

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA: ANÁLISES E REFLEXÕES DE UMA TRAJETÓRIA NARRADA

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Flávio Freitas do Nascimento¹¹

Célia Regina Carvalho¹²

Resumo

Este trabalho apresenta uma narrativa formativa de caráter autobiográfico, produzida no âmbito da disciplina de Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O objetivo é compreender, sob uma perspectiva hermenêutico-analítica, os processos de constituição da identidade docente a partir do exame reflexivo de vivências escolares, de trajetórias de vida e de percursos formativos. Tomando a escrita de si como dispositivo de autoformação e de produção de conhecimento, o estudo articula memórias da educação básica, os desafios socioeconômicos de acesso ao ensino superior e as rupturas biográficas do percurso pessoal aos aportes teóricos que balizam a formação de professores na contemporaneidade. O referencial mobiliza os modelos de racionalidade discutidos por Diniz-Pereira, os saberes docentes de Tardif, a reflexão sobre a prática de Schön, a indissociabilidade entre pessoa e professor em Nóvoa e os conceitos de *habitus* e violência simbólica de Bourdieu. Metodologicamente, adota-se a narrativa autobiográfica como movimento de reflexão-sobre-a-ação, que converte a experiência tácita em saber pedagógico consciente. A análise evidencia como as marcas do modelo tradicional de ensino, os gestos de acolhimento de docentes significativos e as estratégias de superação da vulnerabilidade forjaram saberes experienciais que fundamentam uma práxis empática e crítica. Distinguem-se, ainda, os modelos de racionalidade que explicam a lógica pela qual o professor aprende a ser professor das metodologias de ensino propriamente ditas. Conclui-se que a identidade docente é um processo dinâmico e cumulativo, indissociável da subjetividade, e que a escrita de si constitui instrumento potente para a formação de professores comprometidos com uma educação humanizadora e emancipatória.

Palavras-chave: Narrativas formativas; Identidade docente; Escrita de si; Formação de professores; Saberes docentes.

Introdução

Reúno, neste trabalho, as narrativas formativas que produzi no âmbito da disciplina de Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Busco, nessa proposta, sob uma perspectiva hermenêutico-analítica, articular minhas memórias, vivências escolares e trajetória de vida com os principais aportes teóricos que balizam a formação de professores na contemporaneidade.

Compreendo que escrever sobre mim não constitui um mero exercício de recordação nostálgica ou confessional; trata-se de um dispositivo de autoformação e de produção de conhecimento científico. À luz dos estudos que desenvolvo no Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf), liderado pela Prof.^a Dra. Sandra Novais Sousa, entendo que a reconstituição reflexiva de minha história de vida me permite desvelar a gênese dos meus saberes, crenças e modelos pedagógicos internalizados ao longo de meu percurso.

Entendo que a compreensão de minha trajetória docente exige um aprofundamento no conceito de “escrita de si”, dispositivo que, para mim, transcende o mero registro cronológico para se converter em potente ferramenta de autoanálise fenomenológica. Longe de restringir-me a um

¹¹ Programa de Pós-Graduação em Educação. flavio.freitas@ufms.br.

¹² Programa de Pós-Graduação em Educação. celia.carvalho@ufms.br.

relato confessional, assumo esse exercício como um rito de subjetivação e de reflexão crítica sobre meu percurso profissional. O ato de narrar minhas experiências formativas me viabiliza um distanciamento analítico necessário, permitindo-me deixar de ser apenas o agente que vivenciou os fatos para me tornar o intérprete de minha própria constituição identitária. Desse modo, estabeleço na reconstrução narrativa das minhas memórias profissionais um espaço epistêmico de autoexame e fundamentação de minha práxis. Ao revisitar as memórias que fundamentam esta narrativa, realizo um movimento de “reflexão-sobre-a-ação” que, conforme postula Schön (1992), permite-me converter a experiência bruta, frequentemente tácita e assistemática, em um saber pedagógico consciente e formalizado.

