



As mudanças que nos são impostas e aquelas que escolhemos para nós: ressignificações que construímos nos caminhos da formação

The changes imposed upon us and those we choose for ourselves: the re-significations we construct along the path of our education

Ana Gabriela da Costa Lara Medeiros¹

Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora

RESUMO

Este memorial apresenta uma narrativa autobiográfica de formação docente, com o objetivo de analisar a constituição da identidade profissional de uma professora de Língua Portuguesa, articulando dimensões pessoais, sociais e profissionais. Ancorado na metáfora da viagem, o texto discute deslocamentos, continuidades e rupturas ao longo do percurso formativo, que se inicia na infância, em um contexto socioeconômico desfavorecido no interior de Minas Gerais, e se estende até a atuação na educação pública e no ensino superior. O percurso formativo abrange a graduação em Letras, a participação em projetos de iniciação científica, a docência na Educação de Jovens e Adultos, a formação em nível de mestrado em Linguística Aplicada e a consolidação de uma prática pedagógica fundamentada em perspectivas dialógicas, no trabalho com gêneros textuais e na concepção freireana de educação crítica. O afastamento temporário da vida acadêmica, motivado por demandas profissionais e familiares, é analisado como parte constitutiva da trajetória, seguido por um retorno impulsionado pela inserção em grupos de pesquisa e, especialmente, pela participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), compreendido como um incidente crítico de ressignificação da docência. A narrativa evidencia a relevância da articulação entre universidade e escola pública, da concepção do professor como pesquisador de sua própria prática e da valorização do trabalho docente no âmbito das políticas de formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Formação docente; Identidade profissional; Narrativa autobiográfica.

ABSTRACT

This memorial presents an autobiographical narrative of teacher education, aiming to analyze the constitution of the professional identity of a Portuguese language teacher by articulating personal, social, and professional dimensions. Anchored in the metaphor of the journey, the text discusses displacements, continuities, and ruptures throughout the formative path, which begins in childhood, in a socioeconomically disadvantaged context in the interior of Minas Gerais and extends to professional practice in public education and higher education. The formative trajectory encompasses an undergraduate degree in Languages (Portuguese), participation in undergraduate research projects, teaching in Youth and Adult Education, master's-level training in Applied Linguistics, and the consolidation of a pedagogical practice grounded in dialogical perspectives, work with textual genres, and a Freirean conception of critical education. The temporary withdrawal from academic life, motivated by professional and family demands, is analyzed as a constitutive part of the trajectory, followed by a return driven by participation in research groups and, especially, by involvement in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), understood as a critical incident of re-signification of teaching. The narrative highlights the relevance of articulating university and public school, the conception of the teacher as a researcher of their own practice, and the appreciation of teaching work within the scope of initial and continuing teacher education policies.

Keywords: Teacher education; Professional identity; Autobiographical narrative.

¹ Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-8961-2343>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1437561592285345>. E-mail: anacosta.medeiros@estudante.ufjf.br.

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.*
(Fernando Pessoa)

Gosto de pensar na vida como uma viagem. Uma grande viagem, na qual nos deparamos com inúmeros caminhos, muitas vezes estradas tortuosas, outras vezes estradas retilíneas, que até nos dão a impressão de sossego, calmaria e certezas. No entanto, ao longo dos meus 44 anos, professora de língua portuguesa há 21 anos, casada e mãe de dois filhos, os momentos de caminhos retilíneos são raros. E fico pensando que, na verdade, isso é importante, pois embora eles possam nos dar a sensação de que tudo vai bem e de que tudo está entrando nos eixos, são as perguntas que nascem das incertezas que nos motivam a seguir viagem sempre à procura de novos significados para a vida. E há de se ter mesmo cuidado para, numa vida tão consumida pelo trabalho e pelo cuidado dispensado a outras pessoas, não estagnarmos numa mesma estação tomados pelo medo de que seguir viagem é se arriscar demais.

