

Marcos da Constituição da

Identidade Docente

Narrativas Expressas em
Cartas Pedagógicas



Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
Giovana Maria Belém Falcão
Organizadores



COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charlton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil.
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

Antônio José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal.
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América.
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal.
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América.
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha.
Nancy Louise Lesko, Columbia University, New York, Estados Unidos da América.
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México.
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França.
Susana Gavilanes Bravo, Universidade Tecnológica Metropolitana, Chile.
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco Josênio Camelo Parente • Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes • Liduína Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
Giovana Maria Belém Falcão
Organizadores

Marcos da Constituição da Identidade Docente: Narrativas Expressas em Cartas Pedagógicas

ALEANDRA DE PAIVA NEPOMUCENO
ÂNGELA MARIA PINHEIRO
BRUNA LUCAS DE MELO AMARAL
CARLOS IAN BEZERRA DE MELO
DIANA AGUIAR SALOMÃO
EDNA MARIA RODRIGUES MOURA BARROS
KAROLINE HOLANDA MARQUES
LEANDRO NASCIMENTO BORGES
MABEL DANTAS NORONHA CISNE
MARIZA DA COSTA PEREIRA
MARTA SUIANE BARBOSA MACHADO GOMES
PRISCILA BARROS DE FREITAS
ROMÁRIA DE MENEZES DO NASCIMENTO
SAMUEL NOBRE LOPES
SANDY LIMA COSTA
SUZANNE ROCHA BANDEIRA


1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2022

**MARCOS DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
NARRATIVAS EXPRESSAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS**

© 2022 *Copyright by* Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro e Giovana Maria Belém Falcão (Organizadores)

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



COORDENAÇÃO EDITORIAL
Cleudene de Oliveira Araújo

PROJETO GRÁFICO
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

REVISÃO VERNACULAR E NORMALIZAÇÃO
Felipe Araújo de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

CAPA
Suzanne Rocha Bandeira
suzannerocha.b@gmail.com

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: *Doris Day Eliano* – CRB-3/726

C355M Castro, Francisco Mirtiel Frankson Moura

Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas / Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro; Giovana Maria Belém Falcão (org.). – Fortaleza: EdUECE, 2022.

194p. il. [livro eletrônico]

ISBN: 978-85-7826-817-6

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6>

1. Identidade docente – formação de professores. 2. Cartas pedagógicas. 3. Castro, Francisco Mirtiel Frankson Moura. 4. Falcão, Giovana Maria Belém Falcão. I. Título

CDD 370

Sumário

PREFÁCIO

CONVERSANDO SOBRE O USO DE CARTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BREVE EXÓRDIO • 7

Isabel Maria Sabino de Farias

APRESENTAÇÃO

TESSITURAS ACERCA DA APRENDIZAGEM, DA IDENTIDADE E DA FORMAÇÃO DOCENTE EXPRESSAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS • 19

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Giovana Maria Belém Falcão

1 MEMÓRIAS GUARDADAS EM UM CADERNO DE PLANEJAMENTO... • 37

Aleandra de Paiva Nepomuceno

2 COMO SER PROFESSOR? SENDO PROFESSOR! • 47

Ângela Maria Pinheiro

3 EXPERIÊNCIAS DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: (RE)CONSTITUINDO O SER PROFESSORA • 55

Bruna Lucas de Melo Amaral

4 MEMÓRIAS DE UMA IDENTIDADE DOCENTE: QUANDO NOS TORNAMOS PROFESSORES? • 64

Carlos Ian Bezerra de Melo

5 O CAMINHO À DOCÊNCIA: OS PERCURSOS QUE ESTRUTURAM A TRAJETÓRIA DE VIDA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL • 74

Diana Aguiar Salomão

6 PERCURSO PARA SER PROFESSORA: UM SONHO PERSEGUIDO • 84

Edna Maria Rodrigues Moura Barros

- 7 EXPERIÊNCIA INICIAL COMO DOCENTE: UM PERCURSO ENTRE OS POETAS FERNANDO PESSOA E THIAGO DE MELLO • 94**
Karoline Holanda Marques
- 8 CONCLUÍ A LICENCIATURA: E AGORA, O QUE FAZER? DESAFIOS E TRABALHO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA • 103**
Leandro Nascimento Borges
- 9 TRILHANDO CAMINHOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA • 113**
Mabel Dantas Noronha Cisne
- 10 EXPERIÊNCIAS NA INSERÇÃO DOCENTE E O VIVENCIAR DO COTIDIANO ESCOLAR: CAMINHOS PERCORRIDOS • 122**
Mariza da Costa Pereira
- 11 DOCÊNCIA, UM CAMINHO DO CORAÇÃO • 130**
Marta Suiane Barbosa Machado Gomes
- 12 NA ESCOLA, PRIVADA OU PÚBLICA, O PRIMEIRO DIA DE AULA E O DESAFIO DE SER PROFESSOR • 139**
Priscila Barros de Freitas
- 13 A INSERÇÃO PROFISSIONAL COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR DA E PARA A DOCÊNCIA • 149**
Romária de Menezes do Nascimento
- 14 O HORIZONTE DO TRABALHO DOCENTE NUM VIÉS DE ESTRANHAMENTO E EMANCIPAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE VIDA • 158**
Samuel Nobre Lopes
- 15 A INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE: DA SOBREVIVÊNCIA À DESCOBERTA • 168**
Sandy Lima Costa
- 16 DO CONSULTÓRIO PARA A SALA DE AULA: PERCURSOS FORMATIVOS DE UMA PSICÓLOGA EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE DOCENTE • 177**
Suzanne Rocha Bandeira

PREFÁCIO

CONVERSANDO SOBRE O USO DE CARTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BREVE EXÓRDIO

ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS

Possui estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), doutora e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora associada do Centro de Educação da UECE. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Líder do grupo de pesquisa "Educação, Cultura Escolar e Sociedade" (Educas) e membro do grupo de estudo e pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino" (Foppe), vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação, que tem contado com financiamentos diversos (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes/Observatório da Educação – Obeduc, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Funcap). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (Andipe). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – nível 2. Integra a *Red de Inducción a la Docencia* (RID), a *Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas* (Rilpe) e a Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides).
E-mail: isabel.sabino@uece.br

No limiar da terceira década do século XXI, dominado pelo mundo digital e seus inúmeros artefatos de suporte, pode parecer esdrúxulo falar em cartas e, principalmente, escrever cartas. Esse sentimento atravessou minhas reflexões desde a primeira leitura desta obra – *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*, pois é cada vez mais inusitado seu uso na era da cibercultura, na qual a utilização do computador ou de outras tecnologias ultrapassa a condição meramente instrumental e tem sedimentado um espaço cultural em que as trocas informacionais redefinem a comunicação entre as pessoas (LEMOS, 2010; SILVA, R.; FARIAS; SILVA, S., 2019).

Para além da potência e dos avanços tecnológicos da contemporaneidade, parece-me importante demarcar que esse tipo textual do gênero epistolar denominado carta é, provavelmente, uma tecnologia da informação e comunicação das mais antigas de que temos registro na história da humanidade. Das cartas diplomáticas escritas em tábuas de argila e enviadas entre faraós do Egito e governantes vizinhos, a exemplo das “Cartas de Amarna”, que datam do século 14 antes de Cristo (a.C.), às missivas celebrizadas pelo cinema, o fato é que esse modo milenar, pessoal e intimista de comunicação, que associa o laço social e a subjetividade, permanece fazendo história. É nessa perspectiva que enxergo as cartas publicadas neste livro

e os convido à leitura delas: como narrativas constitutivas do percurso histórico do tornar-se professora e professor, mas também como dispositivo de formação e de pesquisa com potencial para favorecer o desenvolvimento profissional docente e a compreensão de “como” esse processo ocorre (FARIAS, 2020).

O caráter social e pedagógico do uso de cartas encontra-se imortalizado em obras cinematográficas premiadas nacional e internacionalmente. É o que revelam as mais de 300 cartas reunidas e replicadas na íntegra por Mariza Gualano (2017) no livro *Mensagem para você: cartas inesquecíveis do cinema*. A autora selecionou cartas de amor, entre amigos e pais, todas com forte teor de cumplicidade e confiança entre o escrevente e o destinatário, conforme evidenciam algumas das missivas elencadas pela autora, tais como: “As cartas de Madeleine”, filme de 1950, baseado na história real de uma jovem mulher de Glasgow, de família rica, que foi julgada em 1857 pelo assassinato de seu amante; “Snoopy, volte ao lar”, produção de 1972, cuja narrativa gira em torno do retorno de Snoopy para visitar sua primeira dona, isso logo após receber uma carta informando que ela se encontrava internada num hospital do outro lado da cidade. O rol, como já anotei, é extenso, nele incluindo também películas recentes que lançam mão de cartas, fictícias ou reais, para contar suas narrativas, tal como ocorre nos filmes: *Carlota Joaquina: princesa do Brasil* (1995); *Harry Potter e a pedra filosofal* (2001); *Diário de uma paixão* (2004); e *Garota exemplar* (2014).

Outra obra cinematográfica que colocou em evidência o uso da carta foi *Central do Brasil* (1998), dirigida por Walter Salles e protagonizada pela atriz Fernanda Mon-

tenegro e pelo ator Vinícius de Oliveira. Esse filme, em particular, ilustra a importância social dessa ferramenta de linguagem escrita na vida ordinária das pessoas, sobretudo de um segmento específico da população brasileira: aqueles que não aprenderam a ler e a escrever. Com efeito, entre as muitas temáticas que podem ser suscitadas pela análise dessa película, a questão do analfabetismo, da falta de acesso à educação e aos saberes historicamente produzidos e acumulados, chama a atenção, assim como a desvalorização social e econômica dos professores e professoras que, após anos de labor, não conseguem dispor de condições dignas de sobrevivência.

Em *Central do Brasil*, a carta é usada como instrumento que restaura “[...] o direito à palavra” às pessoas cuja voz não é ouvida, ou mesmo cuja “[...] história contida e não contada” não é ou não foi valorizada num determinado contexto e tempo (LIMA, 2006, p. 139). Nesse filme, chama a atenção o exercício de um ofício praticamente em extinção: pessoas que escrevem cartas, que compartilham com outros um conhecimento fundamental à condição humana, a considerar a necessidade de interação e de comunicação em sociedade; ou ainda de pessoas que leem cartas, como também registrado no filme *O menino que lia cartas*.

Importa frisar que os filmes supramencionados não usam cartas apenas ilustrativamente, mas, principalmente, mostram que elas, além de informarem e de comunicarem, ensinam e geram aprendizagens, sejam pessoais ou profissionais. Aprendemos quando lemos cartas; aprendemos quando escrevemos cartas; aprendemos quando dialogamos com o conteúdo das cartas. Esse entendimento pressupõe, numa perspectiva *vigotskiana* (1989), que

não é possível desconsiderar que é pela linguagem que as relações e mediações com o mundo, com o conhecimento e com as práticas que os constituem são estabelecidas. Escrever uma carta, sob essa óptica, apresenta-se como um exercício consciente de reflexão, no qual o sujeito relata, descreve, pondera, problematiza, enfim, narra sua compreensão de fatos, situações e inquietações que movem seu processo interpretativo.

E é justamente esse potencial que, como assinaei, posiciona-a como um rico dispositivo de formação e de pesquisa, numa “dupla transitividade”, para parafrasear Roldão (2007) ao tratar da estreitíssima ligação entre a natureza da função docente e o tipo de conhecimento profissional específico que ela requer. Tanto para quem pesquisa quanto para quem está em formação, o uso de cartas, elaborando-as ou analisando-as, contém o potencial de “[...] fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 95). Parece-me ser precisamente isso que ocorre quando se instiga o sujeito aprendente a pensar sobre determinadas experiências, a compreendê-las e a extrair delas aprendizados. Considero, portanto, que a elaboração ou a análise de cartas servem igualmente, e com igual fecundidade, a processos de formação e de pesquisa sobre o desenvolvimento profissional docente.

Neste livro, para as suas autoras e autores, docentes em situação de desenvolvimento profissional pela via da formação pós-graduada *stricto sensu*, mas também pesquisadores em formação, escrever cartas narrando percursos, descobertas, tensões e tessituras que propiciaram o enfrentamento dos desafios vividos manifesta exercício reflexivo em outro patamar (GARCIA, 1999), ou seja, para

além da descrição, em busca de compreender as situações e experiências numa perspectiva fundamentada, crítica e situada historicamente. Cartas que falam, que explicitam, que ultrapassam a circunscrição da mera exposição, que geram um diálogo interpretativo, apresentando-se, por isso mesmo, como metanarrativas. Sob essa óptica, um escrito pedagógico, posto que a elaboração das 16 cartas deste livro foram/são tecidas por uma ação reflexiva de autoconhecimento que é formadora (JOSSO, 2004), assim como também se apresentam como material de pesquisa sobre “como” os professores pensam e aprendem.

Ainda que escrever cartas seja cada vez menos usual nestes tempos de cibercultura, o reconhecimento do seu valor histórico, humano, social, político e pedagógico é imponderável. Iniciativa como o *site Correio*, um repositório de cartas brasileiras produzidas por ícones da literatura, da ciência, da música e da política, criado pelo Instituto Moreira Salles (IMS), é expressiva de seu significado e importância. Embora, na contemporaneidade, a carta tenha cedido espaço para comunicações mais rápidas via *web* – a exemplo das mensagens no Instagram, Facebook, *e-mail*, Telegram e WhatsApp, registra-se no Brasil tendência virtuosa de revalorização desse instrumento mediante “a publicação de cartas, em livro”, conforme notifica Elvia Bezerra, responsável pelo departamento literário do IMS.

Nesse sentido, a obra organizada pelos professores formadores Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro e Giovana Maria Belém Falcão, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), acompanha esse importante e desejável movimento, trazendo a público cartas memoráveis

de professoras e professores sobre sua constituição como profissionais do magistério. São docentes atuantes na Educação Básica e na Educação Superior, vinculados às redes de ensino municipal e estadual de diferentes municípios cearenses (Sobral, Fortaleza, Quixeré e São Gonçalo).

Essas narrativas inspiradoras revelam a força da formação inicial, da escola e de experiências diversificadas no percurso de aprendizagem do que é ser e fazer-se, cotidianamente, uma professora e um professor em um país que ainda não logrou efetivar uma política consistente e contínua acerca da formação dessa categoria profissional. Não sem motivo, chamam a atenção as narrativas que evidenciam a relevância da formação política dessas mulheres e homens que optam e enveredam por uma profissão que, em pleno século XXI, ainda luta por reconhecimento e valorização.

Essa situação paradoxal talvez seja explicativa, entre outros aspectos, da profusão e da disseminação de “cartas abertas”, textos epistolares cuja mensagem é de interesse público. Esta modalidade de carta, que cresceu bastante neste último decênio no cenário nacional, tem assumido significativa conotação política, como mostra qualquer busca rápida no Google com os descritores “carta aberta” e “educação”. São inúmeras as pautas abordadas e defendidas, dentre as quais se destacam três textos recentes: a “Carta aberta à sociedade sobre os ataques à educação no Brasil!”, assinada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) e publicada em 10 de maio de 2019; a “Carta aberta em defesa da educação brasileira”, assinada pelo Observatório Judaico dos Direitos Humanos no Brasil - Fundação João Mangabeira,

publicada em 15 de maio de 2019; e a “Carta aberta em defesa da educação democrática”, assinada por 384 entidades e coletivos (sindicatos, grupos de pesquisa, associações, movimentos sociais, departamentos, programas de pós, etc.), contra os projetos de censura à educação brasileira, publicada em 17 de julho de 2018.

Ressignificadas neste começo do século XXI, as cartas aparecem como instrumentos de luta, endossando e contribuindo para difundir pautas em defesa da Educação e das professoras e professores que neste imenso país têm consciência de seu papel político e social, especialmente numa sociedade ainda fortemente marcada por grandes diferenças sociais como a brasileira. É em meio às contradições em que a profissão e seus(suas) profissionais se encontram inseridos(as) que “cartas ontológicas”, caracterizadas por considerações abrangentes sobre o sentido do ser, também têm alcançado visibilidades. É nessa perspectiva que situo duas obras de Paulo Freire, patrono da Educação brasileira: *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (FREIRE, 2012a) e *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE, 2012b). Estes escritos, que assumem a forma literária de cartas, conseguem estabelecer uma linha de confiança, proximidade e identificação com os seus possíveis leitores.

As duas obras são marcadas por diálogos de Paulo Freire, como educador e como pessoa, convocando à reflexão sobre as experiências vividas, as decisões e posições adotadas, enfim, os aprendizados advindos da releitura e do alargamento da capacidade de compreensão e do significado a elas atribuídos. Em particular, quero chamar a atenção para as dez cartas da obra *Professora sim, tia não*.

Cartas a quem ousa ensinar, produção que alcançou sua 30ª edição ainda em 2012. Desde os títulos das cartas, os quais anunciam o foco da reflexão, o que se percebe é o objetivo de falar de coisas simples, mas centrais ao fazer-se professor e professora, tais como: a leitura da palavra; a necessidade de superação do medo diante dos desafios da prática; o encontro e a identificação com o trabalho de ensinar; as qualidades fundamentais à docência; a primeira experiência de aula; a relação com o aprendiz discente e a importância de uma escuta interessada; as relações entre identidade cultural e educação, teoria e prática; e o permanente desafio da disciplina. Escritas epistolares endereçadas a quem ensina, a quem exerce a docência como profissão, convocando todos(as) ao engajamento político, ético e pedagógico.

Questões igualmente pulsantes são abordadas nas 16 cartas da obra *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*, ora prefaciada. O termo “marcos” alude ao esforço analítico de trazer à tona elementos fulcrais do movimento de se tornar, de se fazer e de se reconhecer uma professora ou um professor. Entre os elementos destacados nas cartas que compõem esta rica e vigorosa produção, encontram-se: o planejamento; a inserção na profissão; a retomada de memórias do percurso e de seus múltiplos caminhos; e o sonho de ser docente, os estranhamentos e as confrontações com os desafios da vida cotidiana de um ensinante nos primeiros anos de exercício profissional. Cartas que dizem muito do processo único, pessoal e intransferível, mas, ao mesmo tempo, sócio-histórico, de constituição do modo de ser e de estar na profissão docente (FARIAS *et al.*,

2014). Cartas que ensinam, que revelam, que emocionam e que convidam a uma leitura prazerosa e envolvente.

Considero que este livro preenche de maneira notável as qualidades aludidas até aqui, apresentando-se como um contributo, no formato acadêmico, de uma produção textual do gênero epistolar, reafirmando e ampliando o potencial e as possibilidades de seu uso como dispositivo de formação docente e de pesquisa sobre o desenvolvimento de professores em diferentes tempos e contextos de sua vida profissional. Convido a todos(as) à sua leitura, desejando que as emoções e provocações que permeiam suas 16 cartas mobilizem novas compreensões e aprendizagens sobre a constituição da identidade docente.

Referências

FARIAS, I. M. S. *Docência na Educação Superior*: um estudo com professores iniciantes em cenário de inclusão. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Edital CNPq Bolsa de Produtividade em Pesquisa nº 09/2020. Fortaleza: UECE, 2020.

FARIAS, I. M. S. *et al. Didática e docência*: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília, DF: Liber, 2014.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2012a.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olha d'Água, 2012b.

GARCIA, C. M. A reflexão como estratégia para o desenvolvimento. In: GARCIA, C. M. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. p. 153-162.

GUALANO, M. *Mensagem para você*: cartas inesquecíveis do cinema. São Paulo: Matrix, 2017.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LEMONS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LIMA, M. S. L. Docência e pesquisa em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (org.). *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 137-148.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 1-13, 2007.

SILVA, R. R.; FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P. Reflexões sobre a formação continuada de professores na era da cibercultura. *In*: BOMFIM, N. R.; MEIRELES, E. C. A. (org.). *Representações, educação e interdisciplinaridade: abordagens teórico-práticas na interface entre diversidade e direitos humanos*. Curitiba: CRV, 2019. p. 121-132.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

[The image shows several overlapping sheets of aged, cream-colored paper with handwritten text in cursive. The text is extremely faint and blurry, making it illegible. The handwriting appears to be from the 18th or 19th century. Some words like 'Paris' and 'Kuhn' are faintly visible in the lower right section.]

APRESENTAÇÃO

TESSITURAS ACERCA DA APRENDIZAGEM, DA IDENTIDADE E DA FORMAÇÃO DOCENTE EXPRESSAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS

FRANCISCO MIRTIEL FRANKSON MOURA CASTRO

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Educação pela UFC, especialista em Gestão, Planejamento e Avaliação Escolar pelo Centro Universitário Inta (Uninta) e licenciado em Pedagogia pela UECE e em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Docente do setor de Metodologia e Pesquisa em Educação do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi/UECE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenador do projeto de extensão "Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação" (Nedimpe) e do "Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência" (Gepesad), ambos vinculados à UECE. E-mail: mirtiel frankson@gmail.com

GIOVANA MARIA BELÉM FALCÃO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Educação Especial/Inclusiva pela Uninter e graduada em Psicologia pela UFC. Docente da UECE e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenadora do projeto de extensão universitária "Formação de professores da sala comum: constituindo e compartilhando saberes para uma atuação inclusiva" e do projeto de pesquisa "Inclusão nos cursos de licenciatura da UECE: narrativas de alunos com deficiência". E-mail: giovana.falcao@uece.br

Constituir-se docente é processo complexo, que envolve elementos de uma história de vida, de formação e de uma prática profissional. Conforme destaca Falcão (2016), o professor que somos hoje carrega uma história que não se iniciou ao ingressar na sala de aula ou na formação inicial, mas é parte de uma história vivenciada em um tempo e em um espaço concretos, que não pode ser entendida de modo fragmentado, compondo uma identidade que se constitui por meio de diversos papéis, escolhas e experiências.

Cada momento e etapa vivenciados pelo professor, portanto, são importantes e vão ajudando a constituir o professor que somos. Neste escrito, damos destaque para a inserção profissional docente, etapa em que o professor inicia o exercício da docência como profissional, o que se apresenta como relevante na constituição da identidade docente.

Garcia (2010, p. 28) assim define esse período:

[...] é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal.

Conforme salientam Cruz, Farias e Hobold (2020), os primeiros anos de exercício docente deixam marcas em como se pratica a profissão; sendo assim, um fracasso nessa fase pode levar ao abandono e à desvalorização pessoal. As autoras afirmam que é nesse momento que os professores colocam em ação seu repertório de conhecimento profissional e precisam criar uma relação com seus pares e com a gestão escolar, processo que nem sempre é fácil e que se encontra permeado de contradições e desafios, indicando que é preciso ouvir e refletir sobre esse período tão importante no processo de constituir-se docente.

Os estudos sobre a aprendizagem e a formação docente, dentre outros aspectos, necessitam evidenciar que a docência é uma prática social que, para ser compreendida, refletida e modificada, precisa de diálogo, inter-relacionando momentos de análises e críticas e, ao mesmo tempo, momentos de superação e de proposta de ação (VEIGA; VIANA, 2010), situação essa que é relevante nesta discussão sobre a formação de professores e sobre a iniciação à docência. O desenvolvimento do trabalho dos professores se expressa em frequente e dialética busca em compreender seus vários elementos estruturantes, que não estão situados somente no domínio e na produção de conhecimentos científicos, como já foi exposto, mas também na apropriação de conhecimentos pedagógicos, que se interligam e se inter cruzam com três elementos identitários da própria docência, que são: história de vida, formação e prática pedagógica (FARIAS *et al.*, 2014), daí o porquê de se considerar relevante o desenvolvimento de produções em que os professores possam se expressar, falar de suas aprendizagens, de seus desafios e de suas conquistas.

Então, o trabalho realizado por professores envolve esses três elementos identitários da docência, que estão interligados com a história e com a necessária profissionalização docente, dimensões distintas, mas que se inter cruzam e que estão inter-relacionadas ao ser profissional. As discussões deste texto se centram em refletir, de modo introdutório, sobre a aprendizagem, a constituição da identidade profissional docente e a formação docente, tendo destaque de exposição e reflexão narrativas de processos formativos para o magistério e sobre o ingresso na profissão, com foco na constituição de diferentes aprendizagens e experiências docentes. Em relação à identidade docente, pode ser compreendida especificamente sobre:

[...] a identidade [que ela] não é algo unificado, definitivo e fixado de uma vez por todas, mas sim algo em constante transformação, de sorte que o sujeito assume diferentes identidades em momentos e lugares distintos [...]. (SACRISTÁN, 2001, p. 44).

A formação da identidade docente – que, por sua vez, é compreendida como um processo mutável – congrega, dentre outros aspectos, conhecimentos apreendidos na trajetória de vida, com foco em experiências que envolvem, por exemplo, a memória de ex-professores da escola e outras trajetórias formativas, que envolvem aspectos de suas experiências de trabalho, relacionadas com o(s) campo(s) de conhecimento(s) em que esse profissional atuou ou atua, pois essa constituição é contínua.

A constituição da identidade docente é bastante relevante para o exercício da docência, por envolver um sentimento de pertencimento, de reconhecimento e de iden-

tificação com a sua categoria profissional, reconhecendo seus desafios, suas conquistas e sua função na sociedade. Além disso, cabe destacar que:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do inter-subjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. [...]. (MARCELO, 2009, p. 112).

Assim, a identidade docente se constitui e se modifica, em especial, na profissionalização docente, tendo como palco central o início de sua formação docente. Essa constituição está pautada na compreensão e no destaque dado ao que particulariza e permeia também a multidimensionalidade do que caracteriza a docência, que é a dimensão também formativa pedagógica que permeia “o fazer, o como fazer e o porquê de se fazer docente” desse profissional. Essa multidimensionalidade se distingue como um princípio fundante de todas as atividades realizadas por esses profissionais, marcando sua identidade e os momentos da ação didática: avaliação, planejamento e metodologias de ensino.

A identidade envolve ainda “[...] o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico” (VEIGA; D’ÁVILA, 2008, p. 17). Logo, esse reconhecimento de pertença profissional é legitimado

e ganha maior destaque no âmbito pedagógico quando os professores compreendem que o seu trabalho, realizado de modo coletivo e colaborativo, tem muito impacto na sociedade, que é expresso em vários contextos e dimensões, pois, ao ser pedagógico, revela-se também como político, por defender o que acredita em prol de melhor realizar o seu trabalho.

A constituição da identidade docente se manifesta e se ressignifica por intermédio de inúmeras aprendizagens experienciadas e consolidadas na trajetória formativa profissional, “[...] envolvendo aspectos intencionais, deliberativos e de resolução de problemas [...]” (BRZEZINSKI, 2002, p. 127). Expõe-se ainda que a constituição da identidade docente e a profissionalização dos professores requerem e necessitam ter como amparo e base os vários cenários de formação por eles realizados na trajetória formativa profissional docente. Essa situação é desafiadora para os docentes universitários, que historicamente, em geral, “não têm formação específica”, isso quando se põe em debate a necessidade de se constituir e de se consolidar uma formação pedagógica reflexiva, integrando teoria e prática para planejar, desenvolver e avaliar a docência que realizam.