Enquanto a “reflexão-na-ação” me mobiliza para lidar com as incertezas do cotidiano em tempo real, a escrita narrativa cumpre a função de reestruturar os sentidos que atribuo às minhas escolhas, crises e afetos pretéritos. Minha escrita científica e autobiográfica atua, portanto, como um laboratório analítico no qual o meu “ser professor” é dissecado e reconstruído, possibilitando que as marcas de meu passado sejam ressignificadas à luz do rigor teórico. Metodologicamente, estruturei o percurso deste documento em consonância com as dimensões temporais constitutivas de minha identidade docente: o meu passado, mapeado pelas lembranças da educação básica; o meu presente, corporificado pelas demandas da pós-graduação (mestrado) e pelo tensionamento da realidade educacional; e o meu futuro, projetado como horizonte ético-político e profissional de transformação social.

As marcas do passado escolar: entre a racionalidade técnica e a sensibilidade pedagógica

As minhas lembranças da escola ganham contornos mais nítidos por volta dos 11 anos de idade, momento em que eu cursava a antiga 5ª série do Ensino Fundamental. O cenário físico dessa experiência inicial foi o Instituto Santa Clara, uma instituição de ensino localizada em um bairro periférico na cidade de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Evocar esse período traz também a atmosfera que caracterizava a cultura escolar daquela época, fortemente marcada por rotinas mecânicas e abordagens pedagógicas tradicionais. As minhas experiências naquela escola representam o meu marco inicial de inserção no universo simbólico da educação formal, período em que eu, enquanto aluno, comecei a observar o “ser-professor” sob a lente das minhas raízes culturais. Conforme discute José Gimeno Sacristán, o professor “não pode dar o que não tem”, o que me leva a concluir que o capital cultural que acumulei e as minhas vivências escolares primárias são alicerces indispensáveis de minha identidade profissional.

Uma das memórias mais recorrentes e emblemáticas desse período envolve as aulas de Ciências. Lembro-me, com precisão, da figura do professor preenchendo exaustivamente o quadro negro com longos textos informativos. O ato de copiar era uma imposição imediata: o professor escrevia sem interrupções e apagava o quadro com rapidez. Aos estudantes, restava a tarefa de registrar tudo apressadamente nos cadernos. O motor que impulsionava aquela escrita veloz e desprovida de sentido imediato não era o desejo pelo saber, mas o medo das sanções institucionais.

A ameaça de ser enviado à secretaria da escola e, conseqüentemente, ter os meus pais chamados para prestar esclarecimentos pairava como um mecanismo eficaz de controle disciplinar. Na estrutura familiar em que me inseria, a convocação de minha mãe pela escola significava o prenúncio de punições severas no ambiente doméstico. Assim, a cópia mecânica tornava-se para mim uma estratégia de sobrevivência estudantil, uma resposta condicionada para evitar o conflito e a repressão, evidenciando como os processos de ensino e aprendizagem estavam subordinados à manutenção da ordem e à docilização dos corpos. Ao analisar essa dinâmica à luz dos referenciais da formação docente, busco, contudo, evitar uma associação apressada entre o método tradicional em si, a cópia do quadro negro, e a racionalidade técnica. Embora entenda que ambos compartilham a mesma base epistemológica, o positivismo, compreendo que eles não se equivalem.

Compreendo que os modelos de racionalidade não descrevem o método empregado pelo professor, mas as diferentes lógicas ou concepções que explicam como ele aprende a ser professor e que, em última instância, embasam as políticas de formação, os currículos das licenciaturas e as práticas de formação continuada. Um mesmo método tradicional pode, portanto, ser explicado por racionalidades distintas na minha análise. Na racionalidade técnica, compreendo que o professor recorre ao método tradicional executando apenas o que lhe foi transmitido pela academia, pelos teóricos ou pelas exigências burocráticas e curriculares, agindo como um instrutor que aplica um manual. Na racionalidade prática, percebo que ele lança mão desse método porque percebe que, no seu dia a dia, é o que "dá certo" para manter o controle ou atingir resultados imediatos, apoiando-se em suas experiências empíricas e no julgamento situacional. Já na racionalidade crítica ou na perspectiva do professor reflexivo, compreendo a ação docente como resultado de uma identidade construída de forma complexa, que mobiliza tanto os conhecimentos teóricos quanto as marcas educacionais da memória, levando o professor a tomar decisões, consciente ou inconscientemente, que acredita serem as mais adequadas ao que precisa fazer em sua profissão, seja objetivando a emancipação do aluno, seja objetivando simplesmente transmitir conhecimentos.

