso, em 1996 me torno natural de Santo Amaro (distrito de São Paulo). Com menos de um ano de vida, nos mudamos para o Rio de Janeiro, onde nasceram, em 1999 e 2002, minhas duas irmãs no município São João de Meriti e por lá vivemos por 11 anos.

Maria, minha mãe, uma faxineira (atualmente técnica em enfermagem), que não havia concluído o 3º ano do Ensino Fundamental, da maneira que pôde, me incentivava sempre a estudar. Veio dela todo amor e apreço que tenho pela educação. Durante o tempo que morei no Rio de Janeiro, minhas vivências escolares foram em uma escola Municipal.

Fugindo da violência e da desilusão da “cidade maravilhosa” no início do ano de 2008, minha mãe, minhas irmãs e eu regressamos para Alagoas. Sem meu pai, que permaneceu no Rio de Janeiro, tomando outro destino. Recomeçamos as nossas vidas na área urbana do município de Girau do Ponciano, no qual temos parentes maternos e paternos. Nesta época, escutava de minha mãe que o único meio que eu tinha para crescer na vida era estudando. Pois, sendo uma menina pobre e periférica, a única oportunidade viável para transformar minha realidade era através da educação.

Assim, fui matriculada em uma escola municipal para cursar o Ensino Fundamental I e II, mas o 9º ano do Ensino Fundamental foi cursando em uma escola estadual, bem como todo o Ensino,

todas localizadas em Girau do Ponciano, concluindo assim a Educação Básica em 2014, aos 18 anos.

Como cheguei à graduação?

No final de 2014, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a nota do exame me permitiu uma bolsa integral por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) para cursar Pedagogia na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), em 2015. O ensino ofertado era semipresencial e reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), então aceitei esse desafio. Foi uma sensação imensa de alegria, pois a graduação me daria oportunidade de ascensão social, ingresso no mercado de trabalho e assim viver com dignidade.

Araújo e Purificação (2021) afirmam, sobre a carreira docente, que ela desponta como uma possibilidade dos filhos da classe trabalhadora de ingressar em um curso superior que apresenta grande oferta de vagas no mercado. Ou seja, a probabilidade de se ter uma profissão e posteriormente um emprego era quase uma certeza. Então me matriculei.

Foi no início da graduação, quase ao fim do segundo período acadêmico em 2015, em meio a tantas leituras, movida pela curiosidade de busca por referências nos livros e artigos, que conheci uma das obras que me fizeram e fazem, até o momento, refletir sobre minhas concepções de mundo e o ser professora: a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia, ambos de Paulo Freire. Desde então, minhas concepções de mundo se modificaram e continuam se refazendo à medida que me coloco como alguém que quer, cada vez mais, ser melhor para si e para o mundo.

Os estágios na pedagogia

Os estágios obrigatórios que fiz na graduação, me suscitaram expectativas de entender a relação entre as teorias e práticas, as

subjetividades do trabalho docente e a dinâmica funcional do cotidiano escolar.

O primeiro estágio, na Educação Infantil e, posteriormente, no Ensino Fundamental (anos iniciais), ocorreu numa escola privada na cidade de Arapiraca, município de Alagoas, no ano de 2018. Esse momento me permitiu constatar que o professor de profissão, independentemente da sua formação inicial ou de escolher lecionar em rede pública, ou privada, ao se deparar, pela primeira vez com uma sala cheia de alunos, constata a enorme distância existente entre a teoria acadêmica e o fazer pedagógico, passando por um grande “choque de realidade”.

Esse recorte me remete à formação inicial de professores e o desafio de oferecer aos estudantes de licenciatura, desde o início da graduação, vivências supervisionadas e mais duradouras na educação básica, ampliando os saberes e estimulando a realização de pesquisas na graduação, que contribuam para o avanço da formação de docentes.

Em meu terceiro e último estágio, em gestão escolar, no mesmo ano, agora na rede estadual no município de Arapiraca, constatei a efetivação de uma promissora experiência de gestão democrática e um Projeto Político Pedagógico Escolar (PPP) alinhado à realidade de sua comunidade. Além disso, percebi o quão desafiador, mas possível, é promover um espaço educativo com atividades em que os alunos, pais, funcionários e professores sejam agentes crítico-reflexivos capazes de transformar a si e a sua realidade. Nesse breve estágio, descobri que a Gestão Democrática na educação pública vai além da eleição direta de diretores e da formação de Conselhos Escolares.

Passei quatro anos indo e vindo de Girau do Ponciano a Arapiraca, todas as terças-feiras, e algumas outras vezes por semana para concluir a graduação. Até o penúltimo ano da graduação, eu estava ali por aproveitar as oportunidades que a vida tinha me dado e que resultariam em ser alguém com nível superior e, possivelmente, logo exerceria sua função em rede privada ou pública, sendo professora ou não. Somente após

vivenciar o estágio, de ter tido o contato com os professores no dia a dia na sala de aula, quando estava perto de concluir essa fase curricular, comecei a me ver como alguém que gostaria de ser professora.

O interesse se intensificou quando conheci a pesquisar sobre temas que me chamavam atenção para iniciar a escrita do meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Observei no estágio a importância do lúdico como estratégia para promover um espaço de aprendizagens, no qual o aluno é sujeito participativo e ativo de sua própria aprendizagem. Principalmente para as crianças com dificuldades de aprendizagens ou com transtornos, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Foi então que me questionei se o lúdico poderia ser um instrumento promotor de inclusão, não somente em dias de datas comemorativas ou projetos escolares, mas, como parte da rotina de um planejamento pedagógico que objetivasse propiciar um ambiente verdadeiramente inclusivo. Assim, meu TCC foi investigar a importância do brincar para o desenvolvimento da criança com TEA.

A ludicidade e o TEA se tornaram temas que eu gostaria de pesquisar, pois, de maneira geral, são muitos os desafios encontrados para se alfabetizar e principalmente para atender à diversidade apresentada pelos alunos em sala de aula de forma inclusiva. Foi então que me questionei se o lúdico poderia ser um instrumento promotor de inclusão, como parte da rotina de um planejamento pedagógico, objetivando propiciar um ambiente verdadeiramente inclusivo e democrático. Assim, finalizei essa etapa apresentando o TCC sobre “A importância do brincar para o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista”, no ano de 2018.

Algumas experiências como professora

Comecei a lecionar em rede privada como professora do 2º ano do Ensino Fundamental. E mesmo tendo feito os estágios, me via

com o mesmo dilema enfrentado pelos demais professores com os quais tive contato no estágio: a distância entre o que aprendi na teoria e o que precisava ser realizado na prática. Além de ter que lidar com as situações precárias de remuneração, condições mínimas de infraestrutura e espaços pedagógicos. Percebi que esse distanciamento ocorre porque apesar de se ter superado a estrutura curricular do modelo 3 + 1 nos cursos de Licenciatura, incluindo o de Pedagogia, ainda vivenciamos o binômio teoria e prática, que se caracteriza pela dissociação entre teoria e prática, situação essa que fragiliza o processo formativo e, conseqüentemente, a atuação docente (Pacheco; Barbosa; Fernandes, 2017).

Complementando as ideias dos autores anteriormente citados, Anselmo, Lima e Lima (2013, p. 278) afirmam que mesmo após a superação do modelo 3 + 1, “[...] deu-se continuidade à ação de inserir as disciplinas ligadas à Prática de Ensino somente no final do curso. Desta forma, o tratamento ofertado à teoria se apresentava distante da prática escolar”. A situação relatada pelos autores explica, em partes, as angústias vividas por mim e por outras colegas de profissão que atuam como docentes.

As práticas docentes, de maneira geral, são extremamente importantes na formação. Coimbra (2020) menciona a importância de se refletir sobre a formação inicial, enfocando a necessidade de existir uma conexão desse processo formativo com a pesquisa e com o ensino. Refletir sobre a formação permanente nos desafia a pensar na totalidade desta formação, sem fragmentações, devendo haver o diálogo necessário entre a graduação e a pós-graduação, entre a extensão e o ensino, entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Desafios que nos colocam na busca da materialização destes princípios (Coimbra, 2020).

A outra experiência com a profissão foi na rede pública municipal de Arapiraca, como professora do 2º ano do Ensino Fundamental, de 2022 a 2023. Foi uma vivência intensa e marcante porque estava inserida em uma sala de aula com mais alunos (com e sem deficiência), sem suporte adequado para auxiliar em sala, em condições mínimas de infraestrutura e precisando alfabetizar mais

da metade daqueles alunos. Assumi o papel de professora que questiona, observa, reflete e que partilhava com os demais colegas as angústias vividas, também inspirada em professores que passaram em minha vida e que deixaram marcas positivas de esperança. Fui me tornando professora.

Foram inúmeras experiências vividas nesse contexto. O lúdico fazia parte da rotina diária nas minhas aulas, bem como na busca de meu aperfeiçoamento. A leitura semanal de livros, a qual foi a base e o ponto de partida para muitas pesquisas, também me acompanharam nesse percurso. Mas, em particular, existiram vivências que me marcaram profundamente, como quando os alunos avançaram no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, ou quando percebi que minhas inquietações eram o despertar de outra face da mesma professora e pesquisadora. Dois projetos marcaram a minha trajetória, um promovido pelo município de Arapiraca, intitulado: Territórios Educativos Populares Arapiraquense, e outro construído por duas colegas de profissão e eu, intitulado: Múltiplos Olhares sobre a Cultura Brasileira: O Povo Afro-Brasileiro.

O projeto municipal, intitulado “Territórios Educativos e Cultura Popular Arapiraquense”, surgiu para proporcionar o conhecimento da História e dos lugares educativos da cidade, devendo os professores levarem para a sala de aula a temática proposta pela Secretaria Municipal de Educação. Assim também o fiz, mas era necessário um planejamento pedagógico que considerasse o protagonismo dos alunos nesse contexto. Além de tentar resgatar a história da cidade antes da chegada de Manoel André¹, é conhecido como o fundador da cidade, que veio tomar

¹ Segundo o site oficial da prefeitura de Arapiraca, foi debaixo da árvore “frondosa e acolhedora, situada à margem direita do Riacho Seco, onde o fundador Manoel André Correia dos Santos acampou no primeiro dia, quando procurava uma fonte de água doce onde pudesse se instalar para tomar posse da propriedade Alto do Espigão do Simão de Cangandu adquirida em 1848, por seu sogro Capitão Amaro da Silva Valente Macedo, que residia no então Povoado Cacimbinhas, município de Palmeira dos Índios. Quando realizava o primeiro desmatamento na área,

posse de algumas terras adquiridas por seu sogro e descansou embaixo de uma árvore que chamara de Arapiraca. Arapiraca também havia tido a presença de indígenas e isso implicava em questionar a narrativa oficial sobre o tema apresentado, ou seja, quais as origens da História da cidade. Essa ação de refletir sobre os conteúdos e projetos abordados faz parte do trabalho docente que, segundo Libâneo (2006, p. 74),

no seu trabalho cotidiano como profissional e como cidadão, o professor precisa permanentemente desenvolver a capacidade de avaliar os fatos, os acontecimentos, os conteúdos da matéria de um modo mais abrangente, mais globalizante. Trata-se de um exercício de pensamento constante para descobrir as relações sociais reais que estão por detrás dos fatos, dos textos do livro didático, dos discursos, das formas de exercício do poder.

Para começar, perguntei aos alunos, em roda de conversa, o que eles sabiam sobre o tema e se eles conheciam a história da cidade. Muitos falaram que Manoel André chegou à cidade e deu o nome a ela. Dei início ao meu planejamento alinhado ao projeto municipal a partir da curiosidade de um aluno que me questionou, diante das falas colocadas pelos colegas: “Professora, como Manoel André sabia o nome da árvore?” Propus uma atividade inicial para os alunos pesquisarem sobre a origem e o significado do nome da cidade. Como resultado, descobriram que o nome Arapiraca (significa: ramo que a arara visita) veio dos povos indígenas que por aqui passaram e que ainda vivem em comunidades em alguns municípios vizinhos, como São Sebastião e Feira Grande.

A cultura do barro, que também tem sua origem indígena e faz parte da cultura arapiraquense, resultou em uma oficina de crieolaria livre, na qual os alunos se tornaram os oleiros,

auxiliado por trabalhadores, num dia de muito sol, Manoel André escolheu a árvore sombria, onde pudesse descansar ao meio-dia. Encostou aí os instrumentos de trabalho e cuidou de preparar a “bóia”, quando então usou estas palavras: “Esta Arapiraca, por enquanto, é a minha casa”. Este seria o primeiro ponto de referência, o marco que, através do tempo, passaria à história.” Disponível em: <https://web.arapiraca.al.gov.br/historia/>. Acesso em: 16 de jul. de 2024.

construindo com a argila objetos do cotidiano. Concluímos o projeto com a exposição dos objetos de barro (Figura 1) em um sarau planejado pelas bolsistas (Pibidianas) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e sua supervisora, do qual minha turma fez parte.

Figura 1 – Objetos construídos pelos alunos na oficina de crieolaria livre.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Faz parte do trabalho docente, comprometido com um ensino dialógico, acolher os questionamentos dos alunos, tornar as curiosidades ingênuas em epistemológicas por meio do diálogo e das vivências. O professor, nesse contexto, tem um papel primordial na mediação de conteúdos e do pensar certo. Assim, Freire (2015, p. 28) afirma que

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador.

O papel do educador que se propõe ensinar a pensar certo está longe do puro mecanismo memorizador de conteúdo. Acreditando nessa perspectiva, tentei conduzir minhas ações pedagógicas nesse percurso.