Durante a disciplina “Formação e desenvolvimento profissional docente”, ministrada em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), solicitamos aos discentes matriculados nesse componente curricular que escrevessem cartas sobre seus processos de constituição como docentes, dando ênfase aos primeiros anos de experiência ou período de inserção profissional. A escolha pela atividade se apoiou na ideia de que falar de si confere a quem está

narrando a possibilidade de entender como foi se constituindo, ao mesmo tempo permite olhar para si no presente e projetar expectativas de vir a ser, colocando a forma de se perceber professor em movimento.

Falcão e Farias (2018) apontam que o docente, ao narrar sobre sua vida, amplia a consciência de si e de seu trabalho e sobretudo se reconhece como sujeito de sua história. Na mesma perspectiva, Josso (2007) explicita que o ato de falar de si permite reinventar-se, configurando-se como uma tomada de poder sobre a maneira como cada individualidade pode descobrir sua singularidade e cultivá-la, inscrevendo-se num *continuum* sociocultural. Entendemos ser esse um exercício necessário que deve ser favorecido nos processos formativos, permitindo alcançar o professor de modo integral, contemplando as questões de sua subjetividade.

Assim, no dia combinado para os discentes socializarem suas escritas, a emoção tomou conta de todos nós; as cartas narravam sobre alegrias, tristezas, sentimentos de solidão, medos, colaborações, superações e vivências que foram individuais, mas que certamente fazem parte do processo de constituir-se docente de muitos professores e denotam aspectos da profissão experienciados em distintos contextos. As cartas contavam sobre vivências singulares e nos ajudavam a conhecer quem narrava, ao mesmo tempo traziam histórias de outros professores, que foram constituindo suas subjetividades em meio a condições objetivas similares. Ferraroti (1988, p. 26) esclarece que:

[...] toda vida humana se revela até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo compor-

tamento ou acto individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social.

Ao tratarem sobre as vivências do período de iniciação à docência, os relatos apontavam dificuldades, mas também revelavam como os docentes haviam mobilizado estratégias de enfrentamento para lidar com elas.

Afetados pelas narrativas das cartas, compreendemos que precisávamos compartilhar a escrita daqueles textos com outras pessoas, assim nasceu esta obra, intitulada *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*, que amplia as reflexões sobre constituir-se docente. De modo particular, intentamos saber mais sobre o período de inserção na profissão docente a partir das histórias narradas em cada uma das cartas pedagógicas. Os autores estão em distintos momentos da vida docente, atuam em níveis de ensino diversos e estão inseridos em diferentes instituições educacionais, mas se encontram neste livro para partilhar suas histórias e reflexões. O resultado desse importante e difícil exercício de contar sobre si está expresso em 16 capítulos, que serão apresentados em ordem alfabética, conforme o nome dos autores que constam e foram sistematizados no sumário da obra.

Abrindo esta afetiva obra, a primeira carta é intitulada “Memórias guardadas em um caderno de planejamento...”, de autoria de Aleandra de Paiva Nepomuceno, narra seu percurso de constituir-se docente desde as experiências de infância, pois entende que a identidade do professor se faz também por meio daquilo que se vive ao longo da trajetória de vida e do significado que se atribui a elas. Em

meio às adversidades, a autora reflete como as vivências do contexto foram lhe ajudando a se tornar a professora alfabetizadora que é hoje. Em sua narrativa, discorre sobre a desvalorização da profissão, o início da docência ainda como estudante de graduação, o encontro com a gestão democrática, a colaboração entre pares, a difícil realidade de seus estudantes, os desafios e as lutas para garantir uma formação continuada, destacando que a inquietude, característica que reconhece como de sua personalidade, ajudou-a no enfrentamento das dificuldades encontradas.

“Como ser professor? sendo professor!”, essa indagação é o título do segundo texto do livro, cuja autora é Ângela Maria Pinheiro. Ao narrar sua trajetória, ela apresenta aspectos históricos da educação brasileira, em contextos políticos e ideológicos diferentes que marcaram seu modo de ser docente hoje. A narrativa dá destaque para a importância das referências familiares e de professores que atravessaram sua formação em diferentes níveis, que foi se constituindo docente ao longo de sua atuação. A autora aponta que o processo de iniciação à carreira docente foi atravessado por significativo compartilhamento de coletividade, o que propiciou segurança e confiança para transpor os inúmeros obstáculos que o espaço orgânico escolar vivencia. O texto enfatiza ainda a importância da formação docente e da necessidade de pensar na docência como profissão.

Narrando sobre as primeiras experiências em sala de aula como professora de Educação Física, Bruna Lucas de Melo Amaral, na carta “Experiências da inserção profissional docente: (re)constituindo o ser professora”, convida-nos a conhecer o percurso dessa professora que

se encontra em processo de iniciação à docência. A autora reflete sobre sua formação inicial, que, mesmo sendo uma licenciatura, não priorizava a docência, e revela que o encontro com a docência aconteceu quando de sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Como professora da Educação Básica recém-ingressa em uma escola da rede pública, vem descobrindo que a vivência em sala de aula permite estruturar, (re)significar e solidificar os conhecimentos provenientes dos diversos espaços formativos, ao mesmo tempo que entende que “ser professor” encontra-se em permanente processo de constituição.

Assumindo a postura do “eu caçador de mim”, Carlos Ian Bezerra de Melo é o autor do texto “Memórias de uma identidade docente: quando nos tornamos professores?”, escrito em que narra os caminhos que vem percorrendo como sujeito docente em formação, processo que descreve como dinâmico e que vai que constituindo a identidade profissional docente. O autor narra sobre as rupturas e continuidades que fizeram parte desse caminhar na busca de identidade docente, contando seu encontro com a docência antes mesmo da graduação, o ingresso no Ensino Superior, a experiência no Pibid e a entrada no mestrado em Educação. Descrevendo-se como sujeito inacabado, expressa que a identidade, como sujeito e docente, faz-se a cada dia, dia a dia, um dia após o outro.

“O caminho à docência: os percursos que estruturam a trajetória de vida e o desenvolvimento profissional” é o quinto texto do livro, cuja autora é Diana Aguiar Salomão, que traz memórias de um tempo mais remoto, desde as experiências vivenciadas como estudante de escola

pública até o período em que adentra a escola também como trabalhadora. A formação inicial docente, a atuação no contexto da escola privada, as formações continuadas e a relação com pares são aspectos destacados no texto. O ingresso na rede de educação pública como docente e as dificuldades identificadas neste contexto promovem a vivência do período de sobrevivência e descoberta da profissão, levando a professora a um maior engajamento com as causas da militância por uma educação pública e de qualidade para todos.

Entendendo que a profissão docente não se dá no acaso ou no vazio de uma formação acadêmica, pois é um processo árduo a ser perseguido e consolidado, Edna Maria Rodrigues Moura Barros apresenta o escrito intitulado “Percurso para ser professora: um sonho perseguido”. A autora rememora sua trajetória de formação educacional até chegar à profissão docente, levando o leitor a refletir sobre as dificuldades atravessadas no caminho para se fazer docente. As experiências vivenciadas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao Ensino Superior foram constituindo uma docente com consciência que luta por justiça social e liberdade.

Karoline Holanda Marques assina o texto “Experiência inicial como docente: um percurso entre os poetas Fernando Pessoa e Thiago de Mello”. Mediada pela poesia, a autora faz uma analogia do período inicial da docência com um mar de sargaço, em função da desvalorização e das dificuldades vivenciadas nesses tempos. O texto permite acompanhar o percurso da autora, que, a partir de suas experiências, foi construindo um olhar diferente para a profissão, entendendo que é preciso ter consciên-

cia da relevância social da atividade docente para ser firme diante de ataques recorrentes à profissão.

“Concluí a licenciatura: e agora, o que fazer? Desafios e trabalho na iniciação à docência”, a indagação intitula o texto do autor Leandro Nascimento Borges. O escrito apresenta os desafios de um professor de Educação Física que luta desde os primeiros tempos de vida em sua comunidade para continuar estudando e ingressar no Ensino Superior e que agora defende a modalidade Lutas na Educação Básica. O autor conta seu início na docência, apresentando reflexões sobre a pouca autonomia do professor, a concepção do aluno – cliente da escola – e as fragilidades vivenciadas na formação e atuação como profissional da Educação Física. Como docente, defende que é preciso reconhecer o lugar como agente transformador, acreditando que sempre haverá mudança e que os momentos de angústias tornam-se campos de aprendizagem.

O nono texto tem por título “Trilhando caminhos no início da docência”, de autoria de Mabel Dantas Noronha Cisne, que apresenta aspectos de sua trajetória formativa em diálogo com diferentes acontecimentos e aspectos de seu ingresso no magistério. A autora descreve em detalhes elementos de sua constituição como professora de Educação Física, elencando seus desafios e aprendizagens de realização da docência, com ênfase para as aprendizagens com colegas de profissão no contexto da própria prática pedagógica. Ao mesmo tempo, no texto Mabel destaca o papel da formação acadêmica para o exercício de sua profissão docente, no diálogo da teoria com a prática.

Na carta intitulada “Experiências na inserção docente e o vivenciar do cotidiano escolar: caminhos percorri-

dos”, Mariza da Costa Pereira inicia descrevendo aspectos de sua inserção profissional, que se constituiu ainda durante o desenvolvimento da formação inicial, quando esteve participando do Pibid, o qual lhe possibilitou uma série de aprendizagens da profissão docente. A autora destaca como central durante a experiência do mencionado Programa a possibilidade de refletir na ação, característica essa que foi e se evidencia como relevante para a sua trajetória formativa e exercício profissional.

No texto “Docência, um caminho do coração”, de autoria de Marta Suiane Barbosa Machado Gomes, é expressa a descrição de elementos formativos da docência que envolvem aspectos da história de vida da autora, que se relacionam com o seu processo de escolarização e que são elementos subjetivos e emotivos em suas lembranças, os quais estão em diálogo com o seu processo de profissionalização docente. Em seguida, Suiane descreve aspectos de sua inserção profissional docente, contando em detalhes informações relevantes para compreendermos os desafios e as aprendizagens da docência experienciados por ela durante o ingresso e primeiros anos de exercício do magistério.

O texto denominado “Na escola, privada ou pública, o primeiro dia de aula e o desafio de ser professor”, de Priscila Barros de Freitas, é iniciado com a descrição da experiência de ser docente em dois contextos educacionais bem distintos, de escola privada e de escola pública, situando fatos marcantes dessas experiências, que são situadas de alguns desafios e aprendizagens significativas para a docência, as quais mantiveram inter-relação com o seu processo formativo inicial. A autora destaca no texto

que percebe o quanto os anos iniciais na docência a fizeram compreender a importância de seu papel profissional na sociedade; nota-se que isso se evidencia, dentre outras aprendizagens, como elemento importante para a constituição de sua identidade docente.

No texto de Romária de Menezes do Nascimento, intitulado “A inserção profissional como elemento transformador da e para a docência”, são identificadas narrativas e descrições de seu processo de inserção profissional, que é marcado “[...] por tensões, medos, inseguranças e decepções”, conforme a autora destaca. Ao mesmo tempo, tais experiências a fortaleceram a continuar no exercício do magistério, contribuindo para desenvolver a capacidade de resiliência e de ressignificar determinados acontecimentos, colhendo bons frutos de suas experiências de ensino, que culminam com a prática de problematizar a sua realidade, o seu cotidiano escolar e os desafios postos na realidade.

A carta denominada “O horizonte do trabalho docente num viés de estranhamento e emancipação: uma experiência de vida”, Samuel Nobre Lopes apresenta aspectos de sua história de vida, com destaque para as formações e experiências docentes de seus pais, que foram e são relevantes para ele refletir sobre determinados aspectos da docência, com ênfase inclusive pela escolha de ser professor. De acordo com o posto no teor de sua carta, embora o autor não tenha tido de fato uma maior e sistemática experiência docente, ele descreve diversas experiências formativas que são e têm bastante relação com o contexto da prática pedagógica e que contribuíram e contribuem para o seu crescimento profissional.

O penúltimo texto tem por título “A inserção na carreira docente: da sobrevivência à descoberta”, de autoria de Sandy Lima Costa, em que descreve sobre o seu processo de inserção no magistério, que se dá mesmo antes de concluir o seu curso de licenciatura, ainda quando estava realizando estágio remunerado em uma escola particular. O início da carreira, conforme ela destaca, é situado por encantos e descobertas, situação vivenciada e constituída por aprendizagens para a docência que foram partilhadas com ela por uma colega de profissão mais experiente. Essa relação era firmada no compartilhamento de experiências, de confiança, de companheirismo e de amizade, situações que foram relevantes para a sua inserção profissional no âmbito da docência.

Fechando a obra, o texto intitulado “Do consultório para a sala de aula: percursos formativos de uma psicóloga em busca de sua identidade docente” tem a autoria de Suzanne Rocha Bandeira. A autora inicia seu texto descrevendo e comentando que é desafiadora a proposta da escrita, porque sua formação inicial é em Psicologia, pois, embora tenha ministrado aulas, Suzanne destaca que ainda há um longo caminho a ser realizado para que possa, de fato, sentir o pertencimento a essa profissão, contexto que tem sido modificado no percurso do curso de mestrado em Educação realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Ao mesmo tempo, a autora relata algumas experiências docentes significativas para a constituição de identidade docente que estão situadas em sua história de vida, escolarização e formação acadêmica.

Com efeito, é importante considerar que, mesmo em contextos mais diversos, singulares e marcados por am-

plas possibilidades de aprendizagem, os autores das cartas que compõem este escrito dispuseram de experiências formativas que foram e ainda se apresentam como relevantes para suas histórias de vida, trajetórias profissionais e, inclusive, desenvolvimento profissional, pois nota-se que “Cada experiência é singular e, ao mesmo tempo, o profissional leva consigo experiências de determinadas práticas pedagógicas para outra situação, reestruturando-a [...]” (CASTRO, 2018, p. 113).

É importante considerar que optamos por sistematizar e organizar os textos por ordem alfabética dos nomes dos autores, sem realizar nenhum procedimento de maior proximidade ou inter-relação dos conteúdos abordados nas cartas, porque, desse modo, não estaremos cometendo nenhum tipo de distinção. Essa multirreferencialidade de olhares sobre o exercício do magistério e como se deu a inserção profissional dos autores na docência se apresenta como elemento intersubjetivo e dialógico entre o conteúdo abordado nas produções. Frente a isso, convidamos você, leitor, a se desbravar na leitura e no diálogo teórico e prático sobre a docência nesta obra, considerando as 16 cartas nela contidas, em uma perspectiva diferente de análise sobre o que é a docência, considerando seus desafios e aprendizagens em narrativas sobre o ingresso no magistério, mediante o diálogo com a prática pedagógica e a formação docente.

Referências

BRZEZINSKI, I. (org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília, DF: Plano, 2002.

CASTRO, F. M. F. M. *A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência*: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente. 2018. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, p. 1-15, e4149114, 2020.

FARIAS, I. M. S. *et al. Didática e docência*: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília, DF: Liber, 2014.

FALCÃO, G. M. B. *Ser professor do Pibid*: movimentos de constituição identitária. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. Narrativas de si constituindo docentes: histórias de vida de professoras da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 25, n. 4, p. 167-184, 2018.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007.

MARCELO, G. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

SACRISTÁN, J. G. *A educação obrigatória*: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). *Profissão docente*: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. Q. Q. (org.). *Docentes para a educação superior*: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010.

1 MEMÓRIAS GUARDADAS EM UM CADERNO DE PLANEJAMENTO...

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap1>

ALEANDRA DE PAIVA NEPOMUCENO

Graduada em Pedagogia e especialista em Alfabetização de Crianças pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará. Aluna especial no curso de Mestrado Acadêmico em Educação, turma 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (GEPa) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Tutora do curso de extensão Diálogos Reflexivos sobre a Prática Pedagógica dos Professores do Ciclo de Alfabetização pela UFC.

E-mail: aleandranepomuceno@gmail.com

Fortaleza – Ceará, 21 de janeiro de 2020.

Querida professora,

Sou Aleandra de Paiva Nepomuceno, nasci em Fortaleza, no Ceará, em 21 de janeiro de 1980. Quando eu era criança, brincava e sonhava ser professora. Aprendi com minha mãe e minha tia, que também eram professoras, a rotina diária da docência. Vivia cercada de cartilhas, tabuadas, livros de literatura e livros didáticos. Lembro-me em detalhes dos meus primeiros livros, sinto o cheiro das folhas e o prazer que elas me traziam... memória afetiva!

Imersa neste ambiente educativo, vivenciei minhas primeiras experiências escolares. Eu ainda era uma criança, mas as brincadeiras de “escolinha” já expressavam algo que o tempo me proporcionaria: o desejo pela docência. A identidade do professor se faz também por meio das experiências vivenciadas na trajetória de vida e do significado que se atribui a elas. Segundo Formosinho (2009, p. 321), “[...] a escolha da profissão é, muitas vezes, justificada pela socialização prévia que se tem com a mesma – a opção faz-se numa altura em que ainda se é aluno – e sobretudo pelas memórias afectivas que se possui de algum professor”.

Das brincadeiras de infância aos bancos da universidade, muitos anos se passaram, mas a vontade de ser professora perdurou. Aos filhos da classe trabalhadora os desafios são bem maiores. Muitos sequer têm a oportunidade de ingressar na universidade. A expansão das faculdades privadas, aliada à ampliação de vagas nas universidades públicas, acendeu a possibilidade do acesso das minorias ao Ensino Superior. Assim, em 2006, fui aprovada para o curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Talvez aquelas vivências prazerosas na infância com o magistério tenham se tornado fundamentais na minha escolha profissional. Somente aos 26 anos, pude concretizar de fato o desejo de ingressar no Ensino Superior. Fiquei muito feliz por passar no vestibular. Lembro que comentei com uma colega:

– Passei na UECE!

A colega então respondeu:

– Parabéns! Que curso?

Eu, satisfeita por minha escolha, porém, imaginando sua reação, respondi:

– PEDAGOGIA!

Ela sorriu e disse:

– Ah! Coitada! Você vai ser professora?

O diálogo citado ocorreu em meados de 2006 e até hoje encontramos pessoas que pensam dessa forma em relação à escolha dos estudantes pelo magistério. Lembro que aquela situação ressoou de forma incômoda, porque externava um preconceito que se estendia a uma parcela da sociedade acerca da docência, quando percebem a profissão professor como destituída de prestígio social. Apesar disso, estava orgulhosa com o fato de estar no ensino

superior, porque sonhava em ser professora. Segundo Gadotti (2011, p. 19):

A realidade, contudo, é muitas vezes bem diferente do sonho. Muitos de meus alunos e alunas, seja na Pedagogia ou na Licenciatura, não pensam em se dedicar às salas de aula. Muitos revelam desinteresse em seguir a carreira do magistério, mesmo estando em um curso de formação de professores. Pesam muito nessa decisão as condições concretas do exercício da profissão. Preparam-se para um ofício, e vão exercer outro.

Iniciei minha trajetória como professora ainda na graduação, quando fui estagiária em uma creche municipal de Fortaleza no Infantil II, no ano de 2009. Durante esse período, também atuei como estagiária em uma escola da rede privada. Nessa situação, pude perceber as realidades substancialmente distintas entre rede privada e rede pública de ensino. Fui mãe durante esse período, e a maternidade, juntamente com o apoio da família, dos amigos que conquistei na universidade, impulsionou ainda mais meus planos. Naquele momento, minha mãe, meu pai e meu esposo foram fundamentais. Entre cueiros e fraldas, fiz meus estágios supervisionados, uma parte significativa de minha formação. Nos estágios, lembro-me que a professora sempre nos solicitava reflexões sobre as aulas. Ali aprendi a relevância da fundamentação teórica e da reflexão para a minha prática. Lembro-me de um texto de Welfort (FREIRE, 1996, p. 22), “Educando o olhar da observação”, em que a autora afirma que o “[...] ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o pensar”. Assim, aprendi a ressignificar minha prática a partir da reflexão.

Em 2009, quando ainda cursava o sexto semestre de Pedagogia, fui aprovada no concurso para professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Neste momento, comecei a refletir sobre a decisão de enfrentar a carreira que havia escolhido: abandonei o emprego em que trabalhava em uma grande empresa privada para me assumir professora. Tentei concluir o curso em tempo hábil para assumir minha vaga no concurso. Assim, ingressei na prefeitura de Fortaleza no ano de 2011, depois de me formar. Tenho vivo em meu repertório de lembranças um aluno desafiador, que intimidava as outras crianças por ser maior e fora de faixa. Certa vez, ao solicitar as tarefas escolares, disse-lhe que, se precisasse, eu iria até a casa dele e conversaria com a mãe dele. Então, ele me respondeu: – Vá lá, que tem é bala pra senhora! O começo da minha relação com aquele aluno foi tenso, fiquei com medo, procurei a direção da escola, que me acolheu e me apoiou. Aliás, até ali só conhecia a gestão democrática no papel. Nessa fase inicial da carreira, o olhar acolhedor e compreensível daquela gestora se tornou fundamental para que me firmasse na instituição e na carreira docente. Para Nono (2011, p. 6), os anos de início na carreira docente compreendem:

[...] um período de sobrevivência e descoberta, em que os professores procuram ajustar suas expectativas e idéias [*sic*] sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre sua representação, tentando permanecer na profissão e manter certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira.

Por vezes, as situações peculiares que vivenciava me faziam cair em lágrimas. Os problemas e as realidades sociais das crianças se tornavam meus maiores desafios: o comportamento desafiador das crianças, as conversas paralelas, as tarefas para casa que não eram realizadas, a falta do material pedagógico (cadernos e lápis de escrever), a fome, a falta de “acompanhamento da família” por diversos fatores, as mães que precisavam trabalhar e não tinham “tempo”, o analfabetismo de jovens e adultos (como esse familiar que não sabia ler e escrever ajudaria nesse processo?). Compreender a necessidade da escola nesse acompanhamento às crianças, lidando frequentemente com situações adversas, pais que estavam presos, problemas com alcoolismo e droga, violência doméstica, estupro de vulnerável, entre outros problemas, passaram a pontuar meu cotidiano e meu fazer pedagógico. Estas questões influenciavam significativamente o fazer pedagógico cotidiano. Nesse sentido, conhecer a realidade dos educandos foi fundamental. Sarmento (2009, p. 327) comenta que:

É na interação dos professores com as crianças e as comunidades que se fazem as principais aprendizagens não técnicas, mas fundamentais, da profissão. No confronto com situações reais, com crianças não padronizadas, com a diversidade de populações, aprendem outra forma de ver o mundo, que os obriga a racionalizar emotivamente sobre a acção de professor: alguém que ensina, transmite, mas sobretudo, que tem de aprender como se tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, em vistas à finalidade última da educação, que é promover cada um enquanto pessoa.

Aos poucos, consegui superar as adversidades. O diálogo foi fundamental em todas as situações que vivenciei. Conversava muito com minhas crianças e trazia questionamentos sobre a realidade em que elas viviam, sobre a negação de vários direitos sociais, como o acesso à saúde de qualidade, ao saneamento básico, à educação, à habitação, entre outros problemas. Naquele período, não tínhamos formações continuadas, quiçá tempo para planejamento. No bojo das políticas de valorização do magistério, iniciamos as formações continuadas e conquistamos o direito ao tempo para planejamento¹. Ao mesmo tempo que aconteceram essas conquistas, também surgiram novos desafios para a prática pedagógica, uma vez que ocorreram maior acompanhamento e mapeamento no que se refere à aprendizagem das crianças. Acompanhei a transformação da minha prática por meio das formações continuadas, da leitura de textos, das conversas e reflexões com colegas de trabalho e da experiência em sala de aula, que me proporcionaram segurança no exercício da docência.

As docentes com quem dividia minhas experiências também foram fundamentais na formação da minha identidade profissional. Com elas fui aprendendo a ser professora. As lembranças do início de carreira, quando dei meus primeiros passos no serviço público, emergem como uma das mais relevantes, pois, refletindo sobre os saberes construídos naquele contexto, constatei o quanto de todas as professoras com quem trabalhei residia ali na

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 67, dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação, assegurando, em seu inciso V, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

minha prática. Como uma colcha de retalhos construída cuidadosamente, colhi um pouquinho dos saberes e experiências de cada uma das professoras com quem convivi. No ano de 2013, fui lotada no turno da tarde na turma do 3º ano e, no turno da noite, na Educação de Jovens e Adultos. Foi uma experiência enriquecedora trabalhar na alfabetização de adultos, um segmento diferente do qual estava acostumada a atuar. Nesse período, pude compreender o processo de alfabetização para além da leitura da palavra, na escuta aos educandos; pude aprender com eles e com suas experiências de vida, no diálogo de forma horizontal. Para Freire (1989, p. 18):

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas apenas ligados à experiência comum dos alfabetizados e não da palavra e de temas apenas ligados à experiência do educador.

Em outras palavras, um processo de formação humana em que o educando é o sujeito de sua aprendizagem. Ali aprendi na prática o que as obras de Freire propunham. Nesse sentido, as leituras e as vivências voltadas à Pedagogia de Paulo Freire me trouxeram relevantes discussões e aprendizados junto aos meus educandos.

No ano de 2014, retornei às turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, depois de alguns meses do início do período letivo, a Secretaria da Educação lançou um projeto chamado Programa de Consolidação da Alfabetização (PCA I), voltado para as crianças do 3º, 4º e 5º anos que não sabiam ler. Na ocasião, fui informada que eu assumiria a turma. Nesse período, tivemos muitas forma-

ções, planejamentos integrados com professores de outras escolas e assessoria do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (Geempa)². Além do estudo das teorias que embasavam o trabalho pedagógico, tínhamos formações voltadas à prática com metodologias para o uso do material disponibilizado a professores e alunos (livros, jogos, cartelas, etc). Utilizando jogos, brincadeiras e atividades em grupo, fui aprendendo cada vez mais sobre os processos de alfabetização. Durante as formações, recebíamos grupos de alunos da rede, quando tínhamos que aplicar a teoria estudada. Isso fundamentava a minha atuação docente e propiciava clareza quanto aos objetivos de cada ação.

No ano de 2015, iniciei de fato minha trajetória como professora alfabetizadora de crianças em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. A princípio, fiquei receosa, pois sabia da responsabilidade requerida no trabalho de alfabetização com crianças, mas as formações do PCA, bem como do Geempa, no ano anterior, facilitaram o trabalho realizado junto às turmas.

Os saberes constituídos durante minha formação inicial na academia foram fundamentais para a superação das adversidades que encontrei no início de carreira e que encontro ainda hoje. A inquietude, como traço de minha personalidade, também foi um importante fator de enfrentamento das dificuldades encontradas. Alegro-me em ver que superei essa fase inicial de minha carreira, muito

² O Geempa é uma organização não governamental. Sua proposta é cientificamente embasada no pós-construtivismo, definido graças à herança magnífica a nós legada por Piaget, Vygotsky, Wallon, Vergnaud, Pain e todo um conjunto convergente de elaborações da Antropologia, da Psicanálise, da Medicina, da Pedagogia e da Psicologia da Inteligência. Disponível em: <https://geempa.com.br/o-geempa/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

embora saiba que essas e outras dificuldades poderão ainda permear minha trajetória. Superá-las é desafio cotidiano à profissão docente.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto, 2009.

FREIRE, M. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

NONO, M. A. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SARMENTO, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto, 2009. p. 303-327.

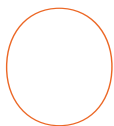
2 COMO SER PROFESSOR? SENDO PROFESSOR!

