

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**HISTÓRIA DE PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO NA/COM A
PRÁTICA**

**Manaus -Amazonas
2011**

MARIA DO SOCORRO SANTOS DE BRITO

**HISTÓRIA DE PROFESSORES (AS) DO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO NA/COM
A PRÁTICA**

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do Título de Mestre em Educação à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas.

Orientadora: Professora Doutora Ana Alcídia de Araújo Moraes

**Manaus – Amazonas
2011**

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Brito, Maria do Socorro Santos de

B862h

História de professores (as) do ensino médio: formação na/com a prática / Maria do Socorro Santos de Brito. - Manaus: UFAM, 2011.

140 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2011.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Alcídia de Araújo Moraes

1. Práticas de ensino 2. Formação de professores 3. História oral
I. Moraes, Ana Alcídia de Araújo (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU 371.13(043.3)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e meu Deus acima de tudo, pois seus desígnios oportunizaram-me realizar um grande sonho.

Aos meus irmãos Maria José, Manuel Paulo, Milton, Moisés, Mirna Celeste e Márcio Gonçalves dos Santos, e cunhados Francisco Carlos, Mary Anne Gurgel, Doriane Mamed e Natália Bianca que sempre acreditaram em mim, incentivando-me a continuar a árdua caminhada na minha trajetória de vida pessoal e profissional.

Aos Professores Doutoras Rosa Mendonça de Brito, Lucíola Inês Cavalcante, Michelle Bissoli, Valeria Weigel e José Silvério Horta, do Curso de Mestrado em Educação que se constituíram pedras fundamentais na construção de saberes significativos à concretização desse passo importante ao aperfeiçoamento científico.

Especialmente, o Professor Doutor Carlos Humberto Alves Correa também do Programa de Mestrado em Educação e à Professora Doutora Gilvete Gabriel, membros da Banca do Exame de Qualificação que singularmente me deram orientações significativas no sentido de melhorar consistentemente conteúdo e forma do meu trabalho científico.

Também à Professora Doutora Iolete Ribeiro da Silva que me deu as primeiras orientações, sempre com muita delicadeza, com o comprometimento de quem, analogicamente falando, quer arrebatat ovelhas para este rebanho (o campo científico), o meu muitíssimo obrigado.

Em especial, agradeço e homenageio a minha querida orientadora Professora Doutora Ana Alcídia Araújo Moraes, que pacientemente despertou o meu interesse pela história de vida como instrumento de formação docente e, de uma forma ímpar, instigou-me a enfrentar o desafio de abraçar essa metodologia que se insere no campo da investigação em educação muito fortemente. Tenho grande admiração por esta Profissional.

À UFAM por nos possibilitar reflexões ímpares sobre a responsabilidade que devemos assumir perante o desenvolvimento da ciência em prol da sociedade como um todo. E nesse sentido, agradecimentos especiais à Professora Doutora Arminda Mourão, professora do Programa de Mestrado e Diretora da Faculdade de Educação e ao Professor Doutor Aristonildo também Professor do Programa de Mestrado e Coordenador do Programa de Pós-Graduação do Mestrado e Doutorado em Educação.

Uma singela homenagem e agradecimento eu quero expressar à minha eterna professora e grande incentivadora Professora Doutora Aldenice Bezerra. Foi com ela que aprendi a gostar desse campo vasto e fascinante que é o da investigação científica em educação.

Aos meus colegas de turma por me proporcionarem momentos memoráveis de reflexões, discussões e aprendizados em sala de aula e dos quais vou sentir muitas saudades.

E a todos os que de alguma forma deram a sua contribuição ao processo de formação dos Mestres em Educação da turma de 2009, ressaltando aqui o trabalho de Jaspe, da Secretaria do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, os meus sinceros agradecimentos.

DEDICO este trabalho

À minha mãe **Paula Matias dos Santos**, minha grande incentivadora, sempre.

Ao meu pai **Manuel Gonçalves dos Santos** (*In memoriam*).

Aos meus filhos **Paulo Maurício** e **Aline Patrícia Santos de Brito** que sempre me apoiaram nas horas mais difíceis.

Aos meus netinhos **Gustavo** e **Isabela Brito Amorim** e **Ana Carolina Brito**, razões da minha vida.

Ao meu genro **Juan Pablo Amorim** e à minha nora **Dâmaris Priscila Brito**, filhos que adotei e amigos que ganhei.

O papel da formação é permitir aos indivíduos transformarem seu vivido em experiência, e sua experiência em saberes e saber fazer.

Bertrand Schwartz

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E AUTOFORMADORAS	13
1.1 Como venho me constituindo educadora.....	13
1.1.1 Meus professores inesquecíveis.....	13
1.1.2 Minha trajetória escolar.....	14
1.1.3 A trajetória acadêmico-profissional: Primeiros contatos com a investigação científica..	16
1.1.4 As experiências vivenciadas e as contribuições para a autoformação.....	17
2 NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA: ALTERNATIVAS DE PESQUISA E DE AUTOFORMAÇÃO	25
2.1 A arte de narrar, refletindo a formação e autoformação docente.....	25
2.2 A questão do método da história de vida nesta pesquisa.....	36
2.3 A pesquisa de campo.....	38
2.3.1 A seleção dos participantes e os critérios de escolha.....	40
2.3.2 Os espaços de investigação.....	41
2.3.3 Um perfil dos autores/personagens da investigação.....	42
2.3.4 Os passos percorridos no campo da investigação.....	45
2.3.5 Organização e descrição dos dados coletados.....	48
3 FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, HISTÓRIAS CONTADAS	50
3.1 O despertar para a profissão professor/professora.....	50
3.2 Saberes necessários à prática docente e espaços/situações/momentos em que foram/são construídos.....	53
3.3 Experiências vividas: Bases formadoras para atuação docente no ensino médio.....	59
3.4 Reflexão coletiva: Trocas de experiências e significativas contribuições para a melhoria das práticas docentes.....	66
3.5 Educação continuada: Compromisso e possibilidades de transformação.....	69
3.6 As narrativas como espaço de possibilidades de reflexão e melhorias da prática docente.....	72
3.7 Memórias ímpares que contribuíram na autoformação.....	77
UM MODO DE CONCLUIR: FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NO FAZER PEDAGÓGICO	83
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	

RESUMO

O objetivo geral deste estudo foi compreender, através de narrativas orais, como e onde são construídos saberes necessários à prática de docentes do ensino médio, que atuam em duas escolas públicas estaduais da zona norte, no município de Manaus. A temática sobre formação de professores se apoiou em abordagem teórico-prática, na perspectiva da história de vida que tem se constituído interesse de estudos para vários autores (NÓVOA, 1992; MORAES, 1996; BOLIVAR, 2002; SOUZA, 2006; entre outros). O cenário educacional tem sido espaço de amplas discussões sobre o tema da formação docente apontada como prioridade na busca pela qualidade do ensino. Ações/iniciativas de muitos docentes têm sido consideradas pontos primordiais para a construção de saberes nesse mesmo espaço, as quais fazem emergir melhorias e transformações nas práticas desses profissionais. Ouvir docentes de diferentes gerações na atuação docente; valorizar trajetórias de vida, dando vez e voz que reflitam os saberes construídos ou em construção na e com a prática docente; evidenciar em que espaço e momentos essa construção ocorre; se as trocas de experiências vivenciadas dentro e fora da sala de aula representam base para a autoformação e se influenciam na formação de seus pares, foram as ações direcionadoras desta pesquisa. Sete (7) professores que atuam em diferentes áreas do conhecimento foram selecionados, sendo três (3) escolhidos aleatoriamente e quatro (4) de forma proposital, pelo trabalho que estes já vêm realizando ao longo de suas carreiras. Os critérios para a seleção dos participantes foram: disponibilidade de tempo para participar da pesquisa e; estar atuando na docência no ensino médio, em diferentes fases (tempo de serviço). Os docentes selecionados atuam em duas escolas da rede estadual de ensino, situadas na mesma comunidade, denominadas neste trabalho, de Escola *Alfa* e Escola *Beta*. Trata-se, pois, de uma pesquisa de campo cujos instrumentos de coleta foram os relatos orais individuais e coletivos, gravados e transcritos. Os relatos considerados significativos foram organizados em categorias temáticas, criadas na tentativa de responder as questões norteadoras da pesquisa (ver introdução deste estudo). Os resultados evidenciam as narrativas de vida como valiosas possibilidades de reflexão sobre a prática docente, mobilizando diversos saberes necessários à prática docente. Nas narrativas da história singular e da coletiva ficou claro que, no contexto da escola e da sala de aula, são realizadas ações que transformadas em experiências significativas, trocadas entre os pares, constituem-se bases sólidas para processo de formação e autoformação docente, o que possibilita ao professor entender-se e reconhecer-se como um dos responsáveis pela continuidade da sua formação profissional, ponto relevante para melhorias no trabalho docente.

Palavras-chave: HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO; TRAJETÓRIA PROFISSIONAL; CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA A DOCÊNCIA; ENSINO MÉDIO

ABSTRACT

The objective of this study was to understand, through oral narratives, how and where knowledge is constructed in the practice of teachers in high school, working in two state schools in the northern zone in the city of Manaus. The theme for the training of teachers relied on theoretical and practical approach in view of the history of life that has made studies of interest to several authors (NÓVOA, 1992; MORAES, 1996; BOLIVAR, 2002; SOUZA, 2006; among others). The educational scenario space has been extensive discussions on the theme of teacher education identified as priority in the search for quality education. Actions/initiatives, many teachers have been considered key points about the construction of knowledge in that space, which bring out improvements and changes in the practices of these professionals. Listening to teachers of different generations in educational performance, value life trajectories, time and giving voice to reflect the knowledge built or under construction in and with the teaching practice show that space and time that construction occurs if the exchange of experiences within and outside the classroom represent a basis for self-training and influence in the formation of their peers, were driving the actions of this research. Seven (7) teachers working in different fields were selected, three (3) randomly selected and four (4) in a deliberate, for the work they already have performed throughout their careers. The criteria for selection of participants include: the availability of time to participate and, be acting as a teacher in high school, at different stages (service time). The selected teachers working in two schools in the state schools, located in the same community, called in this work, School and College Alpha Beta. It is, therefore, a field whose data collection instruments were the individual and collective oral histories, recorded and transcribed. The reports were considered significant organized into thematic categories, created in an attempt to answer the questions guiding the research (see introduction to this study). The results show the life narratives as valuable opportunities for reflection on teaching practice, mobilizing diverse knowledge necessary for teaching. In the narratives of individual and collective history was clear that in the context of school and classroom, actions are taken that turned into meaningful experiences exchanged among peers, constitute a solid basis for the formation and self-education teacher, the which enables the teacher to understand and recognize as the one responsible for continuity of training, relevant point to improvements in teaching.

Keywords: STORIES OF TRAINING, PROFESSIONAL CAREER; BUILDING KNOWLEDGE FOR TEACHING; HIGH SCHOOL.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido uma temática bastante discutida e difundida no âmbito da educação brasileira. A deficiência na formação vem sendo apontada como uma das justificativas para muitos problemas ocorridos no processo educativo escolar. Alguns fatores, tais como: fracasso escolar, evasão, má qualidade do ensino são analisados como resultados, entre outros fatores, da má formação do profissional da educação. Em razão disso, o cenário educacional representa espaço de amplas discussões sobre esse tema e aponta a formação docente como prioridade na busca pela qualidade do ensino. Para o alcance dessa qualidade, autores como Demo (1998) e Perrenoud (1999) entre outros, defendem o desenvolvimento de competências, orientado para a profissionalização e uma prática mais eficiente e eficaz.

Outros autores e estudiosos como Zeichner (2002), Alarcão (2008), Pimenta (1999), Nóvoa (1992), Moraes (1999), Souza (2006) entre outros acreditam que a formação do educador ultrapassa as barreiras das técnicas e da especificidade, impregnadas pelos cursos de formação, que na maioria das vezes, persistem em separar a teoria da prática. São estudiosos que consideram qualquer escola e qualquer atividade docente como espaço profissional, como *locus* de formação, de trabalho que promove, liberta com alienação *tripalium*.

As concepções e argumentos desses autores instigaram-me a refletir em torno dos saberes construídos, durante os anos de trabalho no magistério ora na especificidade da sala de aula, ora como pedagoga. Neste percurso tenho percebido no contexto da escola, por exemplo, professores que se sobressaem pelas boas práticas, conquistando seus alunos a gostarem de sua área do conhecimento e, muitas vezes, influenciando para mudança de atitudes e, até na escolha profissional.

São professores que se empenham em realizar ações que melhoram significativamente a atuação docente e, ainda, contribuem para a melhoria de atitude de seus pares no cotidiano da escola. No exercício da docência, percebo ainda que, apesar das interferências econômicas, políticas, culturais e, até sociais, existem professores que enfrentam grandes desafios, desempenhando muito bem o papel de agentes transformadores e, nessa trajetória além da construção de saberes necessários à prática docente, tomam consciência do que é SER professor.

As dificuldades que professores enfrentam na sala de aula e no contexto escolar como um todo representam a dinâmica de interação entre eles (professores) e o conhecimento e entre eles e os seus pares, movendo-os à busca incessante por alternativas de solução para os

impasses e problemas que lhes surgem à frente. As experiências, a continuidade dos estudos por via da educação formal e as trocas são exemplos dessas interações no cotidiano da escola porque são necessárias para a resolução dos problemas; significam espaços, momentos e situações de aprendizagens constantes. Por isso, estas são consideradas molas propulsoras para uma melhor formação e autoformação docente.

Entendo que a compreensão mais apurada dessas e de outras contradições requer a necessidade de dar voz a professores que atuam no ensino médio, a fim de evidenciar em suas trajetórias de vida pessoal e profissional respostas à indagação: *Como e onde são construídos saberes na/com a prática da docência, ao longo da trajetória pessoal e profissional de professores que atuam no ensino médio de duas escolas públicas, em Manaus?*

Parto da suposição de que, um professor faz um bom curso de graduação onde o currículo contempla parte específica, voltada para determinada área de conhecimento e, parte técnica, que fornece informações acerca do como fazer em sala de aula. Porém, as experiências vivenciadas e as trocas, que ocorrem no cotidiano da sala de aula e da escola, representam bases formadoras para a melhor prática docente, individual e coletiva. Ou seja, as vivências pedagógicas constituem-se trajetórias para o aprimoramento, a contextualização e a construção de saberes essenciais ao trabalho dos profissionais do ensino.

O presente estudo intitulado “História de professores do ensino médio: formação na/com a prática” apresenta abordagem a respeito da formação e autoformação com o objetivo geral de compreender, a partir de narrativas, o modo, os espaços e as situações através dos quais vem sendo construídos saberes que se constituem em bases formadoras e autoformadoras de professores que atuam no ensino médio, de duas escolas públicas estaduais da zona norte do município de Manaus.

Os objetivos específicos delineados para orientar o trajeto da pesquisa, seguido na busca de reflexões que foram surgindo, gradativamente, por meio dos relatos feitos pelos professores/ participantes da pesquisa, consistiram em:

- Identificar, nas narrativas de formação docente, onde e quando foram/são construídos saberes necessários à prática docente no ensino médio;
- Possibilitar aos participantes, no movimento da pesquisa, espaços/momentos de narração e reflexões que indiquem caminhos de formação e autoformação;
- Analisar as narrativas individuais e coletivas, visando à percepção e compreensão de como as práticas pedagógicas podem fornecer pistas para a construção de saberes essenciais a melhorias da atuação dos professores, na sala de aula.

Para orientar minhas buscas, levantei algumas questões norteadoras que possibilitaram uma organização das informações obtidas, as quais são:

- Onde e quando saberes necessários à prática docente do ensino médio foram/são construídos?

- De que modo as experiências vividas no desenvolvimento da profissão vem se constituindo em bases formadoras para a atuação docente do ensino médio de escolas públicas?

- Como um momento oportunizado pela pesquisa de narrativa, as trocas de experiências e a reflexão coletiva sobre a atuação no ensino médio, podem contribuir para a melhoria das práticas de professores?

A base metodológica da pesquisa, que se debruça sobre o processo de formação, está ancorada na abordagem biográfica, a qual possibilita à pessoa perceber-se como sujeito de sua formação, ao refletir e elaborar uma compreensão do seu próprio percurso. A escolha desse método está fundada na perspectiva das narrativas dos professores/participantes, pois espero recolher relatos sobre modos, espaços e situações sobre suas trajetórias para obter evidências de que o ato de narrar sua vida favorece aos participantes da pesquisa a autoreflexão e, conseqüentemente, a autoformação.

Os dados foram coletados em dois momentos, um individual e um coletivo. Minha intenção foi entrecruzar histórias, singularmente percorridas por cada professor/participante, com as discussões do encontro coletivo. A partir das respostas, construí a minha compreensão sobre a relevância dos saberes construídos na e com a prática.

Este estudo foi assim estruturado e organizado em quatro capítulos, a saber. O primeiro capítulo intitulado “**Algumas memórias e experiências formadoras**”, com um subtítulo “*Como venho me constituindo educadora*”, que apresenta relato da minha trajetória pessoal e profissional, ao longo de minha atuação docente, delineada em quatro subitens: “Meus professores inesquecíveis”; “Minha trajetória escolar”; “A trajetória acadêmico-profissional”: Primeiros contatos com a investigação científica”; “As experiências vivenciadas e as contribuições para a autoformação”.

Ao segundo capítulo intitulei “**História de vida: alternativa de pesquisa e de autoformação**” cuja finalidade foi de trazer, embora sucintamente, o relevante papel da história de vida enquanto método de investigação científica e instrumento de formação e autoformação, a partir do relato de trajetória pessoal e profissional dos docentes investigados. O capítulo está organizado em três partes. A primeira intitulada “*A arte de narrar, refletindo a formação e autoformação docente*”, apresenta um breve histórico da história de vida, evidenciando o estado da arte em que as narrativas foram se desenvolvendo no campo de

investigação. A segunda parte, com o título “*A questão do método da história de vida nessa pesquisa*”, apresenta um quadro sobre a história de vida, do ponto de vista teórico-metodológico. E a terceira sob o título “*A pesquisa de campo*” delinea procedimentos adotados para a pesquisa, enfatizando a seleção dos participantes e os critérios de escolha; os espaços de investigação; um perfil dos autores/personagens das narrativas; os passos percorridos no campo de investigação e; a organização e descrição dos dados coletados.

O terceiro capítulo sob o título “**Formação e autoformação: experiências vividas, histórias contadas**” descreve os dados coletados da pesquisa, em forma de relatos da trajetória de cada professor/participante bem como analisa os resultados elucidados por meio dos relatos orais e da narrativa coletiva, trazendo em seu corpo as categorias temáticas: O despertar para a profissão professor/professora; Saberes necessários à prática docente e Espaços/situações/momentos em que foram/são construídos; Experiências vividas: Bases formadoras para atuação docente no ensino médio; Reflexão coletiva: Trocas de experiências e significativas contribuições para a melhoria das práticas docentes; Educação continuada: compromisso e possibilidades de transformação; As narrativas como espaço de possibilidades de reflexão e melhorias da prática docente; Memórias ímpares que contribuíram na autoformação.

Para concluir este momento da pesquisa, apresento um capítulo especial onde teço considerações e reflexões elaboradas no trajeto dos estudos teóricos e metodológicos ao qual intitulei “**Um modo de concluir: formação e transformação no fazer pedagógico**”.

Enfatizo a importância dos **Anexos 1 e 2**, deste trabalho, onde estão integralmente, as histórias de vida pessoal e profissionais narradas por cada professor/a participante (ANEXO 1) e as reflexões e discussões (ANEXO 2) que emergiram durante o encontro coletivo desses participantes, num segundo momento de investigação ao qual intitulei narrativa coletiva.

1 ALGUMAS MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS FORMADORAS

1.1 Como venho me constituindo educadora

A história de vida, enquanto instrumento de formação profissional, tem falado tão alto nessa trajetória de construção do texto dissertativo do curso de Mestrado em Educação, que decidi relatar um pouco das minhas próprias experiências vividas e vivenciadas, ora em sala de aula, ora fora dela, mas tentando não me distanciar do meu objeto de investigação: as trajetórias dos professores que atuam no ensino médio, narradas pelos professores/participantes da pesquisa. Antes, busco uma possibilidade de fazer um resgate da minha história pessoa, desde a entrada na escola.

Não nasci em berço de ouro, mas tive a honra de nascer numa família que teve e tem como característica mais forte, a luta pela sobrevivência e por dias melhores. Aos quatro anos comecei a descobrir o mundo da leitura. Minhas tias que moravam conosco eram professoras. Uma delas, já lecionava numa escola pública e outra ensinava uma turma de crianças em casa. Eu sentava no meio daquelas crianças e ouvia os ensinamentos da minha tia. Aprendi a ler ali. Quando fui pela primeira vez à escola, tinha seis anos de idade e enfrentei o meu primeiro problema: a escola não queria me aceitar por causa da idade. Mas, eu já sabia ler, fiz um teste e fiquei na 1ª Série, turma A, considerada a forte. Eram assim classificadas as séries daquela época. As turmas A eram as fortes, as B, eram turmas intermediárias e as C, eram as fracas.

Entrei para a escola e tal era a minha alegria por estar convivendo com colegas e com os livros. “Nosso Tesouro” foi o meu livro do primeiro ano. Minha madrinha Edite me presenteou, pois minha mãe não tinha condições de comprá-lo.

1.1.1 Meus professores inesquecíveis

Minha primeira professora chamava-se Sebastiana. Era uma senhora muito vermelhinha, pequena, parecia brava, mas não era. Pelo contrário, era paciente e carinhosa. Era rígida na hora do trabalho dela. Após um ano, fui aprovada para a 2ª Série A. E então, conheci aquele que seria a minha grande referência: o professor Ignácio de Oliveira Magalhães.

O professor Ignácio era o único homem naquela escola primária, mas muito respeitado. Tinha uma voz muito forte. Professor durante a semana, Ministro da Igreja nos fins de semana. Aos sábados, o Professor Ignácio ensinava o catecismo às crianças e

adolescentes, aos domingos, dirigia a missa da manhã e cantava os hinos da época. Era um professor muito dedicado. Queria ensinar todos os aspectos importantes aos seus alunos, não só os conteúdos dos programas.

Com o professor Ignácio aprendi a fazer uma boa leitura, interpretar, produzir bons textos, fazer contas, experienciar em ciências, declamar poesias (aqui já me despertou o gosto pela literatura). Com esse professor, construí valores espirituais, morais e cívicos. Todos os dias, ao entrar na sala, nosso primeiro ato era fazer a oração da manhã e cantar um hino pátrio. Aprendi todos os hinos, inclusive o de Manaus. Acredito que poucos manauaras conhecem. Eu me sentia feliz ao cantar: “Manaus, terra das florestas/terra das castanhas/ e dos seringais/ Manaus, terra dos barés/ dos igarapés/ rios colossais...”. E ficava imaginando como seriam os rios, os igarapés que eu não conhecia.

Com o professor Ignácio aprendi até, fazer margens, cercaduras dos trabalhos que fazíamos em sala de aula, apesar do ensino tradicional em que num erro ortográfico, tínhamos que repetir várias vezes o mesmo vocábulo, já corrigido por ele, ou em que tínhamos que aprender as operações fundamentais ao som do cantar da tabuada ou das sabatinas aos sábados, com a presença de uma palmatória (na época permitida em sala de aula).

Foram quatro anos e mais o exame de admissão ao ginásial, estudando com esse professor que eu tanto admirava e que tinha um carinho e dedicação pelo magistério, numa época que essa profissão era, essencialmente, feminina. Porém, tive que prosseguir e, o professor Ignácio ficou para trás. Mas, está vivo nas minhas lembranças, até hoje, porque com ele eu aprendi coisas significativas para a minha vida pessoal e profissional. Nele eu me espelhei sempre que estive na minha sala de aula. Com ele, eu tive uma base sólida de formação, carregada de saberes e valores imprescindíveis que constituíram/constituem o meu Ser pessoa humana, sensível às causas dos menos favorecidos e possibilitaram/possibilitam o Ser professora comprometida com a Educação do meu Estado e da minha cidade.

1.2 Minha trajetória escolar

Cresci vendo os altos e baixos da minha família. Tínhamos uma casa onde morávamos todos e de repente não tínhamos mais. Isso me colocou numa situação bastante complexa, pois aos sete anos, fui obrigada a me separar da minha mãe e dos meus irmãos porque tiveram que ir para o interior recomeçar a vida. Eu estava iniciando a vida escolar e minha mãe não queria que eu parasse. Então, fiquei estudando na capital, morando na casa de uma tia, irmã

de minha mãe. Isso me imprimiu uma grande responsabilidade: dar conta dos meus estudos e da minha própria vida sozinha, imbuída de um grande esforço, pois eu não tinha quem me ajudasse. Desde cedo aprendi a assumir responsabilidades, enfrentar dificuldades e transpor desafios. Não me lembro de ter sido criança nem adolescente. Não brinquei muito nem tive a chance de errar. Tinha que acertar sempre. Por isso, aprendi a me dedicar aos estudos. Era a única coisa a que tinha direito (essa era a minha ótica).

Ao longo da minha trajetória escolar, enfrentei grandes desafios que me impulsionaram a estar sempre em busca de saberes que subsidiassem uma melhor atuação profissional. Cada experiência vivenciada me dava a certeza de que, quanto mais conhecimentos obtidos, maiores seriam as chances de atingir objetivos e conseguir resultados positivos no processo ensino-aprendizagem e, assim, eu estaria contribuindo para melhorar a minha prática em sala de aula e, conseqüentemente, a minha formação docente. Ao mesmo tempo, estaria ajudando para a formação de outros professores com quem eu trabalhava.

