

COMO ME FAÇO PROFESSORA? TRAJETÓRIA DE VIDA E CONSTRUÇÃO PERMANENTE DE UMA IDENTIDADE DOCENTE

HOW TO IMPROVE MYSELF AS A TEACHER?
LIFE PATH AND PERMANENT CONSTRUCTION OF A TEACHER IDENTITY

Arthemis Nuamma Nunes de Almeida¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1636-4875>

E-mail: arthemisnuamma7@gmail.com

Resumo

Refletir sobre a atuação em Pedagogia é interessante porque articula a memória e reflexão sobre a *práxis*, mobilizando criar possibilidades de ação sobre realidade, porque as experiências ao longo da vida contribuem para os docentes que somos. Diante disso, objetivou-se analisar como as memórias escolares, acadêmicas e profissionais contribuem para construir o fazer docente. Esta é uma pesquisa autobiográfica, com o procedimento de descrição de cenas dessa trajetória de vida, analisadas a partir de referenciais teóricos vistos no curso de Pedagogia. Como resultados, têm-se cenas vividas que se entrelaçam com quem sou, as expectativas ao longo do percurso e as suas possibilidades concretas, como: a passagem por diversas escolas particulares, o ensino médio em instituto federal com técnico subsequente, os cursos superiores de Psicologia (com mestrado na área) e Pedagogia. Profissionalmente, têm-se as atuações como Psicóloga e professora. Nesse sentido, todas as cenas descritas foram rememoradas e vivenciadas na perspectiva do hoje, discutidas a partir de componentes curriculares de Pedagogia. Conclui-se ressaltando a importância da compreensão que o tornar-se professora acontece agora, resgatando o passado com vistas à atuação futura a partir das experiências vividas enquanto aluna e profissional, assumindo o compromisso ético, político e social que a docência presume.

Palavras-chave: relato autobiográfico; trajetória acadêmica e profissional; identidade docente.

Abstract

Reflecting on acting in Pedagogy is interesting because it articulates memory and reflection on praxis, mobilizing to create possibilities of action on reality, because experiences throughout life contribute to the teachers we are. Given this, the objective was to analyze how school, academic and professional memories contribute to building the teaching practice. This is an autobiographical research, with the procedure of description of scenes from this life trajectory, analyzed from theoretical references seen in the Pedagogy course. As a result, there are lived scenes that intertwine with who I am, expectations along the way and its concrete possibilities, such as: passing through several private schools, high school in a federal institute with subsequent technician, higher education courses. Psychology (with a master's degree) and Pedagogy. Professionally, there are performances as a Psychologist and a teacher. So, all the scenes described were recalled and experienced from the perspective of today, discussed from the curricular components of Pedagogy. It concludes by emphasizing the importance of understanding that becoming a teacher happens now, rescuing the past with a view to future action based on the experiences lived as a student and professional, assuming the ethical, political and social commitment that teaching assumes.

Keywords: autobiographical report; academic and professional trajectory; teacher identity.

¹ Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Técnica em Segurança do Trabalho pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

INTRODUÇÃO

A partir de uma perspectiva da atividade pedagógica como uma prática social que pode ocorrer nos mais diversos contextos e com diferentes sujeitos é necessário considerar a pluralidade que perpassa esse fazer e como as diferentes áreas do conhecimento se atravessam e, conseqüentemente, influenciam na atuação profissional do pedagogo, enxergando as potencialidades e inúmeras possibilidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo educativo (FELDEN et al., 2013). Essa diversidade implica em múltiplas demandas não só para o profissional em seu campo de trabalho, mas para o estudante em seu processo formativo e para as instituições de ensino na elaboração de currículos, projetos políticos pedagógicos, diretrizes formativas etc.

Diante de tais demandas e da necessidade de uma formação que considere a multiplicidade e a complexidade da vida e, conseqüentemente, do ato educativo, torna-se essencial a integração dos componentes curriculares formativos, bem como, oportunizar aos estudantes uma perspectiva prática dos conceitos aprendidos e discutidos em sala de aula.

A formação do pedagogo deve compreender, portanto, que a “atividade docente é práxis” (PIMENTA, 2012, p. 95), ou seja, teoria e prática compõem uma unidade indissociável que tem em vista uma ação transformadora da realidade. Assim, não se deve pensar em teoria e prática de formas isoladas, mas integradas e que constituem o fazer docente.

Esse processo de reflexão e constituição do ser e fazer docente fez com que empreendesse essa pesquisa do tipo autobiográfica, buscando resgatar as memórias desde o meu processo de escolarização até os dias de hoje e como esse percurso me constitui enquanto docente, cuja identidade está em constante construção. Para tanto, farei uso das memórias, entendidas aqui como:

A memória, portanto, carrega as marcas da relatividade, da descontinuidade e da impossibilidade de se atingir um conhecimento pleno daquilo que se passou. Entretanto, guarda o mérito de trazer à tona nuances do passado, que podem estar esquecidas e, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história (ALMEIDA, 2009, p. 2016).

As narrativas pessoais articulam experiências individuais e coletivas. Ao falar, o sujeito se aproxima de seus grupos de referência, revela sua percepção de como vê a si mesmo e de como os outros o vêem (ALMEIDA, 2009, p.219).

E ainda, de acordo com Passos (2003), que reflete que a memória é reorganizadora de ações e espaços e se processa a partir da afetividade, fazendo com que nos lembremos, por exemplo, do que nos marcou positivamente ou negativamente.

Nessa direção, pensar sobre como cheguei até aqui, resultando no meu percurso profissional, é um movimento interessante porque articula a memória e reflexão sobre a minha *práxis* ao mesmo tempo em que mobiliza para criar novas possibilidades de intervenção sobre realidade, considerando o compromisso social, ético e político necessário nessa conjuntura de desmonte de direitos historicamente adquiridos e tantos mais a serem legitimados. Assim

sendo, o universo acadêmico, como espaço de produção de conhecimento, se articula ao fazer profissional de forma indissociável.