Feita essa distinção, entendo que a prática do meu professor de Ciências pode ser lida à luz da racionalidade técnica não porque a cópia seja, em si, um método "técnico", mas porque a sua formação e a lógica de sua ação pareciam assentadas nesse paradigma. À luz de minha leitura de Diniz-Pereira (2014), sob a égide dessa racionalidade o ensino é concebido como atividade essencialmente instrumental, e o professor atua como um técnico cuja função principal é transmitir pacotes de conhecimentos preestabelecidos, sem questionar as bases epistemológicas ou as implicações sociais de sua prática. Os conteúdos eram tratados como verdades absolutas e a-históricas, cabendo-me memorizá-los e reproduzi-los. Contudo, percebi que a paisagem escolar do Instituto Santa Clara não era homogênea, coexistindo naquele espaço diferentes posturas profissionais e visões de educação.

Enquanto observava que alguns docentes se limitavam a cumprir burocraticamente suas funções para garantir a subsistência diária, outros se empenhavam genuinamente em nos oferecer o melhor ensino possível, mesmo enfrentando a precariedade estrutural da instituição, a escassez crônica de recursos didáticos e as amarras de diretrizes curriculares inflexíveis que sufocavam a autonomia pedagógica. Na minha transição para a 8ª série, emergiu para mim uma figura fundamental na mediação entre a dureza institucional e a emancipação pelo conhecimento: a professora de História, Denise. Suas aulas destacavam-se de forma substancial no meu cotidiano escolar. Dotada de profundo domínio de sua área de conhecimento e de uma sensibilidade educativa ímpar, Denise exercia um verdadeiro encantamento sobre mim e toda a turma. Mesmo as suas advertências e chamadas de atenção eram revestidas de um caráter pedagógico e humanizado, demonstrando-me que a autoridade não necessitava do autoritarismo para se legitimar.

O impacto das aulas da professora Denise em mim residia na capacidade dela de romper com a linearidade das abordagens tradicionais, instigando meu pensamento crítico e permitindo que eu e meus colegas compreendêssemos a tessitura histórica não como um encadeamento morto de fatos, mas como um processo vivo do qual éramos sujeitos. A atuação dessa docente funcionou como um contraponto pedagógico crucial em minha vida, demonstrando-me que a prática educativa, mesmo imersa em estruturas reprodutoras, guarda frestas para uma ação emancipatória. Compreendo que a constituição de minha identidade docente é um processo de alteridade, no qual me torno quem sou por meio do espelhamento em modelos que admiro. O impacto do meu professor de Ciências e da professora Denise foi determinante para a cristalização de minha imagem humanizada da docência. Em conformidade com a tese de António Nóvoa de que a pessoa e o professor são indissociáveis, percebo que as marcas deixadas por esses mestres evidenciam que "ensinamos o que somos". Eles não transmitiam apenas conteúdos; performavam uma ética de cuidado e rigor que moldou meu

desejo de educar. A postura da professora Denise exemplificou para mim uma ruptura nítida com a lógica técnico-mecânica que orientava a formação de outros docentes. Compreendo sua ação à luz de uma racionalidade crítica e reflexiva, na qual vejo o ensino como atividade complexa, incerta e imbuída de valores. Ao observar a Prof^a Denise, eu não via uma técnica em execução, mas uma profissional que mobilizava tanto o saber teórico quanto as marcas de sua própria trajetória para tomar decisões orientadas ao acolhimento e à emancipação de seus alunos. Essa postura foi a minha primeira lição de que a docência exige um engajamento pessoal e ético que supera a mera transposição didática, consolidando em mim uma identidade que se reconhece na humanidade do outro.