Ainda no curso Ginásial, como era denominado o ensino fundamental do 6º a 9º ano (nomenclatura usada, atualmente), descobri que queria ser professora. Cursava a 1ª série ginásial e já dava aulas particulares de reforço, ensinando crianças e, alguns jovens na mesma idade que eu, a ler, a escrever e a fazer contas. Eu tinha apenas 13 anos de idade. Ensinava com muito prazer. Aquelas crianças vinham a minha casa, três vezes por semana, receber aulas de reforço em leitura, redação, conteúdos gramaticais e operações fundamentais.

Na 3ª série ginásial, que a partir de agosto de 1971, por força da Lei nº 5.692/71, passou a ser denominada 7ª série, descobri que queria ser professora de português. Isso se deu por causa da minha professora dessa disciplina, chamada Lady que adotava uma estratégia de ensino bastante avançada para aquele tempo, marcado pelo regime militar e uma forte tendência pedagógica conservadora. A professora Lady organizava os seminários onde todos os alunos tinham que dar aulinhas. A mim, coube dar uma aula sobre orações subordinadas substantivas, assunto até hoje, considerado complexo nas escolas de ensino fundamental e médio. Mas, foi e é um dos assuntos que aprendi concretamente e jamais esquecerei.

Naquele momento, tive a certeza da minha vocação para o magistério. Meu sonho era estudar no IEA - Instituto de Educação do Amazonas. Porém, não pude realizar, pois meu pai impôs que eu fizesse o curso de Técnico em Contabilidade. Essa atitude constituiu-se numa frustração tão grande que mesmo meu pai se empenhando, comprando um anel de formatura, não compareci à colação de grau e à festa de formatura. Meus pais foram sozinhos. E fui buscar o meu diploma do curso 11 anos após a conclusão do mesmo. Mas, pude reverter a situação.

Depois que conclui o ensino médio, fiz vestibular para Licenciatura em Letras e fui aprovada. Isso deixou o meu pai bem decepcionado comigo, inclusive sem falar comigo, por um mês. E aí, foi ele quem não compareceu à minha colação de grau. Não sei se ele conseguiu me perdoar por causa dessa teimosia. Ele silenciou em relação ao fato.

1.1.3 Trajetória acadêmico-profissional e os primeiros contatos com a investigação científica

No último ano do curso de Letras, em 1979, comecei a ministrar aulas para o ensino médio. Por coincidência fui atuar no curso de Magistério, no IEA onde trabalhei durante três anos. E, foi a partir do meu trabalho enquanto professora, formando outros profissionais para a docência, que fui percebendo a necessidade de buscar novos conhecimentos, buscar outras informações que pudessem melhorar a minha prática docente. Eu era muito rígida nas minhas ações, muito autoritária, conservadora. O que eu tinha estudado na graduação não tinha sido o suficiente para lidar com os alunos e suas formas de aprender. Eu me sentia muito mal, fazendo isso. Eu era conhecedora dos conteúdos da minha disciplina (língua portuguesa), porém não sabia como resolver os impasses que eu mesma causava. Foi então, que procurei fazer o curso de Pedagogia, em 1981.

No curso de Pedagogia, conheci a uma realidade bem diferente daquela percebida no curso de Letras. Esse curso deu-me uma base sólida na parte didático-pedagógica, auxiliou-me, significativamente, na compreensão sobre a importância do planejamento das atividades como forma de organizar melhor as aulas e ajudar os alunos a obterem melhores resultados. Foi no curso de Pedagogia que obtive o auxílio da Antropologia, da Psicologia e da Sociologia para entender meus alunos. Tornei-me mais humana. Aflorei mais ainda, minha paixão pelo trabalho docente.

Concomitante às minhas atividades acadêmicas eu assumia a direção de uma escola pública. Isso foi muito interessante porque eu usava essa escola, como laboratório das práticas propostas pela pedagogia. Eu recebia os ensinamentos sobre didática, planejamento, avaliação, metodologias e ia aplicar na escola, orientando os professores e aos alunos em forma de projetos de ações interventivas. Aprendi muito nas interações que ocorriam por força desses projetos.

Outro fato relevante foi o despertar do interesse pela pesquisa, em uma época em que a mesma não era tão trabalhada nos cursos de graduação. Em 1985, participei de uma seleção para Auxiliar de Pesquisa, oferecida pela Faculdade de Educação, para um grupo que seria

coordenado pela professora Aldenice Bezerra, em conjunto com os Professores Eufrásio e Maria José Albuquerque, da Universidade do Amazonas. Fui aprovada. A pesquisa era voltada para a educação do Amazonas, com ênfase no ensino de 1º Grau em Manaus. Ali eu desenvolvi algumas habilidades tanto no que concerne à coleta de dados como no que diz respeito à análise dos resultados. As discussões acirradas sobre a temática me fizeram refletir inclusive sobre a própria realidade da escola onde eu trabalhava. Foi nesse grupo que venci um dos maiores obstáculos da minha vida: a timidez para falar em público. Tive que relatar os resultados preliminares da pesquisa para um público de 300 pedagogos da Secretaria de Estado da Educação, incluindo a própria Secretária de Educação.

As buscas por conhecimentos não pararam por aí. Continuei fazendo as minhas leituras, tanto no campo da Linguística quanto no da Pedagogia, pois reconhecia a necessidade de saber mais, principalmente, porque alimentava o desejo de fazer um Mestrado em Educação. Aliás, tive certa decepção e frustração quando tentei um curso de Mestrado fora do Estado. Ao concluir o curso de Pedagogia, em 1996 fiz a seleção na Universidade de São Carlos e fui aprovada. Mas, a instituição onde eu trabalhava não me liberou. Por não ter condições financeiras de arcar com as despesas de moradia fora de Manaus e o sustento da minha família, desisti de cursá-lo. Desisti daquele curso, não do meu sonho.

Após esse episódio fui buscar em outro estado a continuidade da minha formação profissional. Fiz um curso de Especialização em Administração e Supervisão Escolar, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Sociedade de Ensino Superior de Nova Iguaçu-SESNI, no Rio de Janeiro. Era uma instituição vinculada à Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Minha vivência com os saberes, nesse curso foi de grande relevância, pois trouxe para o âmbito do meu trabalho, informações sobre o desenvolvimento de planos e projetos. Pude realmente, pôr em prática tudo o que tinha aprendido no curso, estabelecendo assim a relação teoria-prática.

1.1.4 As experiências vivenciadas e as contribuições para a autoformação

Uma experiência de grande sucesso foi quando retornei do Rio de Janeiro, em 1991 e, com muitos projetos para concretizar na realidade em que atuava. Ainda como diretora de escola, eu coloquei em prática um projeto pedagógico, que redirecionava todo o acompanhamento psicopedagógico dos alunos do horário noturno, onde se evidenciavam elevados índices de evasão e repetência. E foi após levantar a problemática, em conjunto com os professores que atuavam no ensino noturno, que decidimos abraçar a causa, no sentido de

ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem e que muitas vezes, ou se evadiam da escola, ou ficavam reprovados. Os professores passaram a intensificar reforço nos conteúdos trabalhados em sala de aula e, enquanto diretora e pedagoga da escola, eu trabalhava no sentido de elevar a autoestima dos alunos, incentivando-os a estudar mais para obterem melhores resultados. Tínhamos reuniões mensais onde os alunos situavam-se na questão do desempenho e do rendimento escolar. E, realmente, alcançamos resultados positivos. Em dois anos seguidos, obtivemos índices de aprovação e frequência na base de 95 a 97%.

Foram muitos os obstáculos e dificuldades enfrentados na minha trajetória pessoal/profissional. No entanto, ao invés de parar, de me acomodar, o meu trabalho em sala de aula e/ou em atividades técnicas sempre me impulsionaram a continuar construindo saberes. Busquei, ora no campo da teoria, ora na vivência de experiências, respostas para as minhas indagações, saídas para as dificuldades que enfrentava no dia a dia da minha profissão.

Meu contato com a literatura voltada para o processo educativo sempre foi constante, mas as reflexões feitas ao me deparar com fatos que, na maioria das vezes, servem de motivos para alguns professores desanimarem ou desistirem, levaram-me incessantemente a criar possibilidades de enfrentamentos dos problemas que iam surgindo na sala de aula, buscando novas estratégias de ensino, tentando dinamizar as aulas no sentido de torná-las mais eficientes e, com isso, facilitar a aprendizagem dos alunos.

No trabalho com o ensino médio, adotei muitas ações que me forneceram resultados positivos. Trabalhando com a Língua Portuguesa e a Literatura, tive oportunidade de realizar trabalhos com os alunos, utilizando música, poesia, teatro entre outros recursos que eu experimentava com o intuito de tornar as aulas mais atrativas, prazerosas. Lembro que realizei, com a ajuda de colegas da escola, mostras de arte e literatura, onde pude observar o empenho do alunado que, ao ter oportunidade de mostrar seu talento, conseguiam fazer trabalhos fantásticos. Foram experiências marcantes, tanto que vi alguns dos meus alunos procurarem, anos depois, cursos da área de educação para serem professores ou pedagogos. Isso sempre me deixou muito feliz e realizada, profissionalmente. Desta forma, consegui administrar positivamente, por meio dessas experiências, as frustrações e decepções causadas pela falta de reconhecimento do trabalho docente, desvalorização dos profissionais de ensino, falta de condições mínimas de trabalho para uma condução mais eficiente e eficaz do processo educativo.

Sempre incentivei os alunos a participarem de concursos de leitura, de produção de textos. Em uma das vezes, meus alunos de 2º ano do ensino médio foram agraciados com

primeiro lugar num concurso da PETROBRÁS, numa proposta de produção de uma cartilha sobre os seus 20 anos de existência. Esses alunos construíram uma história em quadrinhos, situando a temática da empresa. Foi realmente, um sucesso como também um ponto de partida para o incentivo a leitura e a outras produções não só da turma que participou, mas também dos outros alunos da escola porque o trabalho e os resultados foram bastante divulgados.

Em 1993, fui convidada a assumir a Coordenação Pedagógica da Unidade Educacional da Cidade Nova I, na qual pudemos (eu e os demais membros da equipe intermediária) alguns projetos significativos para o trabalho pedagógico. Abro um parêntese para esclarecer um pouco o papel das unidades educacionais que foram implantadas com o objetivo de mediar o trabalho das escolas estaduais sob suas jurisprudências e a SEDUC. Essas unidades eram constituídas de uma equipe intermediária, que atendia tanto o aspecto administrativo como o pedagógico. Cada unidade tinha uma diretora, a coordenadora geral pedagógica, o coordenador geral administrativo e os coordenadores das diversas áreas do conhecimento, tais como: Comunicação e Expressão; Ciências Biológicas, Física e Matemática; Estudos Sociais; Educação Física e; Práticas Agrícolas. Essas coordenações de áreas acompanhavam todo o trabalho pedagógico das escolas “*in loco*”, reuniam, mensalmente, os professores. Nessas reuniões, eles pensavam projetos de intervenção que pudessem melhorar o processo de ensino-aprendizagem, além de eventos de integração dos professores de toda a unidade.

Meu papel na coordenação era o de acompanhar o trabalho dos coordenadores, reunindo-os, ouvindo os relatos e planejando com eles os passos seguintes. O Planejamento Anual de Curso era feito com todas as escolas reunidas na sede da unidade numa jornada de uma semana (40 horas), dividida em duas partes: uma voltada para orientações teórico-metodológicas e a outra de elaboração do Plano de Curso. Havia reuniões mensais com os diretores e pedagogos das escolas. E duas vezes por ano, tínhamos reuniões de trabalho com os professores. Outros projetos de intervenção foram desenvolvidos bem como cursos, oficinas pedagógicas, seminários e outros, envolvendo todos os professores das diversas escolas. Na Unidade Educacional da Cidade Nova I acompanhamos e trabalhamos com dez (10) escolas. Foi um trabalho que repercutiu muito.

Em 1995, ainda na Coordenação Pedagógica da Unidade, fui convocada a participar de um processo de análise do projeto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, da área de Língua Portuguesa. No ano seguinte, quando os PCNs de 1ª a 4ª Série foram lançados, fui convocada a participar de um curso de agentes multiplicadores que me prepararia para socializar as diretrizes e propostas pedagógicas dos PCNs aos pedagogos das escolas, das

equipes intermediárias e da sede da SEDUC, inicialmente. Em seguida, orientar e coordenar o curso de preparação dos professores de 1ª a 4ª série, para trabalharem com a nova proposta metodológica contida nos PCNs, numa jornada de 300 horas, que considero ter sido de grande marco para uma reviravolta no trabalho docente da época e que repercute até o momento. Enquanto profissional, tive um aprendizado muito significativo e me deu um suporte teórico não só para o meu trabalho na sala de aula, mas também para as consultorias voltadas para a formação docente que realizei num período de dez anos em alguns municípios do Estado do Amazonas.

Relacionada ao trabalho com a proposta pedagógica dos PCNs, relato uma consultoria pedagógica que realizei, em agosto de 1999, no município de Careiro da Várzea, quando estiveram presentes 92 (noventa e dois) profissionais do ensino, entre gestores, pedagogos e professores de todas as áreas, numa jornada de 40 (quarenta) horas. Ali tive um grande exemplo de compromisso com a educação. Era uma época de enchente em que a cidade estava, literalmente, no fundo do Rio Amazonas. Não havia um pedaço de terra, tinha-se que andar sobre pontes feitas de tábuas. O único lugar que estava seco era o segundo andar do Centro Paroquial do município. Eu vi os professores chegarem das suas comunidades todos os dias num barco que saía de madrugada para coletá-los e levar para aquele Centro Paroquial. E não faltava ninguém. E todos participavam com muito interesse em aprender, sem reclamar pelas dificuldades enfrentadas.

Sem assumir uma atitude ingênua, deixando de lado a questão política, achando que tudo podemos fazer pela educação, aprendi com aquela situação que, muitas vezes, não fazemos nada em prol de melhorias porque não abraçamos a causa como nossa. Presenciei e tive um exemplo de cidadania. Observei que cada professor vinha com seu *kit* dos PCNs, que havia recebido do MEC, embaixo do braço, demonstrando um interesse incontestável e nas aulas, nos trabalhos de grupo, estavam sempre dispostos a aprender. E foi naquele episódio que eu pude ver a concretude das propostas apresentadas pelos PCNs. Entendi que é possível fazer uma aula diferente, prazerosa e motivadora do aprendizado para os alunos. Aqueles profissionais do ensino mostraram o quanto somos capazes de mudar.

Trouxe esse exemplo para a minha sala de aula onde, mesmo de modo muito tímido, desenvolvi alguns projetos pedagógicos, com o intuito de melhorar a aprendizagem dos meus alunos e de transformar o cotidiano da sala de aula, em um espaço mais atrativo, mais prazeroso, principalmente, para aqueles fora da faixa etária (refiro aos jovens e adultos com os quais trabalhei nos últimos seis anos de magistério na educação básica) que haviam passado muito tempo fora da escola e que buscavam retomar seus estudos, alguns com baixa

autoestima. Foi com esse trabalho que comecei a participar de congressos, simpósios apresentando relatos das experiências que vivenciei em sala de aula, apoiando-me na Psicologia interacionista de Vigotsky, principalmente, envolvendo conteúdos da literatura.

Desenvolvi esses projetos, no sentido de apontar a dinâmica interacional como recurso para despertar nos alunos o gosto pela literatura. Obtive excelentes resultados com esse trabalho. Se me perguntarem: Por que a base na teoria interacional de Vigotsky, terei uma resposta plausível. Nesse período em que atuava na Educação de Jovens e Adultos, eu fazia parte do Laboratório de Aprendizagem coordenado pela Professora Iolete Silva, onde buscávamos os conhecimentos sobre essa teoria. E isso me despertou o interesse em aplicar os estudos da Psicologia, numa abordagem construtivista.

No campo da pesquisa, embora eu não tivesse publicado nada, pois realizei o estudo de forma empírica, tive uma experiência bem interessante quando assumi a coordenação do anexo de uma escola da rede pública estadual por dois anos. Novamente, busquei o apoio dos professores que atuavam nesse anexo. Este era situado num prédio diferente porque só a escola não abarcava o contingente de alunos matriculados. Comecei a observar o alto índice de evasão dos alunos das séries iniciais, que estudavam no turno matutino. Isso me incomodava muito, pois altos índices de evasão ocorrem, com grande frequência, no ensino noturno. No diurno, lidamos com casos isolados.

Na escola anexo, começávamos com salas cheias e a partir do início do segundo semestre, os alunos não retornavam mais das suas férias. Também no decorrer de cada semestre, observei que muitos alunos faltavam muito, chegavam sempre atrasados. Esses e outros fatores me instigaram a conhecer melhor aquela comunidade e, em conjunto com professores elaboramos questionários para aplicar aos pais e responsáveis pelos alunos. Esses questionários buscavam conhecer a situação socioeconômica e cultural, grau de instrução, endereço e outros dados com os quais pudéssemos diagnosticar a situação.

E, nós (professores e eu) descobrimos que aqueles alunos eram oriundos de vários pontos da comunidade da Cidade Nova que é muito ampla. Não eram do entorno da escola. Algumas crianças andavam a pé cerca de uma hora, saindo de suas casas muito cedo para chegarem até a escola. Eram alunos cujos pais enfrentavam o fantasma do desemprego e que não tinham condições de irem de ônibus até a escola. Outros iam de ônibus até enquanto tinha a meia passagem. Quando esta acabava, eles deixavam de ir e, isso, ocasionava as faltas. Esses fatos também influenciavam significativamente no desempenho e no rendimento escolar dos alunos. Muitos acabavam desistindo.

Para amenizar um pouco a situação, mudamos alguns procedimentos. As reuniões passaram a ser mais pedagógicas e não mera divulgação de resultados mensais. Passamos a proporcionar aos pais momentos de lazer, tentando a aproximação desses com a escola. Estabelecemos horário diferenciado para essa escola. No primeiro ano foi muito difícil, mas no segundo, tivemos resultados bastante positivos. Os pais foram se acostumando a participar mais das atividades da escola e formar parceria para ajudar os próprios filhos. Foi aí que entendi que a escola não deve ficar restrita apenas ao seu espaço, mas avançar em ações que ultrapassem os seus muros, que conheça, realmente, a comunidade onde ela está inserida, que conheça as condições sociais, culturais e econômicas das famílias dos alunos com quem ela trabalha. E foi para mim mais um aprendizado.

Além de tantos trabalhos que realizei com meus alunos na minha sala de aula, outras formas de me autoformar estão relacionadas às trocas das minhas experiências com os meus colegas de escola. Sempre fui muito abordada pelos professores que tinham dúvidas a respeito principalmente, dos conteúdos de Língua Portuguesa. E procurei ser solidária ao máximo, socializando conhecimentos nessa e nas áreas em que estive envolvida. Muitas vezes, formamos grupos de estudos para tirar dúvidas a respeito de casos ortográficos, de dinâmicas de leitura e aspectos redacionais. Essas trocas me ensinaram muitas coisas.

Uma lição que tirei das trocas que fazia com meus colegas de escola foi dar importância ao ato de compartilhar saberes. Faço hoje algumas reflexões: O que isso representa para os profissionais do ensino? O que esses profissionais ganham com as trocas no espaço da escola, mesmo que o tempo seja mínimo, pois esses profissionais têm uma carga horária cheia, trabalham em três turnos se quiserem sobreviver com salários aviltantes?

Acredito que os conhecimentos adquiridos em um curso de graduação ou de atualização sejam muito válidos. É nas licenciaturas que a formação de professores se legitima, dá um suporte incontestável para a atuação docente. Não restam dúvidas. Mas, acredito também nas trocas de experiências que um grupo de professores faz dentro de uma escola. Mesmo de forma inconsciente, os professores estão, constantemente, pensando no que fazer para melhorar sua prática docente. E isso acontece, no momento em que estão planejando, ou que estão organizando um evento comemorativo da escola, ou ainda, quando numa conversa informal, os problemas da sala de aula estão sendo tratados. E isso é teorizar ou refletir a prática.

Na continuidade das buscas para a minha formação, mas sem perspectiva de fazer o Mestrado, por estar imensamente envolvida com o trabalho, fui fazer, em 2003, uma Especialização em Leitura e Produção de Textos pela Universidade do Amazonas, reforçando

significativamente, os meus saberes e descobertas, auxiliando-me inclusive, em atividades de consultoria no âmbito da formação continuada de professores.

A partir dessa especialização, pude realizar outros projetos, ainda nas salas da Educação de Jovens e Adultos. Como exemplo, cito a confecção pelos alunos, de um livro onde eles relatavam suas histórias de vida, carregados de anseios, frustrações, crenças e expectativas de vida no futuro. O livro foi intitulado “Nossas histórias de vida”. Isso é bem interessante porque até aquele momento, eu não tinha a menor idéia sobre a história de vida como instrumento de formação. Muito menos como método de pesquisa. O livro organizado pelos alunos trazia em seu bojo histórias diferentes, trajetórias diferentes, apontando uma diversidade cultural existente em uma única sala de aula. Analisando depois o livro, percebi o grande significado de cada fato, cada episódio, cada momento narrado e a influência disso para a formação desses alunos enquanto seres humanos e cidadãos. Este foi um dos melhores trabalhos que realizei junto ao alunado, dentre tantos outros.

E foram as experiências vivenciadas ao longo de uma carreira de 28 anos no magistério que deram suporte à escolha desta temática. Desse tempo de carreira, vinte anos foram dedicados ao ensino médio. E no contexto da sala de aula desse nível de ensino, foi possível perceber e reconhecer que a formação para atuar na docência não se dá apenas nos cursos de licenciatura, mas também pelas reflexões que se realiza no cotidiano da sala de aula e da escola.

Em 2009, fiz a seleção ao Mestrado em Educação voltado à linha de pesquisa Formação da Práxis do (a) Educador (a), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Minha proposta de pesquisa era voltada para a leitura no Ensino Médio onde eu poderia buscar compreender/refletir sobre alguns fatores que pudessem influenciar na ocorrência de dificuldades enfrentadas por aqueles alunos que passam por toda escolaridade do ensino fundamental e, ainda assim, não conseguem ler e compreender o que lêem. Mas tive que me adequar às exigências do Programa de Mestrado me enveredar para outro caminho que utilizaria a história de vida de professores do ensino médio que me levariam a defender a relevância das histórias desses profissionais sob dois enfoques: como metodologia de pesquisa e como instrumento de construção de saberes na/para a prática docente.

No início foi difícil entender o cruzamento desses dois enfoques na formação do professor. Busquei aprofundar estudos sobre a história de vida como método para saber que procedimentos eu estaria adotando na minha pesquisa. Senti momentos de muita angústia e

preocupação em não dar conta dessa ação de grande importância na vida de uma mestrandia. Adentrei também na literatura referente à formação de professores.

As leituras e a orientação efetiva da minha orientadora de mestrado me deram suporte para a compreensão do entrecruzamento que estava me propondo no campo da pesquisa e, então, pude entender mais claramente a proposta do meu próprio trabalho. Dei início à investigação, encontrando-me com os professores/participantes de duas escolas públicas de ensino médio da zona Norte de Manaus, individual e coletivamente.

Jamais imaginei que um dia, iria me envolver com essa base metodológica. E me vejo envolvida com essa metodologia que me conduziu a resultados em relação ao que foi teorizado e contribuam para reflexões e discussões sobre a formação docente. E só agora tomo consciência de como é importante esse resgate na vida de cada participante. É quando tenho me visto como uma professora que sempre esteve se autoformando, visualizando a qualidade do meu trabalho.

Com um olhar atento aos contextos em que se deram e se dão a formação, constato que a formação do educador é bastante complexa, exigindo aprofundamentos constantes e sólidos que possam provocar reflexões sobre a prática no interior da escola e, ao mesmo tempo, fornecer saídas para os problemas enfrentados na profissão. Ao mesmo tempo, minha experiência como educadora, ao longo desse percurso, vem mostrando que nesse espaço da prática docente, é possível construir saberes, a partir da própria prática do professor, das trocas de experiências entre este e os seus pares que atuam no cotidiano escolar e que, nesse mesmo espaço, podem-se indicar significativas pistas para melhor condução das ações profissionais.

Muitas outras memórias deixaram de ser relatadas neste capítulo, não pela falta de vontade para contar um pouco da minha história, mas porque estão adormecidas num arquivo que considero inestimável de contribuições que, um dia, pretendo recordar e compartilhar com professores ou com outros possíveis leitores.

2 NARRATIVAS DE HISTÓRIA DE VIDA: ALTERNATIVAS DE PESQUISA E DE AUTOFORMAÇÃO

2.1 A arte de narrar, refletindo a formação e autoformação docente

A história de vida é considerada um dos três gêneros inseridos na História Oral que surgiu, segundo Freitas (2002, p. 18), como atividade organizada, em 1948, quando o professor Allan Nevis lançou o *The Oral History Project*, na *Columbia University*, em Nova Iorque. Os outros dois gêneros são a tradição oral e a história temática. De acordo com a autora, o ponto máximo da História Oral, ocorreu nos Estados Unidos, no final dos anos 60, quando foi fundada a *Oral History Association* (OHA), que anualmente, publica a *Oral History Review*.

Os estudos científicos, na perspectiva das histórias de vida, voltados para a área da educação surgiram na década de 1980. Esse movimento começou quando foi lançado o livro “O professor é uma pessoa” de Ada Abraham (1984). Esta teórica é considerada pioneira desse trajeto metodológico por iniciar a investigação com base na pessoa do professor. Lejeune (1985) seguiu essa ideia, adotou a história oral e as memórias escritas numa perspectiva sociológica. Em 1987, Connely e Clandinin preocuparam-se em compreender as práticas pedagógicas por meio das narrativas ou descrições dos professores. Gaston Pineau (1989) explora novas práxis, levantando questões metodológicas e interrogando as implicações epistemológicas do método da história de vida.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 21), ainda na década de 80, Michael Huberman (1986, 1988, 1989), ao longo de vários anos, estudou os ciclos de vida profissional dos professores. No final da década de 80 e início da década de 90, foi Goodson (1989, 1991) que, tornando-se referência neste campo, reconheceu que as histórias de vida são portadoras de uma reflexão essencial sobre o desenvolvimento curricular.