Vim de uma cidade pequena de Minas Gerais, onde estudei todo o meu Ensino Básico em uma escola pública. Sou a primeira filha de três irmãos e meus pais estudaram pouco. Viveram grande parte de suas vidas na roça e não tiveram muita oportunidade para seguirem nos estudos. Meu pai foi caminhoneiro e minha mãe trabalhou em vários lugares – casas de família, lapidação de diamantes, hospitais. Embora não tivessem estudo, valorizavam muito o conhecimento e lutavam para que nós pudéssemos estudar. Minha mãe sempre foi leitora. Lia a Bíblia e poesias. O segundo tipo de leitura veio da influência de seu tio Zequinha, o único da família que havia estudado mais e que trabalhava na redação do *Jornal do Brasil*, com quem conviveu de perto durante alguns anos. Mais tarde, o tio Zequinha também seria uma influência importante em minhas escolhas profissionais.

A infância e a adolescência foram tempos difíceis. Meu pai estava quase sempre na estrada. Seu instrumento de trabalho, um caminhão Mercedes 1113, ao qual chamávamos de “Amarelão”, vivia precisando de reparos. É o que acontece com caminhões velhos: muitas vezes, o valor do frete servia apenas para cobrir as despesas da viagem e os consertos

necessários para a próxima. Assim, minha mãe ficava, muitas vezes, com toda a responsabilidade de manter a casa. Pagava o aluguel, comprava comida... e era isso que, quase sempre, conseguia suprir, pois sua honestidade e integridade não lhe permitiam deixar o aluguel em atraso.

Pão no café da manhã era artigo de luxo, mas, da cozinha sempre limpa e impecável, brotava o cheiro delicioso de angu doce, que nos acordava para irmos à escola. Nunca saímos de casa com o estômago vazio. Havia sempre algo gostoso e bem feito, preparado com poucos recursos e muita criatividade materna.

Minha mãe gostava de me ver com um livro nas mãos, embora não tivéssemos condições de comprá-los. Em Guarará, a pequena cidade que mencionei anteriormente, havia uma biblioteca pública mantida pela prefeitura. Não era uma biblioteca grande — só descobri isso já adulta. Naquele tempo de infância e adolescência, para mim, ela era o mundo inteiro. Foi lá que conheci a coleção Vagalume, que li (sem nenhuma crítica) toda a obra de José de Alencar, de Joaquim Manuel de Macedo e grande parte da obra de Machado de Assis.

Minha mãe, em meio ao cansaço de um dia inteiro de trabalho e aos cuidados com a casa, ainda conseguia me ouvir sobre minhas leituras. Ao revisitar esses tempos, nesse exercício de rememorar o passado, percebo — talvez muito por conta do que a maturidade nos proporciona — que minha primeira professora foi minha mãe. Como afirma Bartolomeu Campos de Queirós, “A infância é o nó inicial para se estabelecer uma trama que perdura pela existência” (2012, p. 80). Com minha mãe, aprendi a ouvir com atenção e a incentivar com admiração, lições que busco lembrar e levar para minha prática docente.

No último ano do Ensino Médio (à época, Curso Científico), meu irmão do meio estava terminando a antiga oitava série. Eu me preparava para prestar vestibular em Letras – escolha que já havia feito desde o início do Curso Científico, muito influenciada pelo tio Zequinha – e ele se preparava para o vestibular do Curso de Metalurgia no antigo Colégio Técnico Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nós dois fomos aprovados: eu, no curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, e ele, em Metalurgia.

Minha mãe, sem titubear, arrumou nossas “trouxas”, como sempre gosta de dizer, e nos mudamos para Juiz de Fora. Segundo ela, nada nos prendia à nossa antiga cidade, e a possibilidade de estudar era também a oportunidade de mudar de vida. Estábamos viajando,

mudando de estação... E essa foi uma viagem para um mundo diferente e, pela primeira vez, percebi-o como grande, imenso.