O *habitus* e a violência simbólica no espaço escolar: análise crítica

Para além de minhas percepções imediatas da infância e da adolescência, entendo que a análise retrospectiva de minhas vivências exige o distanciamento epistemológico propiciado pelas ciências sociais e pela filosofia da educação. O cotidiano que descrevi no Instituto Santa Clara, marcado pelo medo da secretaria, pela escrita desenfreada e pela iminência do castigo físico ou moral, é interpretado por mim por meio dos conceitos de *habitus* e violência simbólica desenvolvidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Como compreendo a partir de Gimeno Sacristán (2002), o *habitus* constitui um sistema de disposições duráveis e transponíveis que funciona como base de mediação entre as estruturas objetivas das instituições e as práticas subjetivas dos indivíduos. No cenário escolar tradicional, percebo que a reprodução de gestos como o silenciamento forçado, a postura estática e a obediência cega aos comandos burocráticos visa internalizar no estudante um determinado *habitus* de submissão e conformidade. Vejo que a violência simbólica opera de maneira sutil, na medida em que os sujeitos dominados não apenas sofrem a ação de dominação, mas a reconhecem como legítima e natural.

Quando eu copiava o conteúdo do quadro sem compreender o seu significado profundo, apenas para evitar a sanção e proteger a autoridade familiar, eu participava ativamente de um ritual de legitimação daquela violência institucional. Compreendo que a escola, nesse sentido, atuava como um aparelho de reprodução das assimetrias sociais, convertendo minhas diferenças socioculturais em desigualdades escolares aparentemente legítimas. Essa microfísica do poder, para que eu utilize uma expressão foucaultiana, capilariza-se nas pequenas ações do meu dia a dia escolar. O apagamento rápido do quadro negro pelo meu professor de Ciências funcionava como um indexador de tempo e produtividade que desconsiderava os ritmos individuais de aprendizagem e de apropriação de nós, sujeitos alunos. Percebo que se tratava de um tempo escolar homogeneizador, imposto de cima para baixo, que visava moldar-nos às demandas de uma sociedade industrial e tecnocrática, na qual a velocidade do registro sobrepujava a qualidade da reflexão.

Por outro lado, as contribuições teóricas que analiso sobre as condições sociais da escolarização alertam-me para a necessidade de compreender o professor não como um vilão isolado, mas como o primeiro elo fragilizado de uma longa engrenagem opressiva. Entendo que o meu professor de Ciências, que escrevia copiosamente no quadro, era também fruto de um modelo de formação docente alicerçado na racionalidade técnica, desprovido de espaços de reflexão crítica sobre a própria prática. Compreendo que, muitas vezes, o aprisionamento ao livro didático e ao giz decorre da falta de condições materiais de trabalho e da solidão pedagógica que caracteriza a carreira docente nas periferias urbanas brasileiras, realidade com a qual viria a me deparar mais tarde.

A virada epistêmica e a contribuição dos saberes docentes

Entendo que a superação desse modelo tecnicista e reprodutor exige de nós, educadores, uma profunda virada epistemológica no entendimento do que constitui o saber docente. Em minhas investigações sobre a formação de professores, percebo a busca por deslocar o eixo da discussão da mera transmissão de técnicas para a valorização da prática reflexiva e dos saberes gerados no próprio

exercício profissional. Nesse debate, tomo as formulações de Maurice Tardif (2017) como base central. O autor argumenta que o saber docente é um saber plural, composto por diferentes matrizes identitárias e formativas:

O saber dos professores não é uma entidade homogênea, mas um amálgama de saberes provenientes de diversas fontes: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da pedagogia), os saberes disciplinares (pertinentes aos campos do conhecimento científico), os saberes curriculares (ligados aos programas e diretrizes da instituição) e os saberes experienciais (produzidos pelos próprios docentes no cotidiano de suas salas de aula). (Tardif, 2017, p. 36).

Dentre essas categorias, compreendo os saberes experienciais como fundamentais, pois são eles que validam, ressignificam e filtram os demais em minha prática. A professora Denise, de História, ao encantar a mim e a toda a turma e subverter o tédio das abordagens tradicionais, mobilizava saberes experienciais sofisticados, construídos na complexidade de sua trajetória profissional e pessoal. Percebo que ela compreendia o nosso contexto de vulnerabilidade em Duque de Caxias e calibrava sua intervenção pedagógica a partir da realidade concreta de seus alunos. Essa postura coaduna-se com o conceito de professor reflexivo defendido por António Nóvoa e Ken Zeichner, que adoto em minha fundamentação teórica. Conforme analiso a partir de Zeichner (1992), na antologia organizada por Nóvoa, entendo que o *practicum* e a formação de professores devem ser estruturados como espaços de investigação cognitiva e de reflexão na e sobre a ação.