Goodson (1992, 1994) apela para a questão da subjetividade e para a importância da voz do professor. Ele diz que nessa abordagem está implícita uma reconceitualização da própria pesquisa educacional, pois dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos. Ao serem concebidos enquanto sujeitos da investigação e não apenas como objeto, os professores deixam de serem meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais, para serem geradores de seus próprios conhecimentos.

Na década de 90, as investigações pela via das histórias de vida intensificaram-se. Nesse período, dentre outros estudos destacam-se: Galvani (1991), incluindo práticas da formação de professores que se organizam primordialmente, à volta da problemática do desenvolvimento e; Pierre Dominicé (1990), autor de ideias que apontam objetivos emancipatórios com base na investigação-formação por via da pessoa do professor. Dominicé apresenta o método de pesquisa que chama de “Biografia educativa”. Juntamente com Peter Alheit, Pierre Dominicé publica trabalho de um colóquio realizado em Genebra, intitulado “A abordagem biográfica na educação de adultos na Europa”, debatido com veemência entre pesquisadores-práticos da formação e pesquisadores das ciências sociais em educação.

Para Dominicé (1985, 2010, p. 213): “Cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado”.

Em 1994, Danielle Desmarais e Jean-Marc Pilon retomam o debate sobre as práticas de histórias de vida no cruzamento da formação, da pesquisa e da intervenção.

Nos últimos anos, a história de vida como método científico tem sido muito adotada por estudiosos brasileiros voltados para a formação de professores. Nesta abordagem, as narrativas vêm se destacando como produtora de saberes nas mais variadas disciplinas ou campos de conhecimento, talvez, porque “narrar” seja inerente ao ser humano, seja uma característica significativa da experiência vivida por apresentar uma qualidade holística que possibilita ao sujeito a expressão da própria memória, a ‘história’ contada do seu ponto de vista, do lugar de onde ele pode olhar e ver, não apenas com os olhos, mas e, principalmente com a mente (ARAGÃO, 1993, p.5).

As contribuições da história de vida estão relacionadas ao conhecimento construído a partir da realidade educativa e no cotidiano dos professores (NÓVOA, 1995, p. 19). Ou seja, um conhecimento que não se dá por meio dos cursos formais como os de graduação ou de educação continuada, por exemplo, mas ocorre, essencialmente, por reflexões sobre experiências vividas, no percurso dos processos pedagógicos dentro e fora da sala de aula.

A história de vida tem merecido destaque não só como orientação metodológica da investigação científica, mas também como elemento que estimula a reflexão e, conseqüentemente, abre possibilidades para a construção de saberes significativos à formação e autoformação docente. Considerada uma temática emergente, a formação de professores no âmbito internacional tem base na reflexão sobre a prática, assumida por autores como Nóvoa (1992), com sua abordagem sobre a relação entre o eu pessoal e o eu profissional; Zeichner (1988, 1995 e 1998), Schön (1983) e Perrenoud (1999) que defendem a formação do professor-pesquisador, prático-reflexivo ou professor reflexivo; Giroux e McLaren (1994) que

abordam o professor como um intelectual crítico, além de Contreras (2002) que faz críticas sobre os conceitos sistematizados quanto à autonomia do professor.

No Brasil, segundo Souza (2006, p. 25), os estudos e discussões sobre a formação de professores surgem com Fildens (1989), defendendo experimentação, racionalização, exatidão e planejamento como questões primordiais na educação de professores; Candau (1997), que defende a articulação entre o caráter filosófico, sociológico e a prática social num contexto político e econômico que fortemente influencia a teorização da prática docente. Juntam-se a estes Warde (1993) e Ludke (1994 e 2000), que proporcionaram contribuições significativas na abordagem da formação docente em suas pesquisas. Dentre esses, outros estudos sistematizados na década de 90 também assumem grande relevância por evidenciarem significativas reflexões alusivas à temática da formação de professores.

Em um estudo feito por Fonseca (2006, p. 239-253), na obra “Autobiografias, histórias de vida e formação”, cujo objetivo foi fazer um levantamento na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, dos trabalhos que enfocasse a história de vida como reflexão para a formação docente, na última década. Dentre os trabalhos consultados por Fonseca, destaco alguns que considero significativos para o meu estudo sem, no entanto, tirar mérito dos demais trabalhos levantados pela autora:

- Vieira (2000), que buscou compreender e analisar as experiências educacionais ocorridas no município de Uberlândia, MG, durante os anos de 1980 e 1990, no contexto do desenvolvimento capitalista brasileiro;

- Bernardes (2001) buscou dar ênfase à natureza e ao processo de construção de saberes profissionais pelos alfabetizadores de jovens e adultos, no contexto do programa municipal de erradicação de analfabetismo;

- Campos (2001) discutiu a cultura do sucesso e fracasso no Ensino Superior, e focalizou o processo de evasão nos cursos de Graduação;

- Nunes (2004) proporcionou reflexões sobre a formação e as experiências profissionais de professores universitários, formadores de professores, mediante o registro e análise das vozes de professores aposentados do curso de Educação Física;

- Couto (2004) procurou compreender as relações entre ensino de História, formação docente e multiculturalismo e, Moura (2005) que analisou as relações entre a formação docente, os saberes e as práticas pedagógicas produzidas no ensino de História.

- Além de Alvim (2006) que, por meio das narrativas de um grupo de professores, procurou identificar e analisar as principais concepções de avaliação que norteiam a formação docente e a prática avaliativa dos professores de História e o vínculo entre a formação

docente, os saberes, as práticas e experiências dos professores no âmbito das práticas avaliativas no cotidiano escolar.

Encontrei também base teórica sobre a história de vida, em Moraes (1999), que buscando perpassar três eixos temáticos: leitura, formação de professores e narrativas de formação, procurando dar visibilidade às histórias de leitura através de narrativas de quatro professoras da cidade de Parintins, município do Amazonas, visando o reconhecimento das práticas e representações de leitura que as constituíram como leitoras.

Contribuições na perspectiva da história de vida no campo da investigação/formação também foram encontradas em Bragança (2008), enfatizando as narrativas como “produtoras de conhecimento individual e coletivo e [...] potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas” (p.75).

Em relação ao método biográfico, Franco Ferrarotti (2010) expressa o entendimento de que:

Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um **universal singular**: totalizado e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, “retotaliza-a” reproduzindo-se nela enquanto singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante de seus projetos, exige ser estudado simultaneamente nos dois sentidos (p. 51).

Nesse sentido, sendo o homem um ser universal e sua história singular, carregada de sentidos, experiências, valores, crenças e emoções, de alguma forma esse *ser* resulta da e na sua experiência coletiva. É possível, a partir da particularidade de uma história docente, conhecer e compreender outras histórias de outros docentes.

Delory-Momberger (2008), contribuindo para a compreensão desse método, afirma que:

[...] a biografia tornou-se um componente e um horizonte do campo educativo. A maneira como os indivíduos biografam suas experiências e, [...] a maneira como integram em suas construções biográficas o que fazem e o que são na família, na escola, na sua profissão e na formação continuada são parte integrante do processo de aprendizagem e de formação (p. 30).

Daí a importância de que a pessoa do professor tenha oportunidade de narrar sua história e de ser ouvido. E este movimento de narrar e ser ouvido pode tanto orientar uma prática como pode promover o desenvolvimento da formação individual com possibilidades de repercussões sociais mais amplas.

Souza (2006, p. 14) afirma que “a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência”. O autor defende a história de vida como um processo de construção de conhecimento onde surge a problematização. É no ato de narrar sua história, que o professor reflete sobre a sua prática docente e é quando pode tomar consciência do que aprendeu ou do que é necessário aprender para produzir efeitos diferentes nessa prática

Concordando com Souza (2006) e defendendo as narrativas como um instrumento de condução para a construção de conhecimento e constituição da formação docente, Bragança (2008) diz que:

As narrativas não apenas descrevem a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos professores/as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas. O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo da vida e também os movimentos em direção ao futuro (p. 75).

Nesse sentido, as narrativas são potencializadoras de capacidade reflexiva. Ao narrarem suas trajetórias de vida, os professores refletem sobre os percursos traçados no cotidiano da vida, da sala de aula e da escola. Com essa capacidade de refletir, esses profissionais conseguem teorizar a prática, adaptando saberes construídos ao longo da graduação e, ao mesmo tempo, experimentando na/com a prática, outros saberes que podem contribuir para a autoformação e influenciar na formação de seus pares, ao estabelecerem trocas de experiências vivenciadas no contexto da sala de aula e fora dela.

De acordo com Fontana (2005), através das histórias de vida:

[...] busca-se explicar, a partir do próprio indivíduo estudado – o indivíduo que trata sua experiência em sua consciência e sua cultura – as interações por ele vividas, os percursos pelos quais se tornou o (a) professor (a) que é, ou como pensa e como vive sua atividade profissional (p. 54).

As ideias de Fontana reforçam a compreensão de que as histórias do próprio indivíduo e de suas vivências, no seu espaço de trabalho efetivo, refletem no ser pessoal e profissional que foi se formando ao longo de sua vida, através das experiências vividas e trocadas. É assim, que os professores vão tomando a consciência de que são sujeitos de sua própria formação.

Tavares e outras (2010) também defendem a intervenção das histórias de vida como base de formação e autoformação para os docentes. As autoras dizem:

[...] as histórias de vida são traçadas pelas recordações que cada um possui baseadas nas memórias coletivas ou comuns. São reconstruções do passado, relatos de práticas sociais, por mais particulares que sejam. A memória muitas vezes não diz o que realmente, aconteceu, pois sendo uma reconstrução do ponto de vista do presente projeta o desejo do hoje. [...] No caso dos professores, ao relatarem suas memórias, seus processos de formação, suas práticas educativas, suas histórias de vida, estão expressando suas representações dos processos que vivenciam ou vivenciaram (p. 4).

Acredito que o fazer pedagógico para que se constitua como espaço autoformador requer uma reflexão comprometida com a educação que vai além da boa vontade, ultrapassando os muros da escola.

Em relação a isso, Souza (2006) esclarece que o processo de autoformação deve vincular-se ao:

[...] exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (p. 14).

A partir das concepções de Souza, entendo que o processo formador encaminha para uma tomada de consciência do *ser* professor, que teve como de partida os conhecimentos construídos na graduação e os que vão sendo construídos a partir ato de refletir sobre suas ações vivenciadas em sala de aula e das experiências vividas coletivamente. Significa conhecer-se e reconhecer-se como profissional da docência, responsável pela continuidade da sua formação e autoformação. A tomada de decisão, então, pode culminar em mudanças na sua atuação em sala de aula e no grupo da escola, junto com os seus pares, desde a organização de currículos, adoção de estratégias que melhore o seu trabalho em sala de aula, até a execução de lutas coletivas. Significa, pois, melhor atuação no percurso de formação docente.

Entendo formação como o conjunto de aprendizados que vão ocorrendo ao longo da trajetória pessoal e profissional, ou por via da formação acadêmica, da educação continuada, das experiências vividas e trocadas ou pelas reflexões e tomadas de consciência, que ocorrem e vão transformando o modo de ser, de pensar e de agir do professor, permitindo elaborar

instrumentos e ferramentas que podem auxiliá-lo a se conduzir melhor na prática pedagógica. A esse conjunto de conhecimentos que vão se construindo no percurso da vida profissional e que constituem a formação docente, posso chamar de saber profissional que dá sentido e suporte ao fazer pedagógico.

Ao longo de seu percurso e em contextos sociais e culturais, muitos professores constroem o saber/fazer que ganha significado e possibilita transformações constantes na sua prática pedagógica no cotidiano da sala de aula e da escola. E com isso, vão se constituindo profissionais diferentes, criativos, inovadores, capazes de proporcionar a construção de conhecimentos mais significativos e sólidos para a formação de seus alunos, além de influenciar na construção de saberes de seus pares no contexto escolar.

Sobre os saberes que compõem a formação docente, busco esclarecimentos em Tardif (2002, p. 228) e encontro uma concepção de saber docente como “um saber plural”. No contexto da pluralidade de saberes, estão inclusos os vários saberes necessários à prática docente como: saberes referenciais, ligados aos diversos campos do conhecimento e constituem-se num *corpus* sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com a realidade e fundamentados em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas; os saberes curriculares que inserem os programas escolares, os discursos, os conteúdos, os objetivos e os métodos e; os saberes da experiência que dizem respeito aos que os professores desenvolvem no seu fazer cotidiano, surgem da experiência e são por ela validados.

As ideias de Tardif são reforçadas aqui por Ribeiro e Berjarano (2010):

O professor constrói seus saberes ao longo do seu percurso de vida e de trabalho e muitos desses saberes não advêm da academia. Os acontecimentos no dia-a-dia de uma sala de aula levam o professor a utilizar os conhecimentos que dispõe e muito de sua intuição, sendo capaz de resolver problemas de várias ordens. Assim, ele vai aprendendo com as experiências, bem e mal sucedidas, e vai construindo conhecimentos referenciais que o ajudarão a avaliar as futuras situações e acontecimentos (p. 2).

O reconhecimento por esses autores, das experiências vivenciadas em sala de aula representa um marco na valorização do trabalho dos professores em sala de aula como possibilidade para a sua formação profissional. Até bem pouco tempo, essa possibilidade era remota, ignorada por muitos estudiosos que valorizavam apenas os conhecimentos apreendidos (ou não), no campo formal dos cursos de licenciatura e/ou nos cursos de

atualização promovidos pelas instituições de ensino, que, muitas vezes, não atendem às necessidades dos professores.

Sobre essa possibilidade de formação por via das experiências vivenciadas por professores, no seu espaço de atuação, Soares (2008) argumenta:

A possibilidade dos docentes falarem sobre seu trabalho, sobre sua formação profissional, refletir e compreender as conseqüências das transformações sociais que vêm ocorrendo e as repercussões que estas causam em suas práticas, desempenha um importante passo para o desenvolvimento de estratégias que propiciem uma preparação aos professores frente a este novo cenário de educação (p. 1).

Os saberes construídos por meio das experiências vividas pelos professores, na própria sala de aula, também são abordados por Pimenta (1999, p. 20), que explica como ocorre a tomada de consciência pelo professor, que se constitui o ponto culminante da formação e autoformação. A autora apresenta três enfoques da conscientização de saberes construídos pelo profissional do ensino.

O primeiro enfoque diz respeito à experiência que dá ao professor a possibilidade de saber ou reconhecer no âmbito da sua própria história de vida escolar, quem foram os bons e os maus professores, ou seja, aqueles que eram bons em conteúdos, mas falhavam em didática; quais professores determinaram momentos significativos em suas vidas, contribuindo para a sua formação humana.

O segundo enfoque concerne às experiências acumuladas que permitem reconhecer os processos históricos em que se inserem a profissão, as mudanças ocorridas no decorrer do processo, o exercício profissional em diferentes escolas, a consciência crítica da não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades do cotidiano com suas turmas em escolas precárias.

Já o terceiro enfoque refere-se à produção dos saberes no cotidiano da sala de aula num processo permanente de reflexão sobre a prática e as trocas que ocorrem com os seus pares no cotidiano da escola e com os textos produzidos por outros educadores.

O processo de reflexão do professor sobre sua própria história de vida e, que o prepara para o enfrentamento de situações que não são resolvidas com o apoio de técnicas, é denominada como prática reflexiva por Schön (1983, p. 68) que aponta algumas dimensões interdependentes e complementares, compondo o pensamento prático do professor ao desenvolver as atividades na vida cotidiana. Schön faz distinção entre *conhecimento na ação*,

reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Nesse sentido, trago uma explicação para cada dimensão com base nos conceitos de Schön.

O *conhecimento na ação* refere-se ao conhecimento tácito aprendido ou apreendido no curso de formação, seja ele a graduação, seja na formação continuada, que é manifestado no saber fazer, muitas vezes, de uma forma inconsciente ou reprodutiva. Nesse sentido, o professor não se sente responsável pela sua formação.

A *reflexão na ação* ocorre quando o professor ao desenvolver uma ação reflete de modo consciente no que vai fazer ou está fazendo, verificando qual o movimento ou repercussão que essa ação assume no trabalho pedagógico. Por ser um processo mais demorado, esse processo de reflexão pode converter o profissional em investigador no contexto da prática.

Quanto à *reflexão sobre ação*, Schön (1983) argumenta que o rompimento com a tradicional dicotomia – realização da investigação pelo pesquisador e a aplicação dos resultados da pesquisa –, possibilita a análise do conhecimento na ação e a reflexão da ação. O professor analisa a ação executada, identificando erros e acertos, mudanças de atitudes, tanto suas quanto dos alunos e possíveis transformações na forma de condução das aulas. Com base nas análises da ação refletida, o professor toma a decisão que melhor convier para a sua prática docente.

[...] a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz. [...] A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer (ZEICHNER, 1993, p.18).

Esclarecendo sobre a ação de refletir sobre a prática docente na perspectiva da história de vida, Araújo e outros (2008, p.56) argumentam que as histórias de vida não são mero passado. São processos históricos, na acepção plena da palavra. A vida individual e social não pode ser considerada um dado, mas uma construção permanente. Ou seja, cada homem tem a sua história, traçada nos diversos percursos que se entrelaçam, formando um todo pessoal e profissional, reunindo todos os saberes e experiências em permanente continuidade, pois o aprendizado é contínuo e significa base sólida para a construção de outros saberes imprescindíveis à vida humana.

Guerra (2006), em sua abordagem sobre as histórias de vida como estratégias de pesquisa social e coletiva, argumenta:

As histórias de vida se configuram, na contemporaneidade, [...] um modelo de investigar implicado na escuta da pessoa, no respeito às suas narrativas e no rigoroso fluxo do diálogo, na recolha e tratamento dos dados. [...] a positividade das histórias de vida na pesquisa e na formação tem sido evidenciada e potencializada por diversos educadores e pesquisadores que compreendem a potência da interação da pessoa e do profissional (p.2).

Com base nos argumentos de Guerra (2006), percebo que a história de vida tem sido reconhecida no mundo atual, como um método de investigação científica na área da educação porque trava uma ruptura com os métodos tradicionais, até bem pouco tempo, utilizados intensamente. Esse reconhecimento se dá, principalmente, por sua característica peculiar que é o de utilizar narrativas orais ou escritas, escutando o sujeito numa dimensão bastante singular e, ao mesmo tempo, evidenciando influências que o sujeito sofre e, do mesmo modo, influencia o mundo em que vive enquanto autoformador de si como pessoa e como profissional. Assim, formar-se e autoformar-se são dinâmicas operacionais que a abordagem metodológica da história de vida proporciona.

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos (MOITA, 1995, p. 116).

A autora afirma que a mobilização de uma pessoa se dá em diversos contextos em que atua, formando sua identidade e isso é evidenciado por meio de sua história de vida. E nesse sentido, a mobilização não só move a própria pessoa como também influencia a transformação de outras pessoas. A transformação, então, é formação e autoformação.

Segundo Chené (1988), “a formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço de socialização da pessoa, progride com o sentido que vai sendo atribuído pela pessoa”. Isso acontece tanto no campo da experiência de aprendizagem construída com o formador, como no quadro da totalidade da própria experiência pessoal.

As experiências de vida são essenciais na formação do professor e é importante se conhecer e trabalhar as consequências delas na prática docente. A reflexão sobre as ações empreendidas no trabalho docente é o que promove a aprendizagem dessas

experiências e a formação/transformação do professor. A experiência é fonte de saber e é a partir dela que se constrói o saber profissional (RIBEIRO; BEJARANO, 2010).

Nessa perspectiva, formação de si mesmos pode ser entendido como “reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais, eles próprios, o seu processo educativo” (DUMAZEDIER, 1980, p. 6). A autoformação aqui é definida por Pineau (1986) como, “a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação” (p. 65).

Pineau (2010, p. 103) ressalta, ainda, que “é a dinâmica reflexiva da autoformação que permite operar um ciclo vital”. Segundo esse entendimento, o emprego da história de vida como caminho investigativo e autoformativo, na presente pesquisa, fundamenta-se no argumento de Pineau (1988) de que os sujeitos ao:

[...] reunirem, ordenarem, os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos, a história de vida fá-los construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica. A construção e a regulação desta historicidade pessoal são talvez as características mais importantes de autoformação, as que a fundamentam diateticamente [...]. Daí a grande importância da história de vida para a construção e o conhecimento da autoformação (p. 73).

Os argumentos de Pineau direcionam-se para a importância do resgate de fatos, eventos, experiências. São memórias que se foram construindo e ficaram adormecidas ao longo do tempo, mas que ao serem recordadas em relatos, despertam e apontam saberes construídos ou em construção. O resgate histórico, as memórias, as recordações de vida pessoal e profissional relatados, as interações com os outros, com mediações/mediadores são aspectos que caracterizam a autoformação.

Nesse sentido, Cecília Warschauer na apresentação do livro “Experiências de vida e formação”, de Marie-Christine Josso, explica que “falar em autoformação e autonomia [...] não significa aprender sozinho, nem muito menos prescindir do formador” (p. 9). Forma-se com os outros, em interação, com mediações, com mediadores. A autoformação representa para o docente o resultado de um repensar sobre tudo que já viveu e vivenciou, numa resignificação de conceitos e saberes.

E é nesse processo que, segundo Bragança (2008, p. 65), a reflexão é concebida como sendo uma travessia fundamental para as histórias de vida no campo da formação, é um olhar para dentro, um revisitar da vida em suas múltiplas relações, tanto para análise dos percursos pessoais como profissionais. Ou seja, o cenário de formação docente inclui a história de vida

de cada ser humano, assim como a história de vida de cada ser humano compõe partes de um cenário de formação docente. Mesmo que informal, a vida é o espaço/cenário, onde a(s) cultura(s), as representações e os saberes passam a existir e imprimir nas trajetórias individuais marcas do tempo que, posteriormente, podem influenciar na atuação profissional (AZAMBUJA, 2006).

Nesse sentido, Catani (1997, p. 18), defendendo a história de vida como recurso metodológico de formação docente, afirma que “ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual, novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino”. Com isso, são produzidas “reinterpretações férteis de si próprios e de processos e práticas de ensinar” (p. 19).

Também Josso (2004) explica a dimensão do método biográfico como instrumento de formação:

Quando a narrativa da história de formação é utilizada para compreender o processo de formação, o trabalho de elaboração e de interpretação apresenta-se como um processo de conhecimento específico sobre um objeto específico: a sua formação, a formação. Mas é possível utilizar o trabalho biográfico como instrumento de identificação dos pré-conceitos, das convicções, das representações, dos sistemas interpretativos nos seus contextos de constituição, os seus acontecimentos e situações da vida em que são tecidas as dimensões individuais e coletivas, psicossomáticas, sociais e culturais das nossas atividades, das nossas interações e das nossas representações (2004, p.138).

Estes são argumentos que fundamentam a realização desta pesquisa, visando perceber, através das narrativas de formação, de que modo os professores vão se autoformando na e com a prática, em especial, aqueles que atuam no ensino médio. Ou seja, por meio das narrativas da história de vida, busquei saber e compreender que experiências, saberes vão sendo construídos, ao longo do percurso da profissão docente. Se esses saberes e experiências vem transformando as práticas e se determinam competências no seio da profissão docente.

2.2 A questão do método da história de vida nesta pesquisa

O breve quadro, exposto no item anterior, forneceu fundamentos para situar, nessa investigação, a opção metodológica de cunho qualitativo, na perspectiva da história de vida, como a mais adequada visto que pode fazer emergir valores, crenças, hábitos, atitudes,

representações, opiniões e reflexões sobre fatos e processos particulares ao pessoal e ao coletivo da profissão docente.

Fontoura (1992, p. 180) afirma que “uma história de vida é essencialmente o fruto do encontro entre o narrador e o investigador o que naturalmente exige uma relação aberta que leve o narrador a confiar ao investigador o que constitui a malha da sua existência”.

Segundo Delory-Momberger (2008):

É a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles: é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidades; [...] que compõe uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. [...] É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; [...] que dá uma história de nossa vida [...] (p. 37).

Entendo que para compreender momentos e situações em que vêm sendo construídos os saberes necessários às práticas de docentes que atuam no ensino médio, a abordagem biográfica é o caminho metodológico mais adequado. Por meio das histórias de vida pessoal e profissional, o pesquisador pode trazer à discussão, reflexões e experiências vividas pelos professores investigados e daí, emergirem saberes que foram sendo construídos na e com a própria prática.

Acredito que o movimento da pesquisa, fundada nessa perspectiva, possa contribuir para que os professores se autolibertem “dos determinismos cegos, fontes de estereótipos, de ideias feitas e preconceitos produzidos pela estrutura social” (DUMAZEDIER, 1980, p. 16).

Segundo Ferreira (1994, p. 12), a abordagem biográfica é uma técnica que tem base na história oral reconhecida como instrumento de coleta que produz uma fonte especial e tem se revelado importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão na construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos em uma dada sociedade.

Pierre Dominicé (1995) defende que:

O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele (o investigador) possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas, trata-se do mesmo objeto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidas numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (p. 24).

Nas histórias de formação dos professores/participantes da pesquisa, a pretensão é de focalizar o trabalho docente, da forma como eles vêm se desenvolvendo, ao longo das suas trajetórias, privilegiando espaços, vivências, situações e estratégias que os tornam os profissionais que são (ou vem se tornando), num processo contínuo que envolve a prática da sala de aula.