Destino esse espaço para introduzir ao leitor minha trajetória de vida escolar, acadêmica e profissional que, por sua vez, resulta hoje nas escolhas empreendidas e o percurso que tenho trilhado. Considerando o espaço limitado desse relato autobiográfico, farei uma breve retrospectiva dessa minha trajetória para, em seguida, me deter ao campo do tornar-se docente, enquanto uma construção que se inicia desde quando fui estudante da educação básica até a formação acadêmica e profissional.

MÉTODOS

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e com procedimento autobiográfico. Sendo assim, aqui são elencados elementos da minha trajetória de vida escolar, acadêmica e profissional ao “acionar memórias e narrativas, remetendo à trajetória de vida de cada pesquisador” (SANTIGAGO, 2020, p. 126). A pesquisa autobiográfica, de acordo com a autora, é ao mesmo tempo método de investigação qualitativa e prática de formação.

Desta forma, os dados são apresentados sob o formato de memórias descritas em forma de cenas de passagens específicas da minha trajetória de vida escolar, acadêmica e profissional. Sendo, em seguida, organizados a partir de duas subseções na discussão: a *Vida escolar e vida acadêmica universitária: caminhos conectados*, em que reflito sobre o percurso escolar entrelaçado ao acadêmico em Pedagogia, e, *Atuação profissional e os caminhos de construção da identidade docente*, na qual faço reflito sobre minhas áreas de atuação e como podem dialogar, bem como contribuem para a construção permanente da identidade docente. A análise se deu a partir de uma perspectiva crítica, tendo em vista a conceitualização teórica mediante alguns dos componentes curriculares vistos no curso de Pedagogia.

RESULTADOS

Estudei em instituição particular até a antiga 8ª série do Ensino Fundamental, hoje 9º ano. Desse período, recordo de como queria construir uma escola e ser professora, inclusive, tinha um “cofrinho” em que guardava dinheiro para construí-la no quintal de uma vizinha, porque via na educação uma oportunidade de pensar um mundo melhor, embora hoje compreenda que não será a educação sozinha que vai mudar a realidade, mesmo constituindo-se como um importante instrumento para intervenção social. Igualmente, entendia que precisava cada vez mais do conhecimento para que pudesse melhorar minha vida, da minha família, das comunidades e a sociedade, de uma maneira geral.

Nesse período, movida talvez por um senso de justiça e uma tímida compreensão das desigualdades sociais, sonhava em fazer Direito e ser juíza acreditando que traria mais justiça ao mundo. No entanto, essa área de interesse vai ser modificada posteriormente.

Chegou então o período de entrar no Ensino Médio (EM). E a primeira seleção se fez presente na minha vida, com a reflexão de que nem todos teriam as mesmas oportunidades. Para a maioria, ingressar no “tão sonhado” Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN²), era a melhor escolha e, incentivada pelos colegas, por acreditar

² Atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

que teria uma educação de qualidade, e, meus pais não precisariam se sacrificar para pagar escola para três filhos, fiz o Exame de Seleção, destinado aos estudantes de escola particular. Em 31 de dezembro de 2003 recebi a notícia da aprovação e, apesar da tristeza por deixar os colegas de infância, o CEFET/RN abriu horizontes da minha formação acadêmica e humana.

No CEFET fiz grandes amigos e vi que uma educação de qualidade é possível quando se tem políticas educacionais eficazes e que ampliem o acesso da população. Ingressei em 2004, último ano em que o Ensino Médio era separado do Técnico. No terceiro ano, 2006, retomei a ideia de fazer Direito, na verdade nunca a abandonei, ao passo em que ser professora e ter uma escola não foram retomadas aqui ainda. Então, se seguiram dois anos de vestibulares para Direito sem aprovação. No ano seguinte, 2007, fiz reingresso no curso Técnico em Segurança do Trabalho. Foi a partir dessa inserção e ao estudar matérias de direito e psicologia que refleti que teria mais possibilidades de expressão, compreensão da realidade e dos outros fazendo psicologia. Enfim, terminei o técnico em 2009 (e nunca atuei) e no final de 2008 fiz o vestibular para Psicologia do qual tive aprovação.

Ingressei, portanto, no curso de Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2009, a primeira pessoa da família a fazer um curso universitário em instituição federal. Nesse primeiro ano, algumas expectativas das possibilidades de atuação no campo Psi são desfeitas, ao mesmo tempo, novas janelas se abrem e apresentam um horizonte ao qual me dediquei ao longo do curso e na atuação profissional, a Psicologia Social. Some-se a isso que a Psicologia Escolar e Educacional me fez vislumbrar a reaproximação com a educação e fazer escolhas nessa direção, embora considere que essa área teve pouco espaço no currículo na UFRN e meu contato foi limitado, por exemplo, nas experiências de estágio curricular em Psicologia Comunitária, com a educação presente enquanto processo mais amplo e que não se restringe ao espaço escolar formal.

Cabe destacar que em 2009, 2010 e 2012 atuei como professora de inglês no Ensino Fundamental I em uma pequena escola particular da cidade de Natal/RN, o que contribuiu para retomar o interesse pelo campo da educação e vislumbrar de maneira mais forte uma inserção nesse campo.

Em 2013, no último ano de curso, fiz estágio extracurricular no Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte (MPRN), especificamente, no Núcleo de Justiça Juvenil Restaurativa nas Escolas (NJJRE)³, que atuava mediando conflitos escolares e buscando a prevenção destes. Assim, no NJJRE pude me aproximar do contexto escolar e despertou o interesse para direcionar um estudo no âmbito do mestrado acadêmico que ingressei em 2014, na UFRN, e defendi em 2016 com a dissertação: “Práticas Restaurativas nas Escolas Públicas: o que a experiência do município de Natal/RN pode revelar?”.