Tive que aprender a me deslocar sozinha pela cidade e, finalmente, conhecer de verdade o que era cinema, sobre o qual até então apenas havia lido. Nova estação, muitas mudanças, grandes descobertas.

Minha mãe estava orgulhosa, pois, geralmente, filhos de pessoas com nossas condições financeiras, ao terminarem o Ensino Médio, seguiriam trabalhando no comércio da cidade (bem restrito) ou da cidade próxima, que, mesmo também pequena, oferecia mais oportunidade de trabalho. Minha mãe foi teimosa. E essa teimosia nos fez sonhar e pensar em estar em lugares que, principalmente naquela época, não eram para nós, diziam alguns.

Os estudos e a vida na cidade grande fizeram com que meus gastos aumentassem. Toda viagem tem seus custos, e as dificuldades financeiras me levaram a buscar formas de apoio. Inicialmente, minha intenção era obter auxílio da universidade para custear transporte e alimentação. No entanto, no início do segundo período do curso, fui selecionada como bolsista de Iniciação Científica pelo programa da FAPEMIG e, posteriormente, pelo CNPq, integrando o Projeto ALIB (Atlas Linguístico do Brasil), sob orientação do Professor Doutor Mário Roberto L. Zágari. O convívio com o ambiente de pesquisa me permitiu vislumbrar possibilidades além da graduação.

É importante destacar que minha escolha pelo curso de Letras sempre esteve intimamente ligada ao meu gosto pela leitura literária. Desde cedo, sabia que seria professora; isso nunca esteve em dúvida. Entretanto, muitas mudanças nos são impostas pela necessidade de sobrevivência diária, e a oportunidade da Bolsa de IC me direcionou a outros caminhos. A Linguística revelou-se, então, como uma possibilidade concreta, e o interesse pelo ensino de Língua Portuguesa começou a se delinejar a partir de diálogos estabelecidos nas aulas de Didática da Língua Portuguesa, do outro lado do campus, na Faculdade de Educação.

Hoje, percebo, ancorada em Freire (2024), que a elaboração de quem sou, a construção da minha radicalidade docente, só poderia ter se formado por meio da “outredade”: ou seja, pela inclusão de outros e de suas vozes nos espaços de diálogo que contribuíram para minha formação.

Ao final de 2005, já graduada, fiz concurso para professora do Estado de Minas Gerais. Fui aprovada e nomeada. A partir daí, começou uma nova jornada e, de fato, meu caminho pela

Educação. Estava confiante em relação à minha profissão e achava que sabia quase tudo o que precisava para entrar em uma sala de aula e desempenhar bem o meu trabalho.

Já tinha experiência de quase dois anos em um cursinho popular preparatório para vestibulares, oferecido por um projeto social coordenado pela Igreja Metodista do Bairro São Mateus. Lá, ministrava aulas de Língua Portuguesa para uma turma reduzida, com cerca de 20 alunos, todos adultos, provenientes da EJA, e com grande vontade de passar no vestibular. Esse curso preparatório estava vinculado a uma parceria com a Faculdade Metodista Granbery. Nesse contexto, minhas aulas expositivas eram bem recebidas, e todos os alunos me aceitavam de bom grado. Naquela época, eu tinha quase certeza de que todos os meus alunos me amavam.

Minhas primeiras turmas como professora da rede estadual de Minas Gerais foram da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola localizada em um bairro periférico de Juiz de Fora. Embora fossem turmas da EJA, o público era muito diferente daquele que eu havia acompanhado no Curso Preparatório. As classes eram agora bastante heterogêneas: adolescentes que não se adaptavam ao curso regular oferecido durante o dia eram remanejados para o turno noturno e se somavam a adultos que retornavam à escola, geralmente para completar o Ensino Fundamental ou Médio, com o objetivo de melhorar suas condições de emprego e renda. A partir desse contexto, comecei a questionar o que ensinar e como ensinar.