Sobre a prática como espaço de desenvolvimento, Moraes (1996) afirma que:

A prática é uma atividade criativa que abre novo espaço ao conhecimento à experiência, à descoberta, à reflexão e à diferença. Espaço onde o conhecimento científico básico e sua aplicação na prática podem ajudar a formar o pensamento prático do professor, onde as capacidades, as competências e as atitudes dependem do conhecimento produzido em diálogo com a situação real (1996, p. 73).

Ao refletir sobre a afirmativa da autora, tenho claro que não se pode mais ignorar a importância da prática docente como um espaço de possibilidade de formação e autoformação por evidenciar descobertas e caminhos a serem percorridos a partir de reflexões que se realizam nessa e sobre essa prática.

2.3 A pesquisa de campo

Foram realizados dois encontros um individual e um coletivo. O primeiro encontro usado para recolher as histórias da vida pessoal e profissional. Nesse encontro, ouvi relatos orais, por meio de entrevista individual, utilizando um roteiro (ANEXO III) que encaminhou a organização temporal das ideias bem como aspectos relevantes à questão da formação para a prática docente. Usei um gravador para colher detalhadamente cada história. Após a colheita das histórias de vida, fiz a transcrição dos dados, transformando-as em textos escritos (ANEXO I), respeitando fielmente, cada depoimento do professor/participante.

É necessário esclarecer que chamo de entrevista o encontro individual em que estive com cada professor/participante. Porém, não segui o processo convencional de perguntas e respostas. Considerei a entrevista como um processo interacional onde estávamos presentes a pesquisadora e os professores/participantes. A primeira ouvindo narrativas do segundo.

Para entender como seria esse processo de recolha das informações em uma entrevista em narrativas, encontrei suporte em Szymansky (2004) e outros que a definem desse modo:

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos,

preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (p. 12).

Embora eu tenha apresentado aos professores/participantes um roteiro de entrevista, deixei-os à vontade para fazerem seus relatos, fazendo as intervenções necessárias à explicitação de alguns dados que considere relevante para a pesquisa, além de dar voz para expressarem suas próprias ideias. No caso da história de vida, a entrevista refere-se a aspectos importantes da vida do entrevistado, podendo constituir um momento de “exame de consciência” ou “balanço geral” (grifo da autora) (SZYMANSKY, 2004, p. 17).

Jovchelovitch & Bauer (2007, p. 91) defendem a ideia de que existe em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar história e que esta é a forma mais elementar de comunicação e também uma capacidade universal. Por meio das narrativas de vida, “[...] as pessoas lembram o que aconteceu colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

O segundo momento da pesquisa de campo foi o da narrativa coletiva realizada com a finalidade de ouvir os professores/participantes, conjuntamente e, assim, provocar reflexões sobre o vivido na prática em sala de aula e na escola, desvelando saberes que se construíram/constroem, ao longo de cada trajetória. Esse espaço favoreceu o entrecruzamento das informações obtidas dos relatos individuais com os relatos surgidos no encontro coletivo. É importante dizer que os relatos orais individuais sobre o vivido/narrado forneceram dados que permitiram a construção do roteiro da narrativa coletiva (ANEXO IV).

A narrativa coletiva teve suporte teórico na concepção de entrevista grupal ou coletiva de Gaskell (2007, p. 73) ao que chamou de grupo focal. O autor define a entrevista grupal ou coletiva como “uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas”. Gaskell afirma, ainda que, tanto os sujeitos como o pesquisador estão de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento.

Foi realizado nesse momento, um debate aberto sobre assuntos de interesse comuns, e troca de pontos de vista, ideias e experiências, porém sem privilegiar um ou outro participante. O encontro foi orientado por quatro eixos temáticos: Formação inicial, buscando evidenciar aprendizagens significativas para a prática, o que faltou; Experiências vivenciadas onde se pudessem perceber situações, momentos e mudanças ocorridos; Troca de experiências com o grupo profissional com o intuito de refletir os momentos em que ocorrem e que

dificuldades são enfrentadas para que as trocas sejam concretizadas e; Educação continuada, buscando trazer ao debate a importância de se refletir sobre a continuidade da formação docente, utilizando todos os espaços possíveis, entre os quais os cursos de atualização e a pós-graduação.

Nos dois momentos (individual e coletivo) de coleta de narrativas utilizei o gravador, com a permissão de cada participante, apenas para facilitar a retenção das suas narrativas cujas transcrições foram feitas *ipsi literis* e constam nos anexos deste trabalho. Das narrativas escritas foram destacados relatos, descritos e analisados como resultados, que evidenciam os objetivos da pesquisa.

2.3.1 A seleção dos participantes e os critérios de escolha

Foram envolvidos na pesquisa sete professores/participantes: sendo quatro (4) da Escola Estadual **Alfa**, atuando como professores de: Língua Portuguesa, Geografia, Química e Matemática, nos turnos matutino e vespertino. Da Escola Estadual **Beta** foram envolvidos três professores/participantes, atuando como professores de Língua Inglesa, História e Química, nos turnos vespertino e noturno. É relevante informar que um dos professores/participantes trabalha nas duas escolas. As Escolas **Alfa** e **Beta**¹ estão situadas na Zona Norte do município de Manaus, Estado do Amazonas.

Os participantes foram, inicialmente, selecionados a partir dos seguintes critérios: disponibilidade para participar da pesquisa; atuação na docência do ensino médio de escolas públicas e; estarem em diferentes fases da carreira (tempo de serviço). Além dos critérios expostos acima, utilizei-me das informações já obtidas a respeito do trabalho docente de cada um deles e do engajamento em projetos que realizam nas escolas e em suas salas de aula. Também fiz um levantamento prévio sobre o tempo de carreira de cada um, que apresento no item 2.6. De certo modo, experiências do passado ligaram-me a alguns desses professores, os quais evidentemente se sentiram em total liberdade, facilitando a coleta, possibilitando a intervenção necessária e auxiliando na recordação de fatos significativos de suas trajetórias.

Após a seleção e formulação do convite, através de um primeiro contato que tive com os gestores de cada um das escolas, solicitei que os mesmos escolhessem um pseudônimo ou apelido que pudesse substituir seus nomes reais. Por isso, nasceram nesta pesquisa os

¹ Foram usadas as categorias **Alfa e Beta**, para denominar os espaços de investigação assegurando o sigilo da identificação real, ou seja, as escolas onde atuam os professores/participantes da pesquisa;

professores: *Átomo, Beijaflor, Setemares, Nonata, Ana, Yara e Bia* personagens das histórias de vida narradas neste trabalho.

2.3.2 Os espaços de investigação

Ao escolher duas escolas de ensino médio, não fiz aleatoriamente, mas propositadamente, considerando que as duas escolas (**Alfa** e **Beta**) são da mesma comunidade, divididas apenas por um muro. São duas escolas estaduais, porém apresentam-se diferentemente em vários aspectos: físico, organizacional e estrutural. Bem a propósito também está a categorização **Alfa e Beta**, que reflete bem essa diferença.

A Escola **Alfa** acabou de completar 29 anos de existência. É uma das escolas mais antigas do Conjunto Habitacional Cidade Nova. Apresenta-se com uma estrutura diferenciada em relação a outras escolas públicas, pois possui em salas de aula amplas, climatizadas e devidamente equipadas com recursos tecnológicos como retroprojektor, sala de informática com computadores onde os alunos podem acessar a internet e fazerem pesquisas e outras atividades que auxiliem em seus aprendizados entre outros. Essa escola possui, ainda, uma biblioteca com um acervo bem numeroso, sala de Pedagogo e Coordenadores das diversas áreas do conhecimento e uma quadra polivalente onde se desenvolvem diversas atividades esportivas, culturais e sociais.

Essa escola é considerada, no cenário educacional do Estado do Amazonas, como uma escola de referência pelo trabalho educativo que vem desenvolvendo e, por estar entre as primeiras colocadas na avaliação do ENEM. Por se tratar de uma escola de referência, os alunos ingressam por meio de seleção e análise de histórico escolar. Nesse aspecto, o aluno não pode trazer em seu histórico, média inferior a 7,0 (sete).

Na estrutura pedagógica, além de um corpo de funcionários, constituídos de Docentes, Pedagogo em cada turno e funcionários, a Escola **Alfa** conta com o corpo de Coordenadores de Área, que são professores escolhidos pelos próprios docentes, além de acompanhamento psicopedagógico, realizado por um Psicólogo. Na sala dos professores, há computadores, aparelho de televisão, armários em que eles guardam seus materiais de trabalho.

A Escola **Beta** completou dez anos em 2010. Inicialmente, esta escola foi construída com finalidades extracurriculares. Seria destinada à realização de cursos de idiomas e artes cênicas para alunos de escolas públicas e para crianças e adolescentes do entorno da escola e, por isso, apresenta uma estrutura física bem diferente do formato dos prédios escolares da rede estadual de ensino. A escola tem um pátio/jardim central e todas as salas de aula e os

outros setores convergem para esse pátio, num formato de *oca*. Por isso, foi denominada de Aldeia do Conhecimento. A escola não possui quadra de esporte. Todas as atividades são realizadas na área externa frontal sem cobertura. Em 2005, a escola passou a atender o ensino regular, fundamental e médio por força da necessidade de mais escolas na comunidade.

Os profissionais da educação que atuam na Escola **Beta** são: o gestor, pedagogos, docentes e administrativos. Nessa escola não tem Coordenadores de área. Uma realidade estrutural que difere significativamente da Escola **Alfa**.

2.3.3 Um perfil dos autores/personagens das narrativas

É importante abrir um espaço para um tracejo embora resumido, dos professores/participantes, dando a conhecer melhor cada personagem das histórias colhidas na investigação, sobre formação e autoformação docente. Busquei organizar os perfis, não por ordem alfabética nem pelo gênero, mas pela ordem cronológica que as narrativas foram ouvidas.

- Professor **Átomo** – Foi ouvido no dia 16 de novembro de 2010. O professor **Átomo** tem 17 anos atuando no magistério de ensino médio. Quando cursava o segundo período de Engenharia e por força das circunstâncias, causadas pela necessidade de trabalhar, ingressou no magistério público estadual, em 1993, para lecionar a disciplina Matemática, no ensino médio. Enfrentou muitas dificuldades, segundo ele, por não ter conhecimentos técnicos e pedagógicos para atuar numa sala de aula. Movido pela necessidade de continuar trabalhando, deixou o curso de Engenharia e ingressou na Licenciatura em Matemática onde recebeu saberes técnicos que deram suporte para a sua atuação docente. Em 2002, fez uma Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, construindo e defendendo um trabalho científico intitulado “*Dificuldades de Aprendizagem da Matemática*”. Em 2010, assumiu a função de Coordenador da Área das Ciências Exatas e Biológicas, na Escola **Alfa**, onde está até o momento. O professor **Átomo** tem um projeto voltado para a inserção das mídias tecnológicas nas atividades cotidianas da Matemática, pretendo pôr em prática em conjunto com os professores, ainda em 2010, na tentativa de aproximar a escola das novas tecnologias.
- Professora **Beijaflor** – Relatou sua história de vida pessoal e profissional no dia 16 de novembro de 2010. Possui 25 anos de carreira no magistério público, desse percurso, seis anos foram destinados ao ensino médio. Esta professora cursou o 2º Grau Normal

que preparava para atuar no ensino de 1^a a 4^a Séries do Ensino Fundamental. Fez o Adicional em Comunicação e Expressão no Colégio Bandeirantes. Em 1985, fez o concurso público para o Magistério da rede pública estadual, iniciando o seu trabalho no município de Nova Olinda. Em 1995, pediu remoção para a Escola **Alfa**, onde trabalha até o momento. Em 2000, fez a graduação em Letras, pelo Programa PEFD, em convênio com SEDUC e UFAM. Fez especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Em 2010, assumiu na Escola **Alfa**, a função de Coordenadora da área de Língua Portuguesa. A professora **Beijaflor** coordena alguns projetos pedagógicos como a Mostra de Leitura, A leitura com a inserção da música na sala de aula, além de pequenos projetos para desenvolver o gosto pela literatura brasileira.

- Professora **Nonata** – Ouvida no dia 01 de dezembro de 2010, é professora de Geografia no ensino médio, em turmas do horário noturno. Ingressou no magistério em 1986, por concurso público, portanto, completou 25 anos de exercício efetivo no cargo de professora da Escola **Alfa**. Desse tempo, há dez anos atua no ensino médio. Nonata cursou licenciatura curta em Estudos Sociais, em 1999, na Universidade Federal do Amazonas e, por exigência legal fez a sua plenificação em Geografia, na mesma instituição. Em 2000, fez o Bacharelado em Geografia, ainda na Universidade Federal do Amazonas e a pós-graduação *latu sensu* Geografia da Amazônia Brasileira. Em 2009, foi selecionada no Programa de Mestrado em Geografia Física, num convênio entre SEDUC, UEA e USP, onde aborda a cartografia Digital como recurso didático no ensino médio. A professora Nonata é engajada nos trabalhos com projetos da escola onde trabalha, os quais são: Projeto “Protetores da Vida”, Projeto “Semana do Meio Ambiente”, Campanha “Sala Limpa” entre outros.
- Professor **Setemares** – Foi ouvido no dia 04 de dezembro de 2010. São 20 anos de carreira no magistério de ensino médio. Fez curso Normal em nível de 2^o grau, no Instituto de Educação do Amazonas – IEA. Cursou licenciatura em Letras - Língua Inglesa, e Psicologia, na Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Fez pós-graduação *latu sensu* com especialização em Linguística da Língua Inglesa num convênio Exército/Colégio Militar e UFRJ e outra especialização em Leitura e Produção de Textos: as ferramentas do discurso, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Fez o curso de Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação - UFAM. O professor **Setemares**, além de ser professor do ensino médio, na Escola **Alfa**, da Rede Estadual de Ensino, onde trabalha desde 1991 é docente em uma universidade particular, no Município de Manaus. O professor **Setemares**

desenvolve em parceria com a professora **Beijaflor** os projetos relacionados à leitura e a literatura.

- Professora **Bia** – Relatou sua história de vida no dia 28 de janeiro de 2011. Atua na docência desde 2001. Dos dez anos de atuação docente, há quatro anos vem atuando no ensino médio da escola pública estadual. Formada em Química, em nível de 2º. Grau pela Escola Técnica Federal do Amazonas. É professora de História no ensino médio da Escola **Beta**. Cursou a licenciatura em História pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Fez uma pós-graduação no CEFET com ênfase em Educação de Jovens e Adultos. A professora Bia é engajada em vários projetos como a “Mostra de Ciências Humanas e Biológicas”, num trabalho interdisciplinar que o grupo da escola realiza todos os anos e que tem dado certo. Pretende fazer o Mestrado, não em História, mas em outra área que abranja a educação.
- Professora **Yara** – Apresentou o seu relato no dia 17 de fevereiro de 2011. A professora Yara veio do município de Benjamin Constant e fez o 2º. Grau não profissionalizante em Manaus. Ingressou no curso de graduação em Química, na Universidade Federal do Amazonas e está finalizando o seu curso de Pós-Graduação *Latu Sensu*, com Especialização em Tecnologia Educacional. Fez o concurso para o magistério de ensino médio em 2003, assumindo em 2005, quando concluiu sua licenciatura. Há seis anos está no magistério, trabalhando no ensino médio, no turno vespertino na Escola **Beta** e no noturno, na Escola **Alfa**. Na Escola **Beta**, **Yara** desenvolve em parceria com Bia e outros professores, o projeto “Mostra de Ciências Humanas e Biológicas”. Apesar de assumir com responsabilidade o seu compromisso com sua sala de aula e com os alunos, a professora Yara pretende fazer um Mestrado em outra área, fora da educação.
- Professora **Ana** – Narrou sua história de vida no dia 18 de fevereiro de 2010. É natural do Estado do Ceará, mas veio para o Amazonas, ainda jovem. Fez o curso de Magistério para a 1ª a 4ª série, no Instituto de Educação do Amazonas – IEA. Em 1991, começou a atuar como professora de Inglês para classes de Ensino Fundamental e Médio. Cursou o Normal Superior na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, para atender uma exigência legal em termos de plenificação. Fez uma Pós-Graduação em Metodologia de Língua Inglesa pelo CEFET. Atualmente, através da Plataforma Freire, faz a Licenciatura em Língua Inglesa. Pretende fazer o seu Mestrado, mas voltada para a Língua Inglesa para atender a um projeto de vida que pretende abraçar, além do desejo de após aposentar-se, ingressar no ensino superior. Ana já trabalha há

seis anos, no ensino médio da Escola **Beta**, mas antes, já havia atuado no ensino médio, por três anos, ministrando aulas de língua inglesa em outra escola estadual.

2.3.4 Os passos percorridos no campo de investigação

Os primeiros passos foram de muitas dúvidas e angústias. O fato de estar adentrando ao campo de pesquisa, pela primeira vez, utilizando a pesquisa biográfica como método, deixou-me preocupada em saber se estava acertando ou errando. Não foi fácil organizar as ideias em torno da metodologia adotada. Fiz muitas leituras acerca do método da história de vida, do relato oral e das narrativas como ponto de partida para a formação e autoformação. Li relatos de experiências, teóricos da pesquisa (auto)biográfica para buscar a compreensão tanto do método como da temática da formação docente.

Quando percebi que estava mais segura para começar a ouvir as narrativas, fui à escola para fazer uma sondagem sobre os professores/participantes que, possivelmente, eu poderia convidar. Conversei com os gestores das duas escolas/espços de investigação. Eles me ajudaram, apontando professores que se destacam pelas boas práticas, são considerados por eles como professores comprometidos com a educação. Apresentei então uma solicitação de autorização, por meio de ofício, para adentrar no espaço escolar para um primeiro contato com os professores apontados pelos gestores.

Nesse contato direto com os professores para saber se eles aceitavam narrar suas histórias de vida pessoal e profissional, a conversa explicativa foi individual. Não fiquei tão surpresa com a disponibilidade dos professores para fazer os seus relatos do trajeto de vida pessoal e profissional, considerando que em algum momento da minha trajetória cruzei com alguns deles embora rapidamente. Confesso que senti certo receio, pois achava que iria encontrar barreiras da parte dos professores, mas não foi o que aconteceu. A gentil participação e a acolhida de cada um deram-me mais segurança para prosseguir com as escutas e as colheitas das histórias.

O segundo passo foi entrar com o pedido de aprovação do meu projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, da Universidade Federal do Amazonas que orientou sobre os procedimentos que deveria seguir. Entre eles, a apresentação de um Termo de Consentimento a cada professor delineando todos os aspectos que seriam considerados no desenvolvimento da pesquisa. Organizei a pasta com a documentação necessária e dei entrada no CEP, no dia 13 de outubro de 2010. Meu Projeto de Pesquisa foi aprovado por

unanimidade de votos, no dia 10 de novembro de 2010 (ANEXO VI) e, então pude prosseguir o contato com cada professor e dar andamento à pesquisa.

Num segundo contato com os professores selecionados, fiz a apresentação do Termo de Consentimento (ANEXO V) e todos assinaram consentindo suas participações na pesquisa. Marquei os dias em que cada professor/participante narraria sua história de vida. As dificuldades que encontrei, nesse sentido, ocorreram em razão do término do ano letivo em que os professores estavam às voltas com as atividades relacionadas às avaliações finais, recuperação, conselho de classe etc. Tive que adiar algumas entrevistas para o início do ano letivo de 2011.

Os encontros individuais sucederam-se desde o dia 16 de novembro de 2010 até o dia 18 de fevereiro de 2011, data em que encerrei a minha última escuta individual. A disponibilidade de tempo desses professores foi o único impasse enfrentado no decorrer da pesquisa. Individualmente, estive duas vezes, com cada um dos participantes, com o intuito de complementar dados, visando melhorar o entendimento das narrativas. Cada encontro individual durou em média de duas a duas horas e meia.

Dessa primeira fase, por ocasião da narrativa individual, participaram sete professores: *Átomo*, *Setemares*, *Nonata* e *Yara*, da Escola **Alfa**, as professoras *Ana*, *Bia*, da Escola **Beta** e *Yara* (que trabalha nas duas escolas). Vale ressaltar que em nenhum momento enfrentei qualquer resistência dos participantes. Ao contrário, estiveram sempre dispostos a narrarem suas trajetórias de vida pessoal e profissional e a dar todas as informações necessárias ao desvendamento da problemática levantada por mim.

Foram momentos singulares aqueles vividos por mim, no decorrer da pesquisa, nunca antes experimentado. Como singular foi cada história de vida que ouvi, na trajetória da pesquisa. Histórias carregadas de emoção, crenças e valores construídos ao longo de cada existência. Pude observar olhos lacrimejantes, olhares perdidos como numa busca longínqua das lembranças do passado, tanto as ligadas à vida pessoal quanto à profissional. Foram momentos ímpares, uma experiência tão singular como a própria história de vida. Foram momentos em que me vi recordando a minha própria história. Como já citei antes, minha história se cruzou em alguns momentos com as histórias de alguns participantes.

Quanto ao encontro coletivo dos professores participantes da pesquisa, este foi realizado em 02 de abril de 2011, na minha própria casa, local escolhido por mim em acordo com cada um dos participantes. Nesse encontro, estiveram seis (6) dos sete (7) professores/participantes. Da Escola **Alfa**, estiveram presentes a professora *Beijaflor* e os professores *Setemares* e *Átomo*. Da Escola **Beta**, participaram as professoras *Ana*, *Yara* e

Bia. A professora *Nonata* que seria a sétima personagem, não participou do encontro coletivo, por se encontrar em São Paulo para a defesa de sua dissertação de Mestrado. E por motivo da exiguidade de tempo para finalizar meus estudos, não houve possibilidade de esperá-la.

Iniciamos as rodadas de conversas às 18 horas e encerramos às 22 horas. Cada professor/participante recebeu uma cópia do roteiro organizado para o segundo momento (ANEXO IV), que foi acompanhado por todos como orientação para a busca da memória, ora como narração de novos eventos, concepções, percepções, ora refletindo e discutindo, ou recontando fatos narrados no encontro individual.

Nesse segundo momento, pude realizar um grande sonho que não realizei, no âmbito da escola, quando estive atuando como docente ou na função de gestora: promover reuniões de professores das diversas áreas do conhecimento para refletirem e discutirem sobre a própria formação e (auto) formação. Foram momentos muito proveitosos em que a reflexão sobre as práticas, defendida por muitos teóricos, o reconhecimento das experiências vividas e das trocas como passos para possíveis e necessárias mudanças de atitudes no espaço da sala de aula vieram à tona. Naquele momento, tive a clara e precisa constatação de que é muito importante as reuniões no âmbito da escola, principalmente, para ouvir o que os professores tem a dizer. Nesses encontros, certamente, haverá aprendizado, haverá formação e autoformação.

Os professores/participantes trouxeram de suas lembranças, percepções sobre a graduação, percepções estas que, até então, não haviam sido realizadas acerca das experiências que viveram e que tem vivido no contexto escolar. Trocas de experiências com seus grupos e, o reconhecimento de que é fundamental a permanente busca por aprofundamentos e por construção de saberes que possibilitaram ou possibilitam uma reformulação de pensares e atitudes em suas salas de aula.

Com base nas ideias de Gaskell, Jovchelovitch e Bauer (2007), denominei esse encontro, na metodologia da pesquisa, como entrevista coletiva com a finalidade de proporcionar reflexões, buscando evidenciar em que espaços, momentos e situações a formação docente esteve/está sendo construída, a partir dos quatro eixos temáticos já citados no item 3.1, referente ao delineamento da pesquisa de campo.

A minha intenção foi dar voz aos professores/participantes para que eles, de forma bem espontânea pudessem refletir e discutir questões que viessem à tona, embora eu tivesse elaborado um roteiro com os tópicos temáticos e apresentado, naquele momento, apenas para aguçar a memória de cada um. Não me preocupei ainda nesse momento, de direcionar

respostas às questões norteadoras, mas pensei em lançar esse roteiro na tentativa de trazer à tona, todos os espaços de possibilidades de formação e autoformação. A minha aposta era de que, apresentando todas essas possibilidades, os participantes trariam em suas reflexões, os espaços, momentos e situações em que ocorreram e ocorrem suas formações.

Na abertura da entrevista coletiva, posicionei-me sobre o objetivo do encontro e fiz um apanhado sucinto sobre a formação e autoformação docente, lendo o trecho do meu próprio texto que encontra base no pensamento de Souza (2006), a respeito da tomada de consciência, por parte do sujeito, de aprendizagens que ocorrem ao longo da vida e que, por meio de experiências, apontam conhecimentos construídos para a formação docente.

Também fiz uma leitura rápida de uma citação de Chené (1988), a respeito da formação como resultado da articulação entre o espaço pessoal e o espaço de socialização do professor, situando dois campos de construção de saberes: a aprendizagem como formador e a própria experiência pessoal. A intenção na leitura das duas citações foi auxiliar os professores a organizarem suas ideias em torno da temática por mim sugerida bem como suscitar reflexões e reações às citações lidas.

2.3.5 Organização e descrição dos dados coletados

Após a coleta, fiz a transcrição das narrativas individuais e discussões coletadas no encontro coletivo e que foram gravadas, organizando e descrevendo as informações que considerei significativas, buscando responder as questões norteadoras da pesquisa. Foram realizadas interpretações e análises, com vistas a possibilitar uma compreensão sobre a formação do (a) educador (a) na/com a sua própria prática, oportunizando com isso, possíveis pistas para mudanças que se fazem necessárias nas práticas pedagógicas docentes no ensino médio.