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap2>

ÂNGELA MARIA PINHEIRO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Psicologia Aplicada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Terapias Complementares pela Faculdade Ateneu (FATE) e mestra no Mestrado Interdisciplinar em História e Letras pela UECE. Membro do grupo de pesquisa Literatura e Metodologias para Formação de Leitores da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc/UECE). Professora da Educação Básica da rede municipal de Fortaleza, Ceará. Formadora dos programas Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) e Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC).
E-mail: angelmariah@hotmail.com

Fortaleza – Ceará, 24 de janeiro de 2020.



panorama educativo nacional e internacional tem passado por modificações legislativas, políticas, pedagógicas e sociais que vêm exigindo do profissional da educação uma série de competências, posturas e concepções para sobreviver ao seu espaço de atuação: o espaço escolar. E como ser esse profissional, a respeito do qual as expectativas sociais e individuais, ao longo do tempo, tanto se reestruturam na grandiosa jornada de estar e ser professor? António Nóvoa (2017) apresenta alguns questionamentos que me fazem refletir: “Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?”. E assim, Nóvoa, sem a menor intenção, leva-me a um túnel do tempo, e percebo então que nem sei bem em que começo de tempo teve início o meu ser professora. Nessa viagem no tempo, muitas memórias afetivas vão surgindo nesse meu pensar sobre como e onde me tornei professora. A alegria que sempre senti na escola, as grandes amizades que fiz na Escola São Rafael, em Fortaleza, Ceará, a admiração pelo professor Tavares, de Literatura, e em especial pela História do Brasil, que o professor Egberto nos fazia vivenciar apenas com suas narrativas, tudo isso já foi me estimulando a ser professora.

Ter acompanhado, desde minha infância, minha mãe às suas salas de aula, com suas turmas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)¹, jardim de infância e tantas outras turmas em várias escolas, também isso foi constituindo em mim esse ser professora. Não é preciso nem brincar de adivinha para imaginar qual a minha brincadeira preferida na infância. Com certeza, você pensou certinho. Isso mesmo, eu amava brincar de escolinha, tinha até uma lousa verde de madeira e giz para, junto com minhas amigas, eu já ser professora, lógico que de “mentirinha”. E, nesse túnel do tempo, lembrei-me até do meu primeiro trabalho remunerado, aos 15 anos de idade. Eu ministrava, sem formação, aulas particulares informais para meus vizinhos e primos até de Matemática, vejam só! Hoje acredito que eu não daria mais aulas de Matemática; seria tudo bem diferente.

Ao concluir o então 1º grau² – parece que estou entregando minha idade! –, eu tinha por sonho o curso pedagógico, e não o científico. À época, a escolaridade hoje equivalente ao Ensino Médio permitia a opção entre diferentes habilitações, como a científica, a contábil ou a pedagógica, com currículos diferenciados. Embora eu almejasse a habilitação pedagógica, minha mãe me dissuadiu dessa escolha, uma vez que, sem cursar o científico, dificilmente seria aprovada no vestibular de uma universidade pública, já que não tínhamos condição financeira de pagar curso preparatório para ingressar na universidade. Dessa forma,

¹ O Mobral foi uma iniciativa do governo federal brasileiro para um grande projeto nacional de alfabetização de adultos, instituído a partir de 1967 pelo então governo militar.

² Denominação dada ao Ensino Fundamental antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996.

lá fui eu para o científico. Ainda bem que estavam por lá os professores Tavares e Egberto. Lembram?

Ingressei na Universidade Estadual do Ceará (UECE) no curso que eu sempre desejei, o curso de licenciatura em Pedagogia. Assim, não mais brincaria de ser professora, eu *seria* professora de verdade. Chega de ser “de mentirinha”. Já na universidade, aos meus 17 anos, comecei a trabalhar em uma escola de uma amiga de trabalho da minha mãe, a Escolinha Vovô Campêlo. Lá, sempre fui orientada sobre como tratar as crianças, quais atividades eu deveria propor; até meu tom de voz era orientado.

A viagem é longa! O tempo foi passando e eu fui tendo outras oportunidades, até em escola renomada da cidade de Fortaleza, iniciando como estagiária pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e depois sendo contratada efetivamente. Nesse espaço institucional, tive muitas oportunidades de aprendizagem. Tínhamos momentos de estudo, de planejamento e até de vivências psicomotoras com a sumidade do Ibrahim Danyalgil, referência em Psicomotricidade Relacional no Brasil, divulgador e formador desta metodologia, estudada com o criador francês, professor André Lapierre. Entretanto, meu sonho era trabalhar numa escola pública, estar entre os meus, uma vez que a escola privada em que eu trabalhava era muito distante de toda a minha realidade de vida social e financeira.

“Acredito nos sonhos”, eu sempre digo – eles se realizam. Assim, no ano de 2001, ingressei na rede municipal de Fortaleza como professora efetiva, aos meus 25 anos. Você acaba de descobrir minha idade de vez, isso é bom, assim entenderá melhor minha trajetória de iniciação à docência. Eu já tivera a experiência de ser professora de escola privada de Educação Infantil, mas faltava saber como ser,

sentir, agir e, principalmente, intervir como professora da rede pública do Ensino Fundamental. Aqui tinha muito para aprender. Tive sorte – e foi realmente sorte –, pois não era procedimento de rede de ensino ter formação continuada como tive nessa escola. A vice-diretora sempre estava presente para nos orientar com as questões pedagógicas. Estudávamos aos sábados e não na carga horária da semana, pois ainda não tínhamos um plano de cargos e carreira para nos garantir alguns direitos como categoria profissional da educação. Eram-nos oferecidas oficinas diversas, sob a liderança de outras colegas professoras. A diretora solicitava nosso currículo e verificava as experiências que o grupo tinha e nos fazia convite para partilharmos com os demais colegas nossos saberes. Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2014, p. 110) corroboram estudos que se materializaram na minha iniciação docente:

Alguns fatores parecem influenciar o sucesso dos programas de indução, a saber: o seu caráter sistemático, o clima da escola como comunidade de aprendizagem e desenvolvimento, a resposta às necessidades sentidas pelos principiantes, o apoio institucional através da qualidade dos mentores (que, na escola, acompanham os iniciantes), a formação focalizada na atividade profissional, a capacidade de autoformação, o trabalho colaborativo com os pares.

Trabalhei cinco anos nessa escola, sob a direção da professora Marli, que, com sua gestão pedagógica, deu-me a oportunidade de participar de uma formação continuada para professores alfabetizadores, logo eu, que detestava alfabetizar. Nesse ano de 2002, não se tinha “o privilégio” de ter formação em serviço. Mesmo não desejava de fazer a formação em alfabetização, lá estava eu, no Programa

de Professores Alfabetizadores (Profa), descobrindo-me e apaixonando-me pela alfabetização. Desde então, sou estudiosa do grande leque de possibilidades que a aquisição da leitura e da escrita nos oferece, ao ser convidada a adentrar esse universo.

Ao longo de tantos anos atuando na profissão docente, fui favorecida com espaços e pessoas com olhar e postura formativa, entretanto ainda hoje, muito tempo após minha formação inicial e ingresso na profissão, é necessário refletir e discutir como ser professor, quais as possíveis trajetórias de cada um, que tipo de planejamento desejamos fazer para garantir nossa formação profissional docente. Acredito eu que cabe a cada um de nós pensar na docência como profissão e, assim sendo, faz-se necessário um constante ponderar sobre que professor desejo ser, cabendo a mim também cuidar da minha formação. Denise Vaillant e Carlos Marcelo (2012, p. 32) asseveram que:

A formação hoje em dia é formação individual e social. Mas se requer desenvolver em todas as pessoas, especialmente nos docentes, a capacidade de autoformação, a capacidade de delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, utilizando em cada momento os meios mais apropriados e eficazes.

Foi no espaço acadêmico, anos após meu ingresso como professora, que refleti e vivenciei experiências que me permitiram pensar o ser professora como profissão, e não apenas “como sendo”, não apenas caminhando pela direção intuitiva e casual das pessoas e espaços com os quais encontrei nesse caminhar. Muitos colegas professores acabam por desistir da profissão por experienciar processos desastrosos no início da carreira, sendo muitas as va-

riáveis, carregadas de uma subjetividade vivenciada pelo professor que o definirá na sua trajetória. Nessa perspectiva, Keith Munari e Zeila Demartini (2017, p. 82) observam o seguinte:

Para os desafios do enfrentamento na profissionalização docente, envolvendo articular a tentativa de compreender a formação do professor e as implicações das especificidades dessa profissão, e para a prática do ofício, aposta-se nas contribuições de aspectos subjetivos que se mostram interferir na práxis. Há aqui uma dimensão social para as questões externas, as quais podem afetar o comportamento profissional, principalmente no que diz respeito às interações tanto à gestão escolar, para o cumprimento das diretrizes e dos parâmetros legais da profissão, quanto às relações entre professores, alunos, pares ou, ainda, às interações junto às classes externas do ambiente escolar, a exemplo da sociedade ou do agente familiar.

Sinto-me feliz ao fazer esta retrospectiva e perceber que, mesmo sem um planejamento intencional mais amplo e consolidado, trilhei um processo de iniciação à minha carreira docente com um significativo compartilhamento de coletividade, propiciando-me segurança e confiança para transpor os inúmeros obstáculos que o espaço orgânico escolar vivencia. Gratidão é o sentimento que aqui deixo aos colegas de profissão e, em especial, à minha mãe, Lênia Pinheiro, e ao meu amado “paidrasto”, José Simplício, também professores, que compartilharam permanentemente, todos os dias, em nossa casa, muitas narrativas sobre o como ser professor.

Referências

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

MUNARI, K. B.; DEMARTINI, Z. B. F. Constituição da profissionalização: uma perspectiva a partir da subjetividade docente. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, p. 76-92, 2017.

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

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar*: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

3 EXPERIÊNCIAS DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: (RE)CONSTITUINDO O SER PROFESSORA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap3>

BRUNA LUCAS DE MELO AMARAL

Licenciada em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Limoeiro do Norte, especialista em Educação Física na Educação Básica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Professora de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE).
E-mail: bruna.lm.amaral@gmail.com

Limoeiro do Norte – Ceará, 22 de janeiro de 2020.

Caros leitores, venho compartilhar com vocês minhas primeiras experiências em sala de aula como professora de Educação Física. De antemão, esclareço que me encontro em iniciação à docência e considero um desafio refletir sobre e compartilhar minhas primeiras experiências na escola, mas, ao mesmo tempo, sinto-me feliz em ter a oportunidade de expor e sistematizar vivências tão significativas em minha vida pessoal e profissional.

Acredito que, ao relatar as experiências mais significativas sobre minha inserção na docência, não poderia deixar de falar sobre a minha escolha pelo curso de formação inicial, no ano de 2013, que se deu direcionada pelo desejo de desenvolver atividades em espaços não escolares de atuação profissional da Educação Física, como academia de ginástica e musculação. Embora tenha ingressado no curso de licenciatura, tendo em vista não ter a modalidade bacharelado em minha cidade e, aliado a isso, não ter condições financeiras de cursá-lo em outra cidade, optei pelo curso de licenciatura em Educação Física, a fim de direcionar estudos posteriores e atuação profissional na área da saúde e treinamento físico.

Entretanto, ao longo do curso, e sobremaneira com as experiências dos Estágios Supervisionados e com a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pude compreender e vivenciar um pouco do que seria a docência e acabei me identificando e me encantando pelo ato de ensinar. Esses ambientes de atuação guiada e orientada constituíram-se como espaços de reflexão sobre os saberes curriculares e disciplinares e sobre como eu relacionaria teoria e prática no exercício da docência. Essas experiências também me causaram anseios e inquietações, uma vez que acreditava que o curso (a universidade de maneira geral) não retratava de fato a realidade da escola, e isso implicava nos ensinar teoria “distanciada” da prática.

Ao adentrar à escola, agora não mais com o olhar de aluna, somente preocupada com o aprender, e passando a observar e vivenciar esse contexto na perspectiva do aprender a ensinar, compreendi que os debates e as discussões suscitados na sala de aula da Universidade não remetiam às condições de trabalhos que envolviam a realidade escolar e o ensino público do país, uma vez que grande parte do aporte teórico encontrava-se direcionado às metodologias de ensino e ações didático-pedagógicas, corroborando Souza (2001), ao afirmar que a finalidade do processo educativo não deve ser a mera transmissão metódica e ordenada do saber sistematizado pela humanidade, mas preocupar-se em produzir e difundir o conhecimento, orientado pelas novas relações e condições sociais e de vida, em vista a entender a prática pedagógica intimamente atrelada à realidade social e tudo que a permeia.

O sentimento de insegurança para enfrentar os desafios para os quais acreditava não estar preparada me

fez buscar por espaços de desenvolvimento e de formação continuada; faltaram-me ainda oportunidades para atuar profissionalmente na docência. Assim, após três anos de graduada, ter concluído uma especialização em Educação Física Escolar e próximo de finalizar meu primeiro ano no curso de mestrado em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE), finalmente o tão esperado dia chegou: o dia primeiro do mês de outubro de 2019, considerado para mim como o marco de minha inserção no campo da docência; foi o momento em que compreendi e experienciei o que é ser e estar professora.

Vale destacar que não desconsidero as experiências de atuação prática vivenciadas ao longo de minha formação inicial, no entanto elas se deram de maneira orientada e supervisionada por profissionais experientes; ao exercer essa prática guiada, não havia a mesma responsabilização e autonomia que vivencio atualmente.

Ressalto que, ao iniciar a disciplina em que emergiu a proposta de escrita desta carta, várias discussões e inquietações me foram provocadas, e uma delas foi a ansiedade, dentre os demais colegas de curso que já tinham experiências com a docência, ser uma das exceções, por não ter vivenciado essa inserção profissional. E, para a minha surpresa, esse momento chegou e aqui estou, tendo a oportunidade de refletir sobre a iniciação à docência, circunstância em que me encontro.

Desse modo, minha inserção profissional se deu por meio de um concurso público municipal, em que fui lotada em duas escolas de Educação Básica localizadas no interior do estado do Ceará como professora de Educação Física do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) para cumprir uma carga horária de 20 horas semanais. As aulas de Edu-

cação Física nas duas escolas ocupam uma carga horária de duas aulas de 50 minutos por semana, sendo ambas geminadas, assim as duas aulas acontecem uma seguida da outra, e o professor da disciplina ministra suas aulas em um dia da semana para cada turma.

Logo ao conhecer as escolas, deparei-me com alguns desafios: a quadra da escola não era coberta e não havia arborização; somado a isso, as turmas dos anos finais do Fundamental estudavam todas no período da tarde. Assim, seriam necessários alguns cuidados ao levar os alunos para as aulas práticas, tendo em vista a exposição ao sol e ao calor, sendo preciso improvisar espaços para a realização das atividades.

Nos dois dias anteriores, planejando e refletindo sobre a insegurança de não poder prever a reação e o comportamento dos alunos ao longo da aula, refleti sobre o que os autores Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) discutem na obra *Ensino explícito*, quando apresentam a diferenciação entre gestão do aprendizado e gestão de classe. Acredito que o meu planejamento e formação teórica me permitiram manter segura quanto à gestão do aprendizado, porém inquietava-me quanto ao domínio e ao comportamento dos alunos, tendo em vista o desafio de explorar algo ainda desconhecido, que seria a gestão da classe.

Assim, minha primeira aula ministrada aconteceu em uma das escolas com uma turma do 6º ano, em que havia 15 alunos matriculados. Nesse dia, apenas um discente havia faltado. Vale ressaltar que a referida escola apresenta um número reduzido de estudantes e turmas únicas para cada segmento/ano de ensino, e tomei isso como algo positivo nesse processo de iniciação. De antemão, fiquei sabendo que a Educação Física era a disciplina de que os

alunos mais gostavam e conseqüentemente a professora também era a mais querida.

Ainda no intervalo da escola, nesse primeiro dia de aula, notei que os educandos estavam ansiosos para conhecer a nova professora. Conversando com alguns de maneira descontraída, eles teceram comentários sobre a professora anterior e como eram as aulas dela. E, para minha surpresa, a predileção pela disciplina e pela professora se dava por ela “deixar” eles fazerem aquilo de que mais gostavam: jogar bola. Com base nessa avaliação diagnóstica, tive que me posicionar com relação a isso e, logo ao iniciar a aula, expliquei que eu iria levar propostas de atividades diferentes da professora anterior e que as aulas não seriam somente de atividades que eles quisessem fazer, deixando claro que eles continuariam a gostar da Educação Física, uma vez que teriam oportunidade de conhecer outros esportes e vivenciar uma maior diversidade de atividades.

Depois dessa conversa inicial e da apresentação dos alunos, segui para o desenvolvimento das atividades práticas programadas, que, para meu contentamento, foram todas realizadas, porém, vez ou outra, vinha uma preocupação no momento da aula quanto ao tempo de duração e um certo desconforto por nem todos os alunos se sentirem motivados a participar das últimas atividades. Quanto a esse fato, os estudantes comentaram que a professora anterior costumava deixar que eles jogassem bola ao final da aula, quando mais uma vez tive que esclarecer a minha proposta de aula, explicando-lhes que não havia programado atividade com bola para aquela aula.

Ao finalizar a aula e retornar para casa, percebi que o que me causava dúvidas e inquietações tinha me passado então a suscitar certezas. E, ao reafirmar minha escolha

profissional, um novo aspecto passou a ser centralidade em minhas reflexões, minha identidade docente e como eu iria firmá-la diante dos meus alunos, tendo em vista que a identidade docente é constituída pela história de vida, formação e prática pedagógica e que o professor a constitui partindo das múltiplas experiências pessoais, sociais e profissionais que norteiam suas ações e atribuem sentido, interpretação e organização ao seu modo de ser na profissão (FARIAS *et al.*, 2008).

A partir dessas primeiras experiências, pude compreender que há um conhecimento oriundo da prática, e esse conhecimento não é inferior ou menos importante do que os conhecimentos adquiridos na universidade. Para Borges (2004), tomando por base as proposições teóricas sobre os saberes docentes, de que a atuação do professor constitui-se de uma amálgama de saberes oriundos de diferentes naturezas, não se trata de hierarquizar os saberes e apontar o nível de importância entre eles, mas de compreendê-los em um conjunto que compõe a atuação e a identidade do professor. Essas reflexões me fizeram compreender que a universidade e os espaços formais de formação de fato não comportam oferecer o conhecimento experienciado e constituído por meio da práxis docente. É na realidade escolar e vivenciando o dia a dia com os nossos alunos que constituímos diversos saberes necessários à nossa prática, bem como o nosso ser professor refletidos em nossa identidade e atuação profissional, mas não podemos negar e diminuir a relevância da formação teórica.

Destaco que os saberes apreendidos na formação inicial e continuada têm me proporcionado uma base e fundamentação teórica sólidas sobre a atuação docente, mas em minhas primeiras experiências docentes compreendi

que a vivência em sala de aula vem me permitir estruturar, (re)significar e solidificar os conhecimentos provenientes desses espaços formativos. Não posso deixar de comentar que a minha busca por espaços de desenvolvimento profissional contribuiu e tem contribuído em minha inserção na docência. Por mais que tenha desafios a serem superados, como condições materiais e físicas presentes na escola, posso afirmar que essas primeiras experiências reafirmaram as primeiras propositivas levantadas nos estágios e no Pibid no decorrer de minha formação inicial.

Ao corroborar as ideias de Formosinho (2009), quando afirma que, quanto mais preparo e subsídios teóricos tem o professor, melhor será a forma por meio da qual ele enfrentará os desafios de sua atuação profissional, acredito que me qualificar profissionalmente, antes mesmo de me consolidar na atuação docente, está sendo de extrema significância para a formação do meu ser e estar professora e para a maneira como venho enfrentando a realidade escolar, que, muitas vezes, embarreira algumas de nossas propostas pedagógicas. Considero minha inserção na docência como o momento em que reafirmei minha escolha profissional e espero poder reafirmá-la em todos os demais dias de atuação. Sei que ainda tenho muitos desafios e aprendizados pela frente, mas o ensinar e o aprender me impulsionam a seguir adiante, buscando me qualificar pessoal e profissionalmente, uma vez que minhas escolhas se encontram imbricadas em minha vida pessoal e profissional, porque, como bem afirma Nóvoa (1995), o professor é uma pessoa e parte da pessoa é o professor.

Acredito que o aprendizado mais significativo decorrido de minhas primeiras experiências como professora foi compreender que o “Ser professor” encontra-se

em permanente processo de constituição. Cada aula dada, cada diálogo com meus alunos e cada vivência compartilhada com professores mais experientes e com outras situações agregam aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional e (re)configuram minha atuação. Assim, para sermos professores, devemos estar preparados para as mudanças e incertezas que nos são colocadas diariamente e abertos ao constante “vir a ser” melhores professores.

Referências

BORGES, C. M. F. *O professor da Educação Básica e os saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2004.

FARIAS, I. M. S. *et al. Didática e docência: aprendendo a profissão*. Fortaleza: Realce, 2008.

FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto, 2009.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In: SEMINA*, 2001, Londrina. *Anais* [...]. Londrina: Semina, 2001. p. 5-12.

4 MEMÓRIAS DE UMA IDENTIDADE DOCENTE: QUANDO NOS TORNAMOS PROFESSORES?

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap4>

CARLOS IAN BEZERRA DE MELO

Mestre em Educação e licenciado em Matemática, ambas as formações pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), e especialista em Educação Matemática pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Professor do curso de licenciatura em Matemática da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), *campus* da UECE em Quixadá. Pesquisa sobre Formação e Identidade Profissional Docente, com ênfase na formação inicial do professor de Matemática. Faz parte dos grupos de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) e Formação de Professores, Fundamentos Educativos e Práticas Docentes (Forpro), certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: carlosian.melo@uece.br

Quixadá – Ceará, 8 de janeiro de 2020.

Prezado leitor,

E possível saber quando se constitui um professor? Qual o momento preciso no qual alguém passa a considerar-se um docente? Seria em sua formação inicial, ou durante a inserção na profissão, ou mesmo antes de tudo isso? De forma genérica, é impossível dizer, pois entendemos esse tornar-se professor como processo dinâmico, que constitui a identidade profissional docente, que, como apontam Farias *et al.* (2009), diz respeito à sua história de vida, formação e prática profissional e que, segundo Dubar (2005), corresponde aos processos de socialização que se passa enquanto vive, de modo que não é possível pensarmos nisso como um movimento genérico, mas sim específico e, sobretudo, pessoal.

Examinando os percursos que percorri como sujeito em formação, percebo como minha(s) identidade(s) docente(s) foi(ram) se compondo e quais rupturas e continuidades fizeram parte desse caminhar. Seguindo a canção de Milton Nascimento, assumo a postura do “eu, caçador de mim”, a fim de explorar em meio às memórias e compartilhar em breves linhas a história da minha

trajetória na docência. Ainda cedo, veio-me a vontade de ser professor, visto que o ambiente escolar era para mim agradável e aquela figura, símbolo de conhecimento, causava-me sentimento de admiração. Tinha em meus mestres confiança e gratidão por estarem compartilhando seus saberes conosco, alunos, permitindo que fôssemos criando instrumentos para trilhar nossos próprios caminhos. Essa dinâmica, de interação e relação com o outro, encantou-me e, desde muito cedo, vi-me querendo fazer aquilo, querendo ser professor.

Isso evidencia o quanto esse aspecto de exposição à profissão docente implica a constituição identitária, em consonância com o que afirma Marcelo (2009, p. 116):

[...] A docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro. [...]. A identidade docente vai se configurando, assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais.

Assim, ainda aos 12 anos de idade, comecei a me aventurar no ensino de reforço escolar a colegas ainda mais jovens do que eu, ajudando-os com minha linguagem compatível à deles, por conta da idade, e com a forma como os conteúdos para mim faziam sentido, tendo convicção de que aqueles seriam meus primeiros passos informais na profissão. E, mesmo que longe de uma expe-

riência realmente profissional, os anos que passei nesse lugar de “professor de reforço”, auxiliando de alfabetizando a concludentes do Ensino Médio, em Matemática, História ou qualquer outra disciplina, foram fundamentais para que eu compreendesse, a partir desse ponto de vista, nuances da dinâmica ensino-aprendizagem e professor-aluno, ainda que não como saberes sistematizados.

Após esses anos de experiência não profissional – uma vez que hoje sei que ser professor não se resume a possuir certos conhecimentos e comunicá-los a outros –, aos 16 anos de idade, ingressei na tão sonhada formação inicial, tendo optado pela licenciatura em Matemática, inspirado, em especial, por uma professora do Ensino Médio que lecionava essa disciplina e sua forma peculiar de dar aula. A essa altura, estava cada vez mais convicto de que seria professor, de que daria mais esse passo rumo à minha profissionalização, para finalmente assumir uma sala de aula, de fato e de direito, o que me trouxe muita alegria. Ingressei, assim, no ano de 2014, no curso de licenciatura em Matemática da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Quixadá.

Ainda no começo da faculdade, pude experimentar o “gostinho” da sala de aula, vindo a substituir em algumas ocasiões professores na minha antiga escola de Ensino Fundamental, não só na disciplina de Matemática, mas também em outras, como História, Ciências e Língua Portuguesa. O colégio, da rede privada de ensino, possuía número reduzido de alunos por classe, não ultrapassando 25, e a cultura escolar era característica, com forte apelo e dependência ao material didático, à disciplina e ao rendimento do estudante.

As dinâmicas das aulas, as demandas da escola e dos alunos, em suas especificidades, as expectativas do planejamento das professoras titulares, bem como o domínio do conteúdo e da melhor forma de repassá-lo, atingindo uma aprendizagem significativa, foram aspectos que marcaram esse meu primeiro contato profissional com uma sala de aula. Inquestionavelmente foram momentos de profunda reflexão, nos quais eu pude finalmente ver esse cenário de um outro ângulo, sentindo na pele a docência, seus ônus e bônus.

À época, esperava que a formação inicial respondesse às minhas perguntas, preparando-me de tal maneira que receber o diploma seria sinônimo de dizer: “Agora, sim, eu sou um professor”. E naturalmente não foi bem assim. Passei a vivenciar, mesmo ainda não sabendo, os dilemas e imprecisões da formação inicial, sobretudo em se tratando de uma licenciatura específica (D’AMBROSIO, 1993; GATTI, 2014), e, confesso, por um momento a chama do professor que ardia dentro de mim tornou-se um pequeno facho de luz, até que, aproximadamente na metade do curso, deparei-me com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O programa teve, sem dúvidas, papel fundamental na minha formação, constituição como professor e inserção profissional, bem como de muitos dos meus colegas. Embora sua proposta não seja dar ao licenciando responsabilidades profissionais, o aprendizado e a experiência de estar inserido no seio da escola pública como colaborador, em meio à formação, foram de valor inestimável.

Ainda que estar junto a turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na posição de docente em formação fosse novidade para alguns, para mim foi uma

oportunidade de relembrar os momentos em que tive contato com a docência na condição de aluno, bem como de minhas experiências informais de ensino, podendo ver a dinâmica e refletir sobre conteúdos matemáticos aprendidos ao longo do curso e da prática, manifestada no chão da escola. Os horizontes que se abriram, apontando as possibilidades e limites da profissão, foram cruciais para a decisão de que professor eu gostaria de ser e quais caminhos eu seguiria a partir dali.