Em setembro de 2016 fui convocada, após aprovação em concurso, pela na Assistência Social em Natal/RN e em um equipamento para pessoas com deficiência, que atende adultos de 18 a 59 anos com deficiência, e as suas famílias, em situação de dependência, vulnerabilidade, residentes em Natal/RN e, prioritariamente, com Benefício de Prestação Continuada (BPC). Nesse espaço, observei que muitos dos usuários não eram alfabetizados, porque nunca frequentou a escola, ou essas instituições não ofereciam condições adequadas para uma educação especial inclusiva.

³ Em 2012 o NJJRE foi implantado com equipe multidisciplinar que desenvolveu métodos restaurativos de resolução de conflitos nas escolas municipais em Natal/RN, até 2013 e retornou em 2015, época em que realizei coleta de dados do mestrado. Atualmente não tenho informações sobre o seu funcionamento.

Ao mesmo tempo em que inicio a carreira profissional enquanto psicóloga, ingressei no curso de Pedagogia na UFRN, em 2016.2, movida pela necessidade de aprofundamento no campo da educação, para dar suporte à minha formação em Psicologia, embasar os estudos para pensar um projeto de doutorado e seguir carreira docente, considerando ainda que a pós-graduação, por si só, não me instrumentalizou para ser professora.

VIDA ESCOLAR E ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA: CAMINHOS CONECTADOS

O breve relato acima foi para situar os leitores do lugar de onde falo e como todas essas experiências me constituem e direcionam meu olhar e interesses de atuação docente. A partir de agora vou me deter, especificamente, às experiências escolares entrelaçadas à formação de professora no curso de Pedagogia da UFRN.

Como apresentado na primeira parte deste relato, as experiências com a educação se dão desde muito cedo. Recordo com saudosismo quando reunia meus colegas de vizinhança e íamos a uma das casas “brincar de escola”. Eu reunia vários livros e dividia os amigos em turmas diferentes. Na realidade, desde muito nova, ainda criança, organizava atividades festivas e culturais na minha rua, como São João, peças de teatro etc.

A memória se insere na reflexão sobre as práticas docentes, a partir das experiências passadas, que contribuem para a formação enquanto educadores, mesmo que em outro tempo e enquanto ainda éramos crianças (PASSOS, 2003).

Essa recordação me leva a pensar que o fazer-se professora é um processo de uma vida inteira e que, inclusive, não se esgota com a formação acadêmica no curso de Pedagogia. Por isso, intitulo esse relato de “como me faço professora”, no presente, e com a possibilidade de resgatar o histórico já vivido para repensar as contribuições ao longo do tempo e embasar a atuação profissional.

Em geral, na academia fala-se muito de uma educação que considere os sujeitos aprendizes, que se faça, assim, de forma dialógica e comprometida com a efetiva aprendizagem significativa, ensino interdisciplinar etc. Termos frequentemente usados pelos docentes e reproduzidos pelos discentes. Mas na prática como isso se efetiva? Como conciliar as experiências enquanto estudantes, muitas vezes, definidas por práticas ditas tradicionais que presumem memorização, repetição, não significação dos conteúdos, uso predominante da transposição de conteúdos do quadro, não participação dos alunos etc., com esse “novo” *modus operandi* apresentado pela academia? Como ressignificar essas experiências vividas?

O curso de Pedagogia tem se mostrado como um dos que mais possibilita o contato com a prática e, portanto, a efetiva realidade do campo de atuação quando comparado com outros cursos. Isso porque vejo colegas estagiarem desde os primeiros semestres e problematizar a construção do conhecimento pelos alunos no modelo não tradicional. Muitas vezes, imergimos na fuga da tradicionalidade, mas também nos limitamos por não ter embasamento o suficiente para operar de forma diferente e significativa. Estou inserida nesse contexto por não ter tantas possibilidades de contato com a prática, em função da rotina de trabalho em outra profissão, e me limito aos estágios obrigatórios e reflexões em sala de aula, a partir dos estudos teóricos e breves espaços de discussão das práticas. Ao mesmo tempo, os componentes curriculares dos chamados Ensinos (de Português, Matemática, Geografia, Ciências e História) possibilitam

ampliar nossa reflexão e contribuem para vislumbrar um pouco da prática, embora sinta que alguns ainda precisam nos instrumentalizar um pouco mais.

No Ensino Fundamental anos finais, recordo-me como o professor de Língua Portuguesa atuava, utilizava uma apostila que era o material didático adotado pela escola, da empresa Positivo, e que nos apresentava um conteúdo extremamente limitado. E as poucas inserções em interpretação de texto não pareciam fazer sentido (o que nos remete à aprendizagem ser significativa).

Até hoje tenho um déficit no campo da gramática porque, além do uso do material didático limitado e a necessidade do professor se restringir à sua utilização, no Ensino Médio no CEFET pegamos uma das maiores greves do serviço público, com quase seis meses, e também alguns conteúdos não foram apresentados.

Analisando, hoje, boa parte do meu processo de escolarização da educação básica, consigo refletir que alguns professores de Língua Portuguesa, por exemplo, trabalhavam em uma perspectiva de linguagem enquanto expressão do pensamento com exercícios do tipo “a língua pela língua”, na lógica do certo e errado, descontextualizada etc. Bem como, na concepção de linguagem como instrumento de comunicação em que os melhores textos (falados ou escritos) presumiam o uso do “bom” português, corretamente utilizado como previsto nos manuais. E quanto mais difíceis fossem as palavras, “mais bonito” soava aos ouvidos (mesmo que não entendêssemos nada).

O ensino e aprendizagem de língua portuguesa tem sido objeto de estudos e pesquisas ao longo do tempo em consequência das dificuldades que muitos estudantes apresentam e pelo fato da linguagem ser essencial para comunicação humana e práticas sociais. Desta maneira, é preciso que os professores tenham consciência, o que nem sempre acontece, da teoria linguística que embasa seu fazer e possibilite uma prática refletida e direcionada aos objetivos educacionais que se almeja (FERNANDES, 2004).