Foi especialmente nesse ambiente de trabalho que passei a me preocupar em propor um ensino de Língua Portuguesa ancorado nos gêneros textuais, que dialogassem com a história de vida dos alunos e se configurassem como instrumentos significativos de formação, como aponta Barroso (2016). Segundo ele, os textos existem a partir das interações sociais e a elas servem, seguindo a premissa de que a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva (Marcuschi, 2002). Além disso, buscava, por meio do trabalho com gêneros textuais, promover diálogos e possibilitar aos alunos a participação em diversas práticas sociais.

Nesta busca por um trabalho mais dialógico, mais centrado nos sujeitos da aprendizagem e menos no conteúdo, fica claro, hoje, que, em consonância com Paulo Freire, “quem forma se forma e re-forma ao formar” (Freire, 2024, p. 25). Nas relações de formação, o formador precisa estar atento à necessidade de incorporar a consciência de que também precisa ser continuamente formado.

Ainda no início de 2005, fiquei sabendo de um curso de especialização em ensino interdisciplinar oferecido pelo Colégio de Aplicação do João XXIII. Inscrevi-me e iniciei essa

nova formação esperançosa e consciente de que é na partilha e no trabalho colaborativo que a educação se realiza. Vinte anos depois, ainda percebo a dificuldade que a escola pública enfrenta para implementar a interdisciplinaridade como metodologia de combate à fragmentação do saber. Naquela época, no entanto, essa formação surgiu como uma oportunidade de promover um ensino capaz de integrar, dialogar e emancipar indivíduos.

Em 2006, participei do processo seletivo para o curso de Mestrado em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora e fui aprovada. Naquele momento, entretanto, não se escolhia a área de pesquisa durante a seleção; tudo seria definido posteriormente. Como bolsista do Projeto ALIB por alguns anos, havia uma tendência em dar continuidade a essa linha de pesquisa. No entanto, a experiência em sala de aula suscitava novas questões. Assim, despertei grande interesse pela Linguística Aplicada, embora, na época, ainda não houvesse uma linha de pesquisa claramente voltada a essa área na Universidade Federal de Juiz de Fora. Dessa forma, minha pesquisa de mestrado passou a se concentrar no estudo dos gêneros textuais, sob orientação da Professora Doutora Marta Cristina da Silva.

Neste ano, também havia pedido transferência para outra escola estadual, na qual trabalhei com turmas do terceiro ano do Ensino Médio e que se tornariam meu ambiente de investigação.

Na minha pesquisa para o mestrado, busquei compreender as questões linguísticas e as questões contextuais que o ensino do gênero textual propaganda abarcava. A pesquisa se estruturou metodologicamente na abordagem qualitativa e no tipo pesquisa-ação. À época, a escolha desse tipo de pesquisa já ia muito ao encontro dos meus anseios enquanto professora e pesquisadora. Queria relacionar os meus estudos ao que eu fazia de fato na sala de aula, queria transformar o meu espaço de trabalho em um ambiente também de pesquisa. Ancorei-me muito em André (2004) e em sua perspectiva valorativa da pesquisa-ação. Transformei minha atuação como professora de Língua Portuguesa em objeto de pesquisa e de análise, e minha temática, que era o gênero textual propaganda, em instrumento de ensino político e crítico da língua.

De lá para cá, minha preocupação enquanto professora de língua portuguesa, mediadora na construção do saber e formadora de indivíduos cidadãos brasileiros foi, e continua sendo, transformar o ensino de língua portuguesa em uma prática que entende o conhecimento da língua como instrumento de reflexão, de crítica e, por isso, de transformação social. O que

queria e ainda quero é, principalmente, ensinar para os meus alunos que estudar é um ato revolucionário (Freire, 1988) e mostrar-lhes a beleza que pode ser uma revolução.