O segundo projeto, intitulado “Múltiplos olhares sobre a cultura brasileira: O povo Afro-brasileiro” foi criado com o intuito de se conhecer um pouco mais e promover uma perspectiva de enaltecimento da cultura Afro-brasileira. Assim, eu, com duas colegas de profissão, decidi promover uma semana de conhecimento da cultura negra, integrando os alunos de nossas turmas, já que não tínhamos a possibilidade de estender o projeto para toda a escola. Um debate difícil de ser feito, inclusive entre os próprios professores e direção escolar, pois, segundo Dubet (2000 *apud* Valente; Dantas, 2021, p. 11), “uma das características da profissão docente é a resistência às mudanças, principalmente quando estas são impostas de cima para baixo [...]”.

O que se percebe é que mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26-A e 27, determine a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira na educação básica (BRASIL, 2024) e tendo no calendário escolar “o Dia da Consciência Negra”, comemorado no dia 20 de novembro, “[...] a proposta de trabalhar com a história e a cultura africanas ‘não é aceita pelos professores ainda’, por conta de uma série de preconceitos” (Valente; Dantas, 2021, p. 11), ainda presentes em nossa sociedade. Valente e Dantas (2021, p. 11) ainda complementam afirmando que

a implementação da cultura e da história afro-brasileiras por meio da lei implica uma dupla resistência: a primeira delas relacionada à mudança em si e a segunda ligada ao fato de que se trata de uma mudança que propõe transformar valores sociais impregnados na sociedade brasileira pela valorização do que é desvalorizado.

Essa dificuldade demonstra a necessidade de refletir e pesquisar se a Educação Básica, principalmente nos Anos Iniciais, pública ou privada, tem abordado tal temática no contexto de sala

de aula, pois, assim como eu e minhas colegas tivemos dificuldade para construir o projeto junto à escola, é provável que outros professores também passem pela mesma situação. Segundo Ribeiro, Sousa e Silva (2020), essas dificuldades apresentadas pelos professores da Educação Básica em trabalhar em suas aulas a História e Cultura Afro-brasileiras, também evidenciam que, na formação inicial, existem lacunas que precisam ser preenchidas; bem como, ter uma base teórica mais sólida e também referente aos percursos metodológicos que alicercem e norteiem ações na sala de aula, onde tanto o professor, quanto o aluno possam estabelecer aprendizagens ao que se refere à Lei 10.639/03.

É importante evidenciar que publicizar ações pedagógicas como a que desenvolvi com minhas colegas de trabalho, envolvendo a História e Cultura Afro-brasileira numa perspectiva de enaltecimento da mesma, nos “[...] permite compreender a História do Brasil, além disso, pelo seu próprio valor, possibilita o conhecimento acerca da grande África, de onde proveio a maioria dos nossos ancestrais” (Ribeiro; Sousa; Silva, 2020, p. 3), favorecendo, dessa forma, o incentivo para a realização de outras atividades que auxiliem na promoção de uma educação antirracista.

Para cada dia do projeto foi abordada uma temática, bem como a realização da leitura de histórias, entre elas “Zumbi: o pequeno guerreiro”, escrito por Kayodê e publicado pelo Coletivo Quilombhoje e “O cabelo de Lelê”, da autora Valéria Belém, publicado pela Companhia Editora Nacional. O segundo livro citado, foi impresso e transformado em um grande livro. Com as reflexões a partir dessas leituras, as crianças chegaram à conclusão de que “as pessoas não podem julgar outras pela sua cor ou estilo de cabelo”.

Através da ação realizada, construiu-se, com os alunos, a consciência de que racismo, além de ser crime, deve ser denunciado e, assim, também puderam perceber que algumas “brincadeiras” que ocorriam no intervalo eram, na realidade, demonstrações de racismo. Os alunos também puderam compreender que toda religião deve ser respeitada, incluindo as de matriz africana.

Conhecemos, também, um pouco da vasta culinária, que foi um momento único com todas as turmas, no qual minhas colegas e eu nos alternamos explicando sobre as receitas que conhecemos que tinham forte influência africana. Também foram promovidas brincadeiras como a “céu, terra e mar”, de origem moçambicana, bem como foram promovidos momentos com danças como o samba, maracatu, capoeira, entre outros. Construímos bonecos com retalhos de TNT e rodas de conversa, onde os alunos puderam se expressar e esclarecer suas dúvidas.

Os bonecos com retalhos de TNT foram construídos a partir do resgate da cultura de artesanato de uma mulher negra chamada Lena Martins², que criou a boneca preta brasileira Abayomi no ano de 1980, cuja técnica, para construção, não precisa de linha e nem de cola. Infelizmente, sua criação foi associada a uma lenda de que as mulheres negras escravizadas e retiradas de suas terras no continente africano, nos navios negreiros, faziam as bonecas para acalmar seus filhos durante o percurso para o Brasil (Boneca Abayomi, 2024). O que não é verdade. O mito já foi esclarecido por diversas vezes pela própria artesã e o movimento conduzido pelo coletivo Abayomi Boneca Preta Brasileira, bem como o reconhecimento de sua arte como enaltecimento da cultura afro-brasileira (Boneca Abayomi, 2024).

Minhas colegas de profissão e eu ficamos felizes, pois, enquanto professoras, aprendemos mais sobre a cultura Afro-brasileira com a construção e execução do projeto. Percebemos que, a partir dessa perspectiva de enaltecimento da cultura Afro-brasileira, há a promoção da valorização e do respeito dessa cultura.

² A artesã Lena Martins criou a boneca a partir do “seu engajamento dentro dos movimentos sociais pela causa negra, especialmente das mulheres negras, isso decisivo para criar esta boneca preta que se tornou um importante símbolo representativo da maior parte da população brasileira.” A divulgação da boneca preta brasileira Abayomi junto ao coletivo: Abayomi boneca preta brasileira, é feita em seu site oficial. Disponível em: <https://www.bonecaabayomi.com/> Acesso em: 16 de jul. de 2024.

Para Freire (2015), o docente coerente e competente tem gosto pela profissão docente e pela vida, é aquele que reconhece o seu valor como agente modificador do mundo, na busca de torná-lo melhor para todos, é aquele que respeita às diferenças, e sabe que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.

A culminância do projeto foi o dia da beleza Negra. Foram realizados penteados valorizando o cacho livre nas meninas das três turmas que fizeram parte do projeto, atividade realizada com a parceria de uma cabeleireira negra, especialista em cachos, que doou uma tarde inteira dos seus serviços, com a sua equipe auxiliar, para contribuir com o projeto, além dos penteados, ela também fez uma palestra intitulada: “Cachos livres” (Figura 2).

Figura 2 – Culminância do projeto com a palestra: Cachos livres.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

A profissão da docência não é um caminhar fácil, ensinar exige comprometimento, curiosidade, reconhecimento da diversidade de

identidades culturais, da estética, ética e, principalmente, de que uma educação crítico-reflexiva é pautada no diálogo (Freire, 2015).

Projetos com a perspectiva antirracista como o que foi desenvolvido, possui relevância significativa, principalmente diante do atual aumento “[...] de registros de racismo, que saltou de 5.100 em 2022, para 11.610, em 2023, o que representa um incremento de 77,9% das ocorrências” (Fórum [...], 2024, p. 110); bem como, no mesmo período, houve no Brasil o registro de 2.124 violações de direitos humanos relacionadas à intolerância religiosa, sendo as religiões de matriz africana as mais afetadas pela violência e intolerância religiosa (Ministério [...], 2024). Diante do cenário nacional, temíamos que houvesse a oposição ao projeto pelos pais e/ou responsáveis, mas, felizmente, houve não só o envolvimento dos alunos, bem como a aceitação das famílias dos discentes.

Para Freire (2015, p. 34), “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão”. Diante disso, eu e minhas colegas de trabalho, chegamos à conclusão, naquele momento, de que um professor que se propõe ser comprometido com o diálogo e com a ética consegue estabelecer espaços para reflexão e inclusão da diversidade, incluído a étnico racial, no ambiente escolar, minimizando ou, até mesmo impedindo, protestos e rejeição a ações como a que foi desenvolvida. Também constatamos ter havido um enorme desgaste físico e mental não previsto inicialmente, porque houve muito investimento em relação ao tempo, ao cognitivo e ao afetivo para desenvolver ambos os projetos. Como bem colocado por Tardif (2014, p. 141), “esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos”. Com base no autor, complemento afirmando que ser professor também é se constituir enquanto ser humano com objetivos e sonhos.

Para Nóvoa (2000, p. 17), “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de

ensinar à nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Portanto, não há separação entre o ser na vida e o ser na profissão. Pois, revelo quem sou, meus ideais, minha visão de mundo para os alunos no momento em que me coloco como professora, como ensino e como escolho o que ensinar.

O interesse pela pesquisa

Foi nesse contexto de experiência, de aprender e ensinar, que nasce meu interesse pela pesquisa, estimulada ainda pela realidade de uma sala de aula diversa em termos culturais, raciais, socioeconômicos, integrada por crianças com TEA e os diversos níveis de escrita de cada aluno. Vários questionamentos começaram a surgir, por exemplo: Como incluir no planejamento pedagógico esses níveis de escrita, alfabetizando e letrando ao mesmo tempo? E a alfabetização de crianças com autismo, como se realiza?

Quando se trata do Transtorno do Espectro Autista, existem características específicas, sendo elas: prejuízo persistente na comunicação e interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses em atividades específicas. Nesse transtorno existem três níveis de suporte: o leve, moderado e severo. O que vai caracterizar o nível de suporte que a criança com TEA precisaria é o quanto ela executa atividades cotidianas de maneira autônoma. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e prejudicam as relações da criança com autismo em sua comunidade (American, 2014).

Diante dessas características particulares, alfabetizar se torna ainda mais desafiador. Nesse contexto, me vi pesquisando cada vez mais esses processos, pois, em minha sala de aula, havia várias crianças com autismo. Me especializei em Educação Especial pela Faculdade de Administração, Ciências e Educação (Famart), em 2024, mas não foi suficiente. Fui em busca de outra especialização que focasse no estudo das dificuldades de aprendizagens e encontrei a psicopedagogia, também ofertada pela Famart. O estágio em

psicopedagogia foi crucial para compreender as dificuldades de aprendizagens e como elaborar intervenções pedagógicas.

O que observei durante esse período de reflexões sobre a prática e a teoria é que todas as crianças, independentemente de ter ou não autismo, apresentam um nível de leitura e escrita a ser identificado e estimulado pelo professor para haver avanço de um nível para o outro. Assim, o ponto de partida não é a deficiência ou transtorno do aluno, mas em que fase de aprendizagem encontra-se cada sujeito, ou seja, o nível de leitura e escrita em que ele se encontra.

O fato é que o número de crianças diagnosticadas com autismo vem crescendo e, naturalmente, essas mesmas crianças também estão inseridas em salas de aulas regulares. Nas formações continuadas das quais participei, enquanto professora do 2º ano do Ensino Fundamental, observei que muito se fala em alfabetizar crianças propondo o lúdico como foco, mas não são discutidos, por exemplo, os desafios de alfabetizar crianças com autismo.

Ao constatar esta falta de suporte na formação continuada de professores, surgiu meu interesse em pesquisar, a partir da formação docente, como a formação inicial em Pedagogia tem incluído o ensino da leitura e escrita para atender também, em turmas regulares de ensino, as crianças com TEA.

Nesse processo de me construir como professora-pesquisadora, me alicerço nas palavras de Freire (2015, p. 30-31), quando afirma que,

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Nesse processo de me constituir como pesquisadora, levou-me a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas (PPGEFOP-UFAL), no Campus Arapiraca, para investigar como, na formação inicial do curso de Pedagogia, é contemplado o ensino da leitura e

escrita de crianças com TEA; buscando, assim, através de minha pesquisa, contribuir no avanço da ciência com a formação inicial e continuada de professores, além de, com o ensino, pesquisando sobre essa temática, pois “pesquisei para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2015. p. 31).

Para finalizar...

A educação sempre teve um papel de destaque em minha vida, foi com ela que continuei me esperando na ação; preparando-me da melhor forma que podia e sabia para o momento de oportunidades que surgissem na minha trajetória, seja o ingressar na universidade ou o exercício da docência, mesmo que de maneira breve, mas intensamente vivido. Se é verdade que muitas vezes professores se tornam professores devido ao ‘destino’, também é verdade que muitos se descobrem querendo ser, sendo. Consciente do meu inacabamento e de que o caminho da vida pessoal e da docência não está determinado, acredito na educação e sua possibilidade de que, na comunhão entre pessoas, ela possa transformar o mundo.

Percebo, a partir da minha experiência e leituras referenciadas acima, que muitas instituições de ensino superior não conseguem proporcionar aos licenciandos as bases para atuarem na e para a diversidade. Minhas expectativas são de que a mudança é possível, que as universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, se tornem cada vez mais comprometidas com a formação docente para atuar na Educação Básica.

Entendo que os olhares na pesquisa também deveriam ser voltados ao cotidiano dos professores de profissão em todos os processos que ocorrem antes, durante e depois da aula: o planejamento, a frequência, a caderneta, as relações afetivas, interpessoais e todas as subjetividades que estão no dia a dia da profissão docente. Pois, o fazer pedagógico não se resume em apenas refletir sobre teoria e prática, mas também pensar sobre a capacidade humana de apreender, fazer e refazer os caminhos

tanto das aprendizagens como da vida pessoal e coletiva. Todos os sujeitos envolvidos na aprendizagem têm uma história de vida, contextualizada a um dado momento histórico, social, cultural, político, econômico, entre outros, que vão influenciar diretamente na maneira como a educação é pensada e ofertada.