Dentro dos estudos linguísticos, três concepções de linguagem tem se destacado: a) a linguagem como expressão do pensamento, em que o não saber pensar contribui para não se expressar, porque a linguagem traduz o pensamento; b) a linguagem como instrumento de comunicação em que se privilegia o código, ou seja, a estrutura material da língua, com o uso do português gramaticalmente correto; e, c) linguagem como forma de interação, que busca promover a dialogicidade dos sujeitos do ato comunicativo, em um dado contexto sócio-histórico e ideológico, construindo coletivamente o conhecimento e não apenas decodificando (FERNANDES, 2004).

A partir do curso de Pedagogia, especificamente, dos Ensinos, nesse caso de Língua Portuguesa, foi possível compreender que quando o professor parte de uma concepção de linguagem enquanto um lugar de interação, a aprendizagem pode ser significativa, uma vez que os alunos se implicam no processo de construção do conhecimento e são valorizados mediante a consideração de suas falas. A linguagem acontece porque os textos são pensados para quem, em que lugar, tempo, participantes etc. Concordo, assim, com Gomes (2013) que ao falar sobre essa concepção entende a língua como um conjunto de práticas sociais determinadas e situadas historicamente, nas mais variadas formas de comunicação humana, portanto, através da qual realizamos nossas práticas cotidianas.

Isso também me remete às disciplinas de Alfabetização e Letramento e Teorias e Práticas da Literatura. O quanto o contato com os suportes e gêneros textuais, desde cedo, contribui para o processo de leitura e escrita, permeado pelo uso em contexto em situações práticas do

dia a dia, por exemplo, quando usamos as histórias em quadrinhos ou algum gênero ligado às tecnologias, muitas vezes, presentes na vida dos alunos. Isso pode dar sentido ao processo de leitura e escrita porque faz parte da realidade.

A prática rotineira de empreender leituras em sala de aula também é extremamente relevante e com o método da andaimagem que pressupõe as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura (GRAVES, 1995) contribui de sobremaneira para despertar esse interesse.

Lembro no Ensino Fundamental anos finais que deveríamos escolher e comprar um livro para lermos no semestre e foi um representante de editora à escola. Mas não houve um processo prévio de estímulo a essa leitura por parte do professor, mas, ao contrário, constituiu-se como atividade obrigatória, fato que desestimulou os alunos e isso com toda certeza reflete no exercício ou não de leituras não obrigatórias hoje em dia. Por exemplo, na disciplina de Teoria e Prática da Literatura, no curso de Pedagogia, foi feito um levantamento prévio por parte da docente, e, diversos alunos, incluindo a mim, relataram não empreender a leitura de livros literários com tanta frequência e como uma atividade deleite (para além das questões de tempo com as demandas do dia a dia).

Isso significa uma realidade ainda muito presente nos dias atuais de escolas em que a leitura como ato prazeroso não é estimulada, preferindo-se quantidade à qualidade, e o estabelecimento de hábito (enquanto atividade repetida e mecânica) ao invés do ato cognitivo e afetivo que pressupõe a atividade da leitura, cuja linguagem, imaginação, significação, emoções e ritmos tornam esse ato prazeroso e repleto de sentido (ARAÚJO, 1996).

Outra cena que me vem à mente é que ao ingressar no CEFET tive muita dificuldade nas apresentações de seminários. Ocorre que, ao longo de todo o ensino fundamental, a gente decorava o texto da “fala” de uma apresentação oral e se algo acontecesse, esquecêsemos ou nos atrapalhássemos na ordem, não conseguíamos apresentar o seminário. No ensino médio no CEFET, a carga de leitura era bem maior e as exigências impediam que o método de decorar fosse o mais eficiente. Assim, mais uma vez, pode-se perceber como as concepções de linguagem influenciam na forma como o processo de ensino e aprendizagem acontece.

Isso me remete a mais um ponto interessante do percurso escolar: as disciplinas de (des)interesse dos alunos. Os componentes de história, geografia, filosofia, artes, sociologia e línguas estrangeiras, em grande parte da minha vida escolar, foram tratados como “mais fáceis” e que poderiam ser conduzidos sem muita responsabilidade acadêmica pela esmagadora maioria dos colegas de turma. Recordo-me, especialmente, no ensino médio em que colegas se dedicavam aos estudos de matemática, química, biologia e física de forma mais proeminente do que para as disciplinas das ciências humanas e sociais. Talvez, isso se deva ao histórico estigma de que os componentes das ciências naturais e formais são “mais difíceis” em detrimento aos demais e, por isso, dispendam maior dedicação.

De acordo com Moreira (2002) o modelo de ciência das ciências naturais (a exemplo da biologia, química e física) e formais (matemática e lógica), historicamente, foi considerado o ideal de se fazer ciência em função de seus inúmeros pressupostos, como previsibilidade, generalização, rigor nas técnicas e métodos etc. Por isso, essa tradição de padrão desejável de ciência, conforme seus pesquisadores, deveria ser aplicada nas demais ciências (humanas e sociais). No entanto, os objetos de conhecimento têm características distintas e formas de serem estudados, por isso, as ciências humanas e sociais, que lidam com fatos relativos ao homem ou sociedade, têm sua própria forma de fazer ciência.

Na minha experiência, ao contrário, sempre achei as disciplinas de humanas interessantes, especialmente, história, artes, sociologia, filosofia e espanhol. Por exemplo, as tradicionais feiras de ciências anuais me encantavam, e o meu interesse se direcionava para as humanidades, como quando reproduzimos o Egito Antigo ou a Grécia Clássica. Os povos antigos despertaram meu interesse talvez pela origem do meu nome.

Além disso, história e geografia, bem como filosofia e sociologia me faziam entender melhor a realidade e me situar como sujeito da história, que integra a sociedade e dialeticamente me produz enquanto a produzo. Obviamente que esse entendimento tornou-se mais refinado com o passar dos anos e mais ainda na academia.