Defendo que o docente não deve ser um mero consumidor de teorias produzidas nos gabinetes universitários, mas um produtor de conhecimento pedagógico a partir da teorização de sua própria prática. Na minha visão, a reflexão crítica nos permite desvelar as teorias implícitas que orientam a ação docente, possibilitando-nos transitar de uma postura ingênua ou puramente instrumental para um compromisso ético e político com a transformação social.

A minha transição para o Colégio Antares representou uma ruptura e o confronto direto com as minhas lacunas de formação. Ao ingressar em uma instituição que exigia o domínio prévio de conteúdos e competências que o Instituto Santa Clara nunca me oferecera, senti o peso da exclusão escolar. Nesse momento, os conceitos de Pierre Bourdieu, os quais vejo amplamente explorados pela Prof.^a Dra. Sandra Novais Sousa em sua tese de doutorado (2018), tornaram-se indispensáveis para que eu compreendesse minha trajetória: o choque entre o meu *habitus* e o campo escolar do Antares. Eu carecia da "base" escolar, e o currículo formal do Antares pressupunha um aluno que já possuísse um acúmulo de capital cultural erudito. Como compreendo a partir de Sacristán, o currículo não é neutro; ele reflete tensões entre o "senso comum" e as exigências da cultura oficial. No meu caso, a falta de capital cultural institucionalizado gerava uma desvantagem competitiva que poderia ter me levado ao abandono. No entanto, minha permanência e meu sucesso no sistema de ensino deveram-se ao suporte incondicional de minha mãe, de minha família e de meus amigos.

Eles foram os guardiões de uma herança familiar que funcionou como "lucro simbólico" em minha vida, provendo-me os recursos morais e o incentivo ao estudo que a escola, em sua lógica excludente, não me fornecia. O dilema que vivi durante o período do vestibular, a escolha "estratégica e dolorosa" entre comprar o lanche e pagar a passagem de ônibus, não deve ser lido como uma simples anedota de privação, mas como um indicador sociológico de um confronto simbólico no campo educacional que enfrentei. Compreendo que, para um sujeito em contexto de vulnerabilidade como o meu, o acesso ao ensino superior exige o que Bourdieu classifica como estratégias de reconversão de capitais, nas quais o sacrifício pessoal é o preço da ascensão cultural. Essa minha luta pela aquisição de capital cultural forjou em mim saberes experienciais (Tardif, 2017) que hoje fundamentam minha postura política e empática na docência. A vivência da escassez permitiu-me uma movimentação do

habitus que me capacita a ler a realidade dos meus alunos não como um dado estatístico, mas como uma vivência compartilhada.

Como o professor que sobreviveu ao dilema entre comprar o lanche ou pagar a passagem do ônibus, compreendo hoje que a permanência estudantil é, antes de tudo, uma questão de justiça social e simbólica. Minha prática atual é, portanto, reflexo dessa resiliência, na qual a dor de minha privação se converteu em autoridade pedagógica para acolher e transformar meus alunos.

Memorial de trajetória: desafios socioeconômicos e o ingresso no ensino superior

Meu ingresso no ensino superior representou um marco complexo, delimitado por minhas aspirações acadêmicas e por severas restrições orçamentárias. Influenciado pelas experiências pedagógicas com meus docentes de Física, optei por concorrer a uma vaga no curso de Engenharia Civil na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Contudo, considero indispensável à contextualização de minha realidade socioeconômica familiar para que se compreenda o cenário daquela época. O custeio de minhas mensalidades escolares por parte de minha mãe já demandava dela um sacrifício financeiro limite, o que me inviabilizava despesas adicionais com transporte e alimentação. Consequentemente, minha rotina escolar exigia privações cotidianas, nas quais eu alternava frequentemente entre o deslocamento a pé e a abdicação de minhas refeições nos intervalos.