A descrição dos relatos orais foi organizada em categorias temáticas. Algumas dessas, a partir das questões norteadoras e outras construídas para explicitar ideias expressas nos relatos dos professores/participantes que considerei relevantes para a pesquisa. O trabalho de análise cuidadosa dos relatos, em diálogo com a literatura, foi feita com a intenção de explorar todos os significados e sentidos relacionados à formação e à autoformação docente, presentes em cada relato, tanto individual quanto coletivo.

As categorias temáticas em torno das quais os relatos foram organizados são: - O despertar para a profissão professor/professora; - Saberes necessários à prática docente:

Espaços/situações/momentos em que foram/são construídos; - Experiências vividas: Bases formadoras para atuação docente no ensino médio; - Reflexão coletiva: Trocas de experiências e significativas contribuições para a melhoria das práticas docentes; - Educação continuada: compromisso e possibilidades de transformação; - As narrativas como espaço de possibilidades de reflexão e melhorias da prática docente; - Memórias ímpares que contribuíram na autoformação.

Também algumas contribuições isoladas foram evidenciadas e mereceram serem citadas e analisadas por se tratarem de ideias importantes para este estudo.

3 FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, HISTÓRIAS CONTADAS

A proposta deste capítulo é apresentar as informações organizadas por categorias temáticas construídas seja, a partir das questões norteadoras, seja dos relatos dos participantes. Em cada categoria temática, utilizando-me das narrativas dos professores/participantes da pesquisa, tento explicitar o modo, as situações e espaços como e onde se processam reflexões e se constroem saberes que promovem a formação e a autoformação docente, transformando significativamente as práticas pedagógicas.

3.1 O despertar para a profissão professor/professora

A escolha da profissão constitui-se num aspecto de grande importância na vida do indivíduo. De um lado as angústias, os conflitos, a luta por sobrevivência. De outro, as influências que, em muitos casos podem tornar-se fontes de conflito. São influências dos grupos-referência: os pais, a família de um modo geral, os amigos e o grupo social, o meio sócio-cultural, os processos psíquicos inconscientes, os preconceitos com relação às profissões e suas distorções cognitivas. Crenças e mitos são fortes influências também e dificultam a escolha profissional.

Dominicé (2010, p. 87) argumenta que: “Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica todos os que são citados fazem parte do processo de formação”. O autor acrescenta ainda que: “[...] a família é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objeto de memórias muito vivas”. Ou seja, com cada um dos grupos-referência, fica estabelecida uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar e profissional.

Sobre grupos-referência Gabriel (2008, p. 57) define assim:

Entendo por grupos-referência os grupos a que pertencemos desde a mais tenra idade, como a família, a escola, a comunidade, a igreja dentre outros. Esses grupos estruturam nossa forma de ser, de pensar e de agir e são referências em nossas vidas para as múltiplas situações com que deparamos no contexto social. Quando estamos diante de um problema, acionamos um dos referentes que possuímos e tomamos decisões fundadas, naturalmente, em um dos referentes dos grupos de pertença a que estamos afiliados.

Em outras palavras, a autora chama de grupos-referências todos aqueles que estão em nossa volta, dando-nos suporte, influenciando-nos de alguma forma, em algum aspecto

vivenciado em cada momento da nossa vida, tanto pessoal quanto profissional. Gabriel exemplifica como grupos-referência os seguintes: “grupo familiar; grupo comunitário; grupo religioso; grupo escolar; grupo profissional; grupo acadêmico e grupo reflexivo” (p. 62).

É, pois, na convivência com o primeiro grupo referência que se inicia o processo de formação. E depois, na relação com os outros grupos, entre esses, o grupo da escola onde se encontram o professor, figura como determinante na formação da identidade profissional.

Ao ouvir o relato dos professores /participantes, percebi que o despertar para a escolha da profissão mostrou-se de diversas formas. Uns escolheram ser professores influenciados pelo primeiro grupo-referência: a família. Outros escolheram pela admiração, paixão por professores, no percurso da escolarização. De uma forma ou de outra, na trajetória da nossa vida, tanto influenciados como somos influenciados por diversos grupos com os quais convivemos.

Em relação ao primeiro caso, é possível perceber no relato de *Setemares* que a influência da família foi muito forte: *Eu aprendi a observar a minha irmã mais velha que já era formada em Letras, que já trabalhava, gostava de estudar e eu gostava de vê-la lendo, escrevendo e, isso para mim, foi uma referência e que foi decisivo para a escolha da área da linguagem.*

Da mesma forma ocorre com *Beijaflor*. Em seu relato ela diz: *Meu pai também era professor, mas ele não batia nos seus alunos. Ele não aceitava que se batesse em aluno [...] Tratava os alunos com respeito. Eu admiro muito meu pai [...]. Eu me inspirei muito no meu pai.*

Algumas influências do grupo familiar se evidenciam no sentido oposto, como no relato de *Bia*: *Eu não tive impulso da família para ser professora mesmo porque desde criança eu pensava em ser médica [...]. a minha família, a minha avó, fui criada por ela...o sonho dela era que eu fosse médica.*

Outros grupos de referência, como professores, que passaram pela vida do indivíduo, podem influenciar na escolha. Posso perceber essa influência no relato de *Nonata*: *O que mais me marcou foi o Professor Nonato, professor de Administração e o primeiro a perceber a minha aptidão para o magistério [...] após a apresentação de um seminário, o Professor Nonato me convidou para ser professora auxiliar na escola em que eu estudava...*

Esse aspecto é perceptível também no relato de *Ana*:

[...] minha mãe encontrou uma amiga de infância. N. que morava em Fortaleza, mas era de Manaus... conversando minha mãe falou sobre a

situação. Então fui morar com N. Ela era professora de história, eu a ajudava a rodar os trabalhos. [...] como à tarde não tinha quase nada para fazer, ia ler os livros dela. [...] eu achava aquilo o máximo, por mais que a minha compreensão ainda fosse insuficiente, mas eu conseguia entender [...] de tanto vê-la conversar assuntos de professores, cheguei à conclusão que ser professor era a melhor carreira que eu podia escolher.²

Bertaux (2010, p. 49) afirma que “em sua maioria, as existências são [...] sacudidas por forças coletivas que reorientam seus percursos de maneira imprevista e geralmente incontrolável”. Ou seja, no decorrer de sua história de vida, o indivíduo vivencia a interferência ou projeção dos vários grupos de referência a que pertence, a começar pelo grupo familiar, o primeiro grupo cujo contato é estreito e intenso e, portanto, determinante. Embora por caminhos tortuosos percorridos por esses sujeitos, observo como o **ser** professor vai se constituindo, gradativamente, ao longo da vida.

As condições de vida, as circunstâncias que se delineiam em determinado momento da vida, a necessidade de trabalhar soam fortemente na escolha profissional. Os relatos de **Yara e Átomo** mostram isso. Em **Yara** percebo: *Só comecei a trabalhar como professora, quando eu concluí a faculdade. Eu precisava trabalhar. Átomo diz:*

[...]fiz o vestibular para Engenharia. No segundo período, ainda no mesmo ano, arranjei emprego de professor. [...] arranjei mulher e filho também. E tudo ficou mais complicado porque o curso de engenharia me exigia tempo [...]. Para trabalhar e estudar ficava difícil. Consegui fazer as disciplinas básicas do curso e depois por força das circunstâncias já explicadas, enveredei para outro caminho que me levou ao magistério [...]. Como já dava aula e fazia a licenciatura, houve o concurso para professor, passei e acabei ficando. Não era isso que eu queria, mas o magistério acabou virando a minha profissão.

Para compreender como acontece a entrada na carreira, apropriei-me do estudo sobre “O ciclo de vida profissional dos professores”, de Michael Huberman que buscou em Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980), esclarecimentos marcantes dos primeiros anos de ensino caracterizado por dois estágios: o da “sobrevivência” e o da “descoberta”. O primeiro estágio aponta a distância entre os ideais e a realidade do cotidiano escolar que culmina em dificuldades tais como: assumir uma relação pedagógica na transmissão de conhecimentos, saber lidar com alunos ditos problemáticos bem como o uso inadequado de material didático.

² Para dar maior destaque às narrativas dos professores participantes da pesquisa, descritas no Capítulo 3, foi utilizada a fonte Time New Roman, itálico, tamanho 12. Os relatos são dispostos com um recuo diferenciado das citações longas dos teóricos referendados no texto.

O segundo estágio indica a “descoberta” onde estão presentes o entusiasmo e a experimentação (motivação inicial) por estar assumindo responsabilidades com a sala de aula, com seus alunos, com os conteúdos a serem trabalhados e também por se sentir parte de um corpo profissional.

Nesse sentido, Huberman (1992) explica que, conforme o perfil do profissional docente, este pode viver os dois aspectos de forma paralela e que, nesse caso, é a descoberta que dá suporte para que o profissional agüente o aspecto da sobrevivência. Outros profissionais se enquadram num só aspecto: à sobrevivência, ou à descoberta. Há ainda um perfil caracterizado pela escolha profissional a contragosto ou provisoriamente que se justifica no seguimento da carreira por imposição dos pais.

No pensamento de Nóvoa, a escolha da profissão se dá num universo onde o “eu pessoal” e o “eu profissional” se entrelaçam. A forma como a identidade se desenvolve está relacionada com o contexto histórico em que a profissão está inserida. Esse contexto é que pode direcionar para uma maior ou menor valorização da profissão e, até, para as exigências que se tem em relação à atuação do professor.

Assim, cada um dos participantes deste estudo foi se encontrando na carreira profissional, de forma diferenciada, singular sem perder de vista as influências e interferências de seus grupos sociais. Ou por descoberta, ou por sobrevivência, alguns abraçaram o magistério por convicção, por se perceberem como professor, por descobrirem que era isso mesmo que queriam. Outros foram aprendendo a gostar da profissão, ao longo da carreira, experimentando, refletindo, comprometendo-se com a causa da educação, tornando-se e transformando-se em professor.

3.2 Saberes necessários à prática docente e espaços/situações/momentos em que foram/são construídos

As histórias de vida, nesta pesquisa, apresentam-se carregadas de momentos singulares e situações marcantes determinantes na vida de cada um. Esses momentos e situações vão surgindo no percurso da vida pessoal e profissional, foram e são vivenciados em dado espaço, ao qual chamamos de espaços de possibilidades de formação e são lembrados através das narrativas individuais como experiências vividas. E todas as vivências decorrem das relações com os outros.

Segundo Dominicé (2010, p. 94), a formação é feita da presença de outrem, daqueles de quem foi preciso nos distanciar, dos que acompanham os momentos marcantes, dos que

ajudam a descobrir o que é importante aprendermos para nos tornarmos competentes e darmos sentido ao nosso trabalho.

O próprio Dominicé enfatiza a importância da família como o primeiro espaço de possibilidade de formação, como já foi abordado na categoria temática anterior deste trabalho, porque é o primeiro grupo de referência de onde o indivíduo recebe as primeiras influências para a escolha profissional, para a construção de valores, cultura, religião etc. Constatado isso no relato de **Beijaflor**: *Escolhi essa profissão por influência do meu pai. Quando eu estava na quarta série, tinha dez para onze anos, eu ajudava a corrigir tarefas e provas e fui tomando gosto.*

Depois vem o grupo da escola, quando o indivíduo é inserido para começar sua escolaridade. As figuras marcantes, nesse grupo, são os professores que, de alguma forma, influenciaram na escolha profissional e em outros aspectos também. Posso refletir sobre isso nas palavras de **Setemares**:

Duas professoras foram marcantes na minha vida: a da 1ª e a da 4ª série. [...] A da 1ª era a professora Lu, muito paciente, se dava muito bem...muito bem mesmo com seus alunos [...]. A nota era sempre oito ela acreditava que quando a criança alcançasse dez não tinha mais o que aprender. Por isso, era muito rígida também. A da 4ª série, professora R.[...] tinha muita experiência, muitos anos de magistério, já tinha cabeça branca, usava óculos, bem fortes, tipo “fundo de garrafa”. Era uma professora muito dedicada porque, além de ensinar bem, ela nos dava os valores importantes, alguns valores, por exemplo, que a gente talvez faça a diferença, no sentido de organização, era uma professora muito organizada, nós lavávamos todas as nossas carteiras todas as sextas-feiras e sempre tinha um grupo que se responsabilizava pela lavagem das carteiras às sextas-feiras para que na segunda-feira as carteiras estivessem todas limpas, o outro grupo ia para a horta plantar, cuidar das plantas. Isso para mim foi muito marcante, para mim foi a melhor professora que eu já tive, no sentido de olhar pra sala de aula de cuidar da escola, de ter esse apego com a questão da educação.

Analisando as lembranças de **Setemares**, que ele define como marcante, a forma como ele descreve o comportamento, as atitudes, percebo a força da influência que ele recebeu de suas duas professoras da 1ª e da 4ª série e que, conseqüentemente, **Setemares** trouxe para o seu modo de ser docente.

Também reconheço essa influência na narrativa individual da professora **Nonata**: *Cheguei ao Ginásio em 1972, tive alguns professores que marcaram positivamente, como por exemplo, o Professor H. de História e a Professora de Matemática que não me lembro o nome, eram professores compreensíveis, amigos dos alunos.*

Compreendo que, ao avançar na trajetória escolar, os indivíduos, dependendo da oportunidade que lhes é dada, ingressam num curso de graduação, que no âmbito da educação formal é chamado de formação inicial, dando continuidade a sua formação, reconhecidamente, por via da educação formal. Esses indivíduos passam a conviver com mais um grupo de referência: o da universidade. Este é um espaço formador de grande importância, para quem chega até ele porque representa espaço de mudança, de melhorias de vida.

Atenho-me um pouco a esse espaço formador dos profissionais docentes, com base no que li na obra de Paulo de Freire “Pedagogia da Autonomia” (1997), quando ele diz:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo aprendiz em comunhão com o professor formador (p. 38-39).

A construção da consciência crítica que Freire propõe exige, em primeiro lugar, a apropriação do objeto de conhecimento e depois a sua problematização dialógica. Freire também sugere que o ser humano tem de transformar o mundo ou o ambiente em que vive. Mas, para transformar é necessário antes ter a habilidade cognitiva de conceber a transformação pretendida e, portanto, de entender primeiro a realidade a ser transformada.

Esses argumentos impetrados por Freire (1997) impulsionaram-me a considerar a formação por meio dos cursos de graduação como momentos e situações imprescindíveis onde foram ou são construídos saberes necessários a prática docente. Não obstante, recordando um pouco quando estive atuando no ensino médio, muitas vezes, escutei no espaço da escola, críticas de professores direcionadas aos cursos de licenciatura, sob a acusação de que esses priorizam a parte específica dos conhecimentos necessários à docência, em detrimento da didática, que para a maioria dos professores, representa a base essencial à boa atuação em sala de aula.

A ouvir as narrativas individuais e as discussões dos participantes deste estudo, no âmbito coletivo, não me surpreendi com as críticas relatadas de modo quase uníssono, como por exemplo, no relato de *Beijaflor*, que diz: *A parte da didática deixou a desejar. As minhas*

expectativas em relação ao curso eram grandes, eu esperava muito mais do que tive e o curso não atendeu. Ou na narrativa de **Bia** quando afirma que:

A faculdade me ensinou muita coisa, mas a prática pedagógica, a didática, isso eu não aprendi na faculdade. Eu aprendi na prática, errando, pedindo conselhos e errando bastante com os alunos, perdendo a paciência, dizendo: “Não, vamos voltar e ver o que tem que ser feito”.

Ou ainda, quando **Yara** se posiciona quanto às expectativas criadas em torno do curso de graduação em Química, que de certa forma, foram frustradas:

As minhas expectativas como fazer faculdade na UFAM, assim como todo mundo queria e quer, foram quebradas pelas três greves que enfrentamos na época. Então, eu acho que poderíamos ter aproveitado um pouco melhor os assuntos, tanto na área específica quanto na parte didática que eu, sinceramente, quase não tive, como por exemplo, assuntos didático-metodológicos, as psicologias da educação. [...]. A licenciatura em Química não proporcionou uma base pedagógica que me desse segurança quanto à preparação para atuar na sala de aula. No currículo, só tinha dois períodos de Psicologia da Educação, um período de Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, o Estágio que deixou muito a desejar. A ênfase foi para os conteúdos específicos de Química (YARA).

Buscando um apoio plausível no campo teórico, há os que levantam críticas veementes aos cursos de graduação para a formação de professores. Encontrei, por exemplo, uma concordância nesse sentido em Esteban e Zaccur (2002). Esses autores afirmam:

São dadas as disciplinas teóricas, inicialmente, que, por serem descontextualizadas, contribuem muito pouco para a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre as relações entre a prática pedagógica e o contexto social em sua totalidade, e ainda assim são entendidas como a “base” para a atividade docente. [...] Neste confronto, as dúvidas, questionamentos e incompreensões emergem, assim como novas percepções do que havia sido estudado, gerando a necessidade de outros conhecimentos (p. 17).

Saviani (2009, p. 149), ao apresentar um contraponto entre dois modelos de formação de professores, sendo o primeiro ligado aos conteúdos cultural-cognitivos que se esgotam na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento e; o segundo concernente a conteúdos didático-pedagógicos que se contrapõe ao primeiro modelo, considera que “a formação didático-pedagógica virá em decorrência do domínio dos

conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Saviani enfatiza ainda que, “em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações” (*op. Cit.*).

Saviani (2009) concorda com Freire apontando a importância dos conhecimentos aprendidos e apreendidos nos momentos dos cursos de formação de docentes como ponto de partida para a formação da consciência crítica. Com a prática em sala de aula e na escola, e na reflexão dessa prática, o profissional docente poderá contextualizar tudo o que aprendeu na graduação e buscar o que não conseguiu aprender naquele momento.

É necessário contextualizar todos os atos e os seus múltiplos determinantes, diz Pimenta (1999, p. 10), para compreender que a singularidade das situações necessita de “perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas etc. Perspectivas estas que constituem o que se pode chamar de *cultura profissional da ação*, ou seja, que permitem aclarar e dar sentido à ação”.

E é num momento da própria narrativa coletiva, confirmando as significativas considerações de Saviani que evidencio uma reflexão na fala de *Setemares*:

É interessante isso, quando estamos cursando a graduação, não temos muita noção do significado dos conteúdos trabalhados: Para que serve tal disciplina? Onde vou aplicar? Mas quando o professor está na prática, acontece algo bem interessante: ele lembra do que foi dado na faculdade, numa espécie de insight. O professor dá a sua aula baseado naquela disciplina. E isso é formação. É importante isso! [...] isso é um conjunto de saberes, conhecimentos que se integram com a prática.

O reconhecimento do momento da graduação como importante na prática docente aqui posto por *Setemares* ocorre como num *insight* (termo que o próprio participante usa) sobre a importância do curso de graduação como situação em que acontece a formação para a docência. Além dos *insights* que ocorrem constantemente no cotidiano da prática docente, percebo aqui a importância das narrativas como momento/situação em que ocorre a tomada de consciência do que seja saber construído para a prática docente.

A professora *Ana* também relata sobre a relação teoria-prática no seu cotidiano da sala de aula. Ela diz: “*Melhorei muito, usando as didáticas e muitos teóricos que eu tive de estudar na escola e nos cursos de graduação*”. Ao mesmo tempo, *Ana*, lembrando um fato que aconteceu com ela no âmbito da escola em relação à avaliação do rendimento escolar, faz

sua reflexão: “Às vezes, aprendemos com a prática e às duras penas. Às vezes, com as frustrações, vamos mudando nossas atitudes”.

As reflexões têm base sólida na educação formal. Mas, também são constantes e decorrentes da própria prática. Quando Freire (1996)³ afirma que “só os saberes que uma prática espontânea ou quase espontânea produz são saberes ingênuos”, não quer dizer que seja qualquer prática, mas deve ser uma prática significativamente pensada, refletida com muita responsabilidade, na expectativa de mudanças de atitude e de ação. Essa ideia é perceptível no relato abaixo:

Aprendi muitas coisas significativas para a prática. [...] fiz Letras – Língua Inglesa [...] isso me deu um subsídio importante para a língua portuguesa que, no caso, depois foi a área que se fez presente na minha prática. [...] Com o meu envolvimento com o ensino superior [...], foi o que me fez entender melhor a minha sala de aula. (SETEMARES)

Ainda no âmbito da formação de docentes pela via da educação formal, registro outra situação como base formadora e autoformadora, é a relevância atribuída ao trabalho docente de determinados professores que proporcionaram boas aulas aos graduandos e que marcaram suas passagens, influenciando seus alunos na condução do trabalho docente na escola, como o que detecto no relato de **Bia**: [...] *aprendi bastante com alguns professores. O professor R. S., de História do Brasil, foi o melhor professor que eu tive na vida. Ele era aquele professor que [...] dava aula maravilhosa, estimulava os alunos a pesquisar*”. Ou no relato de **Beijaflor**: “Posso destacar alguns ótimos professores como o professor M. F. de Literatura e a Professora G. de latim (eu me apaixonei pelo latim, ainda quero fazer uma especialização em Latim [...]).

Analisando posicionamentos como estes, reporto-me a dois aspectos importantes que é preciso enfatizar aqui a respeito dos saberes da formação inicial. O primeiro está relacionado ao fato de que não se faz um curso superior, esperando fórmulas ou receitas prontas e acabadas. Os conteúdos curriculares trabalhados na licenciatura, por exemplo, são pontos de partida para uma prática competente. Nesse sentido, utilizando-se desses conteúdos, é o profissional que deve buscar suas próprias estratégias de ensino. Parto do princípio de que o currículo deve contemplar a realidade do aluno e só quem conhece mais essa realidade é o professor.

³ Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996, p. 38), define prática espontânea aquela onde “falta a rigurosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”.

O segundo aspecto a ser considerado nessa análise é o de que, os conhecimentos adquiridos ou construídos não são suficientes para uma prática docente adequada e desejável. Estes precisam ser aliados às experiências e a outros fatores a serem sempre perseguidos pelos professores como, por exemplo: criatividade, compromisso e reflexões necessários ao enfrentamento das ações pedagógicas, no cotidiano da sala de aula.

É como argumenta Tardif *et al.* (1991):

[...] o corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais compreende e domina sua prática. Esses saberes lhe permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática (p. 227).

Esse distanciamento acaba levando o professor a cada vez mais experimentar, inovar, criar outras formas de ensinar, de trabalhar os conteúdos do currículo significativos para seus alunos. E esses novos procedimentos do professor significam formação. “Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Um percurso da vida é assim um percurso de formação no sentido em que é um *processo* de formação” (MOITA, 1992, p. 115).

Outros grupos atravessam a trajetória de vida de cada um. Alguns de forma mais significativa. Outros, não. E na interação em/com cada grupo, ele vai aprendendo e se transformando. Cada grupo de convivência para cada indivíduo representa um cenário ou espaço de possibilidades de construção de saberes. E nesse espaço, momentos e situações vão acontecendo e delineando o **ser** pessoal e profissional. Entre esses momentos e situações de construção para a formação destaco os momentos vividos a partir das ações experienciadas no cotidiano da sala de aula, abordados na categoria temática 3.3, a seguir.

3.3 Experiências vividas: Bases formadoras para atuação docente no ensino médio

Outra situação de construção de saberes para a formação diz respeito às experiências vivenciadas no dia a dia do contexto escolar e da sala de aula pelos professores e seus pares. As experiências de que falo aqui não estão relacionadas ao aspecto temporal da profissão, daqueles que têm mais tempo na docência, daqueles que muitas vezes já cristalizaram seu fazer docente, mas dos que refletindo sobre a sua prática, tomam consciência de que é preciso fazer e tomam a decisão de experimentar, inovar, fazer o que já fez, de modo diferente.

Ao falar de experiência na formação docente, Rivero (2004, p.58) afirma que “aprendemos, no exercício da profissão, que a experiência vivida e certamente refletida é inesgotável fonte de construção do saber docente”. Daí, considerar cada experiência vivida ou vivenciada como um momento de nova aprendizagem e, conseqüentemente, de construção de saber necessário à prática. Vislumbro isso no relato a seguir:

No último período, todas as disciplinas apontavam para o trabalho pedagógico que precisávamos em sala de aula. Como já estava em sala de aula, pude contribuir com os colegas que nunca deram aula. Na primeira aula de prática, o professor da disciplina Práticas de Ensino já definia os assuntos que deveríamos lecionar. Acabava que eu reproduzia o que estava aprendendo, em termos didáticos, na sala de aula da escola. Percebia que os alunos sentiam muitas dificuldades, então fui fazendo adaptações para facilitar o aprendizado dos alunos. Eu comecei a refletir que se eu utilizasse a linguagem dos próprios alunos, ensinando os colegas, talvez eu conseguisse melhorar o aprendizado deles e deu certo. Era a mesma metodologia utilizada na sala de aula do curso de Matemática. A minha prática melhorou bastante. Percebi que o rendimento dos alunos melhorou muito (ÁTOMO).

As palavras desse professor/participante sobre adaptações como ele chama às experiências vividas por ele, levam-me a refletir sobre as experiências que vivenciei no espaço da minha sala de aula onde também experienciei muitas práticas na tentativa de sair das aulas enfadonhas e proporcionar ao alunado aulas diferentes, mais eficazes e prazerosas. E isso representou para mim um grande aprendizado e, com isso, construindo novos saberes.

A ouvir a história particular de cada professor/participante, constato essa ideia de que as experiências concretizam os conhecimentos já construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional e, com elas (as experiências) vem à borda o reconhecimento de que só os conteúdos curriculares estudados nos cursos de licenciatura não se constituem conhecimentos consistentes para as práticas na docência. É claro, como já foi dito na categoria temática anterior, os conhecimentos aprendidos na universidade, nos cursos de licenciatura são pontos de partida para construção de saberes que se necessita para a prática docente.