Em pedagogia, por exemplo, percebi nos Ensinos de Geografia e História que muitos conteúdos podem ser ensinados às crianças, resguardadas suas devidas transposições didáticas. E, mais ainda, que em um contexto de desmonte de direitos é fundamental a constituição de consciência histórica por parte das crianças e uma alfabetização que se dê também em nível geográfico, de modo que os alunos possam se situar no tempo e espaço, reconhecerem o corpo (noções de lateralidade, por exemplo), se sentir pertencentes ao universo e compreendam o(s) lugar(es) de pertencimento, aproveitando seu potencial cognitivo e contribuindo para evitar problemas na vida adulta (por exemplo, a falta de noção de direita e esquerda).

O saber geográfico é uma esfera de conhecimento a respeito do mundo em todos os tempos e civilizações, antes mesmo de se pensar alguma sistematização instituída na academia. Isso significa que desde o início da humanidade o homem procura se situar (onde estou e o que existe além do lugar que estou?); se deslocar e construir itinerários; conhecer terras distintas, os outros homens, recursos e riquezas que lá existem afim de explorar; busca identificar, nomear e representar os lugares; transmitir saberes; enfim, o saber geográfico se constitui enquanto uma expressão e resposta à curiosidade dos homens ao interagirem com o meio (e entre eles mesmos) e, por consequência, o transformarem (DANTAS; MEDEIROS, 2011).

Acho importante destacar que o que interessa e desinteressa, ou ainda, o que é mais “fácil” ou “difícil”, está intrinsecamente relacionado à forma de apropriação dos conteúdos, à relação professor e aluno, aos métodos e técnicas empreendidos no processo de ensino e aprendizagem, às questões de vida de cada sujeito etc. Fatores que tornam a prática pedagógica, por sobremaneira, complexa e que necessita de planejamento para ser executada. Ao contrário do que alguns discursos vazios empreendem de que Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais podem ser feitos de “qualquer jeito” com “qualquer coisa”.

Isso se torna especialmente importante quando, na formação acadêmica, o graduando se depara com os componentes curriculares dos Ensinos e pode perceber que o grau de dificuldade ou facilidade, a satisfação e motivação com as disciplinas são motivados pelo sentido atribuído por cada aluno e se isso é significativo para o seu cotidiano.

Algumas disciplinas, ao longo da minha trajetória, foram vistas como difíceis, porque tive algumas lacunas de conteúdos, seja por causa dos materiais didáticos utilizados ou porque os professores, infelizmente, não exerceram de maneira eficaz sua função, como foi o caso de português e literatura, alguns anos com matemática, outros com química, física, e, sem falar do ensino de língua inglesa que não passava do “verb to be”.

Em matemática tenho memórias de períodos distintos. Em primeiro lugar, a matemática na minha educação básica se concentrava na decoração da tabuada, fazer inúmeras contas que, às vezes, ocupavam folhas e mais folhas, resolver listas de exercícios, copiar etc., falando do

processo durante toda a escolarização. Os professores, em geral, se preocupavam com que chegassemos às “respostas corretas” com atividades com questões diretas, enunciados objetivos e com uma resposta certa, que, dependendo da elaboração da atividade, pareciam até mesmo óbvias.

Não havia um método de ensino que contextualizasse e considerasse sua aplicação prática, por isso, não somente matemática, mas principalmente, passou a ser vista como uma das disciplinas mais difíceis e de menor interesse por parte dos alunos. Recordo bem de um professor de matemática do Ensino Fundamental anos finais que fazia com que compreendêssemos os cálculos e considerava toda a forma de se chegar a um resultado. Assim sendo, a minha experiência com a matemática não era “chata” nessa época, ao contrário, era uma das disciplinas que mais gostava chegando a ganhar uma coleção de livros, por ser uma das melhores alunas nesse componente curricular.

Cabe destacar que, na época do ensino médio, tive uma quebra no processo de aprendizagem em função da greve que já comentei e tivemos nossas aulas comprometidas. No seu retorno, os conteúdos foram vistos de forma apressada e sem de fato haver tempo para apropriação, some-se a isso que a base metodológica se concentrava no modelo “tradicional” do estudo da matemática descontextualizada e sem reflexão crítica e aplicação prática.

O professor de matemática precisa desenvolver práticas que, efetivamente, favoreçam as aprendizagens dos alunos, considerando que vários fatores podem interferir nesse processo, como a sua prática e o material e a metodologia utilizados. Para isso, o trabalho pedagógico requer uma organização que situe o estudante em um ambiente que possibilite “que ele aprenda, além de codificar e decodificar os símbolos matemáticos, a realizar variadas leituras de mundo, levantar conjecturas e validá-las, argumentar e justificar procedimentos” (BRASIL, 2014, p. 5). Esse ambiente para alfabetização matemática precisa ser pautado “no diálogo, nas interações, na comunicação de ideias, na mediação do professor e, principalmente, na intencionalidade pedagógica para ensinar de forma a ampliar as possibilidades das aprendizagens discentes e docentes” (BRASIL, 2014, p. 5).

A partir da descrição e reflexão teórica, rememorando essas cenas e ressignificando-as, percebo que desde as primeiras aulas de Ensino de Matemática, em Pedagogia, tenho percebido e me aberto para um novo universo desse campo de conhecimento. E uma das grandes contribuições que pude tomar como central é a compreensão da matemática como uma forma de ler o mundo, diferente da perspectiva que já apontei, sem aplicação e marcada por ser um processo de ensino e aprendizagem descontextualizado, que se ocupava em decodificar números e trabalhar com a resolução das operações básicas.

Assim, quebro um paradigma de anos de vivência enquanto aluna, de um modo de se operacionalizar a matemática que pouco contribuiu para enxergar a realidade de forma diferente, compreender esse campo do conhecimento atrelado às práticas sociais e sua função na sociedade. Hoje, consigo refletir sobre a matemática a partir de uma perspectiva da alfabetização e letramento e como ferramenta que pode garantir autonomia e independência para o sujeito se inserir na sociedade.