Finalizo esta autobiografia almejando fazer doutorado, ao concluir o mestrado, e com o pensamento de que entre a vida e o ser professora não há separação. Somos na profissão docente o que somos enquanto gente e que mesmo que a experiência na escola seja apenas um momento, este precisa ser autenticamente vivido, testemunhando o gosto pela vida, a luta e a esperança por um mundo melhor.

Referências

AMERICAN Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf> Acesso em: 17 jul. 2024

ANSELMO, Katyanna de Brito; LIMA, Gercilene Oliveira de; LIMA, Maria Socorro Lucena. Modelos de formação docente do Brasil: relação teoria e prática. *In*: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013. Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UFC, 2013. p. 270-282. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39112/1/2013_eve_m_sllima.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

ARAÚJO, Sidnei Ferreira de; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. Ser professor: vocação ou falta de opção? Os motivos que envolvem a escassez de jovens na profissão docente no Brasil. **Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 2 n. 1, p. 11-18, 2021. Disponível em: <http://www.dia>

logosplurais.periodikos.com.br/article/doi/10.4322/2675-4177.2021.002. Acesso em: 17 jul. 2024.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2024.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Pública), 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 21 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MINISTÉRIO dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). **No Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, MDHC reforça canal de denúncias e compromisso com promoção da liberdade religiosa**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/no-dia-nacional-de-combate-a-intolerancia-religiosa-mdhc-reforca-canal-de-denuncias-e-compromisso-com-promocao-da-liberdade-religiosa>. Acesso em: 21 ago. 2024.

NÓVOA, Antônio *et al.* **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 332- 340, set. 2017.

Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>. Acesso em: 25 set. 2024.

RIBEIRO, Jakson dos Santos; SOUSA, Aldeanne Silva de; SILVA, Ronnie Cássio Coêlho. Da ausência na formação inicial ao chão da sala: as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação básica em Caxias/Ma na aplicabilidade da lei 10.639/2003 no ensino de História. *Research, Society and Development, Vargem Grande Paulista*, v. 9, n. 10, p. 1, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8812/7828>. Acesso em: 27 set. 2024.

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

VALENTE, Gabriela; DANTAS, Adriana Santiago Rosa. Práticas docentes e relações étnico-raciais: reflexos da sociedade brasileira. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v.51, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MLCGnnTDc78bg8DBH7hyx7m/?format=pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.



Taline

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA LICENCIADA EM QUÍMICA: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

Taline Mayana Bezerra Alves

Introdução

Este relato traz aspectos que envolvem minha formação universitária como licenciada em Química, como se deu a escolha desse curso e os desafios encontrados até sua conclusão. A resiliência e a persistência foram verdadeiras companheiras e fatores essenciais durante o percurso.

A autobiografia apresentará relatos acerca do meu processo formativo na Educação Básica, mas o enfoque é a minha formação docente, como se deu esse processo, de que maneira os projetos de extensão, pesquisa e eventos que participei auxiliaram na construção de conhecimento e na prática docente que pretendo ter. Durante o processo formativo, me deparei com diferentes situações, que promoveram a reflexão de que profissional pretendo ser e da importância da não dissociação entre teoria e prática na profissão docente.

Processo de formação educacional: das séries iniciais ao ensino superior

Meu processo de formação educacional ocorreu em escola pública. Os anos iniciais, estudei no Povoado Novo Rio onde resido, cursei o Fundamental, anos finais, e o Ensino Médio em uma escola no Município de Igaci. As séries iniciais foram um grande desafio, eu não queria ir para a escola, chorava todos os dias. Inventava dores para não ficar na escola, ora era dor de

cabeça, ora dor de barriga; às vezes, voltava correndo para casa, chorando muito. Ao perceber que estava em casa, instantaneamente minha mãe me levava para a escola, mas não antes de conversar e me acalmar. Essa foi minha rotina durante alguns meses. Com paciência e carinho, essa fase foi superada. Preciso dizer que minha mãe, a gestora da escola e a professora foram fundamentais para isso.

Quando fui estudar o Ensino Fundamental, na sede do município de Igaci, novos obstáculos precisaram ser superados: uma nova escola, novos colegas, tive receio do novo, mas isso nunca me fez estagnar. Acredito que novas oportunidades estão aí para serem vividas e que temos a possibilidade de extrair o melhor que possam nos ser proporcionados.

No que tange à formação, senti limitações em torno de alguns fatores, sendo um deles o estudo de questões relacionadas ao meio ambiente, temática importante em qualquer fase da vida e que traz consigo uma responsabilidade social. Com o passar do tempo, constato a necessidade de se ter a Educação Ambiental na Educação Básica, principalmente quando me aprofundei nesse tema e essa questão se tornou o meu objeto de estudo durante a graduação.

O ambiente escolar é considerado um espaço importante para o ensino de questões ambientais e oportuniza meios para a construção de conhecimento. A abordagem desse tema não depende somente da escola ou do professor, é uma questão complexa e necessita ser destacado no currículo escolar, assim, concordamos que,

[...] é preciso considerar entre os condicionantes da inserção qualitativa da educação ambiental na educação básica no Brasil, na perspectiva da transformação social, aqueles relacionados às formas históricas de sua inserção. Isso significa que, embora a educação ambiental não seja necessariamente uma disciplina no currículo – que, além de ser um consenso no campo da educação ambiental, também é muito questionada por aqueles que se orientam por paradigmas mais complexos de organização da vida social e da educação escolar –, para que ela se insira como saber

sistematizado é fundamental encontrar seu espaço nos currículos escolares. (Tozoni-Reis; Campos, 2014, p. 148).

Outro fator que senti falta durante a Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio, foi a aula experimental de Química. Compreendo que as escolas têm limitações para realizar aulas experimentais, principalmente as públicas, mas na graduação vi que teria sido importante ter essas aulas experimentais no Ensino Médio e a associação dos fenômenos com o cotidiano. Sempre acreditei que a Química se restringia apenas a fórmulas, somente na graduação percebi que ela não é algo isolado, não são só fórmulas, mas que está intimamente ligada a diversas situações relacionadas ao nosso dia a dia.

Com a conclusão da Educação Básica, surgiram novos desafios e a busca por uma vaga no Ensino Superior foi um deles. Com isso, veio a dúvida: “qual curso escolher?”, considerando que não havia definido um curso específico. Em 2014, fiz pela primeira vez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não obtive êxito, tentei pelos próximos quatro anos consecutivos, sendo classificada apenas em 2018. A classificação veio depois que decidi me dedicar mais e organizar minhas horas de estudo, ação essa que não fiz nos anos anteriores.

Química Licenciatura não era um sonho. A escolha estava entre Ciências Biológicas e Química, percebi que seria mais difícil, devido à nota, entrar na primeira opção do curso, sendo assim, optei pela Química. Quando saiu o resultado, estava lá a surpresa: “classificada”. A tão esperada classificação veio na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca (UFAL). Apesar de o curso de Química não ter sido a primeira opção, me senti (sinto) feliz com a escolha, não posso negar que estava com receio do que estaria por vir, mas estava disposta a me dedicar e fazer o melhor que estivesse ao meu alcance.

Graduação em Química Licenciatura

Em novembro de 2018, iniciei a graduação em Química. Sentia-me pronta para encarar os desafios impostos agora pelo Ensino Superior. Durante o curso, conheci pessoas maravilhosas, verdadeiros companheiros nessa jornada acadêmica e esse companheirismo foi fundamental para enfrentar os desafios que englobam uma graduação.

O curso de Química Licenciatura tem 9 períodos e todos eles me trouxeram ensinamentos não somente acerca de conteúdos e conceitos químicos, mas também a respeito de qual prática educativa pretendo ter. Avistei a importância de analisar como se deu meu processo educacional, desde a Educação Básica até o ensino superior, para assim moldar minha prática. Para Zabala (1998), a prática educativa é algo fluido e complexo, tendo em vista que nela estão expressos múltiplos fatores, ideias, valores e hábitos pedagógicos.

O que escutava de outras pessoas era que a Química é um curso difícil, que consistia em fórmulas e cálculos, e sendo bem sincera, é sim um curso difícil, mas totalmente possível de ser concluído. É como em qualquer outro curso, requer dedicação e uma rotina de estudos organizada. Era isso que tentava manter, mas nem sempre era possível.

Iniciei minha jornada acadêmica disposta a participar ativamente do que a graduação me proporcionasse, e assim o fiz durante os quase 5 anos de graduação. Logo no primeiro período, tive o tão esperado e temido contato com as aulas experimentais. O professor trazia a relação entre teoria e prática, a partir daí compreendi a importância dessas duas vertentes dialogarem. Percebíamos a preocupação do docente em contextualizar as práticas experimentais com o nosso cotidiano.

O primeiro experimento realizado foi o da palha de aço embebida no vinagre para explicar o processo de oxidação, sendo uma forma de associar materiais presentes no cotidiano dos alunos com conceitos químicos. A partir daí, iniciei o processo de

associação da Química com o cotidiano e a importância dessa ação para compreender os conteúdos programáticos.

Sobre a relação teoria e prática, Tardif (2014) faz uma crítica à concepção tradicionalista, na qual o saber está apenas do lado da teoria e desvaloriza a prática como portadora do saber verdadeiro. De acordo com Tardif (2014, p. 234),

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor — tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação — um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

É comum os estudantes terem uma certa resistência relacionada à Química, talvez seja pela dificuldade em contextualizar e associá-la a situações do cotidiano. A Química é uma área fundamental para a vida humana, possuindo inúmeras aplicações. Como ressalta Zucco (2011, p. 733),

Sem a atividade dos químicos de todas as épocas, algumas conquistas espetaculares jamais teriam acontecido, como os avanços no tratamento de doenças, a exploração espacial e as maravilhas atuais da tecnologia. A Química presta uma contribuição essencial à humanidade com alimentos e medicamentos, com roupas e moradia, com energia e matérias-primas, com transportes e comunicações. Fornece, ainda, materiais para a Física e para a indústria, modelos e substratos à Biologia e Farmacologia, propriedades e procedimentos para outras ciências e tecnologias.

Desejo levar para os estudantes que irão passar por minha vida a importância da Química e sua vasta presença no dia a dia, para juntos atuarmos na construção de novos conhecimentos. Em

relação ao meu desejo de ser uma professora que proporciona aos alunos a aprendizagem, me baseio nas palavras de Freire (1996, p. 12), quando afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, ou seja, o processo de ensino permite que alunos e professores compartilhem conhecimentos e habilidades, fatores importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de ainda não ter exercido a carreira docente, sei da precariedade que a rodeia, a qual, às vezes, promove uma falta de estímulo a quem escolhe essa profissão. Saviani (2009, p. 153) aponta que “com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos”.

Em 2020, fomos surpreendidos por uma pandemia. O medo da doença e de perder quem amamos era avassalador. Como estudar em um cenário como este? Nesse contexto pandêmico, chegou o desafio da aula remota. Para quem era acostumado a ter aula totalmente presencial, esse novo estilo causou estranheza. O companheirismo da turma foi afirmado através das várias chamadas pelo *Google Meet* para tirar dúvidas, alunos tirando dúvidas de alunos, dessa forma estudamos para diversas avaliações.

Desde o início da graduação, estava ansiosa para ter contato com as práticas experimentais realizadas no curso de Química. Entretanto, devido às aulas remotas durante a pandemia, algumas disciplinas que necessitavam dessa relação teoria e prática, ficaram apenas na parte teórica, considerando que não era possível realizar os experimentos em laboratório. Essa falta de prática experimental foi sentida meses depois em outras disciplinas que requeriam conhecimentos prévios de questões relacionadas ao laboratório de Química.

Realizei quatro Estágios Supervisionados, foi a experiência mais próxima que tive do “ser professor”, no qual me aproximei mais intimamente da Educação Básica, considerando que ainda não lecionei. O Estágio ocorreu em uma Escola Estadual e, mais uma vez,

deparo-me com um professor que contextualiza e aproxima a Química com o cotidiano dos alunos. Entre tantas aulas, destaco uma em específico: a aula sobre potencial Hidrogeniônico (pH), a escala que determina se uma substância é ácida, básica ou neutra.

Inicialmente, o professor abordou a teoria relacionada a esta escala, a importância dela e, em seguida, os alunos foram levados para o laboratório para realizar alguns experimentos utilizando o extrato de repolho roxo como um indicador de pH. Com isso, foram adicionadas em copos diferentes substâncias como vinagre, água sanitária, leite, entre outros, para os alunos verificarem, através da cor, se aquilo era ácido, base ou neutro. Por conseguinte, o professor entregou um papel medidor de pH, no qual os alunos embebiam esse papel nas substâncias e, através dele, foi possível identificar a que número na escala de pH aquela substância pertence, conforme visto na Figura 1. Foi gratificante ver os alunos engajados e buscando compreender os conceitos envolvidos acerca do pH.

Figura 1 – Experimento sobre pH realizado durante o Estágio Supervisionado.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022).

Durante o experimento de verificação de pH, tivemos a participação dos alunos de maneira ativa durante todo o procedimento. O estágio foi uma experiência enriquecedora, na qual pude conhecer situações que norteiam a escola, aspectos que tangem à sala de aula e a aprender a superar os desafios que surgiram ao longo do percurso.

A colaboração do professor supervisor de estágio foi fundamental para a minha formação e essa cooperação me passou segurança para exercer a prática docente. Nesse contexto, Gatti *et al.* (2019) trazem a importância dos universitários nas escolas e do diálogo com os profissionais que atuam nela para que ocorra uma relação colaborativa e de partilha, buscando superar os desafios postos para a prática pedagógica. Terminei os quatro estágios com um sentimento de gratidão com o que vivenciei, foram momentos fundamentais para a minha formação docente.