Mesmo me considerando professor havia um tempo (por almejar muito e, de certa forma, já atuar substituindo outros professores), se eu tivesse que apontar um momento fundamental na constituição da minha identidade como docente, destacaria os dois anos que passei na condição de bolsista do Pibid. Essa experiência me colocou dentro dos processos educativos em posição singular, que transita de estagiário a professor em formação, fazendo com que fosse possível perceber e refletir sobre as dinâmicas da escola.

Isso remete, de certo modo, à inserção profissional, pois, como aponta Huberman (1995), os primeiros anos da profissão docente são talvez os mais delicados, isso devido ao fato de o licenciado chegar, muitas vezes, com inúmeros conhecimentos teóricos, mas com pouca experiência da prática, sentindo assim certa discrepância e não correspondência às expectativas. Somado a isso, é comum que se coloque esse professor ingressante em “prova de fogo”, incumbindo-lhe de assumir as turmas mais difíceis de trabalhar e responsabilidades para as quais, pela falta de experiência no chão da escola, ainda não está preparado.

Por intermédio do Pibid, pude ver a escola por dentro (NÓVOA, 2009), em suas nuances, embora ainda não

na linha de frente ou com compromisso profissional formal. Por estar parcialmente inserido, pude ir, aos poucos, adaptando-me à rotina escolar, às demandas dos sujeitos desse espaço (alunos, colegas professores, gestores). Pude ver e vivenciar situações cotidianas e extracotidianas em sala de aula e também os processos educativos manifestados em suas complexidades.

Lembro muito bem que, a cada dia, um misto de sentimentos desabrochava em mim, desde o questionamento de se realmente seria aquele o percurso a seguir até o alívio e excitação de estar no caminho certo, por ser a escola um ambiente confortável e prazeroso. Isso permitiu-me ponderar sobre as escolhas que havia feito até então e, por consequência, projetar as que eu faria no futuro, a fim de solidificar minha trajetória profissional.

Foi, sobretudo, a oportunidade de perceber que, embora imersa e permeada por contextos diversos, minha formação profissional, em última instância, a mim pertence e, assim, cabe a mim analisar e rever os rumos a seguir. Foi aí que percebi a urgência de adotar uma postura de professor em formação, no lugar da conduta de aluno-pas-sivo, que carregava ainda da Educação Básica ou mesmo do professor que se achava pronto por ter tido algumas experiências de ensino. Embora não conte como experiência profissional, mas sim formativa, foi por meio do Pibid que entendi e me realoquei em meio à minha formação docente, reconhecendo-me como sujeito inacabado e professor em formação, não no sentido restrito do termo, mas em seu sentido amplo, em permanente e constante formação.

Já mais ao fim da graduação, época em que o Pibid sofria cortes e ameaças de extinção, busquei oportunidades para atuar como monitor acadêmico, em parte pela

ameaça financeira de perder a bolsa e em parte também pelo interesse em buscar novas experiências. Foi quando, junto a um professor formador do curso de Pedagogia, que atuava ministrando disciplinas ditas pedagógicas nos cursos de Ciências Exatas (e que viria a se tornar um grande amigo e orientador de trabalho de conclusão de curso), estive por um ano à frente da disciplina de Didática Geral, ofertada a alunos dos cursos de Matemática e Física. Para além da experiência em docência nesse nível de ensino, esse período me fez refletir mais ainda sobre as fragilidades que os cursos de licenciatura possuem, o que me impulsionou à pesquisa educacional, com ênfase à formação inicial.

Foi assim que, mesmo com muitas saudades e vontade de atuar ensinando Matemática no Ensino Fundamental e Ensino Médio, optei por dar continuidade à minha carreira acadêmica, ingressando no curso de mestrado acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), movido pelo desejo de contribuir com a formação dos professores (especialmente do professor que ensina Matemática) e, por conseguinte, com o ensino de Matemática, com a Educação Matemática, e com a Educação, de modo geral.

Ao retomar essa narrativa que carrego como minha história profissional e acadêmica com muita satisfação e gratidão, percebo que não é possível apontar, em meio a esses fatos expressos em recortes de lembranças, o momento em que me tornei professor, não apenas por não ter estabelecido nenhum vínculo profissional regular, pois nunca assumi uma sala de aula como professor titular, mas muito especialmente por esse ser esse movi-

mento de tornar-se professor, sobretudo um constante e permanente *vir a ser*, que se expressa processualmente.

Ancorado na teoria da identidade de Ciampa (2005), da área da Psicologia Social, ninguém é uma coisa, mas sim a *está sendo*, está desempenhando aquele papel, por meio do qual se identifica socialmente. Assim também o é com os professores. Não se trata de um fato ou outro que faz o sujeito professor, mas sim a constante reflexão e ressignificação dos percursos que nos impulsionam à profissionalização, imbricados com os processos de socialização que caracterizam o meio docente, que resultam na constante mobilização e metamorfose da identidade. Afinal, identidade é história e especialmente metamorfose rumo à emancipação (CIAMPA, 2005).

A docência em minha vida tem sido companheira incessante, costurando minhas vivências e redirecionando meus caminhos. Minha identidade, como sujeito e docente, faz-se a cada dia, dia a dia, um dia após o outro. Hoje me reconheço como ser incompleto e inacabado, e que bom que assim o sou, pois, em ser assim, tenho sempre uma nova oportunidade de ser o que eu quiser, de ser o professor que eu quero ser, ser o professor que eu sou.

Referências

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

D'AMBROSIO, B. S. Formação de professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio. *Pro-Posições*, Campinas, v. 4, n. 10, p. 35-41, 1993.

DUBAR, C. *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, I. M. S. *et al. Didática e docência*: aprendendo a profissão. Brasília, DF: Liber, 2009.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, p. 203-218, 2009.

5 O CAMINHO À DOCÊNCIA: OS PERCURSOS QUE ESTRUTURAM A TRAJETÓRIA DE VIDA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL


<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap5>

DIANA AGUIAR SALOMÃO

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Educação Infantil e Múltiplas Linguagens pela Faculdade 7 de Setembro (Fa7) e licenciada em Pedagogia pela Faculdade Cearense (FaC). Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas). Desenvolve estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente, currículo da Educação Infantil, inovação pedagógica, docência e indução profissional. Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará, atuando também como professora formadora de professores.

E-mail: diana_salomao@hotmail.com

Fortaleza – Ceará, 12 de janeiro de 2020.

 o buscar na memória os percursos que estruturaram a minha trajetória de vida e o meu desenvolvimento profissional, lembrei-me das experiências formativas e profissionais que vivenciei durante as “fases do processo do aprender a ensinar”¹. Passei a refletir sobre a contribuição de cada fase para a constituição da minha identidade docente e, ao passo que fui construindo esta narrativa, iniciei a ressignificação da minha história de vida e do meu desenvolvimento docente, assim como aponta Cunha (1997) sobre esse processo de relatar os fatos vividos e sua possibilidade de dar novos significados à trajetória percorrida por meio da narrativa da nossa própria história. A partir dessas lembranças, resolvi iniciar esta narrativa contando um pouco sobre a fase da minha pré- formação. Fui aluna da escola pública durante toda a Educação Básica e conheço bem a falta de estrutura e as lacunas que o ensino público pode deixar na formação de seus educandos. O trabalho e os estudos foram atividades que tive que conciliar desde os 16 anos, durante o Ensino Médio.

¹ Para Garcia (1999), o desenvolvimento profissional docente perpassa pelas fases do processo do aprender a ensinar, sendo elas a pré- formação, a formação inicial, a inserção profissional e a formação continuada.

Apesar de todas as problemáticas vivenciadas, tive muitas professoras dedicadas e competentes que me incentivaram a estudar e impulsionaram em mim o desejo de ser professora.

Quando concluí o Ensino Médio, antes mesmo de cursar a graduação e escolher a minha carreira profissional, surgiu a oportunidade de trabalhar na Educação Infantil como auxiliar de professora numa escola de renome em Fortaleza, Ceará, em turmas da pré-escola. Então, a partir dessa experiência, tive a certeza da opção pela licenciatura em Pedagogia e do desejo de ser professora. Para permanecer nesse emprego, era necessário estar em formação no curso de Pedagogia e, por conta disso, no ano de 2008 iniciei a minha formação inicial numa instituição privada. Devido a inúmeras dificuldades, bem como à falta de oportunidades iguais para todos, não consegui ingressar na universidade pública, por isso financeiei meus estudos. Ingressei no curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Ceará – Faculdades Cearenses (FaC), e assim começou a minha carreira acadêmica. Nessa fase da formação inicial, considero que houve uma lacuna referente a uma formação voltada para a produção científica. No entanto, foi um período de muito aprendizado, pois os conhecimentos adquiridos sobre o desenvolvimento infantil e sobre a Educação Infantil possibilitaram reflexões a respeito das práticas cotidianas da minha atuação profissional.

A oportunidade de viver simultaneamente a formação inicial e a experiência com a prática docente me possibilitaram uma experiência diferenciada de formação e aprendizagem da docência referente ao binômio teoria e prática e sua articulação. A licenciatura foi para mim a

realização de um sonho, pois fui a primeira pessoa da família a conquistar um diploma de nível superior. No ano de 2010, ainda cursando a graduação, vivi a minha primeira experiência como professora numa creche do setor privado, na turma de Infantil I. A instituição tinha um ambiente muito agradável e acolhedor, no qual fiz muitos amigos e vivi vários momentos de aprendizado pessoal e profissional. O espaço e a estrutura física eram ótimos e estabeleciam uma perfeita sintonia com a proposta pedagógica. Essa instituição investia bastante na formação continuada e nas relações interpessoais do corpo docente e dos demais funcionários, aspecto que colaborou na superação dos desafios vivenciados nesse início de carreira, pois a falta de conhecimentos específicos sobre a educação de bebês e crianças bem pequenas² era a principal dificuldade enfrentada.

Foi durante essa experiência profissional que tomei consciência da segunda lacuna na minha formação inicial. Durante a graduação, só tive uma disciplina sobre Educação Infantil, que foi a de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, em que os conhecimentos adquiridos focalizaram mais as práticas e conteúdos relacionados à pré-escola. Refletindo sobre esses aspectos, percebi que os conhecimentos sobre Educação Infantil, principalmente sobre a educação e o cuidado de bebês e crianças bem pequenas, tinham sido escassos para que eu fosse professora de Educação Infantil.

² Compreendemos “[...] **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; **crianças pequenas** como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses” (BRASIL, 2009, grifei). Já o termo “**crianças maiores**” empregamos para as crianças na faixa etária de 7 a 12 anos incompletos (BRASIL, 2009).

Essa primeira experiência de inserção profissional na docência foi um período muito desafiador, que me fez estudar e buscar conhecimentos específicos sobre a área da Educação Infantil, mas também foi um período de muitas realizações e crescimento profissional, quando iniciei meu aprendizado sobre o que é ser professora de bebês e crianças bem pequenas junto com pares mais experientes e também iniciantes. Os dois primeiros anos de docência vivenciados nessa instituição foram difíceis, mas também extremamente importantes para a constituição da minha carreira profissional. Tanto a experiência como auxiliar de professora na pré-escola quanto a de professora regente em creche deixaram marcas na minha identidade docente, caracterizando a profissional que tenho me formado ao longo da minha carreira.

Seguindo a trajetória do meu desenvolvimento profissional, em 2012, ano seguinte à conclusão da formação inicial e início do meu terceiro ano de inserção profissional na docência, comecei a especialização em Educação Infantil e Múltiplas Linguagens na Faculdade 7 de Setembro (Fa7). Nesse curso tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre Educação Infantil, suprimindo algumas das minhas necessidades formativas, o que favoreceu a minha atuação profissional e a reflexão sobre as minhas práticas. Nos anos de 2014 e 2015, arrisquei-me em experiências com a formação continuada de professores. Fui formadora de dois programas de formação continuada de professores, um no âmbito federal e o outro no âmbito municipal. Esse último possibilitou-me continuar estudando sobre a Educação Infantil, especificamente sobre políticas públicas e currículo, aspecto que impulsionou

muitas questões em torno de uma problemática que, mais na frente, no ano de 2017, direcionou-me a desenvolver um projeto de investigação para o mestrado.

Ainda em 2015, passei no concurso de professor substituto para o setor de estudos da Educação Infantil na Universidade Estadual do Ceará (UECE), tendo uma curta experiência com a docência no Ensino Superior na formação inicial de professores. Ao passar nesse concurso, a expectativa era ministrar disciplinas relacionadas à Educação Infantil no curso de Pedagogia, mas não foi o que aconteceu, pois recebi a missão de ministrar as disciplinas de Didática e Políticas Educacionais em diversas licenciaturas, sendo uma experiência desafiadora que demandou muito estudo e dedicação. A ministração dessas disciplinas desencadeou a ampliação dos meus conhecimentos sobre currículo e política educacional, o que contribuiu para a minha formação e favoreceu a elaboração do projeto de pesquisa que viria dois anos depois.

No final de 2015, consegui realizar mais um sonho, passei no concurso para professor da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Já em janeiro de 2016, iniciei o magistério no ensino público na etapa da Educação Infantil, numa escola da minha comunidade, Bela Vista. O desejo de contribuir com a formação dos alunos a partir de uma docência comprometida com as infâncias e com a luta pela garantia dos direitos das crianças foi algo que impulsionou o início da minha iniciação de carreira na educação pública e que me mobiliza a continuar nessa jornada. A minha inserção profissional docente na educação pública foi uma das experiências mais difíceis da minha vida e uma das mais gratificantes. O fato de exercer a profissão que escolhi, numa escola pública, no bairro em que nasci e

cresci, foi e continua sendo uma das melhores realizações profissionais que Deus me concedeu.

Cheguei na escola com toda a vontade de prestar um serviço de qualidade para a minha comunidade, mas encontrei obstáculos para concretizá-lo. Os dois primeiros anos foram muito complicados devido aos seguintes aspectos: exercício da docência em condições precárias de trabalho e falta de recursos; dificuldade de adaptação à cultura institucional da escola, pois a minha formação, postura e prática docente iam de encontro com os valores e crenças da maioria do grupo de professores; e, por fim, o aspecto mais complicado e doloroso desse processo, os problemas de relacionamento com a gestão da escola. Tais aspectos dificultaram a minha inserção profissional na docência do ensino público, mas foram pontos de reflexão e de profundas mudanças pessoais e profissionais. Ao adentrar o serviço público, logo me filiei ao sindicato da categoria e assumi a sua representação na escola. Como representante do sindicato, professora da escola e moradora da comunidade, passei a atuar reivindicando as demandas da comunidade escolar para a melhoria da escola.

Apesar de já ter sido aluna de escola pública durante toda a formação escolar e conhecer grande parte da realidade que teria que enfrentar para prestar meu serviço à comunidade da qual eu vim, ser professora da Educação Básica na escola pública foi viver um “choque de realidade”, que desencadeou diversos dilemas e tensões quando tomei consciência da realidade que precisava enfrentar e da distância dela em relação às minhas experiências anteriores e aos meus ideais. Embora tenha vivido experiências anteriores à docência na educação pública e, nesse período de inserção profissional, não estar mais na fase de

entrada na carreira³, segundo o ciclo de vida dos professores proposto por Huberman (1995), essa experiência foi algo novo para mim.

Nesse sentido, apesar de a experiência com a docência na educação pública não compor os meus primeiros anos de docência, segundo a proposição de Huberman (1995), corroboro o que assevera Lima (2004, p. 88) em relação à possibilidade de professores experientes voltarem a ser iniciantes quando consideramos que “[...] as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a ‘novidade’ da situação de ensino enfrentada”. Considerando tais pressupostos, compreendo que a situação de ensino na Educação Infantil numa escola pública da Rede Municipal de Fortaleza foi um período marcado por características próprias do início da docência e correspondeu ao meu processo de “sobrevivência” e “descoberta” na carreira docente. Nesse período, vivi um turbilhão de sentimentos fortes e contraditórios, como, por exemplo, a decepção e o entusiasmo, a falta de esperança e o desejo de fazer a diferença.

As dificuldades encontradas eram compreendidas como um ato de sobrevivência, sendo superadas pelo sentimento de descoberta da profissão impulsionado pela responsabilidade de ser uma servidora pública comprometida e engajada com as causas da militância por uma educação pública e de qualidade para todos. Sendo assim, o meu ingresso no serviço público foi permeado pelos sen-

³ Contando os anos de docência após a minha formação inicial, o ano de 2016 foi o meu quinto ano de exercício da docência, e a fase de entrada na carreira compreendida por Huberman (1995) equivale aos dois/três primeiros anos na carreira.

timentos de sobrevivência e descoberta, vividos paralelamente, num intenso e sofrido processo de aprendizagem sobre o que é ser professora da Educação Básica no ensino público.

Diante de todas as adversidades, esse período me proporcionou o desenvolvimento da resiliência e da capacidade de aprender com cada situação vivenciada e superada. Além disso, o apoio e acolhimento de várias colegas de trabalho e, em especial, da minha família foram aspectos que me fortaleceram para continuar lutando por meus ideais.

A experiência de ser professora efetiva do município de Fortaleza me propiciou condições mais favoráveis para estudar, comparando-se com as demais experiências profissionais que tive. A condição de concursada me proporcionou realizar o desejo de investir numa formação voltada para a produção científica, aspecto considerado uma das lacunas da minha formação inicial. Com isso, comecei a organizar-me para tentar seleções de mestrado. Em 2018, consegui ser aprovada na seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Acredito que a minha trajetória acadêmica e profissional tem uma íntima ligação com a minha história de vida, com a pessoa que sou e com a profissional que tenho me tornado a partir dos diversos processos formativos que vivenciei.

Referências

BRASIL. *Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil*. Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases

para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC, 2009.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, 1997.

GARCIA, C. M. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (coord.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995. p. 31-59.

LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

6 PERCURSO PARA SER PROFESSORA: UM SONHO PERSEGUIDO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap6>

EDNA MARIA RODRIGUES MOURA BARROS

Licenciada em Pedagogia e em Letras-Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente, São Paulo, e doutoranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá (Unesa), Rio de Janeiro. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (Uespi), *campus* professor Barros Araújo, Picos.

E-mail: profednauespi@gmail.com

Picos – Piauí, 18 de janeiro de 2020.

A história de toda e qualquer área do conhecimento carrega em si um modo próprio e intransferível de ser, a rigor, para entendê-la, necessário se faz constituir uma outra história, que demonstre o processo de elaboração de um ‘núcleo de tradição’ responsável pelo contorno original daquele campo de estudo que se deseja enfocar, o qual tende a se perder, com o tempo, por força dos rituais de institucionalização a que o mesmo foi submetido, bem como das formas diferenciadas de apropriação e de interpretação geradas em seu interior, no curso de gerações. (CAVALCANTE, 2000, p. 15).

Rememorar o percurso da formação educacional até chegar à profissão docente é uma maneira de não deixar se perder no tempo uma história vivenciada e, com isso, preservar a memória. Esse processo, no entanto, exige uma profunda reflexão acerca das informações presentes com vistas a assegurar sua essência. O início desse longo e árduo caminho tem raízes nos primeiros anos de escolarização, na Unidade Escolar Estela Nunes, em Bocaina, no Piauí, de 1981 a 1984, quando dos vários fatos transcorridos, dois deles deixaram marcas: o primeiro voltado às lembranças da ilustre professora de Ciências que envolvia

os estudantes nas atividades durante as aulas de conservação do meio ambiente, dada sua sensibilidade versada sobre o tema; do mesmo modo, ainda que um paradoxo, vivenciei ao lado de minha mãe, professora Maria Ramiro Rodrigues Moura, a relação fraternal e como professora exigente em sala de aula. Indubitavelmente são essas duas professoras as minhas seguras fontes de inspiração para trilhar o caminho da docência.

Após a conclusão do Ensino Fundamental II, na Unidade Escolar Padre João Sampaio, também em Bocaina, iniciei uma etapa diferente no Ensino Médio na Escola Normal Oficial de Picos, no Piauí, curso de habilitação profissional do 2º Grau¹ para o exercício do magistério de 1º Grau no ano de 1990, em outra cidade e em condições precárias, devido à dificuldade de deslocamento e à falta de transporte escolar, e durante o Estágio obrigatório do referido curso, quando passei a partilhar de apartamento com outras jovens de cidades diferentes, que tinham em comum o histórico de família humilde do interior. Contudo, foi na Escola Normal, durante o Estágio Supervisionado, que despertou em mim o interesse pela docência, sendo este, portanto, um momento fundamental para analisar a continuidade ou não de seguir a formação para o magistério, que dificilmente mudaria, já que a construção ocorrera em ambiente familiar e estendendo-se ao longo de minha formação na Escola Normal. No ano de 1995, concluí os Estudos adicionais pelo Instituto Educacional

¹ Título profissional conferido de acordo a Lei nº 5.692/1971, que eliminou o Ensino Normal Primário ou Complementar que ainda existia em alguns estados brasileiros como alternativa de formação de professores. Com essa lei, a Escola Normal passou a chamar de habilitação específica para o magistério aos demais cursos de nível médio, em termos de estrutura de ensino (VICENTINI; LUGLI, 2009).

“São Paulo” com habilitação a nível de 2º Grau em Comunicação e Expressão, de acordo com a Lei nº 5.692/1971, podendo lecionar até a 6ª série do ensino de 1º Grau.

Entretanto, ante as transformações ocorridas na família com o trágico acidente que levou a óbito a vida de meu irmão Benvindo Luis da Luz Neto, no ano de 1992, tive que lhe substituir no comércio que ele havia deixado para contribuir nas despesas; em seguida, casamento e filhos. Sendo assim, a possibilidade de continuar os estudos na formação profissional foi sendo adiada. Garcia (1999, p. 19, grifo do autor) nos alerta sobre a importância de se compreender o real sentido de formação:

O conceito *formação* é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de alguma formação para algo (Honoré, 1980). Assim, a formação pode ser entendida como *uma função social* de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida *como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa* que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da *formação como instituição*, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação (Ferry, 1999). A formação pode adoptar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objeto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se activa como iniciativa pessoal).

As abordagens em torno do conceito de formação demonstram as dimensões que a docência percorre, um

percurso que vai se constituindo com base em princípios norteadores e indispensáveis à profissão. A importância desses princípios, segundo Garcia (1999), ocorre no âmbito do fazer contínuo, em que se estabelece relação com os conhecimentos éticos, didáticos, pedagógicos; ou mesmo no desenvolvimento e na inovação curricular, a partir de estratégia que facilite o ensino; assim como no desenvolvimento organizacional da escola; na integração entre a formação de professores e os conteúdos; na interação entre a teoria e a prática; na congruência entre o conhecimento didático e o pedagógico; e, por fim, no princípio da individualização, baseado nos interesses dos participantes, para que se entenda o debate em torno da formação inicial e contínua. Tais princípios não são estanques e limitados, visto que notadamente o nosso percurso vai se (re)fazendo, (re)construindo ao longo da história.

Esse refazer constituiu-se em consequência das responsabilidades a serem administradas como comerciante, esposa e mãe de dois garotos, Matheus Moura Alencar de Barros e Vitor Moura Alencar de Barros, assim como professora do Programa Alfabetização de Trabalhadores Rurais², no ano de 1997. No ano posterior, atuei como supervisora do mesmo programa. A experiência na Alfabetização de Trabalhadores Rurais distanciava-se da metodologia de ensino que havia aprendido na Escola Normal, já que era voltada à alfabetização de crianças nos anos iniciais, enquanto na Alfabetização de Trabalhadores

² O Programa de Alfabetização de Trabalhadores Rurais visava desenvolver a aquisição das habilidades básicas em leitura, escrita e contagem; técnica de leitura; conquista do sistema representativo da escrita; desenvolvimento das noções básicas de matemática. O programa da Secretaria do Trabalho e Ação Comunitária (Setac) foi realizado nos períodos de 17 de setembro a 11 de dezembro de 1997 e de 20 de julho a 15 de setembro de 1998, ambos financiados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Rurais era baseada em “temas geradores”, pautada numa metodologia mecanicista e de mera repetição de palavras, divergindo daquela concebida por seu idealizador, Paulo Freire. Este defendia uma formação de conscientização, capaz de levar os homens a pensar sobre o mundo no qual estão inseridos, pois: “Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na sua investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (FREIRE, 1987, p. 56).

A experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) me reporta a um sentimento de angústia e aos desafios frente às divergências do contexto; por outro lado, reporta-me à esperança compartilhada com os idosos, que tanta vontade demonstravam em aprender a ler, fato fácil de ser observado, dado o esforço para segurar o lápis na mão ao escrever seu próprio nome e fazer outros exercícios. Esse momento despertou-me a necessidade de reconstruir o fazer pedagógico a partir de uma nova formação no Ensino Superior, conquistada no ano de 2000, ao ingressar no curso de licenciatura plena em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), *campus* de Picos. Essa conquista foi alcançada quase uma década após concluído o Ensino Médio e sob diferentes expectativas, especialmente em decorrência das precárias condições de sair de casa deixando dois filhos sob os cuidados de meus pais, além da difícil missão de chegar até a universidade, considerando que o problema com transporte enfrentado no Ensino Médio repetia-se. Como se isso já não fosse o suficiente, tinha que enfrentar o sentimento de culpa por ficar distante de meus filhos quase o dia inteiro e ter que decidir em continuar ou desistir, mas foi nas palavras de meu pai que encontrei

consolo, conforto e apoio, pois, mesmo cansado de um dia inteiro na roça e na labuta do dia a dia para criar uma família, dizia: “Vá estudar que cuido dos dois e coloco-os para dormir. Estudar é tudo, minha filha”.

A vivência na universidade, um ambiente tão plural, marcou várias rupturas em minha vida em relação à que levava na pacata cidade do interior onde cresci, especialmente com a movimentação dos debates, a formação dos grupos de trabalho, o formato da sala de aula em círculo e as dinâmicas desenvolvidas, mas principalmente nos movimentos sociais em defesa das lutas coletivas. Outra motivação deu-se participando ativamente como vice-presidente e presidente do Diretório Acadêmico, oportunidade de intensificar as reivindicações por melhorias administrativas no interior da universidade; promoção de projeto de extensão para atender a alunos carentes, a exemplo do Pré-Vestibular Alternativo (PVA), no qual atuei na coordenação e na docência, pela segunda vez, como professora de História do Brasil. No mesmo ano atuei na qualidade de professora de História do Brasil no Pré-Vestibular Popular da UFPI, ou seja, abriu-se um leque de ações naquele contexto político e histórico, uma época de constante exploração da classe trabalhadora, das privatizações, provocando mudanças na minha formação docente e também pessoal.

Essa conscientização, por vezes refletida na formação, deveu-se aos estudos que realizávamos em torno das obras de Freire, sendo que uma delas, *Pedagogia do oprimido*, deixava claro como ultrapassar o estado de “coisas” em que vivíamos:

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como ‘coisas’. É precisamente porque reduzidos a quase ‘coisas’, na relação de opressão em

que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase ‘coisas’. Não podem comparecer à luta como quase ‘coisas’, para depois ser homens. É radical essa exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não é ‘a posteriori’. A luta por esta reconstrução no auto-reconhecimento [*sic*] de homens destruídos. (FREIRE, 1987, p. 35).