Os dois anos do curso de mestrado foram muito desafiadores. Naquela época, trabalhava em duas cidades diferentes e tinha uma carga horária de 40 aulas semanais. Muitas vezes, o cansaço me fazia pensar em desistir, sobretudo quando havia horas de gravação para transcrever. Mais uma vez, foi a resiliência da minha mãe que me impediu de parar no meio do caminho.

Enquanto me debruçava sobre o trabalho docente, meu ritmo de estudo sofreu um esvaziamento institucional. Assim que terminei o mestrado, afastei-me da vida acadêmica institucional. Logo depois, fui aprovada no concurso para professora da Rede Municipal de Juiz de Fora. Naquele período, pedi exoneração da rede estadual e assumi as aulas de língua portuguesa na rede municipal, onde continuo atuando até hoje. Casei-me, tornei-me mãe e exercei o trabalho de cuidado. As demandas do trabalho fora de casa, somadas ao trabalho dentro e em casa, contribuíram significativamente para que eu me afastasse cada vez mais da perspectiva da formação acadêmica.

Apesar disso, sempre gostei de estudar e de ler sobre o que estava sendo publicado acerca do ensino de línguas. Encontrei, em uma amiga dona de uma pequena livraria da cidade, o elo entre o trabalho e a formação. Ela sempre me ligava para informar sobre os novos e interessantes livros da minha área que chegavam à livraria.

Penso que a rede municipal de Juiz de Fora também contribuiu para que minha prática docente não sucumbisse ao formato de uma educação formal pouco significativa para mim e para meus alunos, permitindo que se ancorasse em uma perspectiva reflexiva de ensino. Nessa perspectiva, o professor, para além de ensinar conteúdos, reflete sobre seu próprio agir, transformando seu lugar de trabalho em um potencial objeto de investigação.

Acredito que o trabalho estruturado em projetos, que buscavam integrar demandas sociais da comunidade na qual eu estava inserida e que dialogavam com os anseios dos meus alunos, me dava a possibilidade e o tempo necessários para refletir sobre minha docência e fortalecer práticas ativas de aprendizagem, estabelecendo relações entre a leitura dos textos e a leitura do mundo.

Logo que passei a trabalhar na rede municipal, comecei a receber em minhas aulas alunos estagiários de diversas instituições. Enquanto alguns professores da escola se recusavam

a recebê-los, eu via nos estagiários uma aproximação com a academia. Ou seja, não seria apenas eu a dar formação; também seria impactada por esses universitários, que logo se tornariam meus colegas de profissão. Não sei ao certo quantos estagiários passaram por minhas aulas, mas sei que, em todos esses encontros, eu aprendia. Meus estagiários nunca se limitavam a observar; pelo contrário, participavam ativamente das aulas com intervenções e reflexões que, muitas vezes, extrapolavam a sala de aula e se estendiam aos horários em que eu não estava lecionando, inclusive no recreio. Hoje, tenho convicção de que essas conversas me faziam refletir sobre minha própria prática e eram, portanto, autoformadoras.

Em meados de 2022, senti vontade de voltar a estudar. Essa motivação era alimentada pela convicção de que, se eu aprendo mais, ensino melhor, pois amplio minha visão sobre as possibilidades de ensino. Sabia que precisava fazer doutorado, mas sentia-me incapaz. Como retornar a esse espaço acadêmico? Tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa GISE (Grupo Interação, Sociedade e Educação), orientado pela Professora Doutora Andreia Rezende Garcia-Reis.