Prosseguindo com os momentos importantes para a minha formação, destaco a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), entre setembro de 2021 a agosto de 2022, no qual fui voluntária. Este visa contribuir para a formação dos alunos em atividades de pesquisa com foco no desenvolvimento tecnológico e criativo. Nesse Programa, pude ampliar meus conhecimentos a respeito da organização da tabela periódica dos elementos químicos, assim como as propriedades gerais dos elementos.

Ainda em 2021, participei como monitora voluntária, durante o período letivo de 2021.1 e 2021.2, das disciplinas de Atividade Curricular de Extensão 2 (ACE 2) e Atividade Curricular de Extensão 3 (ACE 3), respectivamente. Para a realização da monitoria, foram formados grupos de trabalho com os estudantes em atividade curricular de extensão e cada um desses grupos teve um monitor (estudantes do 7º período). Trabalhamos auxiliando no desempenho das atividades propostas. Cada grupo de trabalho ficou responsável por um conteúdo ou conjunto de conteúdo.

Em ACE II, auxiliei dois alunos a planejarem, construírem e organizarem um material voltado para estudantes de escola

pública do Ensino Fundamental de Arapiraca e municípios circunvizinhos. O intuito era prepará-los para a Olimpíada Brasileira de Química Júnior (OBQJr). Já em ACE 3, foi o momento em que dei suporte aos alunos na gravação das videoaulas utilizadas para explicar o conteúdo que lhes foram designados. Antes de essas videoaulas serem divulgadas para os estudantes, foram apresentados para os monitores e a professora responsável pela disciplina, o aprimoramento e sugestões de alterações visando a melhoria do material.

A contribuição que o Programa de Monitoria me proporcionou foi fundamental para o meu processo educativo. O Programa é importante tanto para os alunos que foram orientados e puderam sanar suas dúvidas, bem como para os monitores através da aprendizagem e experiências que lhes foram proporcionadas. Essas experiências foram essenciais para minha formação acadêmica, trazendo uma aproximação com a prática docente.

Outro fator importante que colaborou para meu crescimento acadêmico e profissional, foi o contato mais próximo com o professor orientador. Essa aproximação contribuiu para a construção do conhecimento e possibilitou a compreensão de estratégias de ensino utilizadas pelo professor.

Durante a graduação, tive a oportunidade de participar de um projeto chamado “Alagoas mais limpa”. Ele foi idealizado em 2022 por duas docentes do curso de Química, objetivando de promover ações sustentáveis com foco nos resíduos sólidos. A criação desse projeto tem o intuito de reduzir o descarte inadequado de alguns resíduos, para que assim possamos fazer nossa parte em prol de um meio ambiente.

É importante trazer essas questões para um ambiente educador, de formação acadêmica, no qual não se deve somente formar cidadãos em suas respectivas áreas, mas também formá-los cientes de suas responsabilidades como sujeitos sociais. Nesse contexto, Maturana (1998) destaca a importância de uma educação que nos faça atuar na conservação da natureza, assim como a

entendê-la para viver com ela e nela sem a dominar, uma educação que permita viver na responsabilidade individual e social.

Através do projeto “Alagoas mais limpa”, foram implantados coletores de resíduos, facilitando o recolhimento de cartelas de medicamentos, tampinhas plásticas, pilhas, baterias, lâmpadas fluorescentes, escovas de dentes, eletrônicos e lacres. Fiquei como uma das responsáveis pelo coletor de cartelas de medicamentos, no qual a comunidade acadêmica deposita as cartelas e, posteriormente, é realizada a contagem por um dos integrantes do grupo. A criação desse coletor foi sugestão dos próprios alunos devido à dificuldade de descarte específico nas localidades em que residem.

Antes de iniciar os estudos acerca da educação ambiental, não tinha noção da minha responsabilidade como membro de uma sociedade. Ser responsável pela fiscalização desse coletor me fez estudar para conhecer mais sobre esse resíduo. Entre as coisas que aprendi está: que não podemos descartar cartelas de medicamentos no lixo comum, já que pode causar danos à saúde e ao meio ambiente; que esse resíduo é de difícil reciclagem, por isso poucas empresas o reciclam; que com incentivo as pessoas fazem as coisas certas, isso se caracteriza pela quantidade de arrecadações entre julho de 2022 (mês e ano que iniciamos a coleta) a maio de 2024 (mês que realizei essa autobiografia), foram recolhidas 40.994 cartelas.

Outra ação do projeto com grande significado para mim foi a visita de alunos de diversas escolas para conhecerem as ações propostas pelo projeto. Foram nesses encontros, através das conversas com os alunos, auxiliando no processo de construção de conhecimento, mostrando a necessidade de respeito ao meio ambiente e da importância das nossas ações, que me senti realizada. Foi satisfatório ver o engajamento dos discentes buscando agir de maneira que minimizem os danos ao meio ambiente.

Essa experiência foi grandiosa e auxiliou a todos os envolvidos na compreensão do quanto somos responsáveis por agir em prol de um mundo melhor, além do quanto é fundamental fazer nossa parte para que outras pessoas também criem essa consciência ambiental. As visitas às escolas reafirmaram a importância de se ter

uma Educação Ambiental e o quanto é fundamental trazer essas questões para a Educação Básica, desde as séries iniciais.

Outra experiência que marcou meu processo formativo foi participar da organização do VI Simpósio Alagoano de Química, que aconteceu no Campus Arapiraca da UFAL. O evento ocorreu entre os dias 9 e 11 de novembro de 2022, e teve como tema: “Química, economia e desenvolvimento”. Para Figueredo *et al.* (2016, p. 3),

[...] os eventos científicos ou encontros científicos apresentam-se como fonte essencial na busca de novos conhecimentos, permitindo o enriquecimento do saber acadêmico, uma vez que reúnem profissionais especialistas, estudantes e outros grupos com interesses e áreas em comum, para trocas e transmissão de informações, ampliando e construindo assim, sua cultura, formação acadêmica e profissional.

A preparação desse evento foi iniciada meses antes e marcada pelo companheirismo dos responsáveis pela organização. Preparamos todo o evento, não somente a parte burocrática, mas também a confecção dos materiais entregues para os inscritos no Evento, como os blocos de anotações, as bolsas feitas de lona. Utilizamos banners doados por professores e os transformamos em bolsas. Participar da organização desse Evento foi uma experiência enriquecedora, além do contato com a parte burocrática, que compete à organização de um evento. Através da participação na organização do evento, foi possível estimular a habilidade criativa e colaborativa dos envolvidos.

No ano seguinte, em 2023, participei do VII Simpósio Alagoano de Química na UFAL, Campus Arapiraca, realizando apresentação oral. O meu trabalho abordava o descarte de cartelas de medicamentos que, teve como tema: “Química, educação e seu envolvimento no processo sociocultural”. Na apresentação, evidenciei aspectos históricos da comercialização desse tipo de embalagem, apresentei os coletores de resíduos sólidos existentes na Universidade, dados quantitativos de arrecadações, assim como

práticas sustentáveis. Essa foi minha primeira experiência na apresentação de trabalho oral em Evento Acadêmico.

Para Silva (2011, p. 2), é importante a participação dos licenciandos em eventos acadêmicos, já que através as trocas de conhecimentos estabelecidas nesses eventos,

abrem um leque de possibilidades gerando um novo espaço de aprendizagem que complementa a formação do acadêmico. [...] Pois permitem colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, vivenciando o fazer profissional e desenvolvendo capacidade de análise e a crítica através da prática da pesquisa.

Foi a partir desses projetos que tive a oportunidade de construir conhecimentos. Ao ter contato com públicos distintos, sendo eles: professores e discentes do ensino superior e docentes de alunos da Educação Básica, foi possível pôr em prática os conhecimentos construídos, sabendo que a relação entre escola e universidade traz retornos positivos tanto para quem faz parte da universidade, quanto para aqueles que fazem parte da educação básica.

Entre agosto de 2023 e fevereiro de 2024, dediquei-me à escrita do meu Trabalho de Conclusão de curso (TCC). Foram meses que me aproximaram ainda mais da pesquisa, do como fazer pesquisa. No dia 20 de fevereiro de 2024 defendi o meu TCC, o momento mais aguardado desde o início da graduação.

Ainda durante a graduação me veio o desejo de continuar a carreira acadêmica, foi então que pesquisei os Programas de Pós-Graduação ofertadas pela UFAL. Participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), no qual fui classificada. Foi imensurável o tamanho da minha felicidade ao ser aprovada, pois vejo através da participação no curso a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos científicos e sociais, considerando que, “a formação inicial apenas não é suficiente para a aprendizagem da docência. É necessária uma formação contínua que possibilite, além de aprendizagem, perspectivas de mudança” (Ferreira, 2017, p. 80).

Ciclos se findam para que outros se iniciem. Eu não quero e não vou parar por aqui, a construção do conhecimento é contínua e estarei sempre disposta a ir em busca de conhecimentos, de melhorar minha prática e de autorrefletir sobre ela.

Finalizando minha narrativa autobiográfica

A escrita dessa autobiografia proporcionou lembrar momentos que marcaram o meu processo de formação educacional. Lembrar a menina que no início chorava ao pisar no chão da escola é agora a mulher que se graduou em Licenciatura em Química e que desde o início fez o melhor possível para aproveitar o que a universidade lhe proporcionara, buscando o êxito em cada projeto que participou através da sua dedicação e responsabilidade.

Ter a oportunidade de rememorar o processo percorrido é muito importante. Fez-me lembrar os desafios superados e o quanto é necessário à nossa persistência como professores em prol de melhorias e valorização profissional. Em nenhum momento considerei desistir, eu tinha um objetivo e o alcançaria. Sou grata aos profissionais que passaram por toda a minha formação, por me auxiliarem na construção de conhecimento, seus ensinamentos valiosos jamais serão esquecidos.

Entre tantas outras coisas, um fator que valorizarei em minha prática é a relevância do diálogo no processo formativo do ser humano. Acredito que, a partir do diálogo, favoreceremos o desenvolvimento de seres sociais, históricos e culturais. Com diálogo é possível estimular a reflexão e, com isso, nos sentiremos seguras para nos posicionar diante de situações desafiadoras.

Como mencionado no subtópico “Graduação em Química Licenciatura”, durante a graduação, a partir de projetos que participei, tive a oportunidade de me envolver em questões ambientais. Percebi a importância do nosso comprometimento com o planeta e com as gerações futuras. Acredito que nós, como membros de uma sociedade, temos obrigação de agir pensando

sempre que o bem-estar da sociedade implica também o nosso bem-estar. Trabalhei no meu TCC com o tema ligado à Educação Ambiental e pretendo continuar minhas pesquisas no mestrado aprofundando essa mesma vertente.

Ao concluir o mestrado pretendo fazer doutorado e continuar com pesquisas que tragam devolutivas positivas para o ensino da Química na Educação Básica, para a comunidade acadêmica e para a sociedade. Sigo no meu processo contínuo de construção de conhecimento.

Referências

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012017000100079&=sci_abstract. Acesso em: 06 jun. 2024.

FIGUEREDO, Jucelir de Lima *et al.* A importância da participação dos estudantes do ensino superior em eventos científicos para sua formação acadêmica. *In*: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 3., 2016. Natal. **Anais [...]**. Natal: Centro de Convenções de Natal, 2016. p. 1-10. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD4_SA4_ID2844_15082016151347.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

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

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SILVA, Valéria Poliana. Ensino, pesquisa e extensão: Uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. *In*: Congresso anual da ABEM para o Brasil do século XXI, 20., 2011, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2011. p. 1-10.

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

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em revista**, Curitiba, v. 30, n. especial 3, p. 145-162, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cfc9PgJjwsyVc7wMkw4bJSz/?format=pdf>. Acesso em: 07 jun. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUCCO, César. Química para um mundo melhor. **Química Nova**: São Paulo, v. 34, n. 5. p. 733-734, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/5RhfpdSdN4TM6FRtsRZ7vRn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2024.



Witalo

MEU PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: SUPERANDO OS DESAFIOS

Witalo Cicero Barbosa Silva

Introdução

O artigo autobiográfico é um relato de carreira e mostra como as dificuldades podem ser superadas para aqueles que estão pensando em entrar para a vida docente. Sendo assim, este capítulo é um relato sobre minha formação como professor pedagogo, de como a escolha do curso chegou até mim e como, ao longo do período universitário, precisei lidar com as dúvidas e os desafios da profissão docente. Desafios esses que começam na formação inicial e continuam durante a execução do trabalho como professor nas escolas, durante a prática de fato.

O curso de Pedagogia carrega uma importância significativa na formação de um professor, tanto que as disciplinas pedagógicas aparecem em todas as licenciaturas; porém para o pedagogo, a fragmentação e o foco na teoria descredibilizando a prática, dificulta a formação de modo geral e faz com que o estudante repense a escolha do curso e de carreira ao longo da formação.

Este artigo apresenta como vivenciei essa fragmentação e a importância da teoria associada com a prática para uma formação plena do pedagogo. Para tanto, recorri a autores como Tardif (2014), Soares (2020), Barretto (2010), Moura, Cecchetti e Bernardi (2020), entre outros.

O início da minha formação

Minha formação acadêmica e profissional sempre esteve atrelada, de alguma forma, à Literatura. Entrei para a escola na

educação infantil, chamado na época de jardim de infância, no ano 2000. Daquele período, recordo-me do gosto que eu tinha pelo objeto livro. Ler o que estava escrito neles era algo ainda impossível para mim, porém um objetivo.

Meu processo de alfabetização, então, se inicia no contato com os livros antes mesmo do contato com a Educação Básica. Conforme Soares (2020), o convívio das crianças com a escrita acontece antes de chegarem ao Ensino Fundamental, antes da educação formal.