Tardif *et al.* (1991, p. 219) afirmam que “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos”. Ou seja, são as ações na prática docente que concretizam a construção de saberes para essa prática. É no espaço de vivência das experiências que ocorre um dos processos de formação e autoformação para a docência. As

experiências são, pois, bases formadoras e autoformadoras processadas na/com a prática para a atuação docente.

Claramente, percebo na narrativa de *Nonata*, como saberes são construídos, envolvendo os já adquiridos pela formação acadêmica que emaranhados com as experiências de sala de aula, transformam o trabalho dos professores. Ela relata:

Nessa trajetória, várias experiências marcantes e transformações ocorreram pela formação acadêmica e os anos de magistério. [...] Resolvi, nos últimos anos, aplicar o método cognitivo, em que o próprio aluno realiza a correção de sua avaliação. [...] momento em que comecei a depositar toda a confiança nos alunos, sua postura e responsabilidade com seus estudos e uma reflexão. [...] me surpreendi com minha atitude um tanto quanto revolucionária e vi que é possível realizar ações inovadoras que podem acrescentar no processo de ensino e de aprendizagem, quando percebi que os alunos foram e são capazes de identificar seus erros e transformá-los em acertos.

Analisando o relato de *Nonata* e percebo quantas mudanças são processadas na vida, não só pessoal, mas também profissional, à medida que se vai avançando no tempo. Muitas vezes, essas mudanças não são percebidas. E no momento de um relato, elas vêm à tona. E é quando se percebe que as mudanças aconteceram e de que estas são bases para a transformação de atitudes, de posturas e de ações na prática. A tomada de consciência das mudanças significa formação docente.

Ao relatarmos suas experiências os professores/participantes apontam as constantes possibilidades de formação, numa perspectiva que Souza (2008, p. 91) denomina de colaborativa. Nessa perspectiva, Souza afirma que, “na medida em que alguém narra, reflete sobre sua trajetória, abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si”. Num dado grupo, cada trajetória, cada experiência se cruza, nas ações colaborativas, ampliando a formação de cada um e a formação do coletivo.

Nas narrativas coletivas constato o valor atribuído à formação inicial, mas também identifico o indicador de que os conhecimentos adquiridos na graduação aliados às experiências do dia a dia da escola e da sala de aula possibilitam a construção de saberes mais sólidos que podem promover mudanças significativas ao trabalho docente. Esse reconhecimento pode ser encontrado no relato que se segue, expresso por *Setemares*:

Aprendi muitas coisas significativas para a prática. Acho que eu tive uma experiência, inclusive compartilhada com a professora Ana, no curso de formação de professores [...] atualização voltada à preparação dos professores que trabalhavam com a língua estrangeira e que não tinha a graduação. [...] em termos técnicos, foi bem proveitoso. Agora, o que eu senti que faltou na graduação foi exatamente o teorizar a educação. Faltaram as teorias da educação. Sempre foi um dilema que tive que sanar na literatura, principalmente, com o meu envolvimento com o ensino superior na graduação em pedagogia, foi o que me fez entender melhor a minha sala de aula.

Embora haja críticas à graduação no relato do professor **Setemares**, percebo que há diversas possibilidades de formação contidas nesse relato: as trocas de experiências, os momentos de educação continuada no espaço formal, a atuação em curso de formação para docentes. Todos esses espaços acrescentam saberes imprescindíveis que complementam os saberes adquiridos na própria licenciatura. Esse é um posicionamento também presente no relato de **Yara**:

[...] didática, eu lembro do mínimo. [...] eu quase não tinha aula e quando tinha a desmotivação era tanta que nem tinha vontade de freqüentar as aulas. Eu me sentia [...] muito mais preparada para trabalhar num laboratório do que na sala de aula [...] os conteúdos específicos que eu havia adquirido foram muito densos. [...] como fui para a sala de aula me vi tendo que aprender a parte pedagógica, no dia a dia, no lidar com os alunos porque eu já saí da graduação e entrei no campo de trabalho. [...] tive que aprender a prática, vivenciando a prática (YARA).

Nos estudos realizados por Fontana (1997) e também nos relatos dos professores/participantes, percebo que o fazer-se professor vai tomando formas diversas em momentos diferentes na vida das pessoas. A formação do professor, segundo Fontana, implica em criar possibilidades para que, de posse dos conteúdos, estudados a partir de configurações históricas, ele possa compreender a sua prática e, assim, estar instrumentalizado para a apropriação dos saberes, criando novos conhecimentos e realizando novas práticas.

Sobre a temática das experiências vividas em espaços educativos, abordadas até aqui, Chaves (2008) tem a dizer que:

[...] as experiências vividas contadas por alguém, podem levantar muitas questões significativas sobre o ensino, relacionadas ao currículo, a questões epistemológicas e paradigmáticas, a opções metodológicas, a relação teoria/prática, a tomada de decisões, as relações professor-aluno, ao ser profissional/professor, as situações de

ensino/aprendizagem, dentre outras. É uma forma de explorar a complexidade do que significa ensinar - não só o "quê", ou o "como", mas também os "porquês" e os "quando" do processo de ensino e de aprendizagem. Além do mais, abre possibilidades, para outros professores pensarem a sua prática e contarem as suas próprias histórias (p. 2).

Entendo a partir das ideias de Chaves, que no contexto das experiências vividas, os profissionais do ensino vão transformando as práticas, teorizando-as, reformulando saberes já construídos por meio da educação formal, influenciando o fazer pedagógico do seu grupo, tomando decisões significativas no sentido de melhorar ou mudar situações do processo de ensino e aprendizagem bem como dando suporte ou dados para a construção de outros saberes e de outras histórias também.

Chamou-me a atenção uma experiência que tem sido vivenciada pelos professores/participantes na Escola **Alfa** que se revela como importante na estrutura organizacional e, que tem implicado em mudanças no fazer pedagógico dessa escola: é a presença do professor/coordenador das diversas áreas do conhecimento, que tem proporcionado mudanças de atitudes bem como melhorado de modo significativo o trabalho pedagógico na sala de aula.

O coordenador de área é um professor que sai de suas atividades de sala de aula e passa a exercer a função de articulador entre professor-gestor, professor-aluno e professor-professor. Esse coordenador trabalha em dois turnos, criando, em conjunto com os professores, estratégias, projetos e alternativas que devem ser executadas pelos professores de cada área para melhorar as aulas e proporcionar melhor aprendizado aos alunos.

Orsolon (2007) diz que:

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes: e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática (p. 20).

A seguir, alguns relatos apresentam os resultados obtidos por meio dessa experiência vivenciada por professores da escola **Alfa**, como é o caso de *Beijaflor*, na Coordenação de Língua Portuguesa:

Tenho aprendido uma forma de ver o colega que está na sala de aula, de procurar ajudá-lo. É um trabalho diferente na educação e que tem sua

importância. Já podemos observar na Escola Alfa alguns frutos do nosso trabalho depois desse formato de ter coordenador para cada área. [...] tenho percebido o quanto mudou a minha atitude como professora de sala de aula. [...] comecei a ter outro olhar para o aluno. Percebo outra forma de ensinar, com outro compromisso. [...] gosto de ser professora, eu tenho muito orgulho de ser professora.

Nas reflexões do Professor **Átomo**, em seu trabalho de Coordenador da área de Matemática também percebo uma influência significativa na atuação docente, tanto dele próprio quanto dos professores por ele coordenados, resultando em mudanças para a formação:

A minha atuação mudou sensivelmente. Fui convidado para participar da coordenação de área da Matemática da Escola Alfa. [...] Tenho sentido uma mudança na qualidade da visão dos colegas e na minha própria visão em relação à gestora da escola, aos pedagogos. [...] Os professores já valorizam o trabalho de cada um dentro da escola [...].

Observo, na narrativa de **Átomo** que ocorre uma valorização do profissional nos diversos ângulos do contexto escolar. Os profissionais passam a ver com outro olhar os seus pares, estejam eles em nível de gestão ou de docência. Isso já é uma mudança significativa no grupo. Certamente, o grupo se fortalece e prepara melhor para a busca de melhorias na prática docente.

O professor **Átomo** acrescenta mais, narrando uma experiência vivenciada no seu trabalho na coordenação de área:

Em 2010, o professor Setemares implantou com a nossa ajuda o plano mensal de atividades e isso melhorou muito, alguns professores já chegaram comigo comentando que da forma como está sendo elaborado o plano está melhor, mais fácil. Essa foi, sem dúvida, uma das experiências que mais deram certo. [...] quando surgem dúvidas, peço sempre ajuda dos outros coordenadores, pergunto como fazer, como resolver alguns impasses. Para mim esse trabalho é um grande desafio. [...]. Há uma grande diferença do início da minha prática em sala de aula para hoje. Já não sou o mesmo professor do começo da minha profissão.

O professor **Setemares** também relata a sua significativa experiência como coordenador de área:

Estive na coordenação pedagógica da Escola Alfa, no ano passado e, a experiência foi muito boa [...]. O meu olhar era diferente para trabalhar. Era um olhar pedagógico, mas tem a diferença da compreensão, de olhar para os meus colegas de forma diferente [...]. O trabalho foi muito bom. [...] quando voltei para a sala de aula, voltei com o mesmo discurso que eu tinha assumido na coordenação. [...] melhorar a qualidade das minhas aulas. [...] a cobrança também é mais intensa. Isso tem melhorado muito a minha atuação como professor do ensino médio. [...] Houve mudanças no meu discurso, em decorrência da coordenação e isso tenho experimentado na sala de aula.

Observei pelo relato dos participantes que o coordenador de área, apesar da função de gestor, torna-se um mediador das relações entre os membros existentes na escola. Mas, observei também, a partir da narrativa do professor *Setemares*, que a presença da coordenação pedagógica, em cada área, no trabalho pedagógico representa mais um espaço de possibilidades de formação e de transformação. E, nesse contexto, tanto se insere o professor na docência quanto o professor-coordenador.

Os relatos desses três professores/participantes, ora assumindo a função de coordenador pedagógico, fazem-me lembrar um pouco de como a educação continuada se dava antes. Apenas por meio de cursos, oficinas pedagógicas oferecidos aos professores, essa acontecia. Outros meios, outros recursos não eram reconhecidos, principalmente, os que podiam ocorrer dentro da escola. Atualmente, muitas possibilidades se abrem no processo de formação e autoformação.

Nesse sentido, Fusari (2008) sugere:

[...] o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora (p. 19).

Entendo a partir das palavras deste autor que, a formação continuada dentro e fora da escola deve ocorrer em processos constantes, articulados, essenciais às mudanças de atitude. Percebo, analisando os relatos dos professores investigados, quando eles reconhecem seu crescimento, as mudanças de suas atitudes, no trabalho enquanto coordenadores, que esse argumento tem justificativa plausível.

A continuidade da formação e a autoformação dos docentes vai se desenvolvendo até determinado momento de modo inconsciente, mas no percurso da vida profissional vão se delineando pelas tomadas de consciência e vão se constituindo pontos de referências para as

transformações que se fazem necessárias na educação. É quando novos sentidos e significados são assumidos pelos profissionais do ensino. Nesse contexto, “a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de vida à reflexão teórica” (DOMINICÉ, 1995, p. 24).

A partir dos argumentos de Dominicé, entendo que é possível construir saberes para a formação pessoal e profissional, a partir das situações vivenciadas ao longo da trajetória. Saberes esses que sendo objetos de análise transformam-se em orientações teóricas que possibilitam as mudanças individuais e coletivas. Tomadas de consciência são pontos primordiais para as mudanças sentidas no fazer docente de cada profissional. Mas, essas tomadas de consciência são oriundas de um processo de reflexão coletiva, já que o individual por si só reflete, porém não é o suficiente para promover mudanças. A seguir, trago abordagem sobre a reflexão coletiva que se dá, principalmente, pelas trocas de experiência.

3.4 Reflexão coletiva: Trocas de experiência como significativas contribuições para a melhoria das práticas docentes

O cotidiano escolar constitui-se num rico espaço de experiências e construção de saberes que mudam a prática docente, num processo dinâmico, permanente. Esses saberes são oriundos de trocas de experiências vivenciadas entre os membros do grupo profissional. Apesar das dificuldades de se reunirem em virtude do enorme envolvimento nas atividades docentes, mais precisamente com o cumprimento dos conteúdos programáticos e com o rendimento escolar que requer avaliações constantes, o professor que, na maioria das vezes, sem ter consciência disso, socializa seus conhecimentos e informações com os seus pares. Não chega a ser uma prática coletiva, pois as trocas de experiência se dão entre professores de áreas específicas, nas conversas de corredores da escola ou na sala de professores no momento de intervalo. Percebi situações como essas ao ouvir *Yara*:

Somos dois professores de Química. Não temos nem tempo para as trocas. No planejamento combinamos alguma coisa, conversamos sobre as experiências que vivenciamos na sala de aula. As estratégias de aula também. O meu colega me passa as aulas que deram certo e eu sempre passo as minhas.

É muito comum ouvir queixas no espaço escolar, em relação à falta de tempo para sanar dúvidas que surgem durante o processo pedagógico de muitos professores, que se

sentem, muitas vezes, perdidos sem muita orientação. Sempre observei no âmbito da educação básica cenas como a de professor/a que se reunia na porta da sala de outro colega professor para trocar ideias, informações. E isso sempre foi visto como “enrolação”, por gestores, pois na visão destes, aquela cena representava simples conversa, sem objetivo.

Geralmente, não há na escola, momentos destinados à troca de experiências para sanar dúvidas ou para resolver os problemas existentes, que não seja pela via das conversas informais entre os colegas. Sobre isso, *Nonata* relata:

Enfrentei dificuldades no cotidiano da minha sala de aula como qualquer outro profissional. [...] sempre busquei trocar experiências, tentando achar alternativas nas conversas com outros profissionais do ensino, [...] sobre a metodologia que eles utilizavam, verificando se era viável adaptar para a disciplina que leciono.

Esse olhar para a importância que assume as trocas de experiências como práticas de reflexão e como alternativas para o trabalho docente também é notório nas narrativas do Professor *Setemares* quando ele diz:

[...] troco ideias com os professores do grupo com o qual trabalho [...] sempre repassei tudo o que aprendo. [...]. Por exemplo, quando o professor precisa saber como organizar um seminário, como elaborar um projeto. Quando um colega pergunta: “Olha os meus alunos estão desmotivados, tem uma dinâmica?” E eu dizer, tem essa aqui, faz isso. Essas trocas de experiências transformam as aulas.

Ou quando a Professora *Beijaflor* relata:

Tenho aprendido também na troca de experiências com os colegas tanto da escola quanto dos cursos que são oferecidos aos professores. Isso é importante porque vamos tirando dúvidas, descobrindo outros procedimentos que podemos utilizar na sala de aula. [...]

Lembrando uma passagem da obra de Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido”, onde ele considera a práxis como reflexão e ação dos homens sobre o mundo, sugerindo o diálogo e a troca entre as pessoas envolvidas, busco compreender como as trocas de saberes da experiência são importantes situações, capazes de consolidar os processos de formação e autoformação do professor.

Freire (1980, p. 78-79) argumenta que: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Nesse processo interativo no espaço escolar e da sala de aula, o **ser** professor se concretiza, pois ele influencia e é influenciado por outros. Os saberes compartilhados podem ser utilizados por ambas as partes: a individual e a coletiva.

Fazendo um entrecruzamento dos relatos individuais cuja singularidade de cada história se apresenta de forma nítida embora as ideias pareçam semelhantes, pude constatar os mesmos posicionamentos tratadas no início da abordagem sobre as trocas de experiências e o que eles representam para cada um dos participantes.

Quando se pronuncia sobre as trocas de experiência, a professora **Bia** diz: *Na hora do recreio, eu e minha colega Lu, paramos no meio do corredor e uma diz para a outra como estamos trabalhando os conteúdos em sala de aula, tentando socializar as estratégias, as ações.*

Ou quando **Yara** diz:

*Na escola **Beta**, antes tínhamos um horário para reunir por área. Então, era estipulado o tempo da reunião. Hoje não temos mais. Isso faz muita falta. Por exemplo, os professores de Química, Biologia e Física tinham o terceiro e quarto tempos para sentarem, organizarem as atividades, ali se trocava experiências, podiam planejar uma atividade interdisciplinar, por exemplo, se eu estava trabalhando termo-química, minha colega estava trabalhando uma atividade relacionada a calor, podíamos fazer um trabalho integrado, mas se eu não souber o que ela está trabalhando, não temos como fazer isso. Acho essas paradas importantes. Esses horários acabaram. Isso tem feito muita falta.*

O professor **Átomo** também se pronuncia sobre as trocas de experiências: *[...] sempre buscamos formas de fazer com que melhore a nossa atuação em sala de aula. [...] aquilo que o outro sabe e que não sei.* Ele acrescenta:

A outra forma é ouvindo essas histórias nos encontros pedagógicos, levando para o nosso dia a dia da sala de aula. Muitas vezes, ouvindo sem participar diretamente, quase como um “roubo de ideias”, quando um professor comenta uma maneira diferente de dar suas aulas.

Ficam claras para mim, nesses relatos, as tomadas de consciência ocorridas no momento em que os professores reconhecem a importância das trocas de experiências que acontecem no espaço escolar, seja na sala de aula ou fora dela, como bases para mudanças que precisam ser feitas constantemente, nos processos pedagógicos. São essas mudanças que transformam práticas em teorias. Quando ocorrem as transformações, ocorrem também a formação e autoformação docente.

A respeito da importância das trocas de experiências, Pimenta (1999, p. 29) argumenta que “é no confronto de saberes iniciais e as experiências vividas, é num processo coletivo de troca de experiência e práticas, que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aqueles que constantemente reflete *na e com a prática*”.

Nesse aspecto das trocas de experiências, Abdalla (2006) também dá a sua contribuição afirmando:

[...] é necessário que os contextos escolares criem lugares e tempos que incentivem as trocas de experiência entre seus professores e alunos que inclui pensar em estruturas estruturantes que destaquem as tomadas de decisão colaborativa entre seus membros, de forma a atender às necessidades da escola e dos sujeitos que nela trabalham (p. 91).

Creio que sem esse espaço de possibilidades devidamente organizado e valorizado será difícil existirem trocas de saberes, de experiências. Consequentemente, os profissionais do ensino terão menos espaço de possibilidades de autoformação e de formação também.

3.5 Educação continuada: Compromisso e possibilidades de transformação

Nas abordagens sobre experiências e as trocas dessas experiências como espaços de reflexões sobre as práticas individuais e coletivas que culminam com a construção de novos saberes necessários às mudanças, surgiram indicadores direcionados à educação continuada ou permanente, como muitos autores a chamam. Esses indicadores vêm expressos, nesta pesquisa, pelos professores/participantes e foram percebidos nas narrativas colhidas. São ideias que negam marasmos, falta de compromisso e outras atitudes que são propagadas no percurso da história da educação, que sempre ouvi na minha própria trajetória profissional, numa tentativa de pôr em julgamento o trabalho do profissional do ensino, culpando-o pelas mazelas do processo educativo.

Também evidencio nesta categoria, o relevante trabalho das licenciaturas em prol da formação para a docência. Esse valor fica bastante claro nos relatos de alguns professores/participantes que demonstram seus interesses em prosseguir seus estudos, buscando o espaço acadêmico para especializarem-se, inclusive em nível de mestrado. Trago essa constatação nos relatos do professor *Átomo*, ao dizer:

Na continuação e encontrando muitas dificuldades fui fazer cursos oferecidos pela SEDUC, no campo da didática que me ajudaram bastante. Fiz uma pós-graduação em Docência do Ensino Superior onde meu TCC teve o tema “Dificuldades de Aprendizagem da Matemática”, que me levou a aprofundar estudo sobre as dificuldades que eu percebia nos alunos, procurando saber por que os alunos não estavam aprendendo a matemática.

Obviamente, não posso negar que existem muitos profissionais que precisam se aprimorar mais, aprofundar mais conhecimentos e melhorarem as suas práticas. Não restam dúvidas de que são necessárias reflexões sobre as práticas que se realizam na sala de aula e fora dela. Entretanto, não posso deixar de evidenciar o trabalho que tem sido realizado por muitos professores refletidos nos participantes deste estudo. São profissionais que apesar das dificuldades, da falta de condições e da valorização profissional e social buscam inovar, mudar, melhorando consistentemente suas práticas na sala de aula, preocupados que são com aqueles que, sob suas responsabilidades, confiam que terão melhores dias em suas vidas.

Percebo essas evidências nos relatos singulares de *Bia*: *Quem trabalha com a educação e gosta dela nunca está satisfeito, queremos sempre mais, sempre aprender mais para poder fazer o melhor [...] eu ainda me incomodo muito com as coisas. Com a realidade do aluno, com as deficiências dele. Bia* ainda se posiciona mais a respeito da continuidade de formação, dizendo:

Quero continuar estudando, quero fazer o mestrado, quero me aperfeiçoar. [...] se o professor para de estudar, ele é ultrapassado pela tecnologia, pelo conhecimento porque é assim, a cada momento, que vivemos, são produzidos novos conhecimentos. Se pararmos de nos atualizar, o aluno consegue, muitas vezes, nos colocar em situações complicadas. [...] Então, eu busco me preparar todo o tempo.

Percebo também o valor da formação continuada nas concepções de *Setemares*, quando ele afirma:

Gosto de pesquisar, pensar, inovar, refletir [...] penso que a educação continuada deveria acontecer para todos os profissionais da educação [...] está ligada ao quanto vou melhorar a minha forma de ensinar, a minha forma de olhar a escola, olhar o aluno, olhar meus colegas. A formação é ligada ao, a meu ver, sempre ao outro. Ao que eu posso fazer para melhorar o outro-aluno, o outro-professor, a dimensão social, o que isso vai ser diferente para a sociedade, para a comunidade em que vivo.

É na reelaboração dos saberes iniciais e das experiências vivenciadas que se dá a transformação da atuação docente, que Josso (2004) enfatiza aqui:

Para que a transformação ocorra, é necessário um processo de ampliação do campo da consciência que corresponde a três atitudes interiores: uma abertura maior para si, para os outros e para o meio, certa disponibilidade para o que pode acontecer num espírito explorador e a procura por uma sabedoria de vida (p. 145).

Transformação, no sentido que Josso apresenta, subentende uma atitude fundamental: disponibilidade para mudanças. Se o professor se fecha em seu próprio espaço, se ele se recusa a experimentar, não aceita mudanças, dificilmente, sairá da estagnação.

Ao ouvir o relato individual da professora **Ana**, constato essa disponibilidade. Ela diz:

Antes eu era muito “gramatiqureira”, eu dava muito ênfase à gramática. Não que esta não seja importante. Refleti que só aulas de gramática era muito chato. Repensei as estratégias que utilizava. Agora tenho trabalhado com o CD do livro adotado na graduação e trouxe para eles (referindo-se aos alunos) repetirem. Sinto que eles querem mostrar para mim o que sabem, surpreendendo as minhas expectativas.

Na narrativa de **Ana** encontro um indício de mudança, ocasionado pela necessidade de melhorar a aprendizagem de seus alunos, de tornar suas aulas mais prazerosas. A tomada de consciência e, conseqüentemente, de decisão me esclarece o que significa transformação na maneira de atuar do professor. Outro indício é da autoformação que ocorre em virtude da transformação e, isso para mim faz sentido no que se refere à educação continuada.

Pimenta (1999, p. 29) explica, com muita propriedade, o que vem a ser formação continuada dos professores no modo que estes aliam os conhecimentos tácitos às experiências que vivenciam em sala de aula: “Pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua”. A autora afirma ainda que, “a formação é, na verdade,

autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”.

Educação continuada, então, significa transformação. E esta está ligada ao conceito de experiência formadora, segundo a qual toda tomada de consciência que, por consequência, sugere tomada de decisão, cria novas potencialidades. A transformação é, pois, um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar visível para o outro. Os saberes já construídos dão espaços para as experiências e, estas para a construção de outros saberes. Ou seja, quando acontece a visibilidade para o outro/os, ocorre atitude autoformadora e formadora.

3.6 As narrativas como espaço de possibilidades de reflexão e melhorias da prática docente

Entendo que por meio dos vários espaços, momentos e situações, no transcurso da vida pessoal e profissional, ocorrem muitas possibilidades de formação e autoformação. Considerando que os mesmos se constituem em processos onde a reflexão e as tomadas de consciência afloram as ideias dos professores, tornando-os seres capazes, competentes, transformando-os num *SER* professor, comprometido com aquilo que fazem, alimentando-se permanentemente, de conhecimentos adquiridos e construídos por si. Todavia, não posso deixar de relevar a importância das próprias narrativas de vida como um significativo momento/situação de formação e autoformação.

E nesse aspecto, cito um pensamento de Almeida (2008) que achei apropriado para dar base ao meu olhar para as narrativas como possibilidade de reflexões e melhorias docentes. A autora diz:

Quando alguém é ouvido (compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos. Por isso, a relação empática está intimamente ligada à construção da identidade (p. 79).

No decorrer dos dois encontros realizados, individual e coletivamente, pude constatar que por meio das lembranças que surgiam a cada momento, aconteciam reflexões importantes sobre atitudes, ações, processos, projetos já realizados ou adotados como alternativas para a melhor atuação docente. Muitos relatos me deram essas pistas, o tempo todo. Pude ouvir a voz de cada professor/participante se posicionando acerca do que faziam ou fazem no seu

ambiente de trabalho ou nos espaços em que estiveram travando contatos com os diversos saberes que compõem sua formação.