Através de linguagem própria e com um trabalho pedagógico colaborativo, a alfabetização em matemática pode ser repensada e considerar o papel do lúdico e do brincar e a importância de se aproximar ao universo da criança, respeitando seus modos de pensar e sua construção dos conhecimentos, ou seja, pensar quem iremos educar, para quê e como isso se

relaciona efetivamente com o cotidiano dos alunos e de modo a contribuir para ampliar suas possibilidades de entendimento sobre o mundo (BRASIL, 2014).

No processo de formação docente, o uso de diversos jogos no componente curricular de Ensino de Matemática, as problematizações que podem ser utilizadas e o estímulo aos estudantes a se desenvolver, primeiramente enquanto sujeitos, que também estão em processo de aprendizagem, e, em seguida, enquanto docentes tem permitido redimensionar minha relação com o conhecimento matemático e compreender como a aprendizagem a partir de problematizações é importante para o letramento em matemática. Assim, os recursos didáticos devem ser minuciosamente pensados, incluindo a necessidade de se fazer o registro, porque o aluno vai manter contato com a sua forma escrita e vai ajudar na construção dos conceitos.

Nesse sentido, a minha trajetória escolar tem elementos mais tradicionais e os que problematizam efetivamente, embora o modelo de problemas sem sombra de dúvidas estimula o prazer em estudar a matemática, e, efetivamente, conduz processos de pensamentos que tornam a aprendizagem mais significativa. Assim, é notória a diferença entre a matemática que aprendi enquanto aluna da educação básica e a que poderia ser efetivada no que diz respeito a uma alfabetização matemática, como a que vi na graduação em pedagogia no componente curricular desse ensino.

Essa concepção é particularmente importante porque os docentes em formação e/ou recém formados resgatam e empregam modelos, ainda que inconscientemente, herdados da trajetória escolar que lhes marcaram. Por isso é importante avaliar criticamente esses modelos básicos com os quais vão se identificando e, através da práxis, poder se identificar com outros modelos de atuação, empreender sua reelaboração crítica e construir seu próprio modo de ação docente, interligando a experiência, a relação teoria e prática e estabelecer o caminho da própria identidade e autonomia de ação a partir da pesquisa (KENSKI, 2012).

Gostaria ainda de destacar a importância da investigação científica no processo de aprendizagem e também da prática docente. Ao pensar a respeito do termo "ciências" logo remeto à produção do conhecimento científico e à Universidade, como o local em que essa construção e disseminação tem início. Por outro lado, o fazer ciência pode acontecer desde que tenhamos uma postura investigativa sobre a realidade.

Assim sendo, a ciência se constitui como uma das formas de conhecimento do mundo e tem se configurado como a mais "bem sucedida" ao imprimir a essa investigação um modo particular de se proceder, que se baseia na problematização da realidade e na busca por compreendê-la. Ao mesmo tempo, não se constitui como "um instrumento perfeito", mas como uma lente que permite visualizar o mundo, pensar sobre os fatos, criar e testar hipóteses, teorizar etc. (SEGAN, 1995). Desta maneira, não existe uma ciência única que dá conta de explicar tudo, mas, seria mais apropriado falar em "ciências", de modo que o conhecimento é (re)construído a todo o momento com as investigações que podem ser empreendidas através de distintos campos do saber, que procuram explicar a realidade e oportunizar, além do conhecimento, uma melhor maneira de se relacionar com a natureza e viver em sociedade.

Em função disso, as crianças ao aprenderem a fazer ciência estão ao mesmo tempo se constituindo enquanto cidadãos e é importante estimulá-las a debater o impacto da produção do conhecimento científico na sociedade, desenvolver a criticidade, construir elementos e argumentos para tomar decisões, relacionar esse conhecimento produzido com sua realidade e aplicar no cotidiano, de modo que as aprendizagens façam sentido (PAVÃO, 2008).

Por isso, a importância das problematizações, inclusive do professor enquanto mediador desse processo, como elemento essencial para perceber a realidade, mas também estimular a dúvida e criatividade, mostrando que podemos fazer ciência(s) de distintas maneiras e promover autonomia científica. Portanto, a familiaridade desde os anos iniciais possibilita que a ciência se torne mais acessível e possa desenvolver o espírito crítico e investigativo nos sujeitos, de modo que não se torne uma experiência inacessível, maçante, difícil e sem sentido.

E falando em ciência, qual o lugar por excelência em que esse conhecimento é produzido e disseminado? Na academia. Por isso quero falar brevemente sobre a importância da possibilidade de fazer um curso de nível superior e uma pós-graduação. Uma vez que o percurso descrito, até aqui, se concentrou na trajetória escolar na educação básica e seu diálogo com a formação em pedagogia.

As diversas oportunidades para inserção e permanência no ensino superior e estímulo à formação pós-graduada permitiram que, entre 2009 e 2016, pudesse fazer a minha primeira graduação, em Psicologia, e em sequência o mestrado na área. Em 2016, dias após a defesa do mestrado, ingressei novamente na mesma instituição federal de ensino superior e cursei Pedagogia, obtendo o título de licenciada em janeiro de 2021. São, pelo menos, 12 anos de academia e a pesquisa se fez presente em todo o processo, desde as disciplinas voltadas para esse fim, passando pela iniciação científica (mediante bolsa de pesquisa) e com a continuidade em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

A pesquisa é um dos pilares do ensino, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, que nos princípios e finalidades da educação nacional estabelece em seu Art. 3, inciso II, “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, assim como no Art. 4 em que o Estado deve ofertar educação escolar pública e permitir, no inciso V, “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” e, dentre outras passagens no texto, a educação superior que tem por finalidade, no Art. 43 e inciso III, “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996).