Nesse contato, que, ainda segundo Soares (2020), se intitula período pré-histórico da leitura, eu usava a imitação para fazer o que os adultos faziam: imitação no escrever, no ler, palavras que eu ainda não conseguia decodificar nem compreender. No início da fase de desenvolvimento, a imitação é comum e faz parte do processo cognitivo da aprendizagem. Essa teoria é embasada por autores como Vygotsky (1988). Para ele, a imitação não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Ao imitar, a criança não está simplesmente reproduzindo aquilo que o outro faz, mas está colocando na ação suas características particulares, sua subjetividade.

Contrariando a Pedagogia vigente na época, durante meu processo no jardim de infância, as letras fizeram parte da minha realidade escolar. Até hoje, muitos educadores se mostram contrários ao ato de antecipar práticas pedagógicas tidas como tradicionais, tendo em vista a possível perda do lúdico. A escrita pode ser percebida como uma porta de entrada, enquanto outras atividades, como a música, brincadeiras e desenhos, atuam como portas de saída. Além disso, há quem acredite que a presença da escrita na Educação Infantil é essencial, pois permite que as crianças se familiarizem com o mundo dos textos, algo considerado importante para o processo de alfabetização (Scarpa, 2006).

Porém, Emília Ferreiro (2011) critica esse pressuposto, tendo em vista as habilidades prévias que a criança adquire com as letras antes mesmo de entrar na escola, independentemente da idade ou da vontade do adulto. Assim, o meu processo de alfabetização se

deu, então, gradualmente em minha vida, com as letras fazendo parte do meu dia a dia através da leitura de pequenas histórias infantis e histórias em quadrinho.

Minha formação escolar

Durante o período do Ensino Fundamental, que iniciou em 2003, o contato com a leitura também aumentou. Já alfabetizado, eu sempre estava visitando a biblioteca da escola, buscando livros que mais me chamavam a atenção, seja pela sinopse, seja pela capa. Li livros nessa época que permanecem na minha memória até hoje. Nas aulas, infelizmente, a leitura não era tão incentivada assim, ela só aparecia em atividades de Língua Portuguesa, com o único objetivo de exemplificar atividades de gramática.

A esse respeito, Kleiman (2007) aborda que as atividades de decodificação ou leituras feitas com a finalidade de estudos gramaticais não podem ser consideradas leituras, mesmo que estejam legitimadas pela tradição escolar. É fundamental que o professor busque produzir saberes que possibilitem chegar ao nível de compreensão do texto, ao invés de ter uma concepção empírica sobre o tema, onde reproduz sua experiência e, por fim, reproduzindo uma prática limitadora.

Talvez, analisando pela ótica dos dias atuais, esse seja um dos motivos que me afastaram de cogitar ser professor na área de Literatura, pois foi algo que não fez parte de minha realidade. Nesta época, ao pensar em matéria favorita da escola, sempre pensava em Ciência, o que me fez imaginar que seguiria carreira nessa área.

A leitura só veio a fazer parte de minha realidade escolar no Ensino Médio com as “leituras obrigatórias”, e o que para a grande maioria da turma era um sacrifício, para mim era um prazer, e me vi descobrindo as grandes obras da literatura brasileira, como Dom Casmurro, de Machado de Assis; Senhora, de José de Alencar. Entre outros.

Porém, sem o convívio com a Literatura no meu ambiente escolar, a ideia de que isso fizesse parte da minha carreira profissional foi deixada de lado e, durante todo o Ensino Médio, o que se destacou foi a Biologia.

Passei os três anos do Ensino Médio tendo certeza de que seria biólogo. Temas relacionados à disciplina sempre me chamaram a atenção e me davam prazer na hora de estudar, então, no momento de realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2015, fiz com esse objetivo em mente.

No momento da escolha do curso, a Pedagogia me encheu os olhos, já que vi nela a possibilidade de trabalhar com algo de que tanto gostava, a leitura, e ainda incentivar crianças, de alguma forma, a desenvolverem esse hábito fundamental na vida de todos. No entanto, até então não tinha pensado na Pedagogia como uma vocação, um dos componentes da profissão docente (Barretto, 2010).

Sobre esses componentes da profissão docente, Barretto (2010) apresenta ênfase na vocação, no profissionalismo e no professor como trabalhador. Ao adentrar no mundo acadêmico, foi muito comum ouvir a palavra vocação sendo empregada ao se falar de escolha de curso, pois, para a grande maioria das pessoas, alguém só escolhe ser professor ou por não ter outra opção, ou por ter vocação. Infelizmente, a licenciatura ainda é muito desvalorizada, incluindo no meio universitário e, a profissão docente, segundo Hilário *et al.*, (2024), apresenta vários desafios como: baixos salários, poucos incentivos das políticas públicas, desvalorização da carreira, entre outros, o que acaba por gerar a evasão das licenciaturas e o apagão docente.

Diante de todos esses desafios, meu primeiro ano na universidade não foi fácil. A todo momento eu me perguntava se fiz a escolha correta, se aquela carreira me faria viver de forma digna financeiramente, moralmente e se me traria felicidade. O choque inicial me trouxe mais dúvidas sobre o futuro do que certezas.

Nesse período transitório de minha vida, em 2013, entrei em contato também com a Língua Inglesa. O inglês fazia parte da minha vida através da cultura, pois sempre consumi autores de

países de língua inglesa, músicas, filmes, então foi algo que esteve conectado comigo de alguma forma, foi quando entrei para um cursinho como forma de aprimoramento do pouco que conhecia. Foi um período de grande soma em minha vida, descobri mais um amor que me acompanharia pelos próximos anos. Estudar o idioma abriu mais portas e me fez ter acesso a mais cultura, enriquecendo meu repertório proveitosamente.

A formação como professor

Entre na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no ano de 2016, acabara de sair do Ensino Médio e tudo o que vivi naquele período foi novidade para o meu universo particular. Palavras como “artigos”, “ABNT”, entre outras, não faziam parte do meu vocabulário, e tive que assimilá-las de forma rápida, pois as exigências de trabalhos e provas me “forçaram” a isso. Além dessas novidades, as dúvidas sobre a carreira, sobre o funcionamento do meio acadêmico também enchiam a minha cabeça.

No primeiro período do curso, ainda não havia visto nada relacionado à Pedagogia, pois na época, ao entrar na UFAL, todos tinham que passar pelo chamado Tronco Inicial, que era formado por disciplinas mais gerais e que serviam como porta de entrada na Universidade. Então, passei um período inteiro curioso e ansioso para começar, de fato, a estudar assuntos relacionados à Pedagogia.

Foi no período seguinte que comecei a ter um certo contato com as disciplinas do curso, quando comecei a ver matérias sobre documentos norteadores da educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre outros. Naquele momento, percebi que a educação vai muito além do trabalho em sala de aula, existe toda uma burocracia que envolve e rodeia este universo pedagógico.

Nos três primeiros períodos da universidade, a dúvida sobre se havia a escolha correta me perseguia. Até que, no quarto período, entrei em contato pela primeira vez com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e avistei a

oportunidade de ter contato pela primeira vez com a realidade que me aguardava em um futuro profissional. O PIBID tem como objetivo fomentar a iniciação na docência, inserindo o graduando no cotidiano das escolas de educação básica e, dessa forma, contribuir para melhorar a qualidade da educação pública brasileira (Capes, 2024).

Era essa inserção no cotidiano escolar que eu buscava para sanar minhas dúvidas, se continuava ou não na Pedagogia, pois o curso em si, até o momento, não havia me oferecido um vislumbre real da realidade docente, de como era o dia a dia em uma sala de aula. Barretto (2010, p. 432) afirma que “os cursos de pedagogia possuem uma estrutura curricular bastante dispersa e fragmentária”. Essa fragmentação, além de me afastar dos objetivos de um pedagogo, não me mostraram como cumprir meu papel de educador de forma prática, como alfabetizar, lidar com indisciplina, etc., o foco maior do curso era a teoria.

Apesar de toda a importância que a teoria carrega, esta não exclui a necessidade da prática: “a teoria não pode estar desvinculada da prática, pois a mesma norteia a prática” (Anselmo *et al.* 2013, p. 275). É com a prática que vem a possibilidade de sair do mundo das ideias e vivenciar de fato o que foi visto e estudado nos livros, artigos e aulas teóricas. Porém, a fragmentação presente na formação inicial no curso de Pedagogia, além de uma própria deficiência do curso, não oferece esse conjunto necessário à formação integral do professor.

Sobre a importância da prática, Tardif (2010) aponta que ela não é um espaço apenas para aplicar a teoria, esse também é um espaço para formação, a escola é um lugar de produção de conhecimento docente.

A prática não é só a aplicação da teoria, é uma ação formadora, que produz conhecimento fora do ambiente acadêmico e que agrega na formação docente tanto quanto o conhecimento vindo dos professores universitários. É na prática que se enxerga a realidade das escolas brasileiras, a realidade de cada cidadão. Seja na escola pública, seja na escola particular. Na universidade pouco

se vê; quando se vê, são discussões pontuais relacionados a problemas sociais dos alunos, problemas familiares, ir para a escola com fome ou problemas de indisciplina. Temáticas que, apesar de pouco discutidas no meio acadêmico, estão presentes e são visíveis durante a prática docente e o professor tem que lidar com eles de alguma forma.

Ao conseguir finalmente ingressar no PIBID em 2018, depois de um processo seletivo com entrevista, tive então meu contato mais direto com a provável realidade que me esperava enquanto pedagogo, a escola. O Programa, além de me levar para dentro da sala de aula, aproximava-me de professores que atuavam na educação básica, dos professores supervisores que me auxiliaram e me ensinaram sobre educação, trabalho docente, coisas que levo até os dias de hoje.

Com essas trocas de ideias, os supervisores “contribuem para a formação inicial e tornam-se colaboradores e coformadores” (Afonso, 2013, p. 128). No diálogo com os supervisores existe uma formação docente com aqueles que estão atuando na educação básica, do contrário do que ocorre com a maioria dos professores universitários que não atuam nesse nível da educação há anos, ou que nunca atuaram na Educação Básica e que, de certa forma, não sabem a realidade de uma escola nos dias de hoje. Essa realidade traz uma certa deficiência para a formação docente, pois professores são formados por indivíduos que não convivem mais naquele meio. Na formação de professores, ensinam-se diversas teorias ligadas à Sociologia, Psicologia, Didática, Filosofia e História, que frequentemente são concebidas sem relação direta com o ensino ou com as realidades cotidianas da profissão docente. Além disso, essas teorias são muitas vezes apresentadas por professores que nunca tiveram experiência prática em escolas ou que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, considerando essas realidades como triviais ou excessivamente técnicas (Tardif, 2010).

Dessa forma, no primeiro contato com a sala de aula, levei um susto ao tentar colocar toda a teoria vista na Universidade em prática

e perceber que seria praticamente impossível, considerando a realidade da escola, as dificuldades cotidianas e a falta de experiência.

No decorrer do Programa, com o diálogo com os supervisores e meus próprios estudos, consegui ir aprimorando minha didática e me aproximando da realidade da escola. Foi quando percebi estar à vontade naquele ambiente e que tinha feito a escolha correta da profissão, pois sentia que estava fazendo a coisa certa. Compreendo e reconheço as grandes dificuldades que a profissão docente carrega e necessita lidar diariamente, porém acredito que quando você gosta do que faz, se torna um pouco mais fácil superar certos obstáculos.

Ainda sobre as contribuições do PIBID, realizei trabalhos que me ensinaram muito durante a minha formação. Consegui planejar e preparar uma aula sobre bullying na escola e mostrar como essa prática ofensiva é um problema dentro e fora do ambiente escolar. Realizei oficinas para comemorar o aniversário da cidade (Arapiraca-AL), mostrando a arte e o artesanato da região. Entre outras atividades.

Em 2019, a minha participação no Programa acabou. Porém, percebi que nesse momento já via a Pedagogia com outros olhos. Eu conseguia, durante as aulas, enxergar um pouco da teoria dentro da prática e perceber o que dava para ser aplicado e o que só me agregaria de forma teórica, pois muitos dos assuntos vistos nas universidades se mostram impossíveis de serem aplicados na sala de aula. Também já tinha agregado muito da formação prática no meu repertório como pedagogo.

Porém, a minha participação nos Programas oferecidos pela Universidade não havia acabado, no mesmo ano de 2019 entrei para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O PIBIC “serve como incentivo para se iniciar em pesquisas científicas em todas as áreas de conhecimento” (INPE, 2024).

O PIBIC me mostrou um novo universo, o da pesquisa, o de atualizar e saber buscar novos conhecimentos, afinal o conhecimento está em constante evolução, e o educando/educador precisa se atualizar a todo momento.

No PIBIC, enxerguei a oportunidade de pesquisar sobre o que me fez entrar no curso de pedagogia, a leitura. Através de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, investiguei as diferentes concepções de leitura dos professores do município de Arapiraca e como a leitura é trabalhada em sala de aula, se em forma de incentivo ou como mero exemplo de assuntos relacionados à disciplina, como gramática.

Afora isso, o PIBIC foi mais uma oportunidade de estar com professores atuantes na educação básica e, desta vez, focando no tema que me fez chegar até aqui. Discutir sobre leitura me fez perceber ainda mais a importância e o privilégio de se estar no curso de Pedagogia, pois se atua na base da educação, no início da formação básica das crianças, marcando a vida delas de uma forma eterna.

Além da pesquisa, o PIBIC me proporcionou participação em eventos acadêmicos e apresentação de trabalhos. Com ele, conquistei excelência acadêmica em uma das apresentações, além de ter participado de eventos da Pedagogia, do curso de Letras e eventos na área da educação. Participar do PIBIC possibilita interações com diversos pesquisadores de várias áreas. Essa convivência, somada à participação em eventos e à aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa, contribui para a ampliação de conhecimentos e habilidades, enriquecendo o capital simbólico e aprimorando o perfil do estudante (Moura; Cecchetti; Bernardi, 2020, p. 12).