Conheci a professora Andreia quando trabalhamos juntas em uma instituição privada em Juiz de Fora. Anos mais tarde, ao nos encontrarmos em outra instituição privada — ela como mãe e eu como professora —, ela comentou sobre o grupo e me falou das pesquisas que estavam realizando. Chamou-me atenção, especialmente, os estudos sobre o trabalho docente feitos pelos orientandos da professora Andreia. Naquele momento, atuando na rede pública e na rede privada, refletir sobre o trabalho do professor me pareceu muito significativo. Na rede privada, a escola em que trabalhava passava por uma mudança em sua concepção metodológica, o que impactava sobremaneira o trabalho docente. Foi então que comecei a participar do grupo GISE, pensando, quem sabe, em desenvolver uma pesquisa sobre o trabalho do professor quando este deixa de reconhecer o próprio valor em sua atuação. Participar do grupo GISE me possibilitou o retorno à leitura acadêmica, às discussões e às observações sobre pesquisas de outros colegas e a uma reaproximação da Universidade.

Ao final de 2022, inscrevi-me para participar de um processo seletivo para professora supervisora do PIBID. O programa havia sofrido vários cortes durante o governo Bolsonaro, e havia apenas um grupo para o subprojeto Letras-UFJF. Fui aprovada em terceiro lugar, mas não consegui a bolsa. Entretanto, em 2023, com a ampliação do número de bolsas no governo Lula, fui chamada para integrar o projeto.

Para mim, o PIBID foi um incidente crítico, talvez a experiência mais significativa em meus vinte e um anos de profissão. De acordo com Larrosa (2002), a experiência é mais do que aquilo que acontece; é aquilo que nos acontece, que nos toca. Ao refletir sobre minha participação no PIBID como professora supervisora, percebo que essa experiência provocou novos sentidos de docência que reverberaram em minha prática.

De fato, receber um ou dois alunos estagiários por vez na sala de aula é diferente de receber um grupo de oito pibidianos. Embora eu já tivesse consciência da importância de manter uma relação dialógica com os estagiários, foi no PIBID que me percebi, de fato, como professora coformadora. Neste momento, a nomenclatura “coformadora” dava conta, para mim, dessa nova função que exercia no chão da escola. O período mais longo de permanência dos estudantes universitários na escola, os processos mais colaborativos de elaboração de projetos e os diálogos com os professores coordenadores do PIBID ampliaram minha compreensão e atuação docente. Agora, já mais familiarizada com as leituras sobre formação de professores, sobre programas de estágio e sobre o PIBID, posso fazer uma leitura mais crítica e até política das escolhas lexicais usadas para fazer referência ao professor do ensino básico e a sua função.

Concomitantemente à participação no Pibid, fui convidada pela Escola de Governo da Prefeitura de Juiz de Fora para ministrar um curso de escrita acadêmica para professores da rede municipal. No entanto, para além das regras de escrita acadêmica e da revisão textual, nossos encontros, justamente por sermos todos professores, constituíram momentos profícuos de discussão sobre o papel da academia no espaço escolar e sobre a importância de nos tornarmos professores reflexivos. É importante, todavia, destacar que a palavra “reflexivo” aqui não era usada apenas como adjetivo, mas como um conceito: estávamos discutindo o professor pesquisador, ou seja, o professor capaz de refletir sobre a própria prática, conforme Pimenta (2012). Foram justamente essas discussões, construídas em conjunto com várias professoras, que tornaram ainda mais evidente meu interesse pelo trabalho do professor que integra, “na atividade, o pensamento, a linguagem e as emoções do sujeito” (Clot, 2007).

Acredito que participar do grupo de pesquisa tenha sido fundamental para me reinserir na linguagem acadêmica, assim como ministrar aulas de escrita acadêmica para professores. No entanto, foi por meio da participação no Pibid que estreitei meus laços com a academia, pois foi nele que surgiu minha curiosidade pela pesquisa e o desenvolvimento de um objeto de

investigação. Esse processo resultou na elaboração do projeto que submeti para a seleção do curso de doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Receber os alunos bolsistas do PIBID foi fundamental não apenas para que eu descobrisse o que queria pesquisar, mas também para que minhas perguntas sobre minha prática docente viessem à tona. Embora o trabalho docente seja dinâmico e esteja sujeito a intensas influências sociais — o que faz com que ele esteja sempre em constante modificação —, é muito comum encontrarmos nossa zona de conforto. O PIBID, entretanto, me tirou dessa zona.