E essa mesma pesquisa influencia a atuação docente e a perspectiva de professor que seja também pesquisador, o qual reflete constantemente sobre suas práticas e pode ressignificar o seu fazer, de modo que a pesquisa, através de sua sistematização e etapas, promove ação criativa, cuja formulação de perguntas/problematizações da realidade investigada favorece os elementos para produzir conhecimento (GERALDI, 2010).

Para fechar essa subseção, gostaria de comentar sobre escolhas profissionais. Como já descrito nos resultados, meu percurso profissional e acadêmico não foi necessariamente linear, tendo em vista que não entrei na universidade logo após o ensino médio, em função do insucesso nos dois primeiros vestibulares à época. Por outro lado, o ensino médio em instituto federal abriu a oportunidade de cursar o técnico subsequente em Segurança do Trabalho que, embora não tenha atuado na área, permitiu o contato com alguns campos do saber, como o direito e psicologia, e possibilitou que algumas expectativas de vida fossem ressignificadas, como já mencionei, influenciando a mudança do interesse da área do direito para psicologia.

Lembro que, embora a escola possuísse psicólogo, existia (e ainda existe) um estigma muito forte sobre a busca por serviços de saúde mental. Então, não procurei o referido profissional para que pudesse ter orientação sobre escolhas de carreira, por outro lado, em uma

atividade da escola, participei de uma feira literária na qual fiz um chamado “teste vocacional”, cujo resultado se aproximou um pouco dos meus interesses à época, notadamente nas ciências humanas. Dito tudo isso, ressalto a dificuldade e necessidade de jovens terem que escolher um curso superior e/ou atuação profissional desde cedo.

Não é o intuito aqui aprofundar o tema, mas a proposta do novo ensino médio, a partir das alterações na LDB pela Lei nº 13.415/2017, substitui um modelo único de currículo por um diversificado e flexível, em que parte será composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outra por itinerários formativos, os quais têm relação com os contextos locais e possibilidades de oferta, abrindo possibilidade para formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Isso significa que ainda mais cedo os alunos terão que pensar sobre suas carreiras, embora a proposta preveja a elaboração de projetos de vida. Quando existe um processo que dê suporte, as escolhas profissionais podem ser mais conscientes e menos doloridas, é o que aponta o estudo realizado por Silva, Faria e Fochesato (2012) através de um projeto de extensão de uma universidade em que foram atendidos, em dois anos, 121 alunos. Os resultados mostraram que mais de 50% dos alunos que participaram do processo apresentaram maior maturidade em relação à escolha profissional. Ao mesmo tempo, a pesquisa de Oliveira e Neiva (2013) aponta, em um projeto piloto de orientação profissional com alunos de curso técnico integrado de uma instituição pública de educação profissional, a importância desse processo, especialmente, pelos motivos que levam os alunos a escolher o curso, tais como interesses distintos das áreas em que se inseriram e influência dos pais.

Como se pode perceber, nem sempre as escolhas profissionais são motivadas de forma consciente e em um contexto em que várias profissões são subvalorizadas, a escolha pela docência deve presumir muitos fatores para além da retribuição financeira. É certo, como demonstrado no meu percurso, que as nossas experiências nos fazem quem somos e mobilizam os interesses e escolhas.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL E OS CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE CONSTRUÇÃO

E como a docência aparece na minha trajetória? Eu poderia ter destacado esse item na subseção anterior, mas faz sentido que se encontre aqui. Em psicologia, após os insucessos de estágios na área da educação, seja pela não oferta ou não interesse nas propostas apresentadas à época, fazer estágio extracurricular visitando escolas, a partir da utilização da justiça restaurativa para refletir e atuar sobre os conflitos escolares, fez com que meu interesse pela educação se desenvolvesse com mais determinação.

Assim, como já apresentei nos resultados, esse estágio motivou meu interesse pela temática dando continuidade em âmbito de pesquisa acadêmica em nível de mestrado. Esse período fez ressurgir o interesse pela docência adormecido desde a infância quando vislumbrava ser professora e ter uma escola. Ao longo da graduação em psicologia, ainda tive experiência com o ensino de língua inglesa para os anos iniciais do ensino fundamental por três anos. Por fim, lembro ainda das experiências do estágio em docência e curso de formação nesse sentido, os quais me fizeram refletir a necessidade de aprofundar o domínio dos conhecimentos pedagógicos e ter uma atuação docente efetiva e capaz de promover aprendizagem aos meus futuros alunos.

Então, em 2016, dias após defender o mestrado, ingressei em pedagogia. Em um curso que duraria quatro anos, mas que foi ampliado em função da pandemia mundial da COVID-19. Como atuo como psicóloga, fiz a maior parte do curso no turno noturno e sobrevivendo às jornadas muitas vezes triplas. Fato presente na realidade de vida de boa parte dos colegas desse horário. Por isso, diferente de alguns, não pude fazer estágios extracurriculares em pedagogia, mas aproveitei os estágios obrigatórios com o máximo empenho.

O estágio é o eixo na formação de professores(as) que pode fazer a articulação entre a teoria e a prática na medida em que possibilita integrar os conteúdos da estrutura curricular e o conhecimento da realidade da sala de aula nas escolas (PICONEZ, 2012).

A cada disciplina via como a educação efetivamente me fascina e fiz uma escolha da qual não me arrependo. Diversos conhecimentos foram sendo aplicados no campo da psicologia e vice versa. Na minha atuação profissional na assistência social com pessoas com deficiências diversas, percebo como os processos educacionais são primordiais e como as lacunas na escolarização do público que atendo podem comprometer seus desenvolvimentos. Com isso, os processos de conscientização sobre direitos, vida autônoma e independente, desenvolvimento de estratégias para lidar com as demandas e dificuldades do dia a dia e etc., a partir de oficinas em grupo socioeducativas que realizo, presumem processos de educação não formal.