O PIBIC foi mais uma grande contribuição para minha formação docente, mostrou que a Universidade é um local de grandes conquistas e oportunidades, que abre um leque para o futuro profissional e um grande enriquecimento intelectual.

No fim da minha formação inicial, ainda participei do Programa de Monitoria em 2020. Programa esse que coloca estudantes e docentes na condição de monitores, e tem por objetivo despertar o interesse dos discentes pela docência, além de promover a melhoria do ensino de graduação com a interação dos monitores com os graduandos (UFAL, 2020).

A monitoria foi quase uma devolutiva daquilo que conquistei durante meu percurso na UFAL, pois consegui auxiliar vários

discentes que estavam iniciando o curso, seja ajudando diretamente na disciplina, seja com conselhos sobre o mundo acadêmico e sobre a pedagogia de modo geral.

Os estágios supervisionados foram um momento também de grande aprendizado na minha formação. Durante a realização desses estágios, pude aprender e colocar em prática o conhecimento vindo do PIBID e da teoria. Foram quatro estágios no total, com 100 horas de carga horária cada um, sendo o primeiro o Estágio de Gestão, o segundo na Educação Infantil, o terceiro no Ensino Fundamental e o último na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme o Conselho Nacional de Educação, o estágio supervisionado é um componente obrigatório na organização curricular das licenciaturas e deve ser uma atividade articulada de forma intrínseca com a prática e as atividades de trabalho acadêmico (Brasil, 2022).

No fim de cada estágio, elaborei um relatório de atividades em que registrei cada realização deste período, servindo, também, como um registro para o futuro, para vivenciar novamente esse período e de consulta para relembrar as atitudes tomadas e superar determinados obstáculos.

Nesse período dos estágios, foi possível identificar com qual parte da pedagogia eu mais me identificava. E apesar de durante as aulas teóricas gostar bastante da Educação Infantil, na prática, foi o Ensino Fundamental Anos Iniciais que mais me chamou a atenção. É um período em que as crianças estão com sede de conhecimento e querem assimilar o máximo possível. A curiosidade delas está no ápice além do seu lado competitivo, abrindo uma gama de possibilidades para a realização de aulas mais dinâmicas e divertidas, sempre com o objetivo da assimilação do conhecimento.

Quanto ao curso em si, no fim das disciplinas tive as específicas (ensino de Matemática, Ciências, Geografia, etc.) e foi mais um momento de enriquecimento. Neste período, aprendi sobre dinâmicas em sala de aula, aprendi mais ainda sobre os documentos oficiais, e pude vislumbrar tudo aquilo que conhecia

apenas como estudante. Desse período, a Matemática me chamou bastante atenção, sempre uma disciplina que tive dificuldade durante minha trajetória. A professora que ministrava sobre ensino de Matemática demonstrou uma nova forma de se ensinar, com demonstrações reais, com o uso de recursos de ensino e com o uso de situações do cotidiano.

Minha formação como pedagogo foi com grande enriquecimento, considerando os Programas dos quais participei durante o processo. Infelizmente, a Universidade separa a teoria da prática, ficando a prática exclusiva aos estágios, cabendo ao estudante procurar alternativas.

O período profissional

Poucos meses após de me formar, em 2021, veio a oportunidade de entrar no mercado de trabalho, não como pedagogo, que é minha formação inicial, mas como professor de inglês, já que, como citado anteriormente, eu fiz um curso de idiomas. Mesmo sendo com uma disciplina específica, consegui colocar em prática os conhecimentos da Pedagogia, já que minhas aulas eram com crianças do Fundamental 1. Esse primeiro emprego durou até o ano de 2022, quando troquei de escola, mas ainda continuei como professor de inglês por mais três anos, dando uma pausa apenas para a realização de minha pós-graduação em 2024.

Nesse período, consegui perceber e refletir sobre os saberes de um professor. Saberes estes que Tardif (2014) chama de temporais, pois são utilizados no âmbito da carreira, no processo temporal da vida docente, e nesses saberes estão presentes as dimensões identitárias e as de socialização profissional, sendo uma fase de mudança.

Refleti sobre isso, pois percebi que lidar com uma sala de aula sozinho ia muito além daquilo visto na formação inicial, além de exigir uma certa experiência do professor que só é adquirida com um tempo de atuação. Nesse contexto, meu primeiro ano atuando foi de extremo aprendizado e de formação, na prática, com erros e

acertos e utilizando muito dos saberes experienciais. Tardif (2014) afirma que os professores, durante o exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho do cotidiano e no conhecimento do meio em que está inserido. Esses saberes, validados pela experiência, incorporam-se tanto à experiência individual quanto coletiva sob a forma de *habitus*, habilidades, saber-fazer e saber-ser, sendo denominados saberes experienciais ou práticos.

Usei muito durante meus quatro anos de magistério os saberes experienciais, aqueles que carrego comigo desde o meu período de Educação Básica, que aprendi com cada professor que passou por mim, e que eu, na minha humilde atuação, tento filtrar e aplicar da forma que melhor se encaixa na realidade de minhas turmas.

Nos quatro anos que atuei como professor, percebi que a cada ano eu era diferente, somava aos meus saberes novos aprendizados. A teoria forma uma excelente base na formação profissional, mas ter em mente que o professor não é um produto acabado é importante para abrir espaço para a aquisição e conquista de novos saberes.

Em 2024, entrei para o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), da UFAL Campus Arapiraca, a mesma em que me graduei como pedagogo. Acredito que o mestrado irá somar ainda mais ao meu currículo e aos meus saberes, para que depois, ao voltar para a sala de aula, eu seja um profissional melhor. A escolha do mestrado, além de ter uma finalidade de melhoria de carreira, foi também visando entender melhor sobre o mundo do ensino e das práticas pedagógicas. Entender como se dá a aprendizagem e estudar o papel do professor na sociedade.

Quanto ao projeto que estou desenvolvendo no Programa, estudo sobre os significados e sentidos que os professores têm sobre os livros paradidáticos e como esses livros são utilizados nas aulas para abordar assuntos relacionados à Educação Ambiental. Analiso essas concepções através da teoria da complexidade desenvolvida por Edgar Morin, na década de 70, onde ele busca

oferecer uma perspectiva integrada para entender os problemas complexos, evitando a fragmentação que aponta seu foco apenas para um elemento dos problemas.

Concluindo meu relato

Relatar os acontecimentos de minha formação me fez refletir sobre todos os desafios e obstáculos que passei até o dia na minha vida como professor. Realmente, a profissão docente é cheia de dificuldades que aparecem desde a Universidade até o exercício da profissão. Na atualidade, falar que é professor, ao invés de receber um olhar de admiração, recebemos um olhar de “pena” ou questionamentos do tipo: por que escolher essa profissão tão desvalorizada? (Até eu mesmo me faço essa pergunta). Por que escolher algo tão desvalorizado? Não sei a resposta. O que sei é que me encaixo perfeitamente naquilo que escolhi para mim. Ser professor vai muito além dos desafios, ser professor é evolução, é se colocar no seu lugar de direito, sempre buscando o conhecimento. É ajudar a sociedade a evoluir. O que seria do mundo sem o professor?

O professor não é aquele que só transmite, longe disso, não importa só ter o conhecimento, de nada adianta se você não sabe como ensinar. É o professor que estuda o como ensinar, essa é a ciência do professor. O docente produz ciência, é um cientista. A ciência da educação é tão importante quanto qualquer ciência e deve ser valorizada igualmente.

Referências

ANSELMO, Katyanna de Brito et al. Modelos de Formação Docente no Brasil: Relação Teoria e Prática. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA

EDUCAÇÃO, 2., 2013, Ceará. **Anais** [...]. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2013. p. 270-277.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010.

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 6 jun. 2024.

INPE. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI)**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inpe/pt-br/area-conhecimento/fomento-a-pesquisa-e-desenvolvimento/pibic-pibiti>. Acesso em: 7 jun. 2024.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2007.

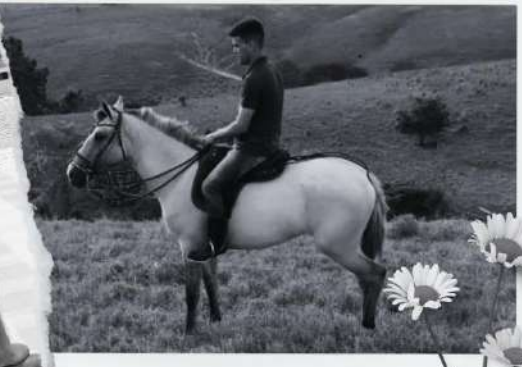
MOURA, Daiana De Nez; CECCHETTI, Elcio; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos. Contribuições do PIBIC/CNPq para a constituição do *habitus* de pesquisador. **Revista RevEduc**, São Carlos, v. 14, p. 99-120, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3257/1057>. Acesso em: 08 de jun. de 2024

SCARPA, Regina. Alfabetizar na educação infantil. Pode? **Revista Nova Escola**, [s.l.]. fev. 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/alfabetizar-educacao-infantil-pode-422868.shtml>. Acesso em: 8 jun. 2024.

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

UFAL. **Sobre o programa.** O Programa de Monitoria envolve docentes e discentes na condição de orientadores e monitores, respectivamente. 2004. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/programas/monitoria/sobre-o-programa>. Acesso em: 8 jun. 2024.

VYGOSTSKY, Lev S. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo socio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1988.



Yzaac

DO CAMPO À UNIVERSIDADE: O MOVIMENTO DA MINHA FORMAÇÃO

Yzaac Francisco da Silva

Introdução

É importante compreender que por muito tempo a ciência apoiava-se em pesquisas empíricas de caráter quantitativo, com um rigor metodológico amplamente aceito pela comunidade científica. Entretanto, tais pesquisas acabavam muitas vezes não contemplando as dimensões subjetivas e experienciais dos sujeitos que compõem a amostra do trabalho.

Baseada na necessidade de ir mais a fundo, a fim de investigar e ressaltar os valores intrínsecos de cada sujeito, as abordagens qualitativas foram tendo maior ênfase no contexto acadêmico e científico. Diante desse contexto, as ciências sociais se mostravam insatisfeitas, enaltecendo a necessidade de renovação dos saberes científicos, passando a ser criadas e fortificadas alguns tipos de pesquisas de caráter qualitativo, sendo uma delas as escritas autobiográficas, conforme afirma Novoa *et al.* (2000, p. 18), “A utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico.”

Embora seja um processo lento, atualmente já está sendo maior a aceitação de produções de caráter autobiográfico. Conforme Medeiros e Araújo (2023, p. 11) expressam em sua obra, através de narrativas sobre o tornar-se professor(a), é possível apreciar e validar o modo estético e artesanal que a docência comporta. Diante do exposto, o objetivo da presente narrativa é descrever como se deu o meu processo de formação pessoal e

profissional, oportunizando reflexões acerca da formação do eu professor.

Meu nascimento e o contexto em que cresci

Para iniciar essa narrativa acerca da minha formação docente, torna-se indispensável contextualizar a realidade em que nasci e fui criado. Segundo Maturana (2002, p. 8), são as situações experienciais, as vivências no meio em que vivemos que nos moldam e nos tornam legítimos. Então, para falar sobre minha origem, não tem como não falar do meu pai, José Francisco Filho, um homem nascido e criado na zona rural do município Porto Real do Colégio (na época)¹, Alagoas. Meus avós paternos viveram através da agricultura e da pecuária, meio de sustento esse que perpassou por várias gerações da minha família e, nos dias atuais, é de onde ainda sai o sustento de muitos familiares.

Nesse contexto, era muito raro e difícil o acesso à escola, tanto é que meu pai estudou somente até a 4ª série primária, atual 5º ano do Fundamental, anos iniciais. Mesmo parecendo pouco, meu pai ainda teve o privilégio de fazer parte dos poucos que tiveram acesso à educação escolar, já que na época, as aulas ocorriam em sítios distantes e eram somente no turno da noite; então essas pessoas trabalhavam durante o dia e tinham que se locomover, na maioria das vezes, a pé, para a escola que, na verdade, eram salões cedidos por algum proprietário da região, e os professores leigos que, por experiências de vida, tinham noções elementares de leitura, escrita e matemática.

Aos dezessete anos, meu pai casou-se com uma moça feiragrândense e se mudaram para o sítio Estrada Nova, atualmente zona rural de São Sebastião, Alagoas, onde tiveram e criaram quatro filhos. Esses já tiveram mais facilidade de acesso à escola, já

¹ Posteriormente, com emancipação política de algumas cidades, a área onde meu pai nasceu passou a fazer parte dos municípios alagoanos São Sebastião e Feira Grande.

que a partir da década de 1990 havia uma escola no sítio onde moravam. a escola ofertava da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental, as aulas ocorriam durante o dia e o acesso ficou mais fácil para todos os habitantes da região. Meus quatro irmãos mais velhos, dividindo seu tempo entre escola e ajudando meu pai no campo, tiveram a oportunidade de estudar até o Ensino Médio. A partir desse período, alguns deles casaram-se e/ou mudaram-se para o estado de São Paulo.

Com o passar do tempo, decorrente de questões pessoais, meu pai e a mãe dos meus irmãos mais velhos se divorciaram. Após passar um tempo solteiro, em 1992, em uma viagem à cidade de Taquarana, meu pai conheceu minha mãe, Maria José da Silva, que também é filha de agricultores e o grau de escolaridade também se limitou à 4ª série do então primário. Após se conhecerem, casaram-se naquele mesmo ano e passaram a morar juntos no Povoado Estrada Nova, em São Sebastião. Os anos se passaram até que, no dia 23 de julho de 1998, eu, Yzaac Francisco da Silva, nasci, sendo o sétimo dos oito filhos do meu pai e o terceiro dos quatro filhos de minha mãe.