Por isso, destaco, abaixo, várias passagens individuais e coletivas. Nas individuais, uma reflexão do ponto de vista da rememoração de trajetórias que os trouxeram até o magistério e do que isso representou para cada um deles na vida profissional. Nas coletivas, discussões que fomentaram o reconhecimento quanto a sua identidade profissional e a importância que cada um tem como profissional do ensino e como assumem papel tão importante perante a sociedade.

Sobre isso, ouvi nas palavras bem refletidas da professora **Ana**, ao reviver cenas de sua prática em sala de aula: “*No primeiro dia de aula eu falo para meus alunos do ensino médio: Como é maravilhoso você aprender uma língua!*”.

Sinto na narrativa de **Ana** a importância que assume o profissional do ensino comprometido com o processo de ensino-aprendizagem, a vontade de fazer o melhor para que os seus alunos aprendam e, para isso, ele se abre às mudanças. Percebi isso nas palavras dessa professora:

[...] Eles não entendem o que está escrito, mas conseguem utilizar. Mostro para eles que o vocabulário deles é rico em língua inglesa, está ali na vivência deles e vai ser importante para a vida deles e mostro também para eles, a emoção que se sente quando se fala com alguém de outra língua e ela consegue entender. Eu noto que os olhos deles brilham. Não dá para atingir todos, mas uma grande maioria consegue.

Percebi na formação docente, quando ouvi as reflexões da Professora **Nonata**, quando ela diz:

No final da minha trajetória profissional [...] perto da minha aposentadoria, fico feliz em saber que somos capazes de uma prática de ensino renovadora e estimulante para nossos alunos. Somos capazes de superar os obstáculos instrucionais com a colaboração dos alunos pais ou responsáveis e com o objetivo de querer fazer com convicção uma educação que faça a diferença, se é que queremos uma sociedade digna e humana para todos.

Ou ainda, quando ouço o Professor **Átomo** expressar suas reflexões com um olhar de quem tem convicção de seu papel na educação:

Penso que o relacionamento professor-aluno é fundamental para o bom andamento das aulas. Tenho experimentado travar boas conversas com meus alunos. E isso tem surtido certo efeito. [...] Os resultados tem sido satisfatório. Ao longo da minha trajetória eu fui construindo saberes tanto no campo específico da matemática como no campo das estratégias que devo adotar nas aulas de matemática. Isso tem me ajudado tanto na sala de aula, quanto junto ao grupo com quem trabalho.

As narrativas possibilitam um pensar e um repensar das práticas. Nesses momentos, os professores conseguem olhar para dentro de si próprios, reconhecendo-se como alguém que é capaz de criar, de inovar, mudar o estado de coisas. E, essencialmente, são esses momentos onde os professores percebem-se formadores de si mesmos e dos outros. Nos momentos dos relatos das histórias de vida, percebo que os professores começavam a olhar para dentro de si, refletindo-se e reconhecendo sua identidade com a profissão.

As buscas incessantes, dentro e fora da escola, que esses professores dizem que fizeram, demonstram esse olhar mais cuidadoso em direção às mudanças de atitude. É o caso do Professor **Átomo**, quando diz: “*Li livros, apostilas e outros materiais, além da observar os alunos em sala de aula. Mudei muitos dos meus procedimentos. Eu me questionava por que em uma turma de 40 alunos, a maioria não resolvia simples continhas*”. São reflexões que, possivelmente, emergiram no bojo das lembranças, no momento em que narravam.

Também as narrativas dão possibilidade de um reconhecimento do outro em relação à identidade, à capacidade, como argumentam Hernandez e Sancho (2006):

Hoje sabemos que, na formação, o educador aprende quando se sente “tocado”, quando encontra espaço para que sua experiência se converta em fonte de saber – um saber que lhe permita reconhecer-se, descobrir o outro e ser reconhecido; um saber que vá além da ação imediata e que se projete em uma atividade que o ajude a aprender consigo mesmo e, sobretudo, que o comprometa (p. 11).

Os autores chamam a atenção para algo imprescindível na profissão de professor: o se sentir “tocado”. O que isso quer dizer? Quando isso pode ocorrer? Ponho-me no lugar de um professor, enquanto professora que sou e vejo o quanto é importante o gostar profissional, que não se refere à questão vocacional, defendida no passado como ponto primordial no magistério. Não é isso. Mas, tem a ver com sensibilidade profissional. Só quando me tornei sensível profissionalmente, pude perceber a necessidade do meu comprometimento com a educação e com os meus alunos. E, então, o meu trabalho docente mudou.

Esse “ser tocado” aconteceu com a professora **Bia**. Identifico isso nas suas palavras:

Lembrando de situações da prática da sala de aula do ensino médio, vem a minha mente a questão do plano.[...] Eu não sabia como era um plano [...] hoje, [...] planejo, pensando bem no que eu vou fazer, no que é significativo, priorizando o que realmente, importa trabalhar com os meus alunos. [...] essa diferença, esse aprendizado foi e é marcante: o que eu fazia quando eu iniciei a minha carreira com o que eu faço agora, que é de forma mais consciente. [...] sei até onde posso ir. [...] esse é um saber que construí no meu trabalho com a EJA [...] levo para o meu trabalho com o ensino médio, já que neste nível, na Escola Beta, eu nunca tive ninguém para orientar, ajudar, ir à sala de aula, ver o que estava fazendo. [...] aprendendo com os colegas. Aprendemos muito nas trocas com o nosso grupo.

Sensibilidade e comprometimento estão sempre juntos, na minha ótica. Esses dois aspectos aliados ao fazer pedagógico fazem a diferença na prática docente. Sensibilidade ao que é necessário que se faça para melhorar o aprendizado do meu aluno. Comprometimento com o que é preciso ensinar para que as mudanças se façam sentir na vida de cada um dos aprendizes e, nesse sentido, considero aprendiz tanto o professor quanto o aluno. Dito isso, o fazer pedagógico constitui-se em mais uma possibilidade de construção de saber necessário a melhorias na prática de sala de aula.

Percebo essa reflexão em *Átomo*: [...] *Aprendi também com os alunos, considerando os conhecimentos que eles já trazem. [...]têm os seus saberes. Sabem fazer contas, lidar com o dinheiro. Fui revendo tudo o que eu fazia, no dia a dia, e fui mudando a minha prática. Ou, ainda nas reflexões de Setemares:*

[...] fazemos tudo pelos jovens alunos que estão em sala de aula, mais pelo compromisso que temos pela educação. Não é nunca pelo salário, pois se pensarmos nisso, não fazemos mais nada. O que me estimula é o reconhecimento da qualidade da minha aula pelos alunos. Isso sugere discussões, reflexões sobre o que faço ou que estou fazendo.

Fazendo uma análise de tudo que consegui perceber e entender nas histórias ouvidas e de tudo que as histórias vividas representam na vida de um professor, ideias vão surgindo, fervilhando a minha mente, levando-me a um espelhamento da minha história, nas histórias dos participantes da minha pesquisa. É realmente, a história de trabalho, de experiências, de tentativas de mudanças para melhorar a prática. Dia após dia, estamos (incluindo-me entre os professores) sempre pensando em como fazer para que o alunado aprenda, para que ele se prepare melhor, para que ele se torne o melhor cidadão. Nesse sentido, reunimos o que já

sabemos, fruto das construções realizadas na educação formal com a nossa vontade de mudar para acertar e colocamos em prática e nela vamos nos transformando.

No relato da professora **Yara**, são bem claras as mudanças que transcorrem na sala de aula: [...] *fui para a sala de aula me vi tendo que aprender a parte pedagógica, no dia a dia, no lidar com os alunos porque eu já saí da graduação e entrei no campo de trabalho. [...] Então tive que aprender na prática, vivenciando a prática.*

A mesma percepção eu tenho quando ouvi o Professor **Setemares** ao se pronunciar reflexivamente: *o professor se estressa menos quando ele já consegue visualizar essa questão da organização do tempo e passa a adotar alternativas no sentido de melhorar a vida, mas melhorar também o desempenho do aluno.*

Outros relatos como as da professora **Yara** me levam a refletir sobre uma sólida construção permanente de saber que ocorre durante a trajetória de vida profissional, que possibilita outros saberes e mudanças constantes. Ela diz:

[...] apesar de ser pequeno o tempo em que eu trabalho na área, eu já percebo diferença do que eu era e do que sou agora em sala de aula. [...] acabamos mudando com as experiências, com as coisas que acontecem, com os erros que cometemos. [...] Mantenho as minhas atividades sempre organizadas. Isso foi aprendido, ouvindo os colegas, refletindo também. Então, percebo que já aprendi bastante na minha caminhada.

Compreendo que, ao assumir os significados da profissão, o docente estará refletindo e apontando para uma tomada de consciência que pode redimensionar a própria prática. E que no decorrer dos percursos traçados na sua história, o profissional do ensino tem a possibilidade de repensar atitudes, ações e práticas. Mas, as tomadas de consciência vêm à tona quando o professor relata ou narra o que viveu/vive no dia a dia do contexto escolar.

Tomando, neste momento, o lugar dos professores/participantes, percebo que, na medida em que ouvia suas narrativas, eu me recordava da minha própria história. Percebia que, até aquele momento, eu não havia tomado consciência das experiências que tinha realizado nas minhas salas de aula. Compreendo, então, que as narrativas também são espaços de reflexão e de reconhecimento do que fiz, do que eu posso fazer para transformar minha atuação docente. E nas narrativas, o Eu profissional se evidencia com maior intensidade.

Sobre a relevância das narrativas para a produção do saber, atendo-me às ideias de Silva (2008, p. 204): “As narrativas constituem uma das práticas discursivas mais

importantes. Elas contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem, às coisas do mundo e a estabilizar e fixar nosso Eu”. O que significa fixar nosso Eu? Na questão da autoformação, significa que as narrativas ajudam o professor a encontrar a sua identidade profissional e social.

Nesse contexto, Larrosa (1994, p.69) argumenta: “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”. Ou seja, é através da sua história que o professor dá sentido ao presente e constrói o futuro de suas práticas na docência.

A partir dos relatos dos professores/participantes desta pesquisa, entendi que a formação docente depende, em grande parte, do próprio docente do que de outros, caracterizando-se, assim, como autoformação. O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social como prática, transformando uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. E é neste processo, que a formação docente vai tomando formas e significados diferentes e caráter emancipatório.

3.7 Memórias ímpares que contribuíram na autoformação

A pretensão nesta temática foi destacar memórias ímpares dos professores/participantes, até onde as escutas me permitiram captar que, sem dúvida, enriqueceram e contribuíram grandemente para este estudo, proporcionando uma visão do que significa SER professor. No percurso das narrativas individuais, pude observar aspectos afetivos, valores e desejos de mudanças que os professores carregam em suas trajetórias, que os impulsionam a lutar por dias melhores tanto para o trabalho da sala de aula quanto para a categoria profissional como um todo.

São relatos que trazem à tona algumas memórias ímpares e impregnadas de muita força, dedicação, amor à arte de educar, ideologias, crenças e, essencialmente, compromisso com a profissão. São memórias que, fundamentalmente, contribuíram e contribuem na autoformação dos docentes investigados.

Encontrei em Tardif (2002) apoio para as afirmativas feitas acima, quando ele defende que:

O professor é considerado o sujeito ativo de sua prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e sua experiência do

ofício de professor; [...] Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor organiza sua prática (p. 117).

Tentando entender as explicações de Tardif, analiso o papel do professor reflexivo, ao pensar sua própria prática, para organizá-la com base nos saberes já constituídos que envolvem a “bagagem” total do ser homem e do ser profissional, acumulada na sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Destaco alguns fatos narrados com bastante emoção, como os das professoras **Nonata**, **Beijaflor**, **Yara**, **Bia** e **Ana**. A professora **Nonata** ao se referir a sua participação política nos movimentos sindicais de luta por melhorias de condições de trabalho e salário diz:

Em 2005, a segunda greve torna-se uma triste realidade. Não temos a mesma força de seis anos atrás. Mas, várias atitudes demonstraram à sociedade o tratamento dado pelo governo aos professores. [...] saímos da Praça do Congresso em direção ao Palácio da Justiça, numa demonstração de protesto, indignação. Todos os professores deitaram no chão, formando um grande tapete humano, lembrando o que o governo fazia com os professores: pisa, humilha. Fui com muita honra uma peça do grande tapete humano, em protesto contra o tratamento injusto aos que fazem da educação a sua bandeira (NONATA).

A professora **Beijaflor** declara aqui o seu gosto pela docência apesar das angústias, decepções e frustrações constantes na vida dos profissionais de ensino:

Antes eu pensava em deixar o magistério por causa da parte financeira. Foi sempre a questão salarial que me movia a deixar de ser professora. Penso que por fazer o melhor trabalho, eu e todos os profissionais que dão o melhor de si, deveríamos ser reconhecidos, valorizados, melhor remunerados. Eu mereço ganhar mais do que eu ganho. [...] mas acabei por desistir, tanto pela falta de coragem quanto porque gosto do magistério [...] tive medo de sair da educação e procurar outra atividade, mas o que, por exemplo? Eu não sei fazer outra coisa.

O relato da professora **Yara**, apresentado, a seguir, não se diferencia das histórias de outros participantes. Muito menos de outros tantos profissionais que dedicam a sua vida à educação, por mais que tenham frustrações em torno da profissão, principalmente, em relação à valorização profissional ou por mais que seus sonhos de serem profissionais reconhecidos não tenham sido acalentados:

Eu me sinto frustrada [...] Quando eu iniciei, tinha uma visão bem diferente. Pensamos que vamos mudar o mundo, que tudo vai ser diferente. O meu salário parecia maior do que é hoje [...] Claro que quando estou em sala de aula e que os alunos estão entendendo ou fazendo uma prova legal, isso me deixa contente e feliz. Fico contente quando eu faço um trabalho que deu certo, quando elaboro algo que eles questionam (YARA).

As frustrações também podem ser nitidamente, percebidas no relato emocionado (pude perceber isso no momento da narração) da professora **Ana**:

Quando cheguei ao magistério estava cheia de sonhos. A maioria deles deixei para trás [...] Na escola acontecem tantas coisas que desagradam ao professor. [...] Por conta dessa desvalorização profissional, já pensei tantas vezes sair da área da educação, mas faltou coragem, mais ousadia. [...] Eu sei que vou sentir saudades disso aqui porque eu nasci para ser professora.

Frustrações, tristezas, decepções, sentimentos de desvalorização profissional são aspectos perceptíveis nos relatos vividos constantemente no contexto educativo, principalmente, quando lhes falta identidade com a profissão, como é o caso de **Yara**. Nem por isso, esses profissionais deixam de tentar fazer o melhor em sala de aula, experimentando novas formas de agir em favor do aprendizado de seus alunos.

Num outro sentido, destaco, a seguir, relatos de profissionais que amam incondicionalmente, o magistério e que buscam sempre transformar suas aulas e mudar estados de coisas com as quais se defrontam no cotidiano escolar, de modo apaixonado, como tive oportunidade de perceber nas narrativas. É o que diz **Bia** ao se referir ao trabalho que desenvolve e pode mudar a vida de seus alunos:

Eu quero fazer um mestrado, eu quero produzir, mas eu quero mostrar para o meu aluno que ele é personagem, que ele está inserido naquele contexto, que ele pode modificar a vida dele através da educação. Ele pode adquirir saber, pode mudar a realidade dele. [...] Penso que eu trabalho com pessoas que conseguem ver na educação, uma saída (BIA).

O professor **Setemares** também ressalta a importância da continuidade da sua formação profissional, visando ampliar a criticidade de sua visão:

A educação, o exercício do magistério, a docência são o meu ofício. Em nenhuma hipótese abandonaria essa área. Já pensei em fazer direito, mas

não para sair do magistério, mas para ampliação da minha visão crítica. [...] Seria para conhecer leis, para ler sobre elas. Deixar o magistério, não. Ao contrário, gosto da pesquisa, principalmente, voltada para a orientação dos trabalhos científicos, de pensar com o aluno [...] (SETEMARES).

Percebi nos olhos de cada participante, vontade, o desejo que os professores têm de serem reconhecidos e valorizados, não só para fazer o melhor trabalho docente, que eles fazem, apesar de salários aviltados, da falta de apoio e condições de trabalho.

Nesse contexto, Moraes (1999) afirma:

[...] a pesquisa representa [...] a via que vem permitindo, ao mesmo tempo, uma reflexão e uma socialização dos modos e maneiras como temos (as professoras e eu) produzido o nosso trabalho pedagógico, bem como das decepções e desencantos recolhidos das condições e organização de trabalho docente no Brasil, contexto onde nos constituímos como as professoras que efetivamente temos sido (p. 155).

A partir das dificuldades que enfrentam e, principalmente, pelo amor à arte de educar que esses profissionais buscam incessantemente alternativas para solucionar ou amenizar problemas, para melhorar suas aulas, estratégias que possam promover mudanças, experiências que os tornem mais competentes.

Ao refletir sobre o processo de formação e autoformação docente, pude perceber, recordando o percurso da minha própria formação, seja como professora, ou acompanhando professores de ensino médio de escolas públicas, a necessidade de mudar constantemente, de buscar alternativas de mudanças no trabalho em sala de aula. Viver as experiências que vivi e refletir sobre a importância que elas assumiram na minha vida profissional, ajudaram-me a compreender que o professor tem autonomia didática para decidir sobre o que é melhor para o seu trabalho. E nesse aspecto, encontrei em Pineau contribuições significativas sobre a apropriação, por cada um, da sua autoformação.

Pineau (2010) explica:

Permitindo aos sujeitos reunirem e ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos, a história de vida fá-los construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica. A construção e a regulação dessa historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação, as que a fundamentam dialeticamente, ativando, e talvez mesmo criando, o processo unificador da dupla pluralidade [...] (p. 112).

Ouvindo, pois, as narrativas dos professores/participantes, fui tendo a nítida constatação de que a minha história faz parte da história de alguns deles e que a história de alguns deles também se cruzam com a minha, tecendo um emaranhado de fatos e acontecimentos que significaram e significam para mim e para esses professores muito e, que são, ali expostos de forma tão peculiar e, até aquele momento, inconsciente. Tomo certa consciência sobre o fato de que eu posso me autoformar e influenciar na formação dos outros, por meio de reflexões que vão ocorrendo em torno da minha própria prática docente. E são as narrativas das histórias de vida que possibilitam essas reflexões.

Porém, a competência não depende somente do professor por si só. As buscas de alternativas são positivas do ponto de vista do compromisso que os professores assumem com a educação e com os cidadãos em formação que estão sob suas responsabilidades. São buscas que dão bases para a construção de saberes que utilizados na prática podem diferenciar o trabalho pedagógico. Mas não posso deixar de fazer uma análise voltada à responsabilidade do poder público que deve investir mais na política de formação do profissional de ensino. Uma política que envolva a valorização do trabalho desse profissional, que proporcione melhor preparação, inclusive para que ele possa decidir sobre o currículo mais adequado aos seus alunos, incentive o aperfeiçoamento profissional, proporcione tempo para que os professores desenvolvam mais projetos interdisciplinares com seus pares e alunos, e que dê a possibilidade de um aparelhamento da escola mais adequado em termos de material.

UM MODO DE CONCLUIR: FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NO FAZER PEDAGÓGICO

Retomo aqui o objetivo deste estudo que foi o de compreender, a partir de narrativas, o modo e as situações pelos quais vem sendo construídos saberes que se constituem em bases formadoras e autoformadoras para professores que atuam no ensino médio, de duas escolas públicas estaduais da zona norte do município de Manaus.

Entendo que a formação já não pode mais se restringir apenas ao contexto da educação formal vista, até bem pouco tempo, como única possibilidade. No cenário escolar, nas práticas da sala de aula existem outras possibilidades, outros espaços de construção de saberes onde os professores são os atores principais. As experiências vivenciadas, a socialização dessas experiências entre os pares do grupo profissional, oficinas e projetos pedagógicos realizados com a participação do coletivo da escola, são incontestavelmente, espaços muito importantes de aprendizado, de construção e de transformação das práticas educativas.

Durante os estudos, tive oportunidade de constatar na literatura sobre o método biográfico e sobre as narrativas como instrumento de formação e autoformação, que todos esses espaços de possibilidades ganham força gradativamente. Por meio das histórias de vida os professores adquirem espaço para serem ouvidos, de fazerem reflexões importantes sobre suas práticas em sala de aula. Ouvindo outros colegas, professores podem teorizar aquilo que aprenderam ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Até bem pouco tempo, nada disso era reconhecido.

Nas reflexões que os professores/participantes fizeram no percurso da pesquisa, quando estiveram frente a frente comigo, sendo ouvidos, surgem fatos que, antes, eu não teria percebido. Destaco alguns desses fatos: a escolha da profissão e as interferências para essa escolha; as dificuldades, angústias enfrentadas nos diversos trajetos da vida, inclusive no dia a dia do trabalho docente; mudanças processadas nas práticas de sala de aula, a partir de experiências que os professores vivenciam, em prol da melhoria de suas práticas.

Isso me deu a certeza de como nossas vidas pessoal e profissional (minha e dos professores/participantes) vão sendo construídas, reunindo fatos, acontecimentos, experiências que vivenciamos no âmbito da sala de aula. De como utilizamos os conhecimentos obtidos na graduação, colocando em prática, adaptando-os e transformando-os todas as vezes que temos necessidade de melhorar as condições do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos. Também quando tomamos consciência das práticas que

socializamos com os nossos colegas de escola para que eles melhorem suas aulas. Toda essa mobilização dos professores representa teorização das práticas. Onde pude tomar essa consciência?

No decorrer das narrativas dos professores/participantes, eu escutava e refletia sobre o que fizeram e o que fazem no espaço da sala de aula e na escola. Reportei-me ao que fiz e que faço nesse espaço. Ouvi como esses professores atuam. Como eles conseguem vencer os obstáculos da profissão. Como eles conseguem transformar suas aulas em aulas mais eficazes. E como eles têm construídos seus saberes, tornando-se professores, identificando-se verdadeiramente com a profissão.

É evidente que junto com todos esses aspectos levantados também vem uma carga de decepções, de angústias, de tristezas e, até mesmo, de vontade de migrar para outro fazer que não seja o pedagógico. Mas, ouvi posicionamentos carregados de emoções de professores que apesar de todas as dificuldades e adversidades que a profissão os imprime, estão sempre buscando melhorar suas atitudes, suas ações.

Durante, as narrativas pessoais e coletivas escutei os professores dizerem, de forma uníssona: “*Tenho aprendido muito*”. Aprendido com as experiências que fazem, com os projetos que organizam, com os cursos dos quais participam. Esta é a demonstração concreta de que é essencial a continuidade da formação, do aprimoramento profissional que culminantemente, possam melhorar suas práticas.

Escutei dos professores/participantes o quanto eles têm aprendido com a prática em sala de aula, com os colegas, com seus alunos, com o tempo que estão no magistério, por menor que seja esse tempo. Escutei também que os conhecimentos adquiridos e apreendidos na educação formal, tanto na graduação quanto na pós-graduação, aliados às práticas e experiências realizadas em sala de aula e na escola, aplicados adequadamente, nas práticas constituem-se em pontos de partida para mudanças na maneira de agir desses profissionais e para o reconhecimento de suas identidades enquanto professores que são.

Num posicionamento particular, constatei que não há mais espaço para se ignorar o valor e a importância da história de vida, das narrativas sobre trajetórias pessoais e profissionais, como um instrumento incontestado de formação docente e como espaço de reflexões e tomadas de decisão para a autoformação. Ao mesmo tempo, não há como ignorar as ações cotidianas dos professores, tanto no aspecto singular quanto no coletivo. As ações realizadas em sala de aula, pelo profissional do ensino, constituem-se num processo em que se promovem mudanças essenciais à melhoria e à teorização das práticas pedagógicas.

Por meio deste estudo, compreendi que a formação do educador não se restringe apenas a uma área de atuação, abrange também campos diversos do conhecimento. Que a formação do profissional da educação deve ser considerada pelo curso de graduação, mas deve ser pensada também de forma continuada para que se garanta uma constante atualização teórica e prática refletida na formação do professor e refletindo na formação dos alunos.

As considerações aqui evocadas assumem relevância ao focalizar numa investigação científica, histórias de formação e de práticas de professores. No caso deste estudo e como já citado anteriormente, daqueles que atuam ensino médio de escolas públicas estaduais. Daí a sua importância ao contribuir para um aprimoramento e aprofundamento sobre temática da formação de professores, buscando compreender como esta se processa mediante os espaços e possibilidades que são apresentados a esses profissionais, que podem culminar em transformação na/da prática docente.

Acredito que as histórias de vida pessoal e profissional dos participantes deste estudo puderam fornecer pistas para possíveis mudanças na atuação docente, tanto para mim, enquanto profissional que atua em cursos de licenciatura, onde o objetivo primeiro é formar futuros profissionais do ensino, quanto para os próprios profissionais investigados, para que assumam atitudes inovadoras na condução do fazer pedagógico, desde a elaboração de um currículo significativo à realidade dos alunos, até as estratégias que melhor se adéquem ao tipo de público com o qual trabalham. São mudanças que poderão repercutir na construção de uma educação transformadora que se espera para o tipo de sociedade que se direciona para uma concepção pós-moderna.

Acredito nessas mudanças porque ao narrarem suas trajetórias, ao se posicionarem sobre a forma como trabalham em sala de aula e na escola, os professores puderam refletir sobre o papel, o compromisso que assumem na educação,

Acredito ainda, que os estudos direcionados à formação de professores não devam apenas valorizar os conhecimentos construídos na formação advindas da academia. Devam valorizar o trabalho pedagógico que é realizado pelo próprio professor, em sala de aula e nas trocas que este faz com os colegas da escola

Ao concluir esta etapa reconheço que as dificuldades foram grandes, visto que o propósito da investigação científica está sempre impregnado de desafios que os pesquisadores precisam vencer. Mais ainda, as dificuldades estiveram presentes no trajeto dos estudos, pois a compreensão da abordagem metodológica, pela via das narrativas de histórias de vida, era mínima e se constituiu no meu grande desafio, para dar conta da pesquisa.