Então, de toda trajetória relatada de forma autobiográfica, me fiz e me faço professora desde que vislumbrei essa atuação um dia, passando por todas as vivências enquanto estudante, as escolhas, experiências e mudanças acadêmicas, pessoais e profissionais, e, por entender que minhas áreas de atuação se complementam e posso fazê-las dialogar. Por tudo isso, a identidade docente não é estática e tão pouco se encerra em um título de professora conquistado após a licenciatura.

O ser e fazer docente é diário, nos espaços de inserção, nas reflexões sobre a prática e no estudo constante para ter embasamento teórico, a docência, por excelência é práxis e visa a transformação da realidade.

Concordo, assim, com Núñez e Ramalho (2005) ao refletirem que embora a identidade possa ter certa estabilidade, é constituída a partir de multiplicidades de identidades que coexistem e se relacionam, em processos de continuidades e discontinuidades. Por isso, a identidade docente é movimento e se constrói na impermanência e no fazer diário, permeado pela pesquisa que possibilita construir e produzir o conhecimento.

CONCLUSÃO

Para finalizar, Passos (2003) traz que memória é um processo ativo e dinâmico que não se restringe apenas às lembranças do que já aconteceu, ao contrário, pensar sobre memórias e seu resgate é um exercício que faz ligação entre passado, presente e futuro de modo que influenciem nas práticas docentes. Assim, as experiências que tivemos ao longo da vida escolar contribuem de sobremaneira para os docentes que somos/seremos, porque a memória e a prática não se desvinculam e as reflexões permitem, por exemplo, que consigamos não reproduzir experiências escolares de ensino e aprendizagem que não fizeram sentido ou trazem memórias negativas.

Nesse sentido, todas as cenas descritas que aqui foram rememoradas e vivenciadas na perspectiva do hoje, sob o olhar dos diversos componentes curriculares cursados em Pedagogia e, essencialmente, no que concerne aos Ensinos, permitem reafirmar a importância da

compreensão que o tornar-se professora acontece hoje, mas se dá desde o passado e com vistas à atuação futura a partir das experiências vividas enquanto aluna; quando fui professora de Inglês; na atuação enquanto Psicóloga Social ao trabalhar com oficinas socioeducativas; ao ingressar na Pós-graduação; ao atuar nos estágios obrigatórios; ao cursar Pedagogia e ressignificar minhas experiências escolares e trajetória de vida; ao construir cotidianamente uma identidade docente que presume a pesquisa para a formação, prática e desenvolvimento profissional como afirmam Núñez e Ramalho (2005); ao compreender que eu sou professora e que continuarei ressignificando minha prática diariamente, assumindo a importância do compromisso ético, político e social que a docência presume.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias e a história da educação: aproximações teórico-metodológicas. História da Educação, 13(27), p. 211-243, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891661> Acesso em: 12 set. 2021.

ARAÚJO, M. D. Do hábito de ler à leitura como significado: qual a diferença? In: AMARILHA, M. (Org.). **Anais do 1º Seminário Educação e Leitura**. Natal/UFRN, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1 Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: Organização do Trabalho Pedagógico - Caderno 01**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1-4.pdf>. Acesso em: 08 agosto. 2021.

DANTAS, Aldo; MEDEIROS, Tásia Hortêncio de Lima. **Introdução à Ciência Geográfica**. Natal: EDUFRN, 2011. Disponível em: http://bibliotecadigital.sedis.ufrn.br/pdf/geografia/Int_Cie_Geo_LIVRO_WEB.pdf Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/33206>. Acesso em: 11 set. 2021.

FELDEN, E. L.; LIMA, G.; KRAMER, G. D.; WEYH, L. F. O pedagogo no contexto contemporâneo: desafios e responsabilidades. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**. Vol. 9,

N.17: p. 68-82, Outubro/2013. ISSN 1809-1636. Disponível em: http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_017/artigos/pdf/Artigo_07.pdf Acesso em: 09 set. 2021.

FERNANDES, Nohad. Mouhanna. Concepções de Linguagem e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Interletras (Dourados), Unigran, 2004. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n1/index.html Acesso em: 07 set. 2021.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos, SP: João & Pedro Editores, 2010. 208 p.

GOMES, Rosivaldo. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. **Letras escreve.** Macapá, v. 3, n. 1, p. 41-47, 2013.

GRAVES, M. F; GRAVES, B. B. A experiência de leitura por andaime: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. In: **READING**, v. 29, n. 1, Apr. 1995.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B. (org.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente. **Eccos Revista Científica**, vol. 7, núm. 1, junho, pp. 87-111. S.P, 2005.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, vol. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i1.404>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/404> Acesso em: 10 jul. 2020.

OLIVEIRA, Christiane Maria Ribeiro de; NEIVA, Katia Maria Costa. Orientação Vocacional/Profissional: Avaliação de um projeto piloto para estudantes da educação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional** jan.-jun.,14(1), 133-143, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203027936013.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

PASSOS, Mailsa Carla. Memória e história de professores: como praticar e também lembrar. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAVÃO, Antonio Carlos. Ensinar ciências fazendo ciência. In: PAVÃO, Antonio Carlos; FREITAS, Denise de. (Orgs). **Quanta ciência há no ensino de ciências?** São Carlos: Edufscar, 2008.

PICONEZ, Stela. C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática de reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (org.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SAGAN, C. Ciência e esperança. In: SAGAN, C. (Org.). **O Mundo Assombrado pelos Demônios: A ciência vista como uma vela no escuro**. Ed. Random House, 1995.

SANTIAGO, Mylene Cristina. Trajetória de pesquisa: a autobiografia como experiência formativa. Revista de Práticas de Linguagem: Trajetórias de pesquisa em educação, 10(2), UFJF, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2020.v10.33206>

SILVA, Mariita Bertassoni da; FARIA, Rafaela Roman de; FOCESATO, Isabel Cristina de Abreu. A orientação profissional (OP) como elo entre a universidade e a escola. **Psicol. Argum.**, Curitiba, 30(68), p. 19-26, jan./mar. 2012. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19757/19069> Acesso em: 12 set. 2021.