Assim como foi com todos os meus irmãos, nasci e me criei na zona rural, onde desde cedo meus pais já nos levavam para a roça, visto não haver com quem nos deixar, então desde cedo eu já estava inserido na vida no campo, na agricultura e na pecuária.

Percurso da minha vida escolar

Em 2004, aos cinco anos, iniciou-se a minha vida escolar. Naquela ocasião, lembro-me de que a escola do povoado estava em reforma, então parte do meu primeiro ano escolar ocorreu em um salão cedido por um morador da comunidade até que a obra da escola fosse concluída. Recordo-me como se fosse hoje, gostei muito de frequentar o ambiente formal de educação, lembro-me da minha primeira professora, Izabel era o nome dela, uma excelente professora.

A partir de meados de 2004, após a conclusão da reforma, as aulas passaram a ocorrer no prédio da Escola Municipal Marechal

Castelo Branco, localizada a uma distância de aproximadamente cinquenta metros da minha residência. Era muito bom, me sentia praticamente em casa. Estudei na escola supracitada até o término do 5º ano do Fundamental e, posteriormente, pelo fato de a escola não ofertar o Ensino Fundamental anos finais, passei a estudar numa escola localizada na cidade de São Sebastião.

No início de 2008, passei a estudar na Escola Municipal de Educação Básica Professora Maria Queiroz Ferro, escola essa onde estudei do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essa transição para a escola de cidade foi algo proveitoso, pois aumentou a possibilidade de conhecer pessoas de outros lugares e costumes. Entretanto, foi um período um pouco desafiador, pois tínhamos (eu e meus irmãos) que ajudar o pai na roça ou cuidando do gado no período da manhã e nos dedicarmos aos afazeres da escola no turno da tarde, as atividades escolares para casa, deveríamos realizar à noite.

Foi durante o Ensino Fundamental II que começou a surgir o interesse pela disciplina Educação Física (EF). Era notório que, no ambiente escolar, dava-se maior ênfase para Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, entre outras disciplinas, enquanto a EF era um pouco negligenciada, pouco tínhamos aula de EF e, quando tínhamos, era para escrever um texto ou fazer uma pesquisa. Desde aquele momento, sempre tive a impressão de que a EF englobava muito mais do que era oferecido na escola.

Após concluir o Ensino Fundamental II, novamente tive que mudar de escola, visto que a Escola Municipal de Educação Básica Professora Maria Queiroz Ferro não ofertava o Ensino Médio. Em 2012, passei a estudar na Escola Estadual Professor José Félix de Carvalho Alves, também localizada na cidade de São Sebastião. Nessa escola, cursei todo o meu Ensino Médio e ressalto que, mesmo passando por algumas dificuldades, como a frequente falta de professores, foi um período muito importante na minha formação.

Entre os anos de 2012 a 2014, elevou-se de forma ainda mais acentuada a minha insatisfação pela forma como ocorriam as aulas de EF. Desde aquele momento, sempre me questioneei acerca de como deveriam ser as aulas dessa disciplina. Confesso que sempre

me identifiquei muito com as aulas de EF, mas me perguntava: será que essa disciplina serve somente para aprendermos a calcular o Índice de Massa Corporal (IMC)? Será que devemos estudar somente sobre esportes? Sobre os jogos olímpicos e a copa do mundo de futebol? Esses questionamentos, mesmo parecendo algo simples, foram catalisadores para a tomada de decisões futuras, que irei expor em outra seção deste texto.

Após concluir o Ensino Médio, no fim de 2014, passei a me dedicar para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Passei o ano de 2015 quase todo trabalhando no campo durante o dia e à noite me preparando, dentro das possibilidades que eu tinha no momento, para prestar o Enem. Nesse contexto, enalteço a contribuição do professor Valdir Salgueiro para que eu pudesse ter uma melhor preparação, pois o mesmo, há anos, vem ofertando um curso pré-vestibular totalmente gratuito. Esse curso ocorre praticamente durante o ano inteiro, sendo em duas noites por semana, onde professores se voluntariam a dar aula para os educandos interessados a fazerem o Enem. Fui discente do curso do Professor Valdir por dois anos e considero que foi crucial para meu ingresso no Ensino Superior.

O ingresso e trajeto no Ensino Superior

Após prestar o Enem em 2015, consegui a aprovação no curso de licenciatura em Educação Física (EF) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca, para o semestre letivo 2016.2. Ao iniciar o curso, tornei-me um dos primeiros moradores do povoado a ingressar em um curso de Ensino Superior em uma Universidade Federal. Fui também o primeiro da família a iniciar um curso superior. Decorrente do atraso no calendário letivo da UFAL, o início das aulas somente ocorreu no início do ano de 2017. Iniciava-se a partir daí uma importante fase na minha vida pessoal e principalmente profissional.

A princípio, passei por algumas dificuldades ao iniciar a graduação. Uma dessas dificuldades foi o traslado entre casa-

cidade-universidade. Para que eu conseguisse ir para a UFAL, eu tinha que me deslocar por conta própria (às vezes, na moto do meu pai, outras vezes de carona) até São Sebastião, onde eu pegava o ônibus escolar fornecido pela prefeitura, era nesse ônibus que iria até a UFAL.

Por ser o primeiro da família a ingressar na universidade, tive que superar algumas concepções cristalizadas no pensamento de alguns familiares, em especial do meu pai. Apesar de o curso de EF naquela época ainda não ser integral, com a minha participação em eventos, programas e monitorias, passei a ficar o dia inteiro na UFAL, o que gerou uma certa insatisfação no meu pai, já que eu não mais o ajudava de forma assídua nos afazeres domésticos e laborais.

Houve um dia em que meu pai fez um comentário que me lembro até hoje, disse o seguinte: “você está é enrolando! Nunca vi ‘escola’ o dia todo!”. Confesso que fiquei muito triste com essa fala, entretanto, lembrei que talvez esse comentário tenha sido feito porque ele realmente não sabe da existência de escolas de tempo integral, por exemplo, nem muito menos como se organiza e funciona o Ensino Superior.

Mesmo diante de acontecimentos que dificultaram o processo, foquei nas possibilidades e, durante a minha graduação, busquei usufruir o máximo possível do que o curso poderia me oportunizar. Fui monitor de disciplinas, fui monitor do Programa Esporte na UFAL, nas modalidades hidroginástica e *rugby*; participei da criação da Atlética do curso de EF; lutamos pelo funcionamento do restaurante universitário, ginásio esportivo, complexo aquático e; por dezoito meses, fui colaborador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante o ciclo 2018-2020, Programa esse que considero muito importante na minha formação inicial.

O PIBID como fator determinante na minha formação inicial

O PIBID, enquanto um programa que objetiva antecipar o vínculo entre licenciandos, desde a primeira metade da graduação,

e educandos de Educação Básica da rede pública de ensino do país (CAPES, 2024), proporciona uma maior proximidade com a realidade escolar, qualificando a formação inicial dos licenciandos e, influenciando na identidade desses, além de contribuir para o melhoramento da Educação Básica no país.

A minha participação no PIBID começou em meados de 2018, quando participei do processo seletivo junto a outros colegas licenciandos. Fui contemplado com a vaga de colaborador voluntário do programa. Em agosto de 2018, iniciamos as ações em uma escola Estadual, localizada na área urbana da cidade de Taquarana, Alagoas. No ano em que iniciamos a atuação do subprojeto PIBID-EF-UFAL-Campus Arapiraca, a escola possuía cerca de 900 educandos matriculados e no decorrer dos dezoito meses de atuação, o referido subprojeto desenvolveu suas ações para um total de 700 educandos nas modalidades de Ensino Médio com faixa etária de 14-18 anos, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), para discentes a partir de 18 anos.

No momento inicial, efetuamos o planejamento bimestral com a professora supervisora e, posteriormente, fomos auxiliando-a no que se fazia necessário. Ficávamos nas salas de aula observando como a professora conduzia suas aulas e quais temas eram abordados. Passados seis meses de Programa, a escola entrou em reforma. Reforma essa que durou cerca de seis meses.

Por conta das obras ocorridas na escola, tornou-se inviável o início das aulas do ano letivo de 2019, conforme havia sido planejado. Mediante a tudo isso, outra problemática, visto que o PIBID não pode parar de desenvolver suas ações e não poderia dar continuidade em outra escola. Então, a solução pensada foi a idealização de oficinas de esportes como o *frisbee*, *rugby*, handebol, voleibol e futsal. Essas oficinas foram idealizadas e realizadas a princípio com outros licenciandos do curso de EF.

Após serem aplicadas as oficinas, surgiu a ideia de nós pibidianos efetuarmos uma pesquisa com alguns professores egressos do PIBID e que estivessem atuando na EB. Realizamos entrevistas com professores em Arapiraca e em algumas cidades

circunvizinhas. Como agradecimento, oferecemos aplicar uma das oficinas citadas anteriormente, os professores escolhiam qual oficina queriam que fosse passada para seus alunos, e nós executávamos a atividade. Essa experiência rendeu um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para um dos bolsistas do PIBID, intitulado: “Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação e atuação docente em Educação Física (EF)”.

Passados alguns meses, as aulas da escola retornaram, muito embora com algumas limitações. Diante das dificuldades enfrentadas na escola, para contemplarmos o que havia sido planejado, tivemos que desenvolver algumas das aulas em outros espaços, como: no campo de futebol da cidade, na quadra da cidade, no auditório da prefeitura, em praças, entre outros espaços. Somente quando se passaram mais alguns meses, foi possível usufruir mais tranquilamente da estrutura física do prédio da escola.

Durante os dezoito meses da minha participação no Programa, obtive contribuições que me beneficiaram na graduação, mas também na minha formação docente para que posteriormente eu viesse atuar na Educação Básica sem muitas dificuldades.

Através do PIBID, pude apresentar trabalhos em Congressos, tais como: o Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), ocorrido em Fortaleza, Ceará, em 2018; Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (COMBRACE), ocorrido em Natal, Rio grande do Norte, em 2019; Encontro Regional das Licenciaturas (ERELIC), que ocorreu em Maceió, Alagoas, em 2020; entre outros.

Resultante das experiências obtidas no PIBID, também desenvolvi o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, onde busquei identificar as possíveis contribuições do PIBID sob a perspectiva de educandos do Ensino Médio, intitulado “As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) a partir do componente curricular Educação Física para a formação dos(as) alunos(as) do ensino médio”.

No tocante à minha formação docente, o PIBID me possibilitou contribuições que perpassam a identificação da realidade escolar;

dificuldades e desafios enfrentados diariamente nesse contexto; elaboração e apropriação de novas estratégias metodológicas a serem utilizadas durante as aulas; tomadas decisões precisas diante de situações específicas, entre outras. Esses são alguns dos fatores que despertam o meu interesse em continuar pesquisando sobre o PIBID.

Minha prática pedagógica na Educação Básica

No início de 2020, mesmo sem eu ainda não ter concluído a graduação, surgiu uma proposta para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de São Sebastião. Motivado por estar prestes a concluir o curso e pelo fato de as aulas na escola municipal não chocarem os horários com as aulas da graduação, decidi aceitar a proposta. Mesmo já tendo concluído três estágios e participado do PIBID, foi um momento de grande expectativa, pois seria a minha primeira experiência como professor regente.

Inicialmente me deparei com uma situação muito corriqueira nas aulas de EF, a prevalência dos esportes enquanto conteúdo tematizado nas aulas². Essa realidade ainda é frequente em várias escolas, conforme constatou Moraes (2016, p. 8) em estudo realizado nas escolas de Arapiraca. O autor destacou que “os esportes coletivos são conteúdos muito disseminados; por isso, faz-se necessário investigar como eles estão sendo tratados”. Já Darido (2005, p. 72) ressalta que é “importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas para além dos esportes tradicionais”.

Diante dessa discussão, vale destacar que Soares *et al.* (1992), define a EF como uma disciplina que trata pedagogicamente do conhecimento de uma área denominada de Cultura Corporal e, configura-se com temas ou formas de atividades corporais, tais

² A EF é um componente curricular que possui seus conteúdos bem definidos: danças, lutas, esportes, ginásticas, práticas corporais de aventura, brincadeiras e jogos. Quando há a prevalência de somente um desses conteúdos, consequentemente limitará a formação dos educandos.

como: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que compõem seu conteúdo. Para Soares *et al.* (1992, p. 18), o trato com o conhecimento da Cultura Corporal, “trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica.”, visando promover a aprendizagem deste conteúdo.

Confesso que estava muito motivado pelo desafio de ir tentando, gradualmente, mudar essa perspectiva de EF que a comunidade daquela escola tinha, estando eu motivado a mostrar o quão abrangente é a EF e suas possíveis contribuições para a formação integral dos educandos. Entretanto, com menos de um mês que eu estava exercendo minha prática pedagógica, iniciou a pandemia da COVID-19, o que gerou muitas dúvidas e promoveu dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Com o início da pandemia, as aulas foram suspensas por algumas semanas até que fossem pensadas estratégias de ensino dentro das possibilidades daquele momento. Após algumas semanas sem aula, recebi o convite para participar da Comissão de Elaboração das Atividades não Presenciais. Essa comissão era constituída por alguns professores de todas as disciplinas que deveriam elaborar blocos (apostilas) de conteúdos de forma bem didática para que os alunos da rede municipal pudessem estudar de casa sem muita dificuldade de compreensão.