Tendo percorrido uma história de desafios e superações, (re)fazendo-a e (re)construindo-a, a formação docente ia se constituindo com olhar voltado não apenas para os conteúdos, amplamente trabalhados com foco na profissionalização docente didático-pedagógica, mas também para o contexto das políticas sociais e econômicas e para a luta pelos direitos em nosso país, já que estávamos situados no espaço e no tempo para compreender a realidade. Na concepção de Imbernón (2011, p. 30):

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode ser nem deve ser uma profissão meramente técnica de ‘especialistas infalíveis que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos’ [...].

A movimentação no interior da universidade possibilitou a abertura para atuar como monitora na disciplina de Prática de Ensino I, ocasião exitosa na minha formação em diversos aspectos, especialmente pela experiência de participar como monitora dessa disciplina na Escola Normal. No mês de maio de 2003, assumi ainda o cargo de professora celetista no Ensino Médio, por coincidência na Escola

Normal, ministrando as disciplinas de: Fundamentos da Educação, Metodologia dos Estudos Sociais e Alfabetização e Sociologia da Educação. Essas etapas como docente significaram uma reafirmação na carreira de maneira segura, provavelmente em razão do meu retorno como professora à escola em que me formei professora e, claro, em razão da grata satisfação de estar fazendo o que sempre sonhei.

Depois da experiência como professora na Escola Normal, minha carreira foi se construindo ininterruptamente e, ao final do curso de Pedagogia, ano da colação de grau, já ingressei na rede privada de ensino, ministrando aulas de Língua Espanhola no Ensino Fundamental, depois como professora celetista da UFPI com as disciplinas Política e Estrutura da Educação, Didática e Avaliação da Aprendizagem nos cursos de Pedagogia e Letras/Português; concomitantemente tive nova aprovação para fazer uma outra licenciatura em Letras-Português na mesma instituição. Esse último fato me levou a situações inusitadas, ou seja, atuava como professora no curso Letras-Português da UFPI num determinado horário e em outro retornava como aluna na mesma turma para assistir a aulas em matérias específicas. Uma história que certamente daria um vasto memorial.

É sempre importante perseguir um sonho, ainda que os caminhos sejam árduos, às vezes, espinhosos, mas vale a pena quando o que se pretende alcançar é construído de forma digna. Ser professor exige persistência, dedicação, coragem e amor. Não consigo separar esse sentimento da profissão que escolhi até chegar à minha maior realização como professora no Ensino Superior, pois elas passaram por minhas experiências como substituta na UFPI, na Universidade Estadual, no Instituto Federal, do mesmo modo pelas experiências na EJA, onde tudo co-

meçou, e na Educação Básica, que juntas provocaram as transformações concernentes de justiça social e de liberdade, igualmente ao me efetivar como pedagoga na Prefeitura Municipal de Picos e professora da Universidade Estadual de Picos, no Piauí.

A profissão docente não se dá no acaso ou no vazio de uma formação acadêmica, pois é um processo árduo a ser perseguido e consolidado. Costumo sempre dizer: “Uma coisa é você estar professor, a outra é ser”. E esse ser professor a que me refiro é o que motiva o profissional a superar as dificuldades que a profissão impõe. O amor pode não ser o teu guia nessa escolha, mas não pode também ser um acidente de percurso.

Referências

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

CAVALCANTE, M. J. M. *João Hippyto de Azevedo e Sá: o espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará*. Fortaleza: EUFC, 2000.

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

GARCIA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

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

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

7 EXPERIÊNCIA INICIAL COMO DOCENTE: UM PERCURSO ENTRE OS POETAS FERNANDO PESSOA E THIAGO DE MELLO


<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap7>

KAROLINE HOLANDA MARQUES

Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua como professora de Português na Secretaria da Educação Básica do estado do Ceará.

E-mail: kmkaroline@hotmail.com

Fortaleza – Ceará, 10 de janeiro de 2020.

 o ingressar na licenciatura de Letras Português-
-Inglês, na Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2006, eu pouco pensava sobre o que eu gostaria de fazer depois do término do curso. Quando faltava um ano e meio para que eu me formasse, surgiram rumores sobre um concurso estadual para professor da Educação Básica. Nessa época, a ideia de ser professor era algo indiferente para mim, não tinha um conceito formado sobre isso. A partir dos boatos sobre o concurso, minha mãe pediu para que eu fizesse a prova. Retifico, ela não pediu, ela avisou que eu faria a prova.

A primeira aula que eu ministrei na vida foi para a banca avaliadora na segunda fase do concurso. Após essa fase, precisávamos também passar por um curso de formação, que, embora cansativo, foi muito importante, pois, como afirma Nóvoa (2017, p. 1122):

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não

é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores.

Para que eu conseguisse me formar a tempo de assumir a convocação, precisei trocar o curso para Letras-Língua Portuguesa e fazer dez disciplinas em um semestre. Entre essas disciplinas estavam as de Estágio Supervisionado. A experiência de estagiar foi tranquila, porque sempre estávamos acompanhados dos professores orientadores e a prática acontecia em dupla. Reconheço no estágio a oportunidade de, como aponta Nóvoa (2017, p. 1123), “[...] construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor”.

Lembro que, certo dia, ao assumirmos uma aula, o professor da turma agradeceu a nossa presença, pois seria um “alívio” para ele. Quando eu ouvi isso, apenas achei que era uma fala isolada e oriunda de um simples cansaço físico. Menos de um ano depois, eu descobriria que essa fala expressava o sentimento de boa parte dos professores, e o cansaço era, sobretudo, psicológico e emocional. A complexidade inerente ao trabalho pedagógico, somada a fatores como indisciplina, desprestígio social da profissão e estrutura precária de muitas escolas, solapa a energia dos professores.

Eu sempre havia sido uma aluna que pouco falava e sempre tive um respeito imenso pelos meus professores; até um pouco de medo, talvez. Essas características faziam parte da minha identidade e, com um olhar incipien-

te, acreditava que, por eu ter sido uma aluna assim, não encontraria problemas. As palavras de Gatti (1996, p. 85) expressam o que eu sentia, pois, para a autora, “[...] identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho [...], no caso do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional”.

Após formada, esperei dois meses para ser convocada e assumir uma sala de aula. Os três primeiros dias como professora foram TERRÍVEIS. Em toda turma que eu entrava, o ambiente era muito semelhante: alunos conversando excessivamente; alguns de cabeça baixa, sem olhar para mim, porque estavam mexendo no celular; outros trocando palavrões; era um verdadeiro caos. No segundo dia como professora, um colega da sala ao lado foi atingido por uma cadeira arremessada por um aluno. Um pesadelo! O pavor foi tanto que, na primeira semana, eu solicitei redução de minha carga horária pela metade.

Depois de três meses, eu me “acostumei” a ser professora. Percebi que, além de lidar com os alunos, também precisaria aprender a conviver com os colegas professores, que, em sua maioria, estavam desestimulados e sempre diziam: “Não adianta ensinar nada para esses meninos”; “Esses alunos não querem nada”. Entre as falas, uma me marcou profundamente: uma professora, diante das notas obtidas pelos estudantes, falou: “Eu acho ótimo que esses meninos não queiram estudar, afinal alguém terá que trabalhar na casa dos meus filhos no futuro”. Aquilo me tocou e doeu bastante, porque eu sempre tive a imagem do professor que torcia por seus alunos e que, acima de tudo, acreditava na educação como meio para a transformação social. Além disso, lembrava-me das palavras de Paulo Freire (2018, p. 62-63):

O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. [...] Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos.

Quando eu entrava em sala de aula, tentava esquecer as falas dos colegas docentes, procurava lidar, da maneira que eu conseguia, com a indisciplina e a falta de interesse dos alunos. Certa vez, uma aluna me questionou por que eu havia escolhido ser professora, já que, segundo ela, eu era tão inteligente. Essa fala me fez perceber, claramente, a visão social que se tem da minha profissão. Na minha cabeça, ecoava, constantemente, a seguinte estrofe de Fernando Pessoa (2007): “[...] Que nojo de mim me fica / Ao olhar para o que faço! / Minha alma é lúcida e rica, / E eu sou um mar de sargaço”. Eu estava tão desestimulada com a profissão que, quando uma aluna veio me dizer que queria fazer Letras e ser professora porque eu a havia inspirado, eu fiquei na dúvida se agradecia ou pedia desculpas.

Uma outra situação que marcou bastante o início da minha trajetória docente foi o assédio moral. Nessa circunstância, receber o apoio dos meus colegas de profissão mostrou-se de extrema importância, pois esse amparo me fortaleceu e possibilitou que restassem lembranças positivas de uma situação tão constrangedora que, sabidamente, traz danos à integridade psíquica de quem passa por isso.

Ainda no primeiro ano de docência, precisamos entrar em greve. Esse foi um momento que me ajudou a entender um pouco mais sobre a profissão e que, acima

de tudo, me fez ter muito orgulho de alguns colegas professores que lutavam com tanta força e altivez pelos nossos direitos. Entretanto, greve é algo que parece fazer a sociedade se virar contra nós, em vez de lutar conosco. Acredito que isso seja decorrente de má formação política e histórica.

Em um dia de aula, fui explicar aos alunos que faríamos greve para reivindicar direitos. Um aluno me questionou se era “por dinheiro”. Expliquei que existia a reivindicação por aumento salarial, mas também reivindicávamos outra série de questões. O aluno, com uma naturalidade impressionante, perguntou-me se nós queríamos “[...] bem ganhar igual a um médico”. Eu fiquei estarrecida com a colocação e perguntei por que ele achava que não merecíamos ganhar parecido com um médico. O aluno respondeu que a atividade do médico tinha mais importância na sociedade, por isso tinha mais valor. Tentando contornar a tristeza que me abateu quando ouvi aquilo, expliquei-lhe que a educação possui valores que estão muito além da questão financeira. Além disso, falei sobre os sujeitos que estão envolvidos no trabalho pedagógico e como cada um é importante. Em seguida, fiz o seguinte questionamento a ele: “Se eu, sua professora, valho tão pouco para o governo e para a sociedade, quanto você acha que você e seus colegas valem?”. O aluno pediu desculpas. Acredito que essa visão que o estudante apresentou seja consequência de um processo histórico de proletarização e estigmatização da atividade docente.

Aquela greve foi também mais um momento de confronto cruel com a realidade. Em um dia de votação no ginásio onde ocorria uma reunião para deliberar sobre a continuidade, tão necessária, da greve, vi chegar um nú-

mero maior de professores, o ginásio nunca esteve tão lotado em um dia de votação. Perdemos a votação. Dias depois, ouvimos comentários de que alguns professores, com medo de perderem seus empregos, vieram à capital votar pelo término da greve. Quem era por nós? Alunos não entendiam o nosso valor. A sociedade em geral recriminava a luta por nossos direitos. Colegas professores, acuados, votavam contra os próprios direitos. O Mar de Sargaço nunca esteve tão presente na minha cabeça.

Porém, após o primeiro ano, com todas as decepções e aprendizados, aprendi um pouco a lidar com as circunstâncias que me apavoraram no início. Entendi que é preciso ter consciência da relevância social da atividade docente para ser firme diante de ataques recorrentes à nossa profissão. Acredito que essa consciência é construída e fortalecida no decorrer do caminho. Aprendi, por meio de tudo que vivi até agora como professora, a ter um profundo respeito pelos colegas docentes e um compromisso cada vez mais sério com a formação dos meus alunos. Consequentemente, não se trata mais de “acostumar-me” com a profissão, a prova disso é que, atualmente, não fico mais em dúvida quando alguém fala que quer ser professor porque inspirou-se em mim; eu sinto orgulho. Inclusive hoje, quase dez anos depois, já não me identifico mais com aquele poema de Fernando Pessoa. Hoje o poeta brasileiro Thiago de Mello (1984) parece descrever melhor como eu me sinto:

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser.

Já sofri o suficiente
para não enganar a ninguém:
principalmente aos que sofrem
na própria vida, a garra
da opressão, e nem sabem.

Não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular – foi deixando,
devagar, sofredamente
de ser, para transformar-se
- muito mais sofredamente -
na primeira e profunda pessoa
do plural.

Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.

É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo.

Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.

Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.

MELLO, T. *Vento geral*: Poesia 1951/1981. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

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

PESSOA, F. *Obra poética*. Organização, introdução e notas de Maria Aliete Galhoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

8 CONCLUÍ A LICENCIATURA: E AGORA, O QUE FAZER? DESAFIOS E TRABALHO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

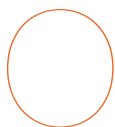
<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap8>

LEANDRO NASCIMENTO BORGES

Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Fametro (Unifametro), especialista em Psicomotricidade pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestre em Educação também pela UECE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas (GAMA), ambos vinculados à UECE. Docente na Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ).

E-mail: leandronborges@gmail.com

Fortaleza – Ceará, 14 de janeiro de 2020.



desafio de um curso superior não é fácil. Muitas são as batalhas que enfrentamos: é difícil trabalhar e estudar concomitantemente, mas o sonho da formação superior supera qualquer desânimo imposto pelo contexto histórico ou social. Precocemente, desde o início de minha adolescência, aos 12 anos de idade, eu já me programava para entrar no mundo do trabalho. O anseio por liberdade financeira e pessoal já proporcionava essa busca, seja por programas sociais de fomento à inserção do jovem em ambientes profissionais ou mesmo de maneira informal. Participava sempre dos cursos oferecidos pela escola ou daqueles que meus pais não hesitavam em custear. Sendo assim, minha autonomia foi sendo exercida e aos poucos fui me constituindo como pessoa e iniciando minha trajetória profissional. Ao atingir a maioridade, em meus 18 anos de vida, passei a trabalhar no segmento do comércio, o que me distanciou dos propósitos de iniciar na educação os objetivos traçados durante o árduo trabalho com vendas.

Desde cedo, a luta acompanha minha trajetória. Sim, aquela que vamos fortalecendo com as adversidades propostas pelo caminho. Oriundo da periferia, criado por

pais e avó, vivi de perto o que são as relações afetivas, a ajuda mútua em uma comunidade na cidade de Fortaleza, Ceará. Quando criança, em meu bairro, Padre Andrade, sempre tive a oportunidade de presenciar a ajuda ofertada na vivência entre pares; é bem diferente daquilo que o preconceito prega. Temos a colaboração entre pessoas, alegria contagiante destacada com a cultura local e um povo trabalhador que orgulha cada vez mais as nossas raízes.

Foi em minha comunidade que dei início à minha militância como sujeito progressista, estendendo-se às escolas em que estudei e aos grêmios escolares dos quais participei. Assumi o compromisso através das lutas e modalidades de combate, contribuindo com a responsabilidade social e proporcionando oportunidade para outros que não haviam tido acesso à cultura e ao esporte. Considero oportuno rememorar o início de minha experiência com as modalidades de lutas brasileiras. Quando criança, em meados dos anos 1990, tinha o costume de assistir aos esportes de combate pela grande mídia. Como luta de contato, o boxe era uma das atrações principais transmitidas em rede nacional. Entretanto, no ano de 2000, em um eventual passeio familiar pela comunidade periférica, em Fortaleza, ao escutar o som de instrumentos percussivos, “fui escolhido”. Tambores, berimbaus, músicas repercutidas em coro, acompanhadas de palmas; acabara de conhecer a capoeira: a “arte de bater com pé”, genuinamente brasileira. O que seria uma brincadeira de criança tomou outros rumos. Desde então, são 20 anos de práticas com a capoeiragem, participando efetivamente em diversos eventos e cursos. Durante o percurso formativo, fui conhecendo outras modalidades, tais como o judô e o jiu-jítsu. No

período de meus estudos direcionados ao mestrado, pude ter a satisfação de conhecer a luta marajoara, uma modalidade tradicional localizada na ilha de Marajó, no estado do Pará, presente como indicação na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017). Desse modo, fui valorizando essas modalidades em minha formação pessoal e profissional. Nesse ínterim, ressaltamos a abordagem realizada pela BNCC (2017) inerente à unidade temática lutas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A presente Base, em se tratando da unidade temática mencionada, refere-se às lutas no contexto comunitário e regional, contemplando a categoria de lutas brasileiras. As modalidades de combate vêm cada vez mais conquistando seu espaço nos últimos anos, sendo perceptíveis por intermédio do gradativo crescimento das lutas no cenário mundial.

No que destaca Rufino (2016), ensinar as lutas é essencial, porque viabiliza a cultura corporal de movimento, estando inserida no cotidiano do indivíduo e valorizando uma antiga manifestação histórica. Ressalta-se que os esportes não necessitam ser inseridos apenas no âmbito escolar, podendo fazer parte também da educação não formal, contemplando, historicamente, a cultura corporal do indivíduo. Com isso, emergiu a necessidade de uma formação mais concisa, para além do procedimento prático. Ao deixar de exercer a função de promotor de vendas voltado ao *merchandising* da empresa, pude iniciar um curso superior que se aproximasse da minha realidade e condições financeiras. Sendo assim, iniciei e concluí a licenciatura em Educação Física; desde então, os desafios só aumentaram.

Diante de tais narrações autobiográficas e, sobretudo, através das inquietações suscitadas durante esse

trajeto acadêmico-profissional, dentre elas a ausência das lutas nas aulas de Educação Física e a forma tecnicista mediante a qual eram apresentadas as lutas durante as aulas, decidi ir em busca de grupos de estudo que fomentassem a pesquisa com ênfase em Educação Física Escolar, na tentativa de agregar teoria e prática ao campo pedagógico escolar. Em relação a esse anseio, iniciei minha participação em 2015 como ouvinte no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (Gepefe) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob a coordenação do professor doutor Heraldo Simões Ferreira, um militante da Educação Física Escolar e uma de minhas referências no que se refere ao ensino das lutas.

A participação no Gepefe instigou-me a buscar cada vez mais estar inserido no campo da pesquisa científica. Os encontros, repletos de momentos de conhecimento, aprendizagem, produção científica, discussões em torno de temas e conteúdos da Educação Física Escolar, bem como a colaboração mútua entre os participantes, foram fatores preponderantes para que desejasse e buscasse caminhos na minha formação superior.

A Educação Física possui um campo de atuação amplo, sendo reconhecida como profissão desde 1998. Betti e Gomes-da-Silva (2019) a descrevem como híbrida, por atuar nas vertentes de educação e saúde. Sendo assim, o professor de Educação Física contempla ambas as áreas e trabalha como agente promotor de saúde e educação.

Uma de minhas primeiras oportunidades de trabalho foi com o esporte/lutas, ao assumir turmas do Programa Mais Educação da rede municipal de Fortaleza, em fevereiro de 2014, quando pude atender a uma perspectiva dos saberes experienciais, como descreve Tardif (2014).

Em minha experiência extra-acadêmica, pude direcionar as aulas de jiu-jítsu que desenvolvi na escola municipal. Então, iniciou-se meu processo no ambiente escolar; trabalhando e estudando, pude concluir a graduação e a especialização na mesma proporção do ano de conclusão, em novembro de 2016. Como professor de Educação Física, minha primeira experiência foi em uma escola da rede privada de ensino; foi uma boa experiência, na qual pude ministrar durante dois anos (início de 2017) aulas para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre 2017 e 2018, passei a lecionar em escolas da rede pública e privada, aproximando meu discurso do campo prático e percebendo as lacunas existentes no processo formativo de professores de Educação Física. Diante do convívio escolar, pude perceber que a Educação Física Escolar já avançou muito, mas é preciso fortalecer ainda mais a identidade dessa área.

Antigamente éramos chamados de centros vivos, pois todas as ações que envolviam movimento radicavam-se nos professores de Educação Física. Assim, os profissionais da Educação Física na escola eram convocados a trabalhar nos eventos festivos, como em Festa Junina, Dias das Mães e dos Pais, etc. Esse passado ainda não está distante; gestores escolares ainda têm essa interpretação da função do professor de Educação Física. Entretanto, não é função desse profissional inteirar-se de todas as épocas festivas do calendário escolar; o centro vivo era aquele sujeito que resolvia tudo, mesmo que não fosse de sua competência. Essas ações são frutos de uma abordagem que muitos professores ainda utilizam, que prezam as técnicas e os esportes. Os grupos de estudos cada vez mais fortalecidos, a formação continuada de professores

lato e stricto sensu e a produção acadêmica, com publicação de artigos, têm contribuído para reforçar o componente curricular para a ciência e o reconhecimento desse profissional na sociedade.

A experiência em escola pública ratificou as discussões trazidas nos textos que estudamos na graduação, ao discutirem sobre a pouca autonomia do professor e sobre a concepção do aluno, cliente da escola, em que os pais delimitam os conteúdos a serem estudados, situação que merece discussão no âmbito escolar. Ao me deparar com o campo de trabalho, fazia-me as perguntas: “E agora, o que fazer? Por onde começar?”. Neste momento, penso em algumas fragilidades que o curso possui. É importante destacar que a vivência relatada nesta carta não pode ser generalizada a todas as escolas e gestores, pois existem instituições comprometidas com o desenvolvimento pleno do aluno, indo além da esfera do desenvolvimento cognitivo.

Em outro momento, tive a oportunidade de substituir um professor que estava afastado do trabalho por problema de saúde e, assim, passei um semestre atuando na rede estadual de ensino, desta vez com grupos de adolescentes que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental, o que exigiu de mim uma maturidade maior, pois identificava a carência dos jovens que ali estavam. É impressionante a autonomia que exerci durante a execução das aulas planejadas, o que suscita algumas inquietações: para quem planejamos a aula? Para o aluno? Para a escola? Para os pais? Parece simples a resposta, mas na prática essa autonomia é questionada, dependendo do ambiente de trabalho. Através da oportunidade de trabalhar em ambas as escolas, pude identificar mais forte essa evi-

dência. No que se refere à formação de professores, Nóvoa (2017) ressalta a relevância de nos reinventarmos como docentes; o primeiro passo para a mudança é reconhecer o problema, pensar novos modelos de valorização profissional, iniciando na formação inicial e continuada. O autor ainda aponta algumas reflexões pertinentes, como: associar a formação com a profissão? Ressalta que a formação humana lida com a imprevisibilidade, exigindo um bom preparo para os profissionais, tendo em vista sucesso para poder mediar ações, e com a incerteza.

Os desafios são grandes para a área da Educação Física, que perdeu espaço no que se refere ao campo de atuação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) permite ao pedagogo ministrar aulas que seriam do campo do professor de Educação Física. Sendo assim, o componente curricular passa a ter sua obrigatoriedade a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Outro aspecto que ganhou notoriedade foi a Reforma do Ensino Médio, que possibilita o aluno escolher em que ano poderá estudar a Educação Física. Diante disso, tornou-se menor a atuação do professor para a área escolar.

A disciplina de Educação Física vem a corroborar que a educação através do movimento tem sua relevância, não cabendo aqui criticar a função de nenhum outro componente, e sim o devido trabalhar que cada um poderá ter, de perfil multidisciplinar. Portanto, meu início na docência teve essas duas passagens na área escolar e sigo em formação continuada por meio de um curso *stricto sensu* – mestrado em Educação pela UECE, do Programa de Pós-Graduação em Educação –, o qual me permite des-

construir e construir aspectos de minha formação para logo mais voltar mais fortalecido à Educação Básica.

O mestrado em Educação, no eixo de formação de professores, correspondeu às minhas expectativas de forma positiva, pois a linha que passei a pesquisar concentra-se na formação de professores, estudo afim com o eixo central de nossa pesquisa. Disciplinas como Formação e Desenvolvimento Profissional, Autoformação Docente, além dos Seminários de Dissertação, foram essenciais para provocar as discussões que antes eram angustiantes e depois tornaram-se compreensíveis. Nesta caminhada aprendi que compartilhar conhecimentos torna-se prazeroso quando entendemos o contexto social do discente. Na condição de docentes, devemos saber nosso lugar como agentes transformadores. É necessário acreditar que sempre haverá mudança e que os momentos de angústias tornam-se campos de aprendizagem.

Referências

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. *Corporeidade, jogo, linguagem*: a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

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

RUFINO, L. G. B. As lutas no contexto escolar e outros ambientes educacionais. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, São Paulo, v. 11, n. 11, p. 914-916, 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

9 TRILHANDO CAMINHOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap9>

MABEL DANTAS NORONHA CISNE

Licenciada em Educação Física pela Faculdade Estácio do Ceará (Estácio FIC), especialista em *Personal Training* pelo Centro Universitário Farias Brito (FB UNI) e mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Profissional de Educação Física. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (Gepefe). Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.
E-mail: mabeldantas12@gmail.com

Fortaleza – Ceará, 26 de janeiro de 2020.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996).

Há 18 anos, vivo a Educação Física. Há 18 anos, trabalho com a Educação Física. Há 11 anos, dedico-me à Educação Física Escolar. Há 18 anos, acredito no poder de transformação que a educação traz consigo. Acredito também que eu faço parte dessa construção, e isso me enche de esperança e crença na humanização da sociedade. Meu trabalho sinaliza a possibilidade de buscar uma Educação Física engajada e comprometida com a formação integral dos cidadãos. A alegria pode não ser permanente no ambiente escolar, é algo variável, embora seja uma condição para que as pessoas se disponham a fazer algo para transformar sua realidade social no meio em que vivem.

Com essa perspectiva exposta, fui me constituindo professora de Educação Física, tentando compreender o caminho que esse campo de conhecimento percorreu historicamente, sua evolução no chão da escola, sua contribuição para a formação integral de um ser humano.

Estava formada havia três anos, com especialização em área *fitness*, área que me acolheu desde o início da graduação, quando o edital para o concurso de professores do município de Fortaleza, no Ceará, foi lançado; “resolvi me jogar” em águas desconhecidas, pois o único contato com a Educação Física Escolar havia se dado nos estágios da licenciatura. Fui lá e “me joguei de braços abertos”. Sem me apegar às dificuldades que estavam por vir.

Pouco tempo me faltava para a lotação, a ansiedade tomava conta; da aprovação à nomeação não foram três meses. Só Deus sabe como eu estava aflita com o novo desafio. Agora não tinha mais volta, era partir para a empreitada. Deus sabe os primeiros sacrifícios por que passei, de escola em escola, de bairro em bairro. Mal dava tempo de me entrosar com os colegas, alunos e gestão, lá estava eu indo em busca de completar a carga horária ociosa, o que muitas vezes resultou em transferência total para outro lugar. Isso gera desgaste e ansiedade, mas seguia acreditando que o caminho percorrido de quase todos os ingressos era esse. O número de profissionais é enorme, cada um com sua particularidade de carga horária dentro da rede municipal.

Um ano depois, em pouco tempo consegui finalmente me estabilizar em uma escola, uma conquista quase inexistente para os profissionais de Educação Física na área escolar, devido à pequena carga horária e ao fato de não ser esse profissional quem ministra as aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental em muitas escolas. Fiquei bem, lotada em apenas uma escola, acreditando que tudo poderia fluir mais facilmente, adaptação, planejamentos, convivência. Com o passar dos dias, fui aproximando-me dos pares, apropriando-me do regi-

mento da escola, construindo laços com os alunos e desatando os nós da ansiedade que tomavam conta de mim com o novo desafio. A cada mudança, ela reaparecia, mas eu sempre procurei estar aberta às novas possibilidades, acreditando que isso poderia facilitar toda a adaptação.