Essas limitações financeiras também condicionaram minha estratégia para o vestibular: devido ao custo das taxas de inscrição, vi-me na necessidade de optar por uma única instituição, sendo a UFRJ escolhida não apenas pelo seu reconhecido prestígio acadêmico, mas também pela viabilidade geográfica de meu acesso. A minha não aprovação no certame inicial resultou em mim um profundo sentimento de frustração, que se agravou pela impossibilidade de financiar um curso preparatório privado. Diante do esgotamento dos recursos familiares e de minha necessidade de autofinanciamento para os estudos futuros, meu ano de 2000 foi marcado pela busca imediata por inserção no mercado de trabalho. Frente às minhas dificuldades decorrentes da ausência de experiência profissional formal, deparei-me com a oportunidade de atuar em parceria com um colega no segmento de aulas particulares de reforço escolar, no qual assumi a disciplina de Matemática. Embora a remuneração que eu obtinha fosse incipiente, mal cobrindo meus custos de deslocamento, considero que essa primeira experiência docente constituiu para mim um período de intenso aprendizado e de superação de minhas inseguranças metodológicas, motivado pelo meu compromisso em transmitir o conhecimento de forma eficaz.

Foi ali que vivi meu primeiro momento de "indução docente", transitando do meu papel de receptor passivo para o de mediador do saber. Essa experiência remeteu-me diretamente às discussões de Maurice Tardif sobre a ambiguidade do saber docente. Ao tentar ensinar aqueles alunos, percebi que o meu domínio do conteúdo acadêmico era apenas a ponta do iceberg; o verdadeiro trabalho docente exigia-me uma navegação constante em mares de incerteza. Foi nesse cotidiano que comecei a desenvolver o que Tardif denomina saberes experienciais. Entendo que esses saberes não são encontrados em manuais de técnica, mas validados no calor da minha ação, na minha interação com a dificuldade do outro.

Quando aqueles alunos não compreendiam uma explicação, eu era forçado a realizar o que Schön define como "reflexão-na-ação". Eu precisava reestruturar minha explicação em tempo real, buscar novas analogias e reenquadrar a situação problemática com base no feedback imediato do aluno. Minha trajetória rumo ao ensino superior foi significativamente reconfigurada por meio de uma rede de apoio e solidariedade. Ao tomar conhecimento de minha situação de vulnerabilidade e de minha busca por emprego, o Prof. Pedro, que me ensinava Física com maestria no Ensino Médio, intercedeu diretamente, viabilizando minha matrícula em seu curso pré-vestibular de forma totalmente gratuita.

Essa ação humanitária e pedagógica foi complementada pelo suporte financeiro de meus irmãos mais velhos que, já inseridos no mercado de trabalho, passaram a subsidiar parcialmente os meus custos remanescentes. Minha rotina subsequente exigiu de mim elevado esforço físico e dedicação, conciliando cursos de informática no período matutino com longos deslocamentos a pé para as aulas noturnas do preparatório. Essa minha reestruturação estratégica resultou na minha aprovação no vestibular para a área de Informática. Para mim, o Prof. Pedro rompeu com a imagem do professor-técnico que apenas executa instruções.

Ele estabelecia comigo uma relação ética de compromisso com o meu sucesso, baseada na alteridade e no reconhecimento de meu sujeito. Sua autoridade não emanava do medo, como eu vivenciara no Instituto Santa Clara, mas de uma competência que se traduzia em profunda empatia. Ele me mostrava que ensinar exige um investimento afetivo e um compromisso político com a libertação do indivíduo por meio do conhecimento. Foi por meio de sua atuação que compreendi que a educação é, antes de tudo, um ato humanizador. Sua prática evidenciava-me uma lógica formativa reflexiva e crítica, na qual percebi que as decisões pedagógicas resultavam de uma identidade construída de forma complexa e orientada à emancipação do outro, em nítido contraste com a mera execução técnica de um manual.

Ao preparar-me para o vestibular, percebi que o Prof. Pedro não apenas me transmitia dados; ele personificava para mim a ideia de que a docência é, fundamentalmente, um "trabalho sobre o humano", conceito defendido por Tardif e Lessard que hoje incorporo à minha práxis. Apesar de meu êxito na aprovação, minha permanência na universidade demonstrou-se insustentável em longo prazo. Após dois anos de graduação, as barreiras geográficas decorrentes da distância da instituição, somadas à minha saturação por conciliar o curso com atividades laborais informais, culminaram na minha necessidade de interromper os estudos. Minha busca por estabilidade financeira direcionou meus esforços para o funcionalismo público, culminando em minha aprovação em um concurso público no ano de 2003.