Com o convite que recebi também surgiram dúvidas, estando entre elas: como funcionavam as aulas com esses blocos de conteúdos? Todos os educandos tinham acesso ou somente aqueles com internet tiveram acesso ao material? A orientação recebida é que as atividades a serem desenvolvidas deveriam visar atingir todo o alunado da rede. Desse modo, pensando naqueles educandos que tinham acesso à internet foram elaborados os blocos e gravadas videoaulas sobre os conteúdos, além da criação de um aplicativo onde os educandos poderiam assistir às videoaulas, baixar os blocos de conteúdo e até mesmo usufruir de alguns jogos educacionais que poderiam ser acessados através do aplicativo.

Para aqueles educandos que não tinham acesso à internet, os pais ou responsáveis iriam mensalmente até a escola para pegar os blocos impressos e levá-los para os educandos poderem estudar e resolver as questões contidas neles. No mês seguinte, deveriam devolver para a escola o bloco com as questões respondidas e pegar o do mês seguinte.

Também foi amplamente utilizado um aplicativo de mensagem para repassar as orientações de atividades para aqueles que tinham acesso à internet. Foram dias difíceis para os professores, mas diante das possibilidades, essas dificuldades foram gradativamente superadas. Para os educandos com e sem acesso à internet, corroborando com Freire (1996), foi importante a figura do professor enquanto criador de possibilidades para que os educandos pudessem usufruir do conhecimento construído ou produzido coletivamente.

Com o passar do tempo, após o avanço da vacinação e, conseqüentemente, a flexibilização das normas de segurança estabelecidas pelas Secretarias de Saúde, as aulas presenciais foram retornando gradativamente. Nesse retorno às aulas presenciais, ficou evidente os impactos causados pela pandemia na aquisição de conhecimento por parte dos educandos.

Apesar do desafio ocasionado pela pandemia, os quatro anos que atuei na escola municipal foram muito importantes para o meu entendimento do ser professor, bem como me instigou a repensar e aprimorar a minha prática pedagógica. Durante o tempo que passei na escola, além das aulas que ocorriam normalmente, obtive diversas experiências como: organizar os jogos internos da escola, montar equipes para os jogos escolares municipais, participei de projetos interdisciplinares, contribuí na atualização do Projeto Político Pedagógico da escola. Acerca do projeto pedagógico, Libâneo (2004, p. 153) defende que “O projeto é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação”, logo, seria muito importante que todos os envolvidos numa determinada escola, contribuíssem no desenvolvimento do projeto.

No início de 2024, com o retorno de um professor de EF que estava de licença médica e, decorrente de uma alteração organizacional ocorrida na escola, não foi possível a minha permanência na referida instituição educacional, então, fui lotado em outra escola municipal de Ensino Fundamental, onde permaneci por um bimestre, exercendo minha prática pedagógica em turmas de 7º e 8º anos. Após a leitura das próximas sessões dessa autobiografia, será possível entender o que favoreceu para que minha passagem na 2ª escola municipal, a qual estive lotado, fosse de forma tão rápida.

Conclusão (parcial) da minha formação acadêmica

Mesmo diante do caos gerado pela pandemia da COVID-19, ocorreram acontecimentos relevantes na minha formação acadêmica, como, por exemplo, realizei o meu Estágio Supervisionado IV. A conclusão do Estágio resultou, recentemente, em um trabalho apresentado no V Encontro Arapiraquense sobre Atividade Física, Esporte e Saúde (V ENCAAFES). Foi também durante a pandemia que concluí o último semestre que faltava na graduação e, em meados de 2021, defendi meu TCC.

Logo após a conclusão do curso de graduação, reconhecendo a necessidade de dar continuidade à minha formação acadêmica, ainda em 2021, iniciei, na modalidade de Ensino à Distância (EaD), um curso de pós-graduação (*Latu Sensu*) em Treinamento Desportivo e Educação Física Escolar, pela Faculdade da Região Serrana do Espírito Santo (FARESE). Concluí a referida especialização em 2022. Nesse mesmo ano, participei de uma seleção para ingressar em um curso de pós-graduação (*Stricto Sensu* - nível mestrado) em Educação Contemporânea, ofertado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Caruaru. Apesar da aprovação nas primeiras fases do processo seletivo, não fui classificado entre as vagas ofertadas.

Passou-se mais um ano e eu me dividia entre trabalhar no campo, auxiliando o meu pai e, no outro turno, lecionando na

escola pública em São Sebastião. Foram quatro anos trabalhando nessa mesma escola, como dito antes.

No segundo semestre de 2023, prestei um concurso público para professor de EF na cidade de Porto Real do Colégio. Após a aprovação na primeira fase e passada a prova de título, fiquei na quarta colocação com uma diferença de um ponto para o segundo colocado, sendo que o edital ofertava somente duas vagas. Então, motivado pela necessidade de dar continuidade na minha formação, pelo meu interesse na temática da EF voltada à Inclusão e pelas possíveis contribuições aos educandos com deficiência, onde Santos e Lima (2020, p. 70) conceituam essa educação como “uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo, buscando assegurar para todos os estudantes o direito de aprender”, iniciei minha segunda especialização, também no formato EaD, pela FARESE.

Do processo seletivo do PPGEFOP à atualidade

Ainda no segundo semestre de 2023, tive conhecimento da abertura do edital de seleção para ingressar no curso de Mestrado Acadêmico pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP), ofertado na UFAL, Campus Arapiraca. Diante disso, efetuei algumas alterações no projeto de pesquisa submetido em 2022 à seleção no Mestrado em Educação Contemporânea da UFPE e submeti o projeto à seleção do PPGEFOP UFAL.

Já durante o primeiro semestre de 2024, concluí a minha segunda especialização e, simultaneamente a isso, fui avançando nas etapas do processo seletivo do mestrado, até conseguir a minha aprovação no Programa. Após a aprovação na seleção, diante dos afazeres no campo e, com o início do curso de mestrado, optei por me afastar da escola municipal na qual eu estava atuando para ter mais tempo e me dedicar melhor à minha formação continuada.

Considerações finais

A prática pedagógica é, sem dúvidas, um dos principais fatores impulsionadores no aperfeiçoamento da formação do professor, conseqüentemente na formação dos educandos. Para tal, precisa haver reflexões buscando compreender situações inerentes ao processo de formação e à prática pedagógica do professor. Freire (1996) aponta alguns elementos a serem considerados, tais como: o respeito aos saberes dos educandos, a consciência de que somos seres inacabados, o bom senso, saber escutar, entre outros.

Diante das minhas vivências enquanto educando e filho de agricultores, sempre me dediquei aos estudos sem deixar de lado a minha essência. Reconheço a importância de efetuar reflexões acerca da formação de vida, não somente da minha, mas também dos educandos. É importante compreendermos que, mesmo não estando no ambiente formal de ensino, é natural ocorrer o processo de ensino-aprendizagem a partir de experiências vividas fora dos muros da escola.

Ao longo dos meus estudos na EB, hoje reconheço a relevância do processo que perpassou desde as aulas no salão cedido pelo morador aqui da comunidade, enquanto a escola passava por reforma, até as aulas do curso pré-Enem, ofertado pelo professor Valdir Salgueiro. Vejamos, são situações/realidades que possivelmente ainda irão perdurar por muito tempo na educação básica brasileira.

Considero importantes as minhas vivências enquanto educando da EB. Durante o período da minha graduação, ocorreu um estopim na minha formação enquanto sujeito crítico-reflexivo. Tentei promover, durante minhas aulas, uma prática pedagógica que compreendesse a singularidade de cada sujeito.

Compreendendo que a formação docente é um processo inacabado, ou melhor, espiralado/contínuo. Dessa forma, reforço a importância do professor se reconhecer como um ser inacabado, buscando sempre qualificar sua formação, seja através de participações em programas de extensão ofertados por instituições

de ES, capacitações, minicursos ou pós-graduações. Atréadas a essas vivências tidas no contexto formal de educação, saliento a importância de se colocar enquanto sujeito social, reconhecendo e respeitando a si e a identidade cultural do educando.

Referências

CAPES. Edital n.10/2024. **Chamada Pública para Apresentação de Propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Disponível em:< <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Educação Física no ensino superior).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora alternativa, 2004.

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

MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Tornar-se Professor(a) – Escritos (auto)biográficos**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

MORAIS, Wianey Lima de. **A seleção e organização do conteúdo de ensino-aprendizagem Esportes Coletivos nas aulas de Educação Física do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas municipais de Arapiraca-AL**. Monografia

(Graduação em Educação Física Licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Arapiraca, 2016.

NOVOA, Antônio. *et al.* **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal, Porto Editora, 2000.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira; LIMA, Paulo Gomes. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Revista Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, v. 1, n. 1, p. 63-70, 2020.

SOARES, Carmen Lúcia. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

André Camilo da Silva - Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Práticas de Ensino de Geografia pela Faculdade Campos Elísios; em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Única de Ipatinga e em Gestão Educacional Profissional e Tecnológica pela Fundação Getúlio Vargas. Professor de Geografia da rede estadual de ensino de Alagoas e da rede municipal de São Miguel dos Campos/AL. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca.

Bruna Dayseane Almeida dos Santos - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Sertão (2023). Mestranda do Programa em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca.

Cirlene Jeane Santos e Santos (org.) - Doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C. Simões. Coordenadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRARIO/IFAL).

Erisson Jordan Ferreira Fonseca – Licenciado em Letras-Português pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), em História pela Universidade Paulista (UNIP) e em Filosofia pelo Centro Universitário Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná (UNIFATECIE). Professor da rede privada de Palmeiras dos Índios e da rede municipal de educação de Belém, municípios alagoanos. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca.

Erlânia Pereira da Silva - Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca (2020). Especialista em Educação, Diversidade e Cidadania pela UniFael (2022). Professora de Educação Física da rede municipal de Arapiraca/AL. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca.

Jacqueline Praxedes de Almeida (org.) - Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Évora. Professora Associada do curso de Licenciatura em Geografia da UFAL do Campus A.C. Simões. Coordenadora do Laboratório de Ensino de Geografia (LEG) e do Grupo de Pesquisa Ensino de Geografia, Formação e Prática Docente (ENGFOP). Professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca.

José Rafael Mendes de Oliveira - Bacharel em Direito pela Faculdade CESMAC do Agreste, aprovado no XII Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Presidente da Associação Arapiraquense de Pacientes de Cannabis Medicinal (Associação Regenera) e Secretário-Geral Adjunto da Comissão da Cannabis Medicinal e do Cânhamo Industrial da OAB/AL. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca.

Júlia Hosana da Silva - Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca (2024). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca.

Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama - Mestranda no Programa de Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP/UFAL). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Licenciatura em Geografia pela Universidade

Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Ensino de Geografia (UFAL) e em Metodologias do Ensino de Geografia e suas Tecnologias pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). É Membro do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO) e do Grupo de Pesquisa, Ensino de Geografia, Formação e Prática docente (EnGFop).

Líria Valéria de Oliveira Silva - Licenciada em Química pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca (2023). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca.

Luana da Silva Farias - Licenciada em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UFAL) (2019). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Vales de Minas (2022). Foi professora de História da rede municipal de Taquarana. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores da UFAL, Campus Arapiraca.

Luiz Alan Silva Saraiva - Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor de Educação Física efetivo da rede estadual de ensino de Alagoas e professor efetivo da rede municipal de Arapiraca/AL. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca.

Magnólia Carla Conceição dos Santos – Licenciada em Química pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Especialista em Metodologia do Ensino de Biologia e Química pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) (2013). Professora de Química da rede estadual de ensino de Alagoas. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca.

Maria Thaís Mota do Nascimento - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Sertão (2021). Professora da Rede Estadual de Alagoas. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca.

Sinesia Correia da Silva - Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica e em Educação Especial pela Faculdade de Administração, Ciências e Educação (FAMART). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca. Bolsista FAPEAL.

Taline Mayana Bezerra Alves - Licenciada em Química pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca (2024). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca.

Witalo Cicero Barbosa Silva - Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) (2021) e em Letras inglês-português pela Unifaveni (2024). Professor de inglês da rede privada de Arapiraca. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca.

Yzaac Francisco da Silva - Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca (2021). Especialização em Treinamento Desportivo e Educação Física Escolar (2022) e em Educação Física Adaptada à Inclusão, ambas pela Faculdade da Região Serrana (FARESE) (2024). Professor de Educação Física da rede municipal de São Sebastião/AL. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP) da UFAL, Campus Arapiraca.

“Quem um dia irá dizer que não existe razão nas coisas feitas pelo coração? E quem me irá dizer que não existe razão?”. Com humildade e nostalgia, tomamos emprestado o célebre início da letra de música “Eduardo e Mônica”, de Renato Russo, que narra a história de um casal que em nada era parecido. A metáfora de que não se pode negar a razão nas coisas feitas pelo coração não seria mais justa para os textos que o leitor e a leitora encontrarão aqui. O coração, usado como uma metáfora para externalizar aquilo que nosso cérebro transforma em sentimentos, emoções e afetos ao longo da vida, é muitas vezes tido como oposto à razão. E é nesse percurso de vida que as narrativas autobiográficas de docentes em constante (re)construção mostram o oposto: sempre existe razão nas coisas feitas pelo coração. Mais do que isso, ao narrar suas experiências, dilemas e obstáculos, os autores e autoras (re)(co)memoram esse percurso, encharcam de sentidos suas escolhas e trajetórias, imbricando análises que superam o senso comum de que somos seres racionais. Não apenas o pensar, mas o sentir é o que confere a humanidade aos humanos e, portanto, sua razão de ser. Duvida?! Trilhe essas narrativas!!! “Quem me irá dizer que não existe razão?”.

Wilmo Ernesto Francisco Junior