Na opinião de Tardif (2014), o princípio da carreira do professor pode apresentar um elo do equilíbrio ao desespero, visto que essa fase pode dizer muito sobre quem será o professor e como desenvolverá seu trabalho em sala de aula. Nesse entendimento, o início da carreira é um ambiente em que o professor tem de se reconhecer como profissional, assumir as responsabilidades da docência, acreditar que a escola vai além do que foi ensinado e teorizado nos livros e leituras acadêmicas. Não posso deixar de ressaltar que os conhecimentos advindos da graduação serviram de base para a minha prática em sala de aula, visto que na academia adquiri conhecimentos pedagógicos e realizei práticas de ensino nos estágios ofertados. A construção da minha identidade profissional teve início na minha formação inicial, dentro das dimensões motivacionais, representacionais e socioprofissionais, em um contexto complexo e imprevisível. Portanto, para evoluir, sempre me foi exigido agir na complexidade do ato educativo.

Formosinho (2001) compreende que a formação inicial é, por excelência, o período de iniciação do futuro profissional. O formando experimenta aí a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor. Pois bem, certamente estaria a desestimular os leitores desta carta se não reconhecesse que há pessoas que contribuem para o acolhimento de novos profissionais e outros não, mas acredito que isso

ocorra em todos os ambientes de trabalho, em uma escola não seria diferente. Procurei afago onde recebi sorrisos, então, no primeiro contato me senti segura. Não posso deixar de citar que fui muito bem recebida por ser a primeira professora de Educação Física efetiva da escola, uma segurança para eles, que vinham preenchendo os horários das aulas ociosas em uma espécie de rodízio, fato esse que certamente gerava um desgaste extra para esses profissionais e lacunas que nunca serão preenchidas na formação desses alunos.

Quando iniciei nessa escola no bairro Vicente Pinzon, em Fortaleza, Ceará, o ano letivo já havia começado, então a missão já estava lançada; já não era mais novidade adentrar em uma sala de aula lotada, cheia de olhinhos brilhando esperando a tão aguardada aula de Educação Física, que muitos, para não dizer a grande maioria, nem sabiam do que se tratava. Até então, era um momento sem grandes orientações; talvez estivesse mais para um segundo recreio. Enfim, mais uma incumbência para a minha nova rotina, não diferente das experiências anteriores. Neste texto, apego-me a essa escola, apesar da iniciação à docência ter se dado no ano anterior. Por conta das inúmeras transferências de escolas, não consegui desenvolver nem planos bimestrais, poucos laços foram atados, foram dias difíceis, mas que também ficaram para trás, dando espaço a novos desafios, que não foram poucos.

O ano de 2010 foi de fato marcante para mim: pela primeira vez, senti-me parte da escola, senti-me viva e produtiva, na dinâmica da sala de aula, na participação da vida da escola e na relação escola-meio. Confesso que me considero uma professora dinâmica e procuro sempre participar dos projetos e ações da escola, como atividades de

inserção da comunidade, reunião de pais, intercâmbios escolares, enfim, sinto-me bem quando posso estar incluída nesses momentos. Há, sem dúvidas, professores amigos, que são verdadeiros motores e que tornam os dias mais leves e produtivos. Juntamente aos pares dispostos, pude agregar meus saberes relacionados à minha identidade e à minha experiência de vida, profissional e oriunda das relações com os alunos em sala de aula no meu dia a dia.

Os dias não foram só de glória; os dias de luta contra determinadas situações e as más energias que pairavam no dia a dia também deram o ar da graça, e como foi difícil lidar com tudo isso. Perdi as contas de quantas vezes voltei para casa chorando, para evitar fazer isso dentro da escola, mas me mantive forte só na aparência, pois muitas vezes a tristeza me consumia. Sentia-me perseguida por alguns profissionais da gestão dessa escola; em conversa com pares, descobria que isso era recorrente com diversos segmentos da escola, e isso me preocupava ainda mais.

Em um esforço inútil, resolvi procurar ajuda de superiores no distrito (um setor da Secretaria de Educação), pois o assédio tomava proporções robustas, que estavam impactando o desempenho do meu trabalho; para eles, o meu apelo era irrelevante. Meus olhos lacrimejavam quando eu pensava que no outro dia teria que voltar; como aquilo me doía, pois eu havia me entregado àquela escola. Eu nunca revidei uma provocação, ignorava as armações, procurava não permitir que as más ações dos outros corrompessem o que havia de melhor em mim, pela minha saúde mental.

Para Nóvoa (2011), o debate e a reflexão são indispensáveis para estimular uma equipe de trabalho. As discussões irão consolidar as ações coletivas no seio do

professorado, o que exigirá a construção de uma cultura de cooperação e respeito muito maior do que adesões ou ações individuais.

A gente só é feliz quando decide ser feliz. Eu estava certa do que queria ser. Não havia somente pessoas de más energias naquela escola, anjos de luz também se faziam presentes; eu me permiti enxergar a presença deles e aprendi com a experiência deles. Assim como há pessoas tóxicas, há pessoas medicinais, que, quando chegam perto da gente, curam a nossa alma. Não temos que estar sempre bem, podemos nos permitir fraquejar, pedir ajuda, acolhimento. Foi o que fiz. Como professores, somos direcionados a assumirmos posições e atitudes na figura de professor, e não mais na de aluno. Entre erros e acertos, os professores iniciantes são direcionados a buscar ações que correspondem às demandas institucionais no âmbito da gestão e os desafios encontrados no fazer docente (GARCIA, 2008).

Quando você percebe que a única pessoa capaz de te limitar é você mesmo, tudo muda. Nada foi capaz de me parar; ninguém foi capaz de me parar; ninguém foi capaz de me diminuir; lutei e luto todos os dias em busca desse autoconhecimento, às vezes doloroso, mas necessário. O início da docência trouxe um sentimento de insegurança em relação ao processo que iria vivenciar, tanto em relação aos alunos quanto em relação à convivência com os colegas e com as exigências da escola. Vivi uma reorganização dos conhecimentos aprendidos como estudante na formação inicial para poder ensiná-los; não foi tarefa fácil, em tempo algum será.

É oportuno relatar o quão foi importante o contato com a realidade escolar para aprender e para ensinar, o que gerou grandes avanços em minha constituição como

profissional, uma vez que me mostrou, no contexto real, o que significa o espaço institucional da escola. A trajetória de estudos e apropriação teórica dos conhecimentos adquiridos em situações reais de aprendizagem e ensino me fortaleceu a competência de lidar com os diferentes obstáculos, contribuindo para a autoafirmação da escolha profissional. Na interação com os outros profissionais, cito como ganho o avanço na superação da ansiedade. Em vez de desistir, desenvolvi uma motivação interna. Acredito que o caminho seja esse. A minha inserção na docência tem sido desafiadora desde o princípio, mas muito gratificante, pois contribuiu abundantemente para o que sou hoje, como pessoa e profissional. Gratidão é um sentimento sempre presente. Fernandes (2012) fomenta o relato quando diz que a motivação, embora sendo um estado interno do indivíduo, é composta, ao mesmo tempo, por fatores dinâmicos externos que ajudam a despertar o seu constante interesse pelo desenvolvimento de potencialidades, aprendizagens e ações.

Compreendo que a minha identidade profissional vem sendo elaborada dentro do meu cotidiano, com base nos meus valores, na minha maneira de situar-me no mundo, na minha história de vida, nas minhas representações, nos meus saberes, nas minhas angústias e nos meus anseios. Os saberes que mobilizo em sala de aula vêm de todos os lados; vêm do que aprendo todos os dias na interação com os alunos em diálogo com a teoria. Em outras palavras, “[...] o saber está relacionado com a pessoa e a identidade do professor, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2014, p. 11).

Finalizo esta carta me permitindo dizer que o início da carreira docente é um momento de descobertas, superações e limitações, em que construímos e reconstruímos significados da nossa trajetória. Todo esse movimento contribuiu para a integração do conhecimento prático e o conhecimento teórico, resultando em um currículo de ação, hoje mais reflexivo, promovendo uma libertação de posições estáticas relativas ao currículo, ao conhecimento, ao ensino. Hoje me considero uma profissional mais autônoma, pois tomo iniciativas com ou sem a ajuda de outras pessoas, consigo gerir o tempo e estabelecer prazos para as minhas atividades, sou capaz de renovar a minha motivação e aprender com a minha experiência.

Referências

FERNANDES, E. V. *Psicologia da educação escolar moderna*. Aveiro: Edipanta, 2012.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *In*: CAMPOS, B. P. (org.). *Formação profissional de professores no Ensino Superior*. Porto: Porto, 2001. p. 46-64.

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

GARCIA, C. M. *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2008.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Nova Escola*, São Paulo, n. 142, p. 13-15, 2001.

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

10 EXPERIÊNCIAS NA INSERÇÃO DOCENTE E O VIVENCIAR DO COTIDIANO ESCOLAR: CAMINHOS PERCORRIDOS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap10>

MARIZA DA COSTA PEREIRA

Licenciada em Pedagogia e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da rede municipal de São Gonçalo do Amarante. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (GPEHSC).
E-mail: mariza.costa@aluno.uece.br

Fortaleza – Ceará, 13 de janeiro de 2020.

Caros leitores,

Minha fase de inserção na docência teve início ainda na formação inicial, com o desenvolvimento das primeiras práticas de ensino no terceiro semestre do curso, como bolsista de um dos programas do Ministério da Educação, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), que visa contribuir para a melhoria da formação inicial dos estudantes de licenciatura promovendo o contato dos discentes com a ação didático-pedagógica do professor da Educação Básica no ambiente escolar, buscando contribuir para o aperfeiçoamento de sua formação teórico-prática (BRASIL, 2007). Neste sentido, ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) firmou e afirmou minha posição na docência (NÓVOA, 2017), por meio da minha inserção em uma instituição escolar pública, permitindo o maior entrelaçamento entre teoria e prática.

Um dos primeiros medos a serem enfrentados consistia na localização da escola, situada em um bairro periférico que tinha alto índice de violência. Eu sentia receio de que algum fato acontecesse e que me causasse uma

frustração logo no início do curso. Essas incertezas e tensões fazem parte desse período de iniciação profissional (VAILLANT; GARCÍA, 2012). Porém, a motivação de viver a experiência do Pibid foi mais expressiva, e assim aconteceu a minha inserção na docência.

Ao adentrar no contexto escolar, agora não mais como aluna daquela escola, parecia ser um espaço nunca vivido, até por ser um município diferente do de minha formação escolar, já que toda minha Educação Básica havia sido em Maracanaú, Ceará. Diante disso, ao chegar na escola lócus do Pibid, deparei-me com algumas mudanças e novidades no ensino, como obrigatoriedade do terço do planejamento do professor, formações continuadas externas, programas nacionais de alfabetização e novas avaliações externas. Ter conhecido e vivenciado essas descobertas dentro da escola no período da formação inicial foi relevante, pois, quando voltei, como assistente e professora substituta da prefeitura, não tive um choque de realidade, afinal, com a experiência do Pibid, já conhecia o espaço escolar da rede pública.

A proximidade com a realidade da escola pública “fazia todo o diferencial” com as teorias que eram estudadas nas disciplinas, consolidando os conhecimentos teóricos. A troca de experiência entre os bolsistas, os coordenadores e os professores supervisores “abria os olhos” para a possibilidade de oferecer melhorias para o ensino público, construindo um trabalho integrativo e colaborativo.

A oportunidade de vivenciar o cotidiano da sala de aula levava-me a reflexões sobre o papel do professor no ensino e na aprendizagem, bem como ao conhecimento das dificuldades do fazer docente, como a gestão de disciplina na sala de aula, a motivação dos estudantes, a organi-

zação do trabalho em sala, a falta de materiais ou de tempo para realizar atividades extracurriculares (VAILLANT; GARCÍA, 2012). O Pibid trouxe uma das principais aprendizagens para a minha formação, que foi a possibilidade de reflexão durante as ações, com o desenvolvimento de projetos que partissem da realidade do contexto escolar ou dos próprios alunos, elaborando planos de aula e os avaliando posteriormente.

A minha inserção na docência em outro espaço e cargo se deu ainda durante a formação inicial, no oitavo semestre da graduação, quando assumi a função de professora assistente de uma sala de aula da Educação Infantil da prefeitura de Fortaleza, no Ceará. A experiência foi desafiadora, pois minhas atividades eram relativas ao cuidar, educar e dar assistência às crianças com idade entre 2 e 3 anos. Essa experiência para mim significou uma descoberta, pois ainda não havia tido um contato com turmas de creche. Tive a colaboração das professoras da turma, que foram companheiras durante todo o tempo que permaneci lá, o que me ajudou a adquirir diversas aprendizagens relacionadas à Educação Infantil, tais como a aproximação e o conhecimento da documentação pedagógica que rege essa etapa da Educação Básica, a aquisição de saberes relacionados a atividades práticas que tinham como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, bem como as aprendizagens advindas do processo de mediação do ensinar e de resolução de conflitos na sala de aula.

Minhas experiências se alinharam a essa realidade, pois, como mencionei antes, o Pibid teve sua relevância para o conhecimento da realidade da escola pública, e a experiência como assistente me aproximou mais da Educação Infantil, dando, assim, suporte para a minha esco-

lha profissional inicial como professora ter sido na Educação Infantil, lecionando no Infantil II, em outra instituição de ensino.

Depois de formada, continuei construindo o que realmente é ser professor. Devido às outras experiências e ao conhecimento da realidade escolar, eu já era familiarizada com a rotina das crianças, com o desenvolvimento de projetos na Educação Infantil e de momentos e atividades indispensáveis, mas quero destacar uma surpresa e dificuldade com relação às atividades burocráticas exigidas, como o preenchimento do diário e a elaboração do planejamento, pois, como bolsista Pibid e assistente da Educação Infantil, não me havia sido dada essa incumbência, pois ela é própria do professor. Vi-me inicialmente perdida e envergonhada de dizer que não sabia.

A maior dificuldade era preencher o formulário do plano de aula, porque ficava sem saber o que escrever no papel; até sabia, pois os conhecimentos das disciplinas de Didática e dos Estágios haviam me dado noções básicas do que deveria ter ali, porém o plano parecia outro, com objetivos específicos e outras formas de avaliação. Para superar essa dificuldade mencionada anteriormente, a ajuda dos pares foi essencial. Fui aprendendo na prática e com o auxílio das outras professoras a preencher os planos de aula de modo mais espontâneo, sem um planejamento prévio, com os professores que tinham mais experiência, os chamados instrutores informais (VAILLANT; GARCÍA, 2012); aprendia sempre algo novo a cada planejamento.

Vivenciar essa experiência do planejamento me deixava em desequilíbrio total, pois pensar atividades, traçar objetivos, trabalhar de uma forma lúdica, com estratégias pedagógicas, propondo aprendizagem significativa e ain-

da registrando tudo o que acontecia na sala de aula, enfim, isso me parecia impossível em um curto espaço de tempo. Inúmeras vezes eu levava atividades para terminar em casa, uma das formas mais conhecidas de “sobrevivência” do professor, principalmente iniciante, quando este encara suas tensões muitas vezes sozinho, tendo que adquirir equilíbrio emocional para lidar com as frustrações para que consiga se manter na profissão e demonstrar competência didático-pedagógica (GARCÍA, 1999).

Quanto à minha postura em sala de aula, como eram crianças de 2 anos, a afetividade e a criatividade eram características fortes. A escola possuía poucos recursos e brinquedos; diante disso, pensando em diferenciar e proporcionar novidade para as crianças, eu confeccionava materiais a partir de objetos reciclados ou promovia atividades de custo baixo, como caixa-surpresa, guarda-chuva musical, bonecos, bem como desenhava em cartazes coletivos para pinturas e colagens, fazia acolhidas coletivas para toda a escola com apresentações musicais ou contações de histórias. Procurava, desse modo, sobrepor-me às dificuldades da falta de materiais, fazendo o uso dos saberes da experiência e das referências que tive das professoras enquanto eu era assistente.

O entusiasmo inicial e o escape de criar estratégias acabavam me ajudando a superar os desafios diários, afinal já havia firmado a situação de responsabilidade de ter uma sala de aula, os alunos, o plano de aula, por me sentir integrante de um corpo profissional, tudo isso acredito que causou o entusiasmo inicial (HUBERMAN, 1995). Nesse sentido, fui construindo o ser docente, que não se restringe somente ao cumprimento de um plano de aula, até porque nem sempre o que planejava saía como havia pen-

sado, uma vez que imprevistos acontecem. Os primeiros dias e meses eram marcados pelo processo de tentativa e erro, por vezes me sentia sem jeito para dar aula, frustrada e pressionada pela coordenação para oferecer o melhor para as crianças.

Nono e Mizukami (2006) evidenciam que todas essas preocupações e tensões contribuíram para o fortalecimento da prática pedagógica, na medida em que esses acontecimentos foram aceitos como forma de aprendizagem profissional. Esse vivenciar do cotidiano escolar proporcionaram inúmeras reflexões quanto ao papel do professor e à responsabilidade que nos é colocada.

As experiências ora apresentadas fizeram parte da minha iniciação profissional como docente. Durante esse período, foi-me possibilitada a constituição de conhecimentos e saberes, principalmente o saber fazer, o saber ensinar e o saber ser, saberes esses que são temporais, pois são abertos e incorporam, ao longo do processo da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (coord.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995. p. 31-78.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 382-400, 2006.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. *Ensinando a ensinar*: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

11 DOCÊNCIA, UM CAMINHO DO CORAÇÃO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap11>

MARTA SUIANE BARBOSA MACHADO GOMES

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Docência do Ensino Superior e Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Pedagogia pela UFC. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) da UECE. Professora efetiva da rede pública municipal de Fortaleza, Ceará, onde atua como formadora de professores da Educação Infantil.

E-mail: suianebmachado@yahoo.com.br

Fortaleza – Ceará, 25 de janeiro de 2020.

E aprendi que se depende sempre / De tanta, muita, diferente gente / Toda pessoa sempre é as marcas / Das lições diárias de outras tantas pessoas. (GONZAGUINHA, 1982).

Escolhi iniciar o relato sobre minha inserção na docência com esse trecho da canção de Gonzaguinha, intitulada “Caminhos do coração” (1982), por acreditar que, entre as decisões realizadas no decorrer da vida, minha opção profissional possui marca afetiva que só o embalo de uma canção poderia expressar. Refletir que toda pessoa é a marca das lições diárias de tantas outras pessoas me conduz a reconhecer a participação de todos que contribuíram com minha formação: meus pais, professores e colegas de estudo e de profissão. Cada um que passou por minha vida deixou marcas que constituem o que hoje sou.

Retomar meu ingresso na profissão docente me envolve em um sentimento infinito de gratidão a Deus e a todos que participaram dessa escolha, que considero não ter sido uma decisão aleatória, mas motivada por um grande amor pelas pessoas e por uma fome de justiça e conheci-

mento que sempre me acompanhou. Nesse caminho do coração, parafraseando Gonzaguinha, a primeira pessoa que encontro é meu pai. São nítidos em minha lembrança o início dos anos de 1990, quando ingressei na Educação Infantil, o caminho à escola feito em seus ombros e o relato até hoje realizado pela minha mãe de que eu me recusava a sair enquanto ele não baixasse à minha altura, para que eu pudesse subir em suas costas. Pouco mais tarde, os trajetos realizados de moto ou bicicleta, mas sempre em sua companhia, estão fortemente gravados em minha memória.

Minha mãe também trilhou comigo esse caminho, que não era profissionalizante para o magistério, mas que marca a minha história. Lembro-me de uma ocasião em que me buscou na escola levando capa de chuva e chinelos, em um dia de temporal, para que eu não sujasse o fardamento escolar nem as chuteiras, alcançados com o suor do meu pai, que, de sol a sol, cumpria sua missão como fiel funcionário da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, o que, durante muito tempo, conferiu à minha família o sustento. Ir à escola pela primeira vez foi a primeira experiência fascinante da minha infância e aconteceu aos 3 anos, em 1992. A segunda veio um pouco mais tarde, aos 5 anos, quando ganhei de presente um pacotinho pequeno e embalado, a maior das bênçãos que recebi em toda a vida, minha irmã Suellen.

Meu primeiro dia de aula foi devotamente acompanhado pela minha mãe, que retornou três vezes à escola para ter certeza de que eu não estava chorando. Seu relato, muitas vezes escutado entre risos, era de que nunca se viu em mim tanto entusiasmo e alegria. Minha mochila e lancheira chegaram ao primeiro dia de aula já gastas, pois

fiz deles brinquedos antes mesmo do início do ano letivo, tamanha minha ansiedade pela oportunidade de ir à escola. A mágica experiência de aprender me tornou uma aluna dedicada e assídua, e não havia tristeza maior na infância do que ser obrigada a, por alguma eventualidade, ter que faltar aula.

Essa retrospectiva é essencial à explicação do meu tornar-me professora, pois, como retrata Tardif (2014), os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor evidenciam a importância das experiências familiares e escolares que antecedem a formação inicial na aquisição do saber ensinar. Ao retomar o trecho da canção “Caminhos do coração”, percebo que todas as experiências escolares anteriores à minha formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), onde ingressei em 2006, logo após a conclusão do Ensino Médio no Colégio Salesiano Dom Lustosa, na cidade de Fortaleza, Ceará, contribuíram com minha escolha pela docência, assim como todos os professores com quem construí, durante a vida escolar, vínculos de profundo respeito e amizade.

Minha primeira experiência docente remunerada não foi realizada em instituição de ensino, aconteceu na garagem da casa dos meus pais, quando, aos 17 anos, dei aulas particulares de Metodologia Científica e Introdução à Filosofia a uma senhora que cursava os semestres introdutórios de um curso de Administração em uma faculdade particular. Era uma atividade informal. Pouco mais tarde, durante a graduação, fui monitora de Iniciação à Docência da Disciplina de Educação a Distância e também bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), excelentes experiências que possibilitaram aproximar-me um pouco

mais do magistério e contribuíram para que eu almejasse uma carreira acadêmica.

Logo após concluir o curso de Pedagogia, em 2009, tive uma experiência como professora auxiliar de Educação Infantil e do Sistema de Tempo Integral de uma tradicional escola em Fortaleza. A experiência foi tão desafiadora quanto breve, pois havia sido aprovada no concurso para professora efetiva da rede pública municipal de Fortaleza e logo fui convocada para assumir o cargo. Havia me submetido ao concurso para professora efetiva ainda na graduação e sem muitas expectativas, uma vez que sabia que podia ser impedida de assumir o cargo pelo fato de ainda não ter concluído o curso de Pedagogia, no entanto recebi muito incentivo das colegas bolsistas do PET, que também se submeteram ao concurso e que me motivaram a me inscrever, por considerarem que, mesmo que não pudesse assumir o cargo, a seleção me valeria de experiência. A surpresa da aprovação me fez antecipar em um semestre a conclusão da licenciatura, para que eu estivesse pronta a assumir a função de professora logo que convocada.

Fui ter a real dimensão da importância de ser professora efetiva já na rede pública municipal, quando vi que as condições de trabalho dos professores substitutos eram mais difíceis, pela ausência de estabilidade e pela descontinuidade na mesma instituição de ensino. Foi quando passei a verdadeiramente ser grata por ter conseguido, ainda em início de carreira, a estabilidade que muitos professores passam anos para conquistar. Vi também que as condições de trabalho no sistema público de ensino eram melhores do que na escola particular, onde tive breve experiência antes de assumir o concurso, pois na escola

pública possuía mais autonomia e mais respeito por parte dos gestores.

Ingressei na rede pública em agosto de 2010, em uma escola situada no bairro Siqueira, em Fortaleza. Pelo fato de ter chegado à escola após o início do segundo semestre letivo, foi desafiante construir um vínculo com a turma, diagnosticar as aprendizagens e planejar aulas que fossem motivadoras para crianças que, em grande número, tinham na escola o único local onde poderiam realizar uma refeição ou se manterem protegidas da implacável violência do entorno em que viviam. Permaneci nessa escola somente até o final do ano letivo. No ano seguinte, assumi como professora em uma escola no bairro Bom Jardim, local em que de fato constituí-me como docente, principalmente pelo vínculo criado com as outras professoras, o que me deu a dimensão de pertencer a uma categoria profissional.

García (1995) apresenta a profissão docente como um terreno onde se fomenta o isolamento entre os professores, de forma que as aulas se tornam o que o autor chama de “territórios” particulares, predominando a cultura do individualismo, por oposição a uma cultura de colaboração. O mesmo autor reconhece a importância da autorreflexão e da reflexão em grupo para a modificação dos *constructos*¹ dos professores.

Dubar (1998, 2000) explica o sentimento que vivenciei na prática quando afirma que ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade. Considero que, em conformidade

¹ Constructos, segundo García (1995), são objetos mentais que permitem “ordenar” o mundo e estabelecer relações com ele.

com essa teoria, fui sendo transformada desde o início da minha carreira, a partir dos momentos de reflexão com os meus pares, ao observar como desenvolviam suas aulas, que soluções apresentavam para os problemas surgidos em sua rotina, como relacionavam-se com os alunos, com a gestão da escola e com as famílias. Fui construindo, a partir dessa parceria com os meus colegas de profissão, o meu próprio perfil profissional, aprendendo a não reproduzir comportamentos que eu considerava reprováveis e a analisar os bons exemplos daqueles que eu considerava como professores afetuosos, responsáveis e comprometidos com a aprendizagem dos alunos.

A afetividade, por sua vez, sempre foi uma marca forte em meu constituir-me professora. Em alguns momentos do meu primeiro ano de atuação profissional, senti que deveria fazer pausas para ouvir a história de vida dos alunos e para contar também a eles histórias reais, que os ajudassem a refletir sobre a importância de valorizar os estudos, de ter em sala de aula uma postura de responsabilidade e de colaboração com os colegas.

Foi nesse período que percebi a importância do suporte oferecido pela gestão ao professor e o quanto ações de incentivo e reconhecimento aos esforços empreendidos em prol da escola contribuem para tornar o clima escolar mais agradável e os desafios da iniciação docente menos áridos. Reconhecer que o professor não chega à escola sabendo de tudo, ser paciente e parceiro em suas dificuldades contribui muito para diminuir a evasão docente, que ocorre sobretudo nos primeiros anos de atuação. Alves (2017) explica que o professor iniciante é aquele que vai se constituindo como profissional em seu contexto de trabalho, aquele cuja aprendizagem da docência está in-

terligada ao “enfrentamento e resoluções de problemas” que caracterizam a prática profissional e, por conseguinte, marcam o início da carreira.

Percebo hoje, passados alguns anos, que me preocupei muito no início da minha carreira docente com o cumprimento do programa anual e do material didático adotado na escola. Para mim, era inadmissível concluir o ano letivo sem ter trabalhado todos os conteúdos previstos para aquele ano. Percebo hoje que minha atitude foi equivocada, pois de nada vale cumprir o programa e concluir o material sem uma efetiva aprendizagem por parte do aluno. Se pudesse voltar àquele tempo, iria me preocupar menos com exigências burocráticas e muito mais com um planejamento que de fato contemplasse as reais necessidades dos alunos, considerando seus conhecimentos prévios como ponto de partida para a aprendizagem dos novos conteúdos.

Desse modo, Cunha (2015) caracteriza a entrada na carreira como um ciclo da vida profissional caracterizado pela angústia, pelo abandono, pela mudança de personalidade e pelo subciclo da descoberta e da experimentação, que, por sua vez, conferem ao professor entusiasmo, gosto pela aula e pelos alunos e sentimento de pertença a uma classe profissional.