Esse meu marco profissional determinou uma transição geográfica e de vida muito expressiva, resultando na minha mudança do Rio de Janeiro para o interior do estado do Rio Grande do Sul no final de 2004.

Percursos, lutos e resistências: o *continuum* formativo

Entendo que minha trajetória de professor é invariavelmente atravessada pelas contingências da minha vida pessoal, forming o que António Nóvoa e Carlos Marcelo Garcia chamam de *continuum* formativo. Minha história não é linear; ela é composta por deslocamentos geográficos que realizei do Rio de Janeiro ao Rio Grande do Sul, do Rio Grande do Sul ao Paraná, deste ao Pará e, finalmente, ao Mato Grosso do Sul, bem como por profundas rupturas biográficas, sendo a mais dolorosa para mim o falecimento, em 2018, do meu pai e, em 2024, da minha mãe. O luto pelos meus pais representou um momento de desterritorialização existencial em minha jornada, no qual perdi, por um tempo, a vontade de seguir adiante, mergulhado em uma crise que ameaçava interromper meus estudos.

No entanto, hoje percebo que esses momentos de sombra foram cruciais para a formação de minha identidade. A resiliência que precisei desenvolver e a minha sensibilidade aguçada pela perda integraram-se ao meu ser docente. Compreendo que não somos professores apenas da porta para dentro; carregamos nossas dores e nossas mudanças pessoais para dentro da sala de aula. O meu nomadismo entre diferentes estados brasileiros deu-me uma perspectiva multicultural e uma compreensão profunda das desigualdades regionais e da precariedade estrutural que assola a educação no país. Esse meu *continuum* formativo, feito de lutos e recomeços, forjaram em mim uma agência biográfica que me permite ver a educação como um processo vitalício de resistência e de reconstrução de mim mesmo.

Dimensão presente e futuro: o horizonte do mestrado e a identidade em constante construção

A articulação entre as memórias de meu passado escolar e o instrumental teórico da pós-graduação reverbera de maneira incisiva em minha dimensão presente. Atualmente, ao integrar as discussões acadêmicas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMS, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, vejo-me diante do constante desafio de ressignificar os traumas e as potências de minha história de vida em prol da construção de uma identidade docente sólida, crítica e engajada. As dificuldades que vivenciei no início de minha carreira docente, como a busca por oportunidades no mercado de trabalho, o silêncio de instituições de ensino diante do envio de meus currículos e o preconceito velado em relação à minha falta de experiência prévia em sala de aula, são realidades que compreendo como compartilhadas por milhares de jovens educadores no cenário nacional. Vivenciar a frustração do 'contato que nunca vem' fez-me compreender, na pele, a precarização e o descaso com que a nossa profissão docente é comumente tratada nas políticas macroestruturais.

Nesse meu percurso marcado por tantas incertezas, a figura do professor Pedro emergiu como um marco definitivo de virada existencial e profissional. Dotado de uma aguçada visão humanística e de profunda empatia, ele soube enxergar as potencialidades em mim quando eu me encontrava temporariamente sem eixos norteadores sobre os rumos de minha inserção social e profissional. O gesto de acolhimento e orientação acadêmica promovido por ele não se limitou à transmissão de conteúdos científicos; constituiu um ato político de validação de minha subjetividade. O sentimento de gratidão direcionado ao professor Pedro, bem como o reconhecimento do sacrifício incomensurável de minha mãe, do apoio incondicional de meus irmãos, de meu pai, de minha esposa e do amor de minha filha, constituem a base afetiva e ética que hoje sustenta o meu desejo de permanência nos estudos e na docência. Compreendo que a docência é uma profissão que se nutre não apenas da razão e da ciência, mas também do sentimento e da vontade, conforme a máxima Gramsciana de aliar o pessimismo da inteligência ao otimismo da vontade.