Primeiro, porque em minhas turmas havia, além dos meus alunos do sexto ano, outras pessoas me observando. A própria observação já é capaz de provocar mudanças na prática docente. Afinal, nosso trabalho passa a ser avaliado, mesmo que esse não fosse o objetivo dos bolsistas do PIBID.

Além disso, havia outra questão: eu deveria assumir um novo papel. Passei a me reconhecer como professora formadora. O que ensinaria aos meus bolsistas? Como ensinaria? Seria necessário inseri-los na prática docente, provocá-los e estabelecer com eles diálogos sobre teoria e prática, além de falar sobre o meu próprio trabalho. Minha sala de aula se tornaria, então, uma “sala-escola”, e isso implicaria mudanças na configuração do meu agir docente.

Em meio a todos esses questionamentos e inquietações, provocados por uma mudança estrutural no meu contexto de sala de aula e pelas discussões com as professoras cursistas do curso de Escrita Acadêmica, nasceu meu interesse em pesquisar mais sobre esta questão: as dimensões e as refigurações do trabalho docente do professor supervisor. A escrita do projeto foi desafiadora, mas também empoderadora. Naquele momento, o sonho estava se materializando: se fosse aprovada, retornaria ao estudo acadêmico institucionalizado.

Em meados de abril de 2024, saiu o resultado do processo de seleção, e fui aprovada. Atualmente, estou cursando o doutorado e afastada da sala de aula, uma vez que assumi a vice-direção da minha escola, cargo que também me permite observar o trabalho docente e compreender a importância do Pibid para a escola e para a formação continuada do professor supervisor.

Acredito que meu estudo poderá lançar luz sobre o trabalho docente do professor supervisor, contribuindo para o entendimento das dinâmicas de trabalho e para melhorias nas políticas públicas de formação de novos professores, bem como na formação continuada de docentes da educação básica.

Além disso, acredito na importância da presença da academia nas escolas públicas brasileiras, fortalecendo a busca por uma educação pública de qualidade. Acredito que a atuação da Universidade na escola pode ocorrer de diversas maneiras, sendo uma delas o retorno de mais professores da educação básica aos espaços acadêmicos.

Acredito também na importância de professores do ensino básico voltarem aos espaços acadêmicos e contribuírem com seus conhecimentos e experiências para uma universidade mais integrada à realidade.

Hoje, ao resgatar lembranças da minha trajetória formativa, percebo que não é possível desvincular essas memórias das memórias pessoais, que também nos constituem enquanto indivíduos. Por isso, não poderia deixar de mencionar, neste texto, minha mãe, que, em cada faxina realizada, demonstrou zelo, cuidado e carinho pelo que fazia — um exemplo de dedicação e de trabalhadora; meus filhos, que me deram a oportunidade de compreender o amor incondicional e de enxergar, nos meus alunos, filhos especiais e amados de alguém; meus alunos, que me ensinam todos os dias e me impulsionam a estudar mais; e meus colegas de profissão e ex-pibidianos, que, por meio do diálogo, me mostraram outras possibilidades de viver a escola.

A viagem ainda não terminou; apenas me demoro em mais uma estação. Em breve, partirei para outros lugares e retornarei a alguns.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 11^a ed. Campinas/SP: Papirus, 2004.
- BARROSO, B. L. A. **Da resistência à consciência**: como construir um caminho de inclusão social por meio do ensino de língua portuguesa. Juiz de Fora: Caed; FADEPE, 2016, p. 52.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]., n. 19. 2002.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78°ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Org.). **Gêneros textuais e Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conteúdo. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIRÓS, B. C. Balanço. In: ABREU, J. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HISTÓRICO

Submetido: 10 de dezembro de 2025.

Aprovado: 15 de dezembro de 2025.

Publicado: 31 de dezembro de 2025.