Vivi esse misto de emoções ora descrito, mas destaco que se sobressaiu a toda angústia o sentimento de que meu coração escolheu o melhor caminho, por vezes tortuoso, cheio de curvas, mas que apresenta como destino muito afeto, carinho, amizade e conhecimento, o caminho da Educação. Esse caminho não é trilhado a sós, afinal, como diz a canção, “toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”.

Referências

- ALVES, R. R. *Professores iniciantes egressos do Pibid em ação*: aproximações à sua prática profissional. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- CUNHA, A. C. *Ser professor*: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.
- DUBAR, C. *La crise des identités*: l'interprétation d'une mutation. Paris: PUF, 2000.
- DUBAR, C. *La socialisation*: construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin, 1998.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1995.
- GONZAGUINHA. Caminhos do coração. In: GONZAGUINHA. *Caminhos do coração*. [S.l.]: EMI-Odeon, 1982. 1 CD. Faixa 10.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

12 NA ESCOLA, PRIVADA OU PÚBLICA, O PRIMEIRO DIA DE AULA E O DESAFIO DE SER PROFESSOR

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap12>

PRISCILA BARROS DE FREITAS

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Psicomotricidade Relacional pelo Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR) e mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Laboratório de Estudos da Aprendizagem, Subjetividade e da Saúde Mental (Lades) da UECE. Sócia efetiva da Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP). Integrante do Projeto de Implantação da Psicomotricidade Relacional na Rede Municipal de Ensino. Professora psicomotricista relacional da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

E-mail: priscila.barros@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Fortaleza – Ceará, 20 de janeiro de 2020.



passagem do tempo e o alcance de desafios profissionais sempre me deixam reflexiva e, nesta nova década, estive rememorando, ao observar o calendário, que em 2020 faz 14 anos que fui contratada pela primeira vez como professora de uma escola da rede privada de educação, faltando um semestre para a conclusão de minha formação em Pedagogia. Logo após a introdução nesse novo mundo, no período de inserção profissional, deparei-me com um desafio duplo, fui contratada pela rede pública de ensino, dessa forma, permaneci trabalhando em ambas as escolas: em um turno era professora na rede privada; em outro, na rede pública. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p. 123):

A fase de inserção na docência pode durar vários anos e é o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica.

Nos primeiros cinco anos de docência, vivi um turbilhão de experiências, que, reconheço, são parte de quem sou hoje como profissional. As lembranças ainda são claras sobre esse período em que pude trabalhar em uma es-

cola particular e em outra pública simultaneamente, por isso o objetivo desta carta é o de compartilhar tais memórias e, quem sabe, apoiar os leitores que se identifiquem e vejam nestas palavras a descrição de uma parte de sua própria história.

Como pedagoga em formação, tive meu primeiro contrato numa escola particular bem conceituada na sociedade. A turminha era de crianças do Infantil IV, uma turma que estava sendo aberta devido à demanda de matrículas. Ao ser contratada, faltavam poucos créditos para a colação de grau, que aconteceu um semestre depois. Na primeira semana de ingresso na escola, eu estava muito feliz e me habituando à rotina, ocasião em que participei da semana de adaptação das crianças. Por ser uma escola que acolhe crianças bem pequenas, o choro é comum até que o ambiente escolar pareça familiar. Essa foi uma semana de adaptação para mim também. As crianças eram tão bem cuidadas e havia tantas babás as acompanhando que me sentia estranha às vezes, pois sou de origem pobre, nasci na periferia da cidade e convivo nela até hoje. Naquele momento, eu soube que estava desbravando limites que iam além do desenvolvimento profissional, mas passavam pelo aprendizado social, passando a conhecer um “mundo” economicamente tão diferente que literalmente me parecia outro “mundo”.

Contudo, criança é criança, com o mesmo processo encantador de aprendizado. A Educação Infantil foi para mim a melhor das escolas; nas disciplinas e cursos, eu estudava sobre o desenvolvimento infantil e, na escola, eu via acontecer concretamente o que os teóricos afirmavam. Nesse período, compreendi a importância do relacionamento com os pais e da confiança que o professor precisa

passar para as famílias; essas são habilidades fundamentais para quem atua com crianças. Hoje não me recordo de ter aprendido isso nas disciplinas da academia, talvez seja algo interessante para se refletir. Lembro que a diretora dessa escola me disse nos primeiros dias de trabalho: “Faça seu *marketing* pessoal”. Na época, eu não entendia muito bem, mas logo aprendi: não é sobre fazer o que os pais (clientes) desejam, mas é sobre ser um professor confiável e competente, que está fazendo as melhores intervenções pedagógicas possíveis para que os filhos desses pais aprendam e cresçam cada vez melhores.

Nos primeiros anos como professora, aprendi a enxergar a minha fala na óptica das crianças, de acordo com sua faixa etária. Nesta escola, pude lecionar para crianças de 3 a 8 anos de idade; essa variedade me fez aprender muitíssimo. Aprendi também que empatia e afeto são fundamentais, e aí qualquer conteúdo pedagógico podia ser explorado; se houvesse uma forma lúdica e criativa de socializá-los, logo o aprendizado viria. Não posso deixar de recordar aqui dos meus primeiros contatos com o que chamo de trabalho em equipe pedagógica: nessa mesma escola, reuníamos-nos ao início do ano para organizar projetos pedagógicos, construir instrumentos a serem utilizados com as crianças, definir metas para o período seguinte, inclusive o uso de verbas; embora a escola fosse de caráter privado, era discutido em grupo.

Ao final de cada etapa, no decorrer do ano, havia o conselho de classe, em que a coordenadora pedagógica, a psicóloga escolar e eu sentávamos e falávamos sobre cada criança e seu desenvolvimento nas áreas socioemocional, linguagens e raciocínio lógico-matemático. Juntas pensávamos em estratégias de intervenção para cada criança.

Lembro bem quando falamos sobre uma criança que tinha muitas dificuldades de socialização; a estratégia planejada foi brincar com ela e a turma no parquinho de areia, mas, entenda, não levar as crianças para brincar, porque isso já faziam na rotina diária, e sim brincar com as crianças; essa perspectiva fez uma diferença enorme na compreensão que tenho hoje sobre intervenções educativas.

Ao revisitar essas memórias, percebo que fazíamos o que Imbernón (2011, p. 73) aponta como um dos pilares da formação permanente, em que “Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com os colegas ou membros da comunidade”. As intervenções não precisam estar escritas em um livro ou ter uma lógica formal, elas precisam servir àquilo a que se propõem; a criança precisa de um adulto que pense, reflita e encontre formas para lhe ajudar a compreender a sociedade em que vivemos e assim aprender a viver nela. Para mim, não há outro adulto competente o suficiente para fazê-lo a não ser o professor.

Quando eu já amava o que fazia e me sentia confiante e competente para exercer minha docência, eis que a experiência na rede pública me fez compreender que havia desafios bem maiores. No primeiro dia de aula, substituindo uma professora de licença médica, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, contendo 32 crianças com idades entre 8 e 9 anos, uma lousa, um giz e um diário de classe para preencher, meu desconhecimento sobre qualquer apoio oferecido pela escola era enorme. A escola não contava com a figura de uma coordenação pedagógica, o que dificultava mais ainda minhas possibilidades de ação como professora. Pelo menos era assim que enxerga-

va o contexto, contudo Imbernón (2011, p. 113) nos provoca com a seguinte reflexão sobre o processo de formação docente e profissional: “Temos de superar a dependência profissional. Basta de esperar que outros façam por nós as coisas que não farão. A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias [...]”.

Havia motivação, criatividade e conhecimento de minha parte, mas a minha relação com as crianças não ia bem, a indisciplina era grande; notei que meus alunos não sabiam coisas básicas, como falar e relacionar-se com o outro. Demorei a compreender que as vivências das crianças em casa e na rua, embora as deixassem mais autônomas, também as deixavam menos amparadas. Crianças que moravam na beira do mar, no mesmo bairro em que nasci e morei durante toda a minha infância, logo aprendiam a ter mais autonomia; o afeto ficava em segundo plano, pois havia outras urgências entre as famílias, como alimentação e saúde, por exemplo. Meus novos alunos tinham condições de vida diária bem diferentes dos alunos da outra escola, como acesso baixo a condições sanitárias e alimentares adequadas, alguns fatores relacionados com a pobreza, o que limitava seu acesso ao aprendizado e desenvolvimento integral. Antes de dar aula, eu precisava conquistá-las. Pouco a pouco, esforcei-me para enxergá-las com outros olhos e assim estabelecer uma relação afetiva que promovesse respeito mútuo e, quem sabe, aprendizado; esse para mim já acontecia.

Sobre os pais, eu já não os via; nesta escola, as crianças se deslocavam sozinhas do portão da escola à porta da sala; os professores não tinham contato com as famílias

diariamente. A sensação que eu tinha era a de que elas não pertenciam a nada nem a ninguém, portanto a disciplina era bem alta, não havia uma rotina prazerosa, o aprendizado parecia agora uma obrigação, com nenhuma pitada de prazer. Nesse momento, faz-se necessário lembrar que, segundo Freire (2002, p. 30), é preciso usar “[...] o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo”.

Apesar disso, o trabalho precisa ser feito. Aos poucos, os colegas de profissão me davam a sensação de que algo, mesmo que pouco, podia ser feito. Havia naquela escola professores que tinham muitos anos de profissão e que viviam tais problemas diariamente havia muito mais tempo do que eu; o compartilhamento de experiências me ajudou bastante. Comecei então a planejar visitas à biblioteca da escola, a dar aulas que usavam as artes plásticas, como colagens, dobraduras e desenhos, a mostrar às crianças o que era um ábaco e a contar histórias, enfim, levar para elas a sensação de ser criança. Foram pequenas atitudes que trouxeram para elas um pouco mais de prazer de estar na escola.

Naquele período, não havia equipe pedagógica ou materiais pedagógicos; havia muita escassez, como falta de lanche e de água. Ser professor nessa escola já não era tão encantador, mas desafiador, como quando é necessário desbravar uma mata densa; o cansaço batia e as dificuldades eram crescentes. Embora houvesse muito esforço, os ganhos ainda eram restritos. Havia crianças numa turma de 3º ano que não sabiam sequer ler, pedir desculpas, ter empatia, desenhar com detalhes ou até mesmo segurar uma colher para comer. Passei a compreender que eu não conseguiria tudo que desejava para meus alunos e que

o processo educativo envolve família, escola e sociedade. Eu, como professora, poderia ajudar e fazer a minha parte. Sobre essa reflexão que pude fazer ao perceber meus limites, depois de acreditar que conseguiria muito mais com meus alunos, Formosinho (2009, p. 57) nos alerta sobre os riscos da falácia do discurso do superprofessor: “[...] é que na essência o discurso [...], por ser utópico e normativo, transforma as funções sociais colectivas da escola em obrigações morais individuais do professor”. Para ele, a escola é a “entidade organizacional”, não o professor.

Pude, ao longo desses anos na rede pública, conhecer quatro escolas diferentes e identificar que nem todas são iguais; as dificuldades são inúmeras, mas as formas de enfrentamento delas fazem a diferença. Atualmente tenho contrato apenas na rede pública de ensino e percebo que os problemas que enfrentei há 11 anos, ao ingressar na rede pública, não são mais os mesmos, pelo menos na escola em que estou lotada atualmente. O investimento no processo formativo da gestão escolar e do corpo docente no decorrer desse tempo tem possibilitado mudanças no gerenciamento das escolas.

Hoje percebo o quanto os anos iniciais na docência me fizeram compreender a importância do meu papel profissional na sociedade. Há sete anos tenho atuado como professora Psicomotricista Relacional¹ com crianças de 5 a 8 anos de idade, e não há trabalho melhor. Sinto-me completa quando posso transmitir às crianças aquilo que acredito contribuir com a formação cidadã delas. Aqui é preciso pausar minhas memórias para clarear a definição dessa ocupação específica. Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2013, p. 32):

¹ A Psicomotricidade Relacional é uma prática oferecida para as crianças em escolas da rede pública de ensino de Fortaleza, no Ceará, desde 2013.

Define-se desta forma, como um método de trabalho que proporciona um espaço de legitimação dos desejos e dos sentimentos no qual o indivíduo pode se mostrar na sua inteireza, com seus medos, desejos, fantasias e ambivalências, na relação consigo mesmo, com o outro e com o meio, potencializando e o desenvolvimento global, a aprendizagem, o equilíbrio da personalidade, facilitando as relações afetivas e sociais.

Durante meu período de inserção, fui provocada a aprender e a exercitar constantemente o olhar afetivo, atento e sensível sobre meus alunos; essa habilidade foi fundamental para que eu construísse a profissional que sou hoje. Sei que haverá problemas no futuro delas, mas, se esses problemas se tornarem menos difíceis de serem superados por causa de suas habilidades socioemocionais desenvolvidas na escola, fico certa de que meu papel tem sido cumprido com sucesso. O professor constrói dentro de si um jeito de ser, uma forma de enxergar meios para se chegar a um lugar ou a uma meta, ele conhece o final do caminho e percebe os degraus a serem desvelados. E, sobre o meu futuro profissional, que venham os próximos desafios.

Referências

FORMOSINHO, J. *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto, 2009.

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

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar*: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIEIRA, L.; BATISTA, M. I.; LAPIERRE, A. *Psicomotricidade Relacional*: a teoria de uma prática. 3. ed. Fortaleza: RDS, 2013.

13 A INSERÇÃO PROFISSIONAL COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR DA E PARA A DOCÊNCIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap13>

ROMÁRIA DE MENEZES DO NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Ieducare (FIED) e mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa Acessibilidade, Diferença, Prática Pedagógica e Educação Inclusiva (Gepadep) na UVA e do grupo de estudos e pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) na UECE. Professora da Educação Infantil na Rede Pública do município de Sobral.

E-mail: romaria.menezes@hotmail.com

Sobral – Ceará, 22 de janeiro de 2020.

Caros professores, nobres colegas leitores, escrevo-lhes com o objetivo de relatar-lhes sobre minha experiência inicial na docência. A atividade profissional na docência iniciou-se quando ainda estava cursando o Ensino Superior. Essas experiências anteriores à conclusão do curso de Pedagogia muito contribuíram para o amadurecimento da minha escolha profissional e para o refinamento da minha prática, tendo em vista os desafios e as particularidades do fazer docente. Segundo García e Vaillant (2012), a inserção se constitui como um período obrigatório de transição entre a formação inicial e a incorporação ao mundo do trabalho como um profissional plenamente qualificado, em que os professores são avaliados com o fim de certificação acerca da aquisição de destrezas, sem as quais os docentes não poderiam ter acesso à profissão.

A minha inserção profissional foi marcada por tensões, medos, inseguranças e decepções. A primeira experiência na docência ocorreu quando estava no quinto período do curso de Pedagogia. Ao fazer parte do Programa Mais Educação como monitora, trabalhava alguns dias da semana desenvolvendo atividades voltadas ao ensino de

Português e às Artes com crianças que tinham entre 6 e 9 anos de idade, recebendo uma bolsa de pequeno valor. A proposta do Programa do Governo Federal era o desenvolvimento de atividades que fossem lúdicas, que abordassem o conteúdo visto na sala de aula pelos alunos de outra maneira. A escola nos disponibilizava muitos jogos, porém não havia orientações no sentido de como desenvolver práticas que atendessem às necessidades dos alunos e que também atendessem às nossas fragilidades.

Na condição de monitora, como professora iniciante, recorro que uma das maiores dificuldades que enfrentei dizia respeito à indisciplina dos alunos. Era sempre um desafio a realização das atividades combinadas à organização da turma e manutenção da disciplina. Hoje entendo que a inexperiência reforçava, em parte, todas essas dificuldades.

Após a experiência como monitora do Programa Mais Educação e ainda na graduação, fui chamada para ministrar aulas de Português nos anos finais do Ensino Fundamental. Se a experiência no Mais Educação havia sido difícil, essa se revestia de um pouco mais de complexidade, em razão do público e da quantidade de alunos. Fiquei apenas três meses, sendo, em seguida, convidada para ser a professora da sala de recurso multifuncional, sala em que atendia, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), aos alunos com deficiência matriculados na escola. Como professora do AEE, sempre buscava envolver os professores no planejamento de ensino com o intuito de desenvolver atividades com os alunos que tinham deficiência também na sala de aula, buscando garantir seu lugar e espaço na escola, a partir da compreensão que tinha e tenho sobre escola e educação inclusiva.

Os conhecimentos construídos na universidade ainda na graduação e nas formações em serviço que recebia quando atuava como professora do AEE caminharam no mesmo sentido de consolidar a minha compreensão de que a educação inclusiva deve ser uma responsabilidade da escola, e não de um professor. Assim, pensar e buscar a educação inclusiva não seria somente uma competência do professor da AEE, mas de todos que fazem a escola. Estas formações eram orientadas pelas professoras que estavam há mais tempo na área, o que contribuía muito para a nossa formação e ressignificação da Educação Inclusiva.

Entendo que a troca de experiências, saberes e reflexões nos espaços de formação ia me constituindo como docente e me fazendo melhor problematizar situações próprias do cotidiano da escola relacionadas à Educação Inclusiva. Conforme Tardif (2008), esses saberes adquiridos no contexto de uma socialização profissional são modificados em função dos momentos e fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional em que o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Para Pimenta (1999), os saberes que configuram a docência caminham na perspectiva da construção da identidade docente, repensando a formação inicial e continuada. Essas inserções na docência, sem dúvida, constituíram a profissional que sou hoje, além de subsidiarem a forma como tenho ressignificado a docência.

Glat e Pletsch (2010) apontam que a Educação Especial não prescinde da Educação Inclusiva para confirmar que as duas se dão de maneira unificada, a partir da cooperação, de um sistema colaborativo que tome os alunos atendidos no AEE como responsabilidade na garantia do

acesso, participação e aprendizagem, conforme está expresso nos objetivos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Antes de findar essa experiência no AEE, prestei concurso para a Prefeitura Municipal de Sobral, Ceará, sendo aprovada e convocada a assumir o concurso no ano seguinte. Após a convocação, fui lotada na sala de uma escola que atendia a alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste momento em que vos escrevo e naquele ano, via-me numa estranha contradição: pela primeira vez, minha atuação seria estritamente ligada à minha formação inicial, porém foi a experiência que mais me causou frustração, dificuldade e sensação de que eu não iria conseguir desenvolver um bom trabalho. Embora tivesse vivenciado relativamente bem os estágios na licenciatura, nada se assemelhava à experiência como regente na sala de aula (da minha sala). Tinha dificuldade no planejamento, no estabelecimento de uma rotina com os alunos, além do desafio no cuidado e educação dos alunos. As demandas referentes a horário, comportamento, alimentação, cuidado com o material, cuidado comigo e com os colegas afligiam-me e, por vezes, sufocavam-me.

Neste âmbito, García e Vaillant (2012) asseveram que os problemas que os docentes principiantes enfrentam têm a ver com assuntos que outros docentes com maior experiência também enfrentam, tais como: gestão da disciplina de sala de aula, motivação dos estudantes, organização do trabalho em sala, insuficiência de material na sala de aula, problemas pessoais dos estudantes e relação com os pais, com a ressalva de que:

[...] os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incerteza

e estresse, visto que os mesmos têm menores referências e mecanismos para enfrentar estas situações (GARCÍA; VAILLANT, 2012, p. 123).

A contribuição dos autores vem para confirmar com exatidão a forma como me sentia na condição de professora iniciante na Educação Infantil, além de explicitar, de maneira geral, as dificuldades enfrentadas no período de inserção profissional. Para García (1999 *apud* GARCÍA; VAILLANT, 2012, p. 131), as principais tarefas dos docentes principiantes são:

Adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar, planejar adequadamente o currículo e o ensino, começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor, criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional.

Sobre isso, recorro das tardes em que passava estudando o meu planejamento, pensando e repensando alternativas e metodologias para ministrar aula no dia seguinte. Identifico como fator decisivo para que pudesse melhorar a minha atuação a partilha com os colegas que estavam havia mais tempo na Educação Infantil, bem como as formações oferecidas pelo município que indicavam alguns caminhos para desenvolver nossa prática pedagógica. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 58) pontua que:

A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio en-

tre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam.

Com relação à formação permanente, como já dito, considero relevante e decisiva para a melhoria de minha atuação na Educação Infantil. Imbernón (2011) destaca que a formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, questioná-la ou legitimar o conhecimento posto em prática. As formações mensais me ajudavam no sentido de melhor organização das atividades e da rotina da sala de aula. No entanto, nem tudo que recebia na formação era perfeitamente aplicável em sala de aula, não só pelas condições materiais da escola e pela quantidade de crianças, mas também porque minhas reflexões e questionamentos, à medida que iam se aprimorando, faziam-me delinear com maior precisão as atividades e estratégias que deveriam ser desenvolvidas.

A rede municipal de Sobral oferece um curso de formação de professores para docentes em estágio probatório que estão ou não nos anos iniciais de sua carreira. O curso, dividido em módulos, propiciava momentos de discussão e estudo, além de possibilitar pessoalmente estar perto dos colegas, muitas vezes compartilhando os desafios, os saberes e os dissabores da docência, isso era o que mais me ajudava no desenvolvimento da atividade docente. Nós éramos acompanhados durante o curso pelos professores formadores, porém não havia um acompanhamento na escola mais direcionado para os professores iniciantes. Éramos divididos por turma e a formação acontecia em uma escola¹ diferente da escola em que lecionávamos, em dias intercalados. Para García e Vaillant (2012, p. 26):

¹ Era apenas um espaço físico que acolhia a todos.

A inserção deve ser um processo compreensivo, coerente e sustentado, organizado pela autoridade educativa. Os programas de inserção são programas intencionados, que vão muito além de atividades pontuais ou espontâneas e podem ser dadas em muitas escolas quando se apoia os docentes principiantes.

Iniciada minha experiência na Educação Infantil no município de Sobral, mesmo com as dificuldades já citadas, após um semestre começava a organizar melhor as atividades na sala, aprimorar o ensino e perceber o avanço dos alunos. Nos anos posteriores, permaneci no Infantil III, mas, sem dúvida, foram anos mais leves, já não havia mais o “peso” daquele ano inicial, tudo já fluía com mais qualidade. Diferentemente do ano inicial, consigo agora, com as formações e estudos relativos à pós-graduação, atuar e melhor refletir sobre as práticas pedagógicas e sobre a educação.

Sobre o exposto, Imbernón (2011) destaca que o professor não deve ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações, mas deve ser um profissional que deve participar ativa e criticamente no processo de inovação e mudança, a partir do próprio contexto, num processo dinâmico e flexível. Dito isso, penso que o meu processo de inserção profissional me permitiu a compreensão de que se pode sempre aprender como docente, que é preciso humildade para buscar ajuda e também ajudar. Enfrentar os desafios diários próprios do processo de inserção profissional contribuiu para consolidar minha autoconfiança e o entendimento de que são essenciais a colaboração e o apoio entre os pares na escola.

Referências

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Diferentes dimensões no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na rede pública no município do Rio de Janeiro*. Campo Grande: UFMS, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

14 O HORIZONTE DO TRABALHO DOCENTE NUM VIÉS DE ESTRANHAMENTO E EMANCIPAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE VIDA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap14>

SAMUEL NOBRE LOPES

Graduado em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap). Participa do Projeto de Pesquisa Teoria Crítica, Filosofia e Educação desde 2014, atuando principalmente nas áreas: Trabalho Docente, Filosofia da Educação e Psicologia Social. Seus estudos se concentram em alguns filósofos da Escola de Frankfurt, principalmente Adorno e Marcuse, com interface com Freud. Suas pesquisas buscam uma base teórica para compreender as determinações práticas, éticas e pedagógicas da Sociedade Capitalista e Informacional e seus condicionamentos nas relações sociais e do trabalho.

E-mail: samuel.nobre@aluno.uece.br

Fortaleza – Ceará, 8 de janeiro de 2020.

Desde criança que o campo da educação faz parte da minha vida. Podemos nos remeter a Mészáros (2005, p. 53), ao dizer que educação ocorre “[...] durante toda nossa vida [...] sem a qual não poderíamos adquirir uma personalidade, e nos fragmentaríamos em pedaços sem valor [...]”. Nasci em fevereiro de 1985. Em fevereiro de 1986, meus pais fizeram uma viagem para Belo Horizonte para cursar o mestrado em Filosofia, pois em Fortaleza, naquela época, não havia mestrado ainda nessa área de conhecimento, que é a área de ensino de ambos até hoje. Não tenho muitas lembranças daquela época, mas lembro de minha mãe nos falar, posteriormente, que nos levava (meu irmão e eu) para a sala de aula e ali passávamos horas, enquanto eles cursavam as disciplinas, tendo sido esse meu primeiro contato com a Educação Superior.

Filho de professores da área de Filosofia, tive uma educação voltada para a ética e os valores humanos e cresci admirando a área da educação e da docência, pois percebi, com o passar do tempo, que, apesar do intenso trabalho que essa área de conhecimento exige, os meus pais se mostravam felizes e satisfeitos com a sua profissão. Nesse sentido, podemos compreender que:

[...] a função docente é vista aqui como exercício profissional e também humano; é próprio do trabalho docente produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos [...]. (SILVA, 2011, p. 23).

Ao longo da minha juventude, vivenciei os desafios que essa profissão carrega para quem deseja atuar na área. Lembro-me bem do quanto era sacrificado para os meus pais nos deixar na “mão” de empregadas, vizinhos e amigos para poderem se dedicar aos seus ofícios, que sempre lhes exigiu muita dedicação, estudo e aprofundamento. Em compensação, era muito bom tê-los em casa durante as férias escolares, que, em grande parte, coincidiam as minhas com as deles. E eles demonstravam estar felizes conosco e com a profissão. Aos finais de semana, também estávamos sempre juntos. O tempo era pouco, mas era intenso enquanto durava.

Na adolescência, eu queria ser “*rockstar*”. Desenvolvi um gosto peculiar pela arte e pela música e aprendi a tocar alguns instrumentos. Por muito tempo nesse período, eu apenas pensava em música como objetivo de vida. Após longas tentativas de ingressar na faculdade de Música, sem sucesso, fui desistindo desse sonho. Foi então que, em 2006, após assistir ao filme *Efeito borboleta* 11 vezes, decidi que eu queria mesmo era estudar o comportamento humano. Foi então que resolvi fazer o curso de Psicologia; dotado de uma estranha capacidade de ouvir as pessoas e de entendê-las, acreditava que esse era meu espaço no mundo.

Em 2010, fiz um intercâmbio acadêmico na Faculdade do Porto, em Portugal, e essa experiência me transfor-

mou, pois fez com que meu olhar se voltasse novamente para a área da educação. Através dessa vivência, percebi que havia novas possibilidades de educação e como era importante e transformadora essa área de conhecimento, principalmente em relação à docência. Percebi também que, muitas vezes, o conhecimento se encontra nos lugares mais imprevisíveis e que todos os seres humanos têm algo a ensinar e a aprender, principalmente em nível colaborativo. Aqui me faz destacar que o desenvolvimento profissional é concebido também “[...] como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão” (MARCELO, 2009, p. 11).