Projetando meu futuro acadêmico, vejo meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da UFMS, neste ano de 2026, como o próximo passo lógico e necessário na minha busca incessante pela racionalidade crítica. Alinhado às formulações de Zeichner, compreendo que devo evoluir de um prático reflexivo para um agente político que questiona as estruturas sociais produtoras de exclusão. Para mim, o mestrado não representa apenas um título acadêmico, mas se configura como um espaço de resistência ativa, no qual pretendo transformar todo o capital cultural e experiencial que acumulei em minha trajetória em conhecimento útil e aplicável para o fortalecimento da escola pública. Nesse sentido, alinho-me à defesa de uma educação democrática, laica e de qualidade, combatendo veementemente as imposições externas que tentam reduzir o nosso trabalho docente a uma mera execução mecânica de tarefas.

Meu horizonte de futuro desenha-se, portanto, como uma profunda profissão de fé na capacidade transformadora da educação. Aspiro ingressar no magistério superior não para reproduzir o modelo técnico e opressor do quadro negro intempestivo que marcou minha infância na periferia de Duque de Caxias, mas para exercer o poder humanizador e emancipatório que a professora Denise e, principalmente, o professor Pedro materializou em minha vida. O compromisso que assumo com a pesquisa e com o ensino na Faculdade de Educação da UFMS pauta-se na certeza de que a escrita de mim mesmo e a reflexão crítica são instrumentos poderosos para que eu possa atuar na formação de futuras gerações de professores, ajudando-os a entrar em sala de aula e, de fato, transformar a realidade educacional do nosso país.

Considerações Finais

A teorização de minha narrativa autobiográfica permite-me compreender a identidade docente não como um constructo estático, mas como um processo dinâmico e cumulativo, indissociável da subjetividade e das experiências de vida. As inquietações que vivenciei no início de minha prática pedagógica transmutaram-se em vetores para o desenvolvimento de minha práxis fundamentada na alteridade, enquanto as lacunas de minha formação escolar inicial foram mitigadas pelo capital cultural e afetivo oriundo de minha herança familiar. Desse modo, compreendo a constituição de minha identidade profissional como um ato de resistência contra as amarras da racionalidade técnica, consolidando meu compromisso ético e inegociável com a dimensão humana do fazer educativo. Essa minha trajetória foi viabilizada tanto pelo rigor de meus mentores acadêmicos quanto por gestos de solidariedade institucional e pessoal que reconfiguraram este percurso, reiterando minha crença no papel da educação como prática humanizadora e emancipatória, na qual o educando é reconhecido como sujeito histórico e não mero receptor de técnicas.

Reitero, à luz das reflexões que aqui desenvolvi que os modelos de racionalidade técnica, prática e crítica não se confundem com as metodologias de ensino. Eles explicam a lógica pela qual aprendemos a ser professores e fundamentam nossas escolhas, de modo que um mesmo método pode ser compreendido a partir de diferentes racionalidades. Reconheço essa distinção como condição indispensável para uma leitura mais rigorosa de minhas próprias práticas e das práticas dos docentes que marcaram a minha formação. A superação do modelo de racionalidade técnica, conforme discutido por Diniz-Pereira emerge na minha análise como condição imperativa para uma prática pedagógica no ensino superior que transcenda a mera transmissão conceitual. Considero fundamental que o espaço universitário acolha e legitime as trajetórias e as subjetividades que coabitam a sala de aula.

Nessa perspectiva, pauto minha atuação futura no magistério superior pela sensibilidade epistemológica e social, orientada para a decodificação do habitus de meus discentes na acepção Bourdieusiana e pelo reconhecimento de suas vulnerabilidades e lutas estruturais. Em suma, compreendo que a mobilização de meus saberes experienciais, nos termos propostos por Tardif, quando amalgamada às vivências de superação que aqui inventariei, constitui a base para minha práxis pedagógica de natureza transformadora. Assumo o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* e a continuidade de minha atuação em sala de aula com a clareza de que minha historicidade enquanto sujeito docente é, em si, um dispositivo metodológico e heurístico. Para mim, a docência, em sua essência ética, configura-se como um movimento contínuo de reapropriação de si e de compromisso político com o desenvolvimento emancipatório do outro.

Referências

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>. Acesso em: 24 jun. 2026.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-89.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: centro de atenção e pedra-detoque. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 48-76.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente. *In*:

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 111-134.