Durante o período do intercâmbio, foram-me possíveis experiências com pessoas de várias idades, contextos socioculturais e níveis de aptidão diferentes, o que enriqueceu a minha aprendizagem significativamente. É bastante gratificante perceber de que forma funciona o comportamento dessas pessoas com as suas exigências e particularidades, principalmente os docentes, lutando para encontrar as metodologias mais adequadas que lhes transmitam os conhecimentos almejados. Dentre esses conhecimentos, destaco a aprendizagem colaborativa, que:

[...] é estratégia fundamental das abordagens atuais do desenvolvimento profissional docente e sua essência é que os professores estudem, compartilhem experiências, analisem e investiguem juntos acerca de suas práticas pedagógicas em um contexto institucional e social determinado. (VAILLANT; MANSO, 2019, p. 30).

Partindo desse contexto, emociona-me pensar como o ser humano tem a capacidade de se reinventar. E os pro-

fessores são peças-chave desse processo, não para dar ao futuro um rosto desejado, mas para possibilitar a autonomia de homens de cultura, de profissionais da recriação do humano, de agentes da sua própria dignidade e de sua liberdade. Homens livres e criadores, dotados de uma esperança para um mundo de tantas desesperanças de jovens, adultos e idosos nos dias de hoje. Enfim, homens que transformam a história e promovem a emancipação humana, e o docente é um dos grandes sujeitos dessa história. Entra aqui o fazer didático do docente, uma vez que a formação didática do professor universitário encontra, dentre alguns aspectos:

[...] importante relevância quando é percebida como formação profissional para a interação mediadora de aprendizagem, ou seja, que o habilita para interferir eticamente nos contornos da constituição de sujeitos e da própria sociedade. (CASTRO; MORAES; THERRIEN, 2019, p. 145).

Essa formação, por conseguinte, auxilia na ação emancipadora do docente. É assim que se pode dizer que:

[...] o desempenho didático do professor não está relacionado somente à necessidade do domínio dos saberes curriculares [...], mas também, e acima de tudo, está relacionado à necessidade de o professor elevar o aluno à sua formação, para que ele aprenda não apenas os conhecimentos da ciência relativa à sua área de conhecimento, mas, principalmente, o porquê e o para quê daquela ciência, compreendendo a importância da sua profissão para atender às necessidades dos homens [...]. (NOBRE LOPES; SILVA FILHO, 2018, p. 122).

Em 2011, retornei do intercâmbio e consegui um emprego em uma instituição de Ensino Superior privada. Nessa época, só pensava em ganhar meu próprio dinheiro e nem sabia o que ainda estava por vir. Esse trabalho inicialmente era para vender cursos de pós-graduação e auxiliar os coordenadores dos diversos cursos. Nesse período, aquela Faculdade não tinha muito tempo de existência no Ceará, mas estava em expansão por todo o estado. Era comum vermos comissões do Ministério da Educação (MEC) visitando a Faculdade e correria em todos os setores. Nesse período, foi-me dada a oportunidade de participar de uma dessas comissões da Faculdade: fiquei responsável justamente por acompanhar os processos de reconhecimento do MEC. Foi uma época de grande aprendizagem e troca de experiências. Viajei para vários estados diferentes: Pernambuco, Bahia, Piauí, São Paulo, dentre outros. Durante essas viagens, comecei a perceber o quanto o sistema educacional brasileiro superior é cheio de brechas e falhas e o quanto os professores são menos-prezados; porém, por outro lado, percebi o quanto eles fazem e ainda podem fazer para a construção de um mundo melhor, para a emancipação humana. Comecei a perceber também que o sistema político educacional brasileiro, no sentido do repasse de recursos para a educação, caminha contra o próprio sentido da educação, o que acaba gerando competição entre seus pares e um estranhamento (no sentido de alienação), levando alguns docentes ao uso de máscaras para sobreviver.

Em 2012, as viagens me levaram a conhecer tantas diferenças, a ver desigualdades e injustiças dentro da Educação Superior; por outro lado, elas me levaram a ver muitos trabalhos elevados de vários professores. Tudo

isso tomou muito do meu tempo, a ponto de trancar a faculdade por um ano. Foi quando decidi seguir com o meu curso de Psicologia para perseguir o objetivo de compreender e ajudar o ser humano. Só que a minha graduação se estendeu um pouco mais do que eu esperava; houve uma mudança no currículo do meu curso, o que acrescentou ainda mais dois anos na minha formação; ainda nesse período, eu tive depressão, situação para a qual ninguém está preparado, até que ela chega e devasta tudo o que você conhece. Foram mais dois anos longos de psicoterapia até que eu conseguisse me reerguer, para me formar em 2017, com aquele intuito de ajudar o ser humano. Porém, ao me formar percebi que essa ajuda não necessitaria de ser, pontualmente, por meio de atendimento clínico, e sim também por meio de sala de aula. Foi aí que resolvi estudar a educação brasileira, mais precisamente voltar um olhar para o ser professor, valorizar a classe, que carece de atenção e de respeito. Queria tentar compreender esse sujeito tão incompreendido, tão massacrado pela sociedade brasileira, mas que, além disso, realiza o seu trabalho com competência, satisfação e alegria.

Naquele fim de ano de 2017, passei a sonhar com o mestrado em Educação, não por ser professor, mas para adentrar e compreender o mundo da docência. Almejo ter essa experiência, acredito ser também prazerosa. Percebo que o professor, no tempo presente, precisa, inevitavelmente, ser um profissional capaz de gerar conhecimentos, reflexões e ações emancipadoras, seja por meio das suas aulas, seja por meio da pesquisa de cunho acadêmico, seja por meio da prática reflexiva em seu cotidiano de trabalho. Nesse contexto, podemos nos remeter a Silva (2011, p. 22), ao afirmar que: “A concepção de formação de professores

na perspectiva crítico-emancipadora [...] entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano [...]”.

Nesse sentido, a função docente implica uma responsabilidade que resulta em exigência de aperfeiçoamento constante, o que corresponde ao profissional que manifesta atitude de reflexão sobre a prática: antes, para o seu planejamento; durante, no calor da dinâmica do trabalho para tomadas de decisões conscientes; e, depois, na avaliação de seus resultados, procurando extrair da própria ação elementos que ajudem a melhorá-la em favor da aprendizagem dos alunos. A complexidade dessa atividade, que ninguém parece perceber, faz-me querer investigar e buscar compreender os mecanismos que levam o professor, diante de tantos desafios, à sua realização e/ou ao estranhamento no trabalho docente universitário.

Em relação à profissão docente propriamente dita, ser professor é, acima de tudo, ser um educador ético e competente, capaz de levar o seu aluno a uma aprendizagem que esteja voltada para a compreensão das ciências e da sua existência. Assim, o trabalho do docente estará voltado para a transformação da sociedade e para a emancipação humana. Nesse sentido, o trabalho docente não implica simplesmente a transmissão de conhecimentos, mas se concretiza através de uma ação pedagógica que se constitui na interação formada pelo tripé: aluno, professor e conteúdo. Nesse contexto, Ens e Donato (2011, p. 83) conceituam que “[...] a atividade de ensinar realiza-se a partir de conhecimentos específicos e necessários [...], os quais são adquiridos, construídos na formação inicial e na formação, que acontece durante toda a vida profissional”.

Dessa forma, é necessário ressaltar a importância tanto da formação inicial dos professores como também da formação continuada do profissional docente. Na mesma perspectiva, Nóvoa (1992, p. 13) nos fala o seguinte:

[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Portanto, a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no sentido de uma autonomia contextualizada da sua profissão. Assim, conclui-se que a docência, de uma maneira geral, requer grande preparo e competência. Também há de se considerar que os desafios da educação brasileira são muitos diante da realidade social atual, contudo o educador possui um importante papel de transformação da sociedade e, por conseguinte, de emancipação humana.

Referências

CASTRO, F. M. F. M.; MORAES, A. C.; THERRIEN, J. Espaços da didática na prática pedagógica de professores do Ensino Superior. *Revista Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 7, n. 3, p. 139-154, 2019.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas, *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (org.). *Ser professor: formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOBRE LOPES, F. M.; SILVA FILHO, A. L. Didática e ensino: uma determinação reflexiva como base ontológica nos cursos de licenciatura. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 40, n. 76, p. 110-128, 2018.

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

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-32, 2011.

VAILLANT, D.; MANSO, J. Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: aprendizaje colaborativo. Santiago: Summa: Fundación La Caixa, 2019.

15 A INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE: DA SOBREVIVÊNCIA À DESCOBERTA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap15>

SANDY LIMA COSTA

Graduada em Pedagogia e mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas). Possui experiência docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: sandy.lima@aluno.uece.br

Fortaleza – Ceará, 6 de janeiro de 2020.

Parafraseando Huberman (1992), inicio esta carta caracterizando a minha inserção na docência, na condição de professora iniciante, como um período marcado pelo entusiasmo em estar em uma sala de aula como docente, mas também marcado demasiadamente pela complexidade profissional. O anseio em querer iniciar a atuação na Educação Básica suscitou em mim expectativas positivas, alegria, um entusiasmo por finalmente ter a oportunidade de articular na docência os saberes teóricos adquiridos durante as disciplinas curriculares de minha formação inicial, entretanto, por ser a docência uma profissão complexa, que exige uma aprendizagem constante de conhecimentos e saberes, tive que aprender bastante com as experiências vividas, por tentativas e erros.

Meu primeiro contato com a rotina escolar e, portanto, o início da minha inserção na carreira docente ocorreram no penúltimo semestre do curso de licenciatura em Pedagogia, em fevereiro de 2017. Durante esse último ano como discente dessa licenciatura na Universidade Estadual do Ceará (UECE), consegui um estágio remunerado em uma escola particular do município de Fortaleza,

Ceará, atuando como auxiliar pedagógica de uma professora do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa experiência foi prioritariamente marcada pelo encanto e descoberta¹. Desde o início, a professora da turma foi receptiva e confiou em meu trabalho, apesar de ser a minha primeira experiência. Fomos parceiras e, aos poucos, tornamo-nos amigas, o que facilitou a minha inserção profissional; devido a esse fato, sou muito grata a essa professora. Provavelmente, se eu não tivesse recebido esse apoio e confiança logo de início, eu não teria vivenciado um processo de inserção tão gratificante.

Assumi a turma em alguns momentos, responsabilidade que me deixava nervosa, mas o trabalho era desenvolvido com sucesso, visto que os alunos também confiavam em mim, assim estabelecemos fortes vínculos. Durante esse estágio, eu aprendi deveras com as trocas de saberes; a receptividade de todos me fez confirmar que eu tinha feito a escolha profissional certa. Por ser minha primeira experiência profissional, contínua e mais duradoura, pude aprender sobre a docência para além da teoria. Conheci de perto a realidade escolar; aprendi metodologias didáticas diferenciadas para atrair a atenção e promover a aprendizagem significativa dos alunos do Ensino Fundamental, especialmente na turma de 5º ano em que eu estava inserida. Aprendi a como me colocar perante os alunos como professora, como lidar com eles, além de

¹ De acordo com Huberman (1992), no ciclo de vida profissional dos professores, a entrada na carreira é a primeira fase, contemplada nos dois a três primeiros anos de ensino e caracterizada pelo sentimento de sobrevivência, que se traduz no choque de realidade, preocupação com sua atuação, dificuldades com alunos, materiais inadequados, mas também há o sentimento de descoberta, que se refere ao entusiasmo inicial, expectativas, experimentação e satisfação de ter uma turma sob sua responsabilidade.

descobrir que ser professor envolve também amorosidade, dialogicidade, escuta atenta, empatia, envolve ser uma pessoa que as crianças enxergam como alguém em quem podem confiar e com quem podem estabelecer vínculos. De fato, foram aprendizagens que colaboraram na construção da profissional em que me tornei.

Ao finalizar a graduação, consegui um emprego, em janeiro de 2018, como professora estagiária em uma creche-escola particular de Educação Infantil, no turno da manhã; logo em seguida, fui convocada para assumir uma seleção de professora substituta da rede pública municipal de Fortaleza. Vivenciei, durante sete meses, essas duas funções de modo concomitante. Essa dupla experiência, de início, foi cansativa, pois eu tinha que me deslocar de um local de trabalho para o outro em um curto tempo, mas também foi significativa, pois muito do que eu aprendia, como estagiária, na creche-escola pela manhã eu conseguia efetivar, como professora, no Centro de Educação Infantil no turno da tarde.

Na escola particular, atuei em uma turma de Infantil V. Ingressei como professora estagiária, pois a creche-escola não contratava professoras efetivas sem antes passar por um período de experiência; era um processo de observação e avaliação. Atuar na Educação Infantil também foi um momento marcado por descobertas (desde como saber lidar com crianças pequenas até desenvolver atividades lúdicas e acompanhar de perto o encantador desenvolvimento infantil), pois a minha experiência profissional até então havia sido somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas, ainda assim, houve momentos de sobrevivência nesse novo locus de trabalho, ou seja, experienciei momentos desafiadores, uma vez que estava

sendo meu primeiro contato duradouro com uma turma de Educação Infantil.

Nesse período, dividia a sala com a professora regente da turma, ajudando-a; em alguns momentos, ficava à frente dessa turma que eu acompanhava. Encantei-me pelo universo profissional da Educação Infantil! A troca de saberes, a confiança, o companheirismo e a amizade com essa professora, bem como o vínculo estabelecido com as crianças, foram fundamentais para meu aprendizado docente, especialmente no âmbito, até então desconhecido, da Educação Infantil. No entanto, eu era constantemente realocada, por períodos curtos, para ter contato com outras turmas. Nesse contato, eu continuava na função de estagiária, mas eu também assumia como docente em alguns momentos. Dessa forma, perpassei por todas as turmas que a creche-escola possuía, do berçário ao 1º ano do Ensino Fundamental.

Com efeito, posso afirmar que essa oportunidade de aproximação com cada uma das turmas foi muito boa, apesar de que foram períodos tensos, pois eu percebia que estava sendo observada e avaliada, o que intensificava o nervosismo. A oportunidade vivenciada foi positiva, visto que pude acompanhar as especificidades de aprendizagem de cada faixa etária infantil, as quais eu havia conhecido apenas na formação inicial. Para que minha prática docente fosse de qualidade, os fundamentos teóricos foram fundamentais no entendimento da aprendizagem infantil, além de possibilitar embasamento e reflexão de meu exercício profissional.

Passados sete meses, optei pela permanência apenas como professora do município, atuando em um turno, à tarde, para me dedicar com mais afinco à seleção para a turma de 2019 do mestrado acadêmico em Educação da UECE.

A minha inserção na escola pública foi prioritariamente marcada pela sobrevivência. No ato da minha lotação na escola, devido ao encanto construído na minha primeira experiência profissional como estagiária, meu interesse inicial seria em atuar em alguma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo as vagas disponíveis e próximas à minha residência eram apenas no nível da Educação Infantil. Assim sendo, como professora substituta do município de Fortaleza, lotei-me e atuei em um Centro de Educação Infantil, especificamente em uma turma de Infantil III, a turma que ninguém quis! De fato, como as pesquisas apontam, as piores turmas ficam para os professores iniciantes (ANDRÉ, 2018; NÓVOA, 2006).

Pela primeira vez, estava com a responsabilidade de uma turma só minha, em que eu era a professora regente e tudo deveria ser pensado, planejado e desenvolvido por mim. Os primeiros meses foram os mais difíceis, pois orientações sobre o preenchimento de um diário, sobre como elaborar relatórios semestrais, preencher fichas de avaliação, fazer planejamento seguindo a estrutura da prefeitura do município não me foram disponibilizadas. Além disso, havia falta de material para a realização das atividades, o que constantemente me mobilizou a comprar materiais por conta própria para desenvolver determinada atividade com as crianças.

Durante o terço de planejamento², pude contar apenas com o importante e valoroso apoio voluntário de uma colega professora do Infantil IV, que planejava no mesmo

² No contexto da rede municipal de ensino de Fortaleza, no âmbito da Educação Infantil, esse período da jornada de trabalho fora da sala de aula, mas ainda dentro do ambiente escolar, é destinado ao professor para estudo, planejamento, elaboração de relatórios, preenchimento do diário de sala e fichas de avaliação.

dia que eu e que sempre me dava orientações, dicas e sugestões, até mesmo de como preencher o diário da turma. Estabelecemos fortes vínculos, o que me ajudou a tornar esse momento um pouco mais leve. Além disso, nesse período inicial, uma amiga que tinha experiência na Educação Infantil e estava como professora da escola particular em que atuei como estagiária no Ensino Fundamental sempre demonstrou disponibilidade para ouvir-me, aconselhar-me e sugerir-me ideias pedagógicas, comprovando, assim, a importância de um acompanhamento, mesmo que informal e voluntário, de professores mais experientes para esse início profissional (VAILLANT; MARCELO, 2012).

A turma por mim assumida, como já relatado neste escrito, era considerada muito difícil de se trabalhar, e nenhuma das docentes que já estavam lotadas na creche quis assumir essa tarefa. Logo de início, eu, na condição de iniciante, ainda não sabia como lidar com uma turma de 20 crianças de 3 anos de idade que dificilmente obedeciam às solicitações, uma vez que, para muitas, esse era seu primeiro ano escolar; além disso, havia, neste contexto, crianças com necessidades educativas especiais, o que dificultava ainda mais o desenvolvimento da aula, pois havia falta de apoio no processo de aprendizagem delas.

Constantemente eu recebia críticas e olhares “torcidos” das colegas de trabalho. Tive que lidar com medos, angústias, desconfortos e fraquezas (LIMA *et al.*, 2006). Em muitos momentos, cheguei à minha casa chorando e com vontade de desistir da profissão, mas, em conversas diárias com minha mãe e reflexões sobre como sobreviver pessoal e profissionalmente, considerei as críticas como fator de motivação para voltar à creche no dia seguinte e

buscar formas de melhorar o trabalho. E foi isso de fato o que aconteceu!

Vivenciei então o momento da descoberta na carreira como docente. Consegui ganhar a confiança das crianças; fizemos combinados para um bom desenvolvimento da aula; trouxe-as para mais perto de mim e aprendemos juntas, demonstrando a todos que desacreditavam na turma e em minha atuação profissional que era possível desenvolver um bom trabalho, mesmo que por ensaio e erro, o que determinou minha continuidade nessa profissão.

No ano seguinte, em 2019, permaneci no Infantil III e iniciei o período letivo com mais autonomia e confiança, sendo um período mais tranquilo na minha atuação profissional. Passei um ano e sete meses atuando na referida creche, mas, ao conseguir uma bolsa de estudos no âmbito do mestrado acadêmico, em agosto do mesmo ano, pedi meu desligamento da prefeitura.

Finalizo esta carta com a certeza de que aprendi bastante, apesar dos inúmeros desafios encontrados, mas também reconheço que ainda tenho muito a aprender, uma vez que a aprendizagem da docência é um processo contínuo e que perdura durante toda a carreira profissional. De fato, minha inserção na docência foi marcada pela sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição, o que me propiciou ser a profissional que sou hoje e a permanecer na profissão.

Referências

ANDRÉ, M. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992. p. 31-61.

LIMA, E. F. *et al.* (org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília, DF: Liber, 2006.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor. *Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo*. São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar*: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

16 DO CONSULTÓRIO PARA A SALA DE AULA: PERCURSOS FORMATIVOS DE UMA PSICÓLOGA EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE DOCENTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-817-6/cap16>

SUZANNE ROCHA BANDEIRA

Graduada em Psicologia e mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Pesquisador (Funcap) e membro do Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental (Lades) da UECE. Experiência como psicóloga clínica no atendimento de crianças, adolescentes e mulheres, na Educação Permanente em Saúde na Rede de Atenção Secundária de Fortaleza, e como psicóloga escolar, atuando na promoção de saúde mental na escola.

E-mail: suzannerocha.b@gmail.com

Fortaleza – Ceará, 5 de janeiro de 2020.

Primeiras palavras

Caro leitor,

E escrever sobre o meu processo de inserção na docência é algo desafiador, pois considero que ele ainda está em curso. Não que antes a ideia sobre o “ser professora” não tenha me ocorrido; até experienciei algumas aulas para turmas de graduação, mas algo pontual. No entanto, ainda não foi o suficiente para que eu me reconheça como professora. Ainda há um longo percurso a ser realizado para que eu possa, de fato, sentir o pertencimento a essa profissão. Minha relação com a docência tem se modificado nesse período de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), conduzindo a novos tempos e compreensões sobre quem sou e quem desejo ser.

Tempo. Na mitologia Grega, Chronos representa o deus do tempo, que tudo devora, nossos dias e horas que passam e não voltam mais. Kairós representa o tempo existencial, subjetivo, o tempo oportuno para cada coisa. Numa perspectiva dialética, Chronos e Kairós se unem

para que a nossa história possa ser contada. Memórias, experiências, que não se separam de um tempo que é cronológico, mas que também é oportuno, porque cada pessoa constrói experiências únicas em diferentes momentos da vida.

É sobre essas experiências que falaremos aqui e como elas se fundem numa trajetória que tem me conduzido ao exercício da docência, ainda que não deixe de ser também psicóloga. Convido-lhe a embarcar nestas memórias comigo.

Recordações

Meus primeiros contatos com a profissão docente iniciaram na infância, pois a minha família apresenta uma relação com esse lugar profissional. Uma tia é professora, graduada pela UECE em Estudos Sociais, um curso que cedeu lugar para as licenciaturas em Geografia e História. Minha mãe também foi professora, mas sem formação de nível superior. Ela dava aulas em uma escolinha próxima à casa onde morava, numa época em que ter o Ensino Médio concluído garantia o trabalho como professora, isso na modalidade normal. Cresci ouvindo e vendo a educação pelos corredores de casa, entre provas, trabalhos e planos de aula que minha tia levava para casa; ouvindo os discursos sobre a importância de uma boa formação.

Educação sempre significou mudança, esperança para mim. Numa realidade tão árida e com tantas dificuldades, muitas destas reforçadas pelo modo como a própria sociedade enxerga a criança e o adolescente da periferia. O discurso familiar de que a educação seria o caminho

para uma vida diferente me impulsionou para que me dedicasse aos estudos, mesmo que hoje tenha consciência de que os fatores que conduzem a uma mudança social são bem maiores do que a escola. Tal discurso me recorda o que Imbernón (2011) relata sobre a mudança no papel da escola, trazendo a ideia de educar para a vida e para superar as desigualdades sociais. É fato que ainda estamos distantes de tal superação, contudo é inegável o papel que a educação ocupa nessa transformação, por esse motivo fiz dela minha luta e propósito desde cedo.

Os professores foram figuras de grande importância na minha formação pessoal. Trago aqui principalmente as recordações do Ensino Médio, quando as questões sobre o futuro começaram a se tornar presentes e a escola foi fundamental tanto no processo de escolha quanto num momento anterior, de enxergar a possibilidade de estar na universidade. Nossos professores eram referências de pessoas que tinham conhecimento, que estavam no ambiente da universidade e que principalmente acreditavam que éramos capazes de estar ali também. Foi nesse período que meu encantamento pela docência veio à consciência com mais força.

Contudo, apareceu a “Doutora Rayla”, uma psicóloga que prestava serviço para a escola, sempre prestativa, atenciosa, preocupada em nos ajudar a descobrir mais sobre nós mesmos. O trabalho dela foi o “empurrão” que precisávamos para enxergar o que nossos professores enxergavam: nossa capacidade de aprender e de se desenvolver cada vez mais. Foi então que me encantei pela Psicologia e comecei a pensar no curso, realização que só viria anos mais tarde, em 2012, a profissão que escolhi, que amo

e na qual me realizo. Mas quem disse que uma única coisa pode nos definir?

Em busca de novos horizontes

Após a formação em Psicologia, no ano de 2017 obtive experiências no atendimento a estudantes e professores em uma escola particular de Fortaleza, Ceará, e depois em consultório atendendo a crianças, adolescentes e jovens adultos, muitos com demandas relacionadas ao desenvolvimento, aprendizagem e trabalho/escolha profissional. Contudo, sentia muita falta de espaços de discussão, debate e aprendizado. Durante o curso, as experiências de seminários e de facilitação de grupos já haviam me instigado ainda mais o desejo pela docência.

O mestrado veio como uma oportunidade de desenvolver esses aspectos, de me aproximar de temas e discussões mais profundas do campo da Educação e de me permitir viver experiências formativas que constituem o sentido de ser professora para mim. É algo que ainda está em construção, mas já considero alguns princípios, como o relacionamento com os alunos, o aprendizado como processo, o professor como um “gerador de possibilidades”. É inegável a presença daquilo que me marca na Psicologia: a abordagem histórico-cultural, especificamente o olhar de Vigotski (1999) sobre a educação.

Essa perspectiva tem me ensinado a levar a vida com mais afeto, a entender que não existe aprendizado sem emoção. Pesquisar sobre a Psicologia da Arte na graduação me conduziu a estudar sobre as emoções e sua importância no desenvolvimento humano e profissional dos

professores. Vigotski (1999) bem afirmava que a arte é a técnica social do sentimento, pois ela nos permite dar sentido às nossas emoções, à vida, ao que sonhamos.

Caro leitor, veja bem, quando nos relacionamos afetivamente com algo ou alguém, nossa forma de compreender essa coisa ou pessoa é totalmente modificada. A afetividade marca minha relação com a Psicologia, a Docência e a Educação. Eu as escolhi porque estão imbricadas de sentidos e significados não só agora, mas ao longo da minha história. Isso me remete ao pensamento de Cunha (2015) sobre o aspecto da identidade docente como uma construção subjetiva. São essas relações afetivas, as experiências de vida e os sentidos que atribuímos a elas que constituem tal identidade. Porém, essa identidade não é fixa: está em transformação mediante as novas situações que a docência me apresenta.

Recentemente pude estar em sala de aula ministrando um módulo numa pós-graduação em Psicologia, o que foi algo de extrema importância. Ali eu me senti professora. Ainda que o conteúdo fosse sobre Psicologia, era o papel de professora que eu estava exercendo ali. E essa experiência me mostrou o quanto ainda quero e posso aprender e os novos horizontes que se delineiam à minha frente. Mais uma vez, faço da educação minha luta e propósito, mas agora de uma forma diferente: mais consciente, menos utópica, mas com o mesmo encanto e dedicação de sempre. Como sempre dizia uma professora querida: “Avante, companheiros!”. São novos tempos, novas lutas, novos ideais. É o movimento da vida acontecendo.

Referências

CUNHA, A. C. *Ser professor*: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado*: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 18 de outubro de 2020.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 18 de outubro de 2020.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹ Número do registro: 89.931.

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.

16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.

32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Ílele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.

50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuzza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuzza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa*

- em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugénio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
 69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
 70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. ISBN: 978-85-7826-628-8.
 71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
 72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
 73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
 74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
 75. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
 76. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
 77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero: a Orquestra Jovem da Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” em União-Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
 78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
 79. MACHADO, Charlton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
 80. MACHADO, Charlton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
 81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
 82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
 83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
 84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).

85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuzza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).

102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Lívia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).

117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educa-*

- cional: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. Isbn: 978-65-86445-99-2.*
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. Isbn: 978-85-7826-788-9 (E-book).*
 134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).*
 135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN:978-85-7826-787-2 (E-book).*
 136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).*
 137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.*
 138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.*
 139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).*
 140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.*
 141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores: incertezas, desafios e lutas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).*
 142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (E-book).*
 143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).*