Como em todos os aspectos da vida humana, cargas emocionais também se apresentaram como entraves no desenvolvimento da pesquisa. Ninguém pode ignorar que perdas, problemas de saúde na família ou de si próprio, são fatores que pesam muito no andamento de qualquer atividade que se realiza. Mas, a vontade de contribuir e concluir um trabalho que acredito virá adicionar contribuições para outros desvendamentos na temática da formação de professores e do fortalecimento da história de vida como base formadora de outros pesquisadores, consoante tantos teóricos e estudiosos já terem propagado, fez com que eu prosseguisse e perseguisse a realização de um sonho acalentado por longos anos.

Afirmo que foram gratificantes as reflexões que ocorreram na trajetória da pesquisa, que para mim, assumem relevância notória de como as narrativas são pontos de partida para profundas reflexões acerca das minhas práticas e das experiências docentes e de como estas se teorizaram e se teorizam. E do quanto essas reflexões tem ajudado a mudar minha forma de agir não só na vida profissional, mas também na vida pessoal. Ao mesmo tempo, considero que as reflexões significam pontos de partida e de chegada para mudanças e, por consequência, para transformações no fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABRAHAM, Ada. *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF, 1984.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. Ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- ALVIM, Zeli. **Saberes e práticas avaliativas de professores de história que atuam no ensino médio**. Dissertação de Mestrado em Educação. Uberlândia/MG: FAGED/UFU, 2006.
- ARAGÃO, Rosália M. R. de. **Compreendendo a investigação narrativa de ações escolares de ensino e de aprendizagem no âmbito da formação de professores**. São Paulo: PPGE-UMESP.GT: Formação de Professores. n. 8, [n.p].
- ARAÚJO, Mairce da Silva e outras (org.). **Vozes da Educação: memória, história e formação de professores**. Petrópolis: DP et Ali; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.
- AZAMBUJA Guacira de. **Trajetórias de formação docente e narrativas de si: implicações na prática pedagógica**. Anais do II CIPA, Salvador/BA, 2006
- BERNADES, Adriana Auxiliadora Martins. **Nos fios da história: contextos, saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia/MG: FAGED/UFU, 2001.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. História de vida e formação de professores;as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: Souza, Elizeu Clementino e MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (orgs.). **Histórias de Vida e Formação de Professores**. RJ: Quartet: FAPERJ, 2008.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. **Vozes silenciosas e silenciadas no ensino superior: a evasão de alunos nos cursos de Graduação da UFU (1990-1999)**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia/MG: FAGED/UFU, 2001.

CANDAU, Vera. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera M. **Magistério: construção coletiva**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. A narrativa no ensino, na aprendizagem e na pesquisa: uma nova abordagem da teoria e da prática docente. Universidade Federal Fluminense - UFF- RJ. **Anais do III Congresso Internacional da Pesquisa (Auto) Biográfica - CIPA**. Salvador: UFBA, 2008.

CHAVES, Silvia Nogueira. Memória e auto-biografia: nos subterrâneos da formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CHENÉ, Adele. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

CONNELY, F.M. e CLANDININ, D.J. *On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching*. **Journal of Educational Thought**, 21 (3), 1987, pp. 130-139.

CONTRERAS, J. **La autonomia del profesorado**. Madri: Morata, 1997.

COUTO, Regina Célia. **Formação de professores de História e multiculturalismo: experiências, saberes e práticas de formadores (as)**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia/MG: FAGED/UFU, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEMOS, Pedro. **Pobreza política**. Campinas: Autores Autorizados, 1998.

DEMARTINI, Zeila de Brito. Relatos Oraís: Nova leitura de velhas questões educacionais. **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal, Universidade de Minho, 8 (1), 5-20, 1995.

DOMINICÉ, Pierre. *Cycles de vie et formation dès adultes*. *Travail Social*, 4, 1990, pp. 14-19.

_____. O que a vida lhes ensina. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ERNANDEZ, Fernando; SANCHO, Juana Maria. A formação a partir da experiência vivida. **Revista Pátio**, Ano X, n. 40, Nov 2006/Jan 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Ewiges (orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.) *et al.* **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FONTANA, R. A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Tese (doutorado). Campinas: UNICAMP/Faculdade de Educação, 1997.

_____. **Como nos tornamos professoras?** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FONTOURA, Maria Madalena. **Fico ou vou-me embora?** In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidade e procedimentos**. São Paulo: Humanitas/FELCH/USP: Imprensa Oficial do estado, 2002.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. Ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si.** Os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente. Natal, RN: UFRN, 2008. [Tese de Doutorado].

GALVANI, Pascal. *Autofomation et fonction de formater.* Lyon: Chronique Sociale, 1991.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIROUX, Henri & McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F. & SILVA, Tomaz T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez: 1994.

GUERRA, Denise Moura de Jesus /UFBA. **As histórias de vida tecendo a pesquisa e a formação.** Anais do II CIPA, Salvador/ BA, 2006.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vida de professores.** 2 ed. Portugal: Porto Ed, 1992.

HUBERMAN, Michel. O ciclo da vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antônio. **Vidas de professores.** Portugal: Porto Ed, 1992.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KOWARSKI, Tatiana. **Compreendendo a escolha profissional.** Disponível em: <http://orientandocaminhos.sites.uol.com.br/escolhas.html>. Acesso em: 31/05/2011.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literature y formación.** Barcelona. Laerts, 1996.

LEJEUNE, Philippe. Les instituteurs du XIXe siècle racontent leur vie. *Histoire de l'Education*, 25, 1985, pp. 53-82.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MORAES, Ana Alcídia. **História de vida**: a trajetória pessoal/profissional de uma professora de leitura. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil. Ano 5, n. 28, dezembro/1996.

_____. Ana Alcídia. **Histórias de leitura em narrativa de professores**: uma alternativa de formação. São Carlos/SP: UFSC, 1999.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: Os Sete Saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, Michele Cristina de. **Saberes da docência e práticas de ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia/MG: FAGED/UFU, 2005.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1995a.

_____. **Profissão Professor**. 2. Ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégias para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Julio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERRENOUD, PHILIPPE. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PINEAU, Gaston. *Pour une theorie tripolaire des formations vitals: par soi, les autres et les choses*. **Cahiers des sciences de l'éducation**. Gênova: Universidade de Gênova, n. 44, pp. 25-40, 1986.

_____. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

RIBEIRO, Alcione Torres; BEJARANO, Nelson R. R. História de vida e experiências de formação de professores de Química. **Anais do IV CIPA**. São Paulo: USP, 2010.

RIVERO, Cléia Maria da Luz. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais. In: RIVERO, Cléia Maria da Luz; GALLO, Silvio (Orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru/SP: Edusc, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40. Jan./abril, 2009.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOARES, Luciana de Sousa Lima. As práticas que (re) inventam professores: revelando os sentidos e significados dos atores docentes. **Anais do III CIPA**. Salvador, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

_____. Modo de narração e discursos da memória: biografização, experiência e formação. In: PASSEGI, M.C; SOUZA, E.C (Orgs.). **(Auto) biografia: formação, territórios e saberes**. V.2. Natal-RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). Entrevista Reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa *et al.* **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria & Educação**, 4, 1991.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; FERNANDES, Gláucia Braga Ladeira; MODERNO, Mariel Costa. **A faculdade de formação de professores e seus processos formativos**: Um estudo sobre estudantes egressos das licenciaturas e suas histórias de vida. Anais do IV CIPA. São Paulo: USP, 2010.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIERA, Maria Clarisse. **Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**: experiências e desafios em Uberlândia-MG (anos 80-90). Dissertação de Mestrado. Uberlândia/MG: FAGED/UFU, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. Apresentação à edição brasileira. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Estratégias alternativas para mejorar La calidad de enseñanza por médio de La reforma de La formación del profesor: tendencias actuales em Estados Unidos. In: VILLA, A. (coord.). **Perspectivas y problemas de La función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

_____. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1 – HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

HISTÓRIA DA PROFESSORA NONATA

Tive oportunidade de acompanhar o trabalho da Professora Nonata quando assumi a função de Diretora e depois a de Pedagoga da Escola. Nonata sempre foi muito comprometida, política e pedagogicamente falando. E por ser muito comprometida, por ter uma seriedade incontestável para com a educação, acabava por usar atitudes extremamente rígidas com os alunos sem comprometer a qualidade do seu trabalho. É uma profissional muito competente. Vejo-me agora, 01 de dezembro de 2010, às 10 horas, ouvindo sua história e observando o quanto Nonata mudou sem perder de vista o seu grande propósito: ensinar com qualidade. E ainda com aquela vontade de realizar que sempre foi uma característica marcante dessa professora (Socorro Santos).

Nasci em 10 de setembro de 1958, na cidade de Manaus. Fazendo uma retrospectiva da minha vida escolar, esta começa no Jardim da Infância, no Colégio N. S. A., quando tinha cinco anos, em 1968. Mas o que marcou foi minha grande dificuldade no período da alfabetização, tendo em vista que eu não aprendia a ler. A diretora chamou minha mãe e disse: “Ela não aprende a ler. O que a senhora deve fazer é colocá-la para pintar, bordar, para realizar atividades artesanais”.

Naquele mesmo ano, minha mãe me tirou da escola e levou-me para fazer tratamento médico para verificar o que tinha de errado. O médico passou alguns exames e deu o diagnóstico final: “ela não tem nada de errado”. Ao chegar em casa, minha mãe foi no quintal pegou um galho de goiabeira e me deu uma surra para “despertar” meus neurônios e acabar com a preguiça e, depois, me colocou numa aula particular. A partir desse momento, despertei para os estudos e, no ano seguinte (1964), fui matriculada na 1ª série, na Escola Estadual B. R. B., no centro da Cidade de Manaus. Fiz o teste e fui promovida para a 2ª série.

Logo fiquei amiga da Professora T., a minha professora. Frequentava em sua casa, ajudava nos serviços domésticos, mas um dia, alguns alunos estavam na bagunça, eu fui olhar quando viram a professora, correram, eu fiquei, não estava fazendo nada de errado. Mas quando a professora me viu ali, disse: “Sua sonsa, por que não está sentada como todos, fingida...”. Fiquei sem saber o que dizer e, a partir daquele momento, a professora que tanto admirava não existia mais para mim.

Cheguei ao Ginásio em 1972, tive alguns professores que marcaram positivamente, como por exemplo, o Professor H. de História e a Professora de Matemática que não me lembro o nome, eram professores compreensíveis, amigos dos alunos. Quando o Professor H. saiu para trabalhar na Universidade do Amazonas, entrou em seu lugar uma professora elegante, mas muito incompreensível. Ainda no ginásio, meus pais se separaram e minha mãe teve que ir trabalhar, para isso voltou a estudar. Enquanto isso, nós passamos muitas necessidades, até fome.

Um dia, eu não tinha almoçado, fui para aula. Meu pai foi até a escola e eu disse a ele que estava com fome. Ele então comprou três pastéis folheados. O sinal tocou, despedi-me do meu pai e fui assistir às aulas. Fiquei num canto e comecei a comer os pastéis e de repente, escutei: “R., você é esfomeada, não é hora de comer, não pode comer em sala de aula. Você não almoçou?” Todos se voltaram para mim. E só tinha vontade de sumir, desaparecer. São atitudes cruéis que machucam os alunos e, como professores, não percebemos que as palavras magoam, ferem.

No ensino médio, em 1976, nessa época o ensino profissionalizante era a alternativa, então escolhi Administração. O que mais me marcou foi o professor N., professor de Administração e o primeiro a perceber a minha aptidão para o magistério. Em 1977, após a apresentação de um seminário, o professor Nonato convidou para ser professora auxiliar na escola que eu estudava, no período da tarde. Fui conversar com o diretor e ficou acordado que iria falar com minha mãe sobre o assunto. Porém, quando disse a minha mãe que ia ser professora auxiliar, ela reagiu, dizendo que eu estava estudando para ser técnica e em administração. E disse: “Que negócio

é esse! Você quer ser explorada, tem que fazer seu estágio na área de administração. Nem pensa em estágio na área da educação que não tem futuro. Assim, fui fazer o estágio na SHARP.

Terminei o ensino médio, em 1978... hora de prestar o vestibular. No início da década de 80, a Universidade do Amazonas possibilitava ao vestibulando informar duas opções de curso, escolhi como primeira opção o curso de Administração e como segunda, o curso de Estudos Sociais, já que o Professor N. falou que tinha todos os requisitos para ser uma ótima professora. Por que não?

Fui classificada na segunda opção e ingressei no ensino superior para cursar a licenciatura em Estudos Sociais que na época tinha curta duração. Ao ingressar na Universidade fui trabalhar como secretária no Instituto B. C. Nesse período (1981), casei tive os meus dois primeiros filhos, continuei trabalhando no setor administrativo do instituto.

Em 1986, quando ainda estava de resguardo do meu segundo filho, R., prestei o concurso público para o magistério, tendo sido classificada. Ao ser convocada para assumir a minha vaga, escolhi a Escola Estadual D. M. C. onde trabalhei de 1986 a 1992. Depois, pedi a minha transferência para a Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima, onde atuo até o momento.

Um fato pitoresco que eu lembro, do meu início de carreira no magistério foi o do momento da minha apresentação à gestora da escola Quando esta leu o meu nome e disse: “Algumas pessoas que conheço não gostam do nome R. e você gosta?”. Sorri e disse que “mais ou menos”. A gestora perguntou: É a primeira vez que leciona? Respondi: “Sim”. Posso chamar você de N.? Perguntou a gestora. Gostei e disse que sim. A partir desse momento nasceu a Professora N.. Já fui apresentada na sala dos professores aos meus colegas com esse nome que até hoje permanece.

Em 1989, após três anos de magistério surgiu a primeira greve que durou 79 dias. No segundo mês de greve os contracheques foram zerados e os professores procuraram alternativas para tentar cumprir seus compromissos. A escola onde trabalho, na época organizou uma festa dançante no Clube dos sargentos sob a coordenação da professora S. S., com vários imprevistos e obstáculos. O intuito era de arrecadar fundos para os professores grevistas.

Os professores reuniam-se toda a noite para analisarem o perfil da greve e daí, tomar decisões bem como apresentar reflexões por meio de peças teatrais que mostravam o momento político, marcado pela presença do governador do Estado na época, o senhor A. M.. Houve muita tensão e uma grande demonstração de força da categoria responsável pela formação dos cidadãos do nosso Estado.

Em 1993, com os filhos crescidos, pleiteei a segunda vaga no setor educacional através do Concurso público. Reunimos um grupo que sob a orientação da professora S. S., ia até à escola, aos sábados à tarde para estudar e se preparar para o concurso. Todos nós fomos classificados. Eu fiquei no segundo lugar, com a pontuação de 9,2 em Geografia.

Em 1999, em cumprimento a uma meta do governo federal, todos os professores deveriam ter licenciatura plena. A Secretaria de Educação convocou de licenciatura curta a fazer a plenificação. No caso, os professores de Estudos Sociais deveriam escolher Geografia ou História. Eu escolhi o primeiro. Quando terminei a graduação plena em Geografia, em 2000, voltei à Universidade Federal do Amazonas para fazer Bacharelado em Geografia, no mesmo ano.

Em 2001, quando ainda estava fazendo esse curso, a Secretaria de Estado da Educação abriu inscrições para a Especialização em Geografia da Amazônia Brasileira curso que aproveitei bastante no meu trabalho em sala de aula.

Na minha prática docente muitos foram os fatos marcantes que me fizeram refletir sobre a minha atuação, a minha responsabilidade enquanto educadora. Em 2001, eu já tinha 13 anos de trabalho docente, por exemplo, o Professor J. que na época era coordenador do projeto Protetores da Vida convocou-me para fazer parte deste. No primeiro instante disse que não teria tempo, pois estava cursando a pós-graduação. Mas, repensei e decidi aceitar o desafio. Atualmente, estou na coordenação do Projeto, desenvolvendo atividades de cunho sócio-ambiental tais como coleta de papéis que são doados à LACC - Liga Amazonense contra o Câncer da Criança, vidros com tampa plástica doados ao Banco do leite da Maternidade A. S. M., alimentos doados a famílias carentes dos alunos e/ou comunidade, Campanha Sala Limpa e Conservada, que é realizada bimestralmente, com a participação de todas as turmas, da escola, sendo que a turma vencedora ganha um turno de lazer.

Em 2004, eu e o professor **D.** começamos a desenvolver o Projeto de Visita Técnica à Usina Hidrelétrica de Balbina, com alunos da 3ª. Série do ensino Médio, nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Quatro alunos da turma são escolhidos como agentes multiplicadores. Como temos quatro turmas por turno, são selecionados 16 alunos de cada um dos turnos, totalizando 48 agentes. Todos os anos, nós vamos à Usina, no período de junho e julho, em virtude da enchente estar em seu ponto máximo e fornecer a possibilidade de observarmos melhor os impactos ambientais ocasionados pela usina nas áreas próximas.

Em 2005, a segunda greve torna-se uma triste realidade. Os professores não têm a mesma força de seis anos atrás. Mas várias atitudes demonstraram à sociedade o tratamento dado pelo governo aos professores. Nesse período, no auge da greve, saímos da Praça do Congresso em direção ao palácio da justiça, numa demonstração de protesto, indignação. Todos os professores deitaram no chão, formando um grande tapete humano, lembrando o que o governo faz com professores: pisa, humilha. Fui com muita honra uma peça do grande tapete humano, em protesto contra o tratamento injusto aos que fazem da educação a sua bandeira.

Nessa trajetória, várias experiências marcantes e transformações ocorreram pela formação acadêmica e os anos de magistério. Um enorme acúmulo de afazeres entre o mestrado e a escola. Resolvi, nos últimos anos, aplicar o método cognitivo, em que o próprio aluno realiza a correção de sua avaliação. Foi o momento em que comecei a depositar toda a confiança nos alunos, sua postura e responsabilidade com seus estudos e uma reflexão. Eu mesma me surpreendi com minha atitude um tanto quanto revolucionária e vi que é possível realizar ações inovadoras que podem acrescentar no processo de ensino e de aprendizagem, quando percebi que os alunos foram e são capazes de identificar seus erros e transformá-los em acertos.

Enfrentei dificuldades no cotidiano da minha sala, como qualquer outro profissional, mas sempre busquei trocar experiências, tentando achar alternativas. Nas conversas com outros profissionais, indagando aos colegas sobre o rendimento da turma, a metodologia que eles utilizavam, verificando se era viável adaptar para a disciplina que leciono.

A importância de refletir sobre as dificuldades de compreensão dos alunos tem uma relação entre teoria e prática. Sendo assim, costumo analisar sempre o que pretendo ensinar *o como, o que e para quem estou ensinando*. Busco respostas para as seguintes perguntas: Como inserir os conteúdos no cotidiano do aluno? Que metodologia mais coerente para a abordagem do conteúdo e a seqüência de conteúdo como devo fazer? Que tipo de avaliação terá melhor aproveitamento? A participação dos alunos como monitores na sala de aula será válida?

Depois busco na literatura aprofundar o conteúdo e verificar o que está acontecendo. Posteriormente, com embasamento teórico e o(s) exemplo(s) metodológicos positivos dos colegas procuro o apoio do pedagogo, aliando o conhecimento teórico com a metodologia, geralmente, alcançamos índice de rendimento satisfatório.

Aliado a esses procedimentos, temos como estratégia os trabalhos em equipes que são eficazes para melhorar o rendimento escolar e o conhecimento dos alunos onde ocorre a socialização dos conhecimentos e materiais. Numa mútua troca de conhecimentos entre os componentes das equipes. Com equipe de três ou no máximo quatro alunos para que todos participem ativamente e aconteça o entrosamento de conhecimento e um bom aproveitamento no processo de ensino aprendizagem

Um exemplo de dificuldades de abordagem no qual realizei todos esses procedimentos e associei a teoria à metodologia construtivista com a participação dos alunos especialistas em tecnologia como monitores, proporcionando bons resultados. Foi com o conteúdo Aspectos Demográficos do Amazonas, ministrado na 3ª série do ensino médio que apliquei pela primeira vez, como ferramenta didática o software *PHLICART*, o qual tinha como objetivo conhecer a população absoluta e a população etária do Amazonas através da elaboração de mapas digitais.

Como alguns alunos são especialistas no manuseio com o computador e tem internet em casa que é necessária para elaboração da tabela de dados através de pesquisa no site do IBGE, a turma (de cerca de 40 alunos) foi dividida em 10 equipes de três ou quatro alunos. Tenho como pré-requisito que em cada equipe pelo menos um aluno com habilidade em tecnologia e bem como o aluno com internet em casa que poderia facilitar a elaboração da tabela de dados, que exige o uso da internet.

Para mim uma mudança radical que ocorreu na minha vida profissional foi ver o aluno a partir de um novo prisma. Um ensino mais centrado no aluno, o que foi bem difícil admitir depois de longos anos como o professor sendo o centro de todo o processo de aprendizagem e de repente decidi adotar um ensino centrado no aluno. Isso requer uma mudança de paradigma que não é fácil, pois significa muito mais do que acrescentar novas práticas e repertórios conhecidos e, sim, é a adoção de novas perspectivas e práticas. Tudo só foi possível,

pois eu precisava pôr em prática meu projeto de Mestrado que só foi realizado através da colaboração dos alunos com monitores que formamos uma equipe de apoio para a aplicação dos mapas digitais, o qual possibilitou um ensino interativo entre professor e aluno. É um estágio de transição que ainda estou vivendo. E querendo aperfeiçoar cada vez mais para uma mudança de paradigmas que proporcione um ensino balanceado com o uso sensato de prática orientada e da instrução direta.

Em 2009, ingressei no Programa de Mestrado em Geografia Física, oferecido pela SEDUC em convênio com a UEA e USP. O projeto de pesquisa que executo aborda a Cartografia Digital como recurso didático no Ensino Médio

A participação em eventos muitas vezes é um bálsamo para recuperar as forças da rotina da sala de aula e ver que é possível mudar para uma aula dinâmica e proveitosa. Mas, na maioria das vezes em pouco tempo voltamos à realidade dos enormes obstáculos que impedem as mudanças que desejamos e não temos força para superar e voltamos novamente à antiga e velha realidade no ensino centrado somente no professor. Porém, a cada participação nos eventos da vida tentamos uma inovação ali e outra mais adiante na tentativa de aos poucos ir criando uma nova metodologia de ensino em benefício do professor e do aluno.

Tenho percebido que nas trocas de experiência, nos diálogos com os meus colegas, ao falar de aspectos pedagógicos, eu contribuo para a formação deles também. Temos trocado experiências em relação a como organizar seminários e outras atividades. No turno noturno, neste ano de 2010, por exemplo, eu e outros professores organizamos o modelo para elaboração de trabalho científico segundo ABNT, a maioria dos professores concordou que seria o modelo de trabalho solicitado por todos. Assim, o modelo ficou na reprografia para acesso de todos os alunos e professores.

Gosto de participar de atividades na escola. Organizamos todos os anos a Semana do Meio Ambiente. Com atividade extraclasse. Fui coordenadora do Projeto Protetores da Vida por cerca de 10 anos (2000 a 2010) no qual obtive a participação de vários colegas com opiniões e participação nos eventos do referido Projeto. Um dos quais é realizado todo ano e quase todos os professores participam com apresentação de trabalhos referente ao tema ambiental, peças teatrais, musical, paródia, fantoche e desfile com roupas confeccionadas com material reciclável.

O primeiro ano foi o da primeira experiência. Alguns pais falaram da hora do retorno. Agora mandamos o termo de autorização comunicando a saída e o retorno. Quando algum pai reclama, argumentamos: “O senhor assinou o termo de autorização”.

Outro problema existente é o de que alguns alunos pensam que é passeio. Se não ficarmos atentos alguns não registram nada quando retomamos a escola o que foi observado. Porém, antes, durante, fazemos uma preparação aos alunos de que vai ser solicitada uma atividade avaliativa. Mas, sempre tem aqueles que dizem desconhecerem tal informação. Trabalhamos com agentes multiplicadores que apresentara para a turma sua experiência e os seus conhecimentos obtidos no trabalho de campo. Alguns, eu e o professor **D.**, discutimos de uma forma positiva algumas questões como valor do trabalho, tempo para entregar, conteúdos a ser solicitado mais no final chegamos a um acordo satisfatório para os dois.

Segundo os alunos, eu, com mais de vinte anos de profissão, mudei muito. E concordo com eles. Antes, jamais aceitava trabalho atrasado sem uma justificativa legal. Agora aceito não com o mesmo valor do dia da entrega. Mas aceito. Não permitia, por exemplo, que aluno entrasse depois que eu adentrasse a sala de aula. Agora dependendo do motivo, permito a entrada do aluno. Não gosto de fazer atividade avaliativa de segunda chamada. Mesmo assim em alguns casos faço. Mesmo sem justificativa legal, analisando cada caso.

Além disso, solicito a participação dos alunos como monitores para auxiliar as dificuldades da turma. Como ajuda dos monitores o processo de ensino aprendizagem tem melhorado e rendimento também. Escuto mais o aluno. Até solicito opiniões deles embora, muitas vezes, alguns deles sejam “abusados” e ainda não sabem conquistar o seu espaço. Mas, vale à pena escutar o que eles têm a dizer sobre nós para fazermos uma reflexão das nossas práticas de ensino.

No final da minha trajetória profissional, isso porque estou à beira da minha aposentadoria, fico feliz em saber que somos capazes de uma prática de ensino renovadora e estimulante para nossos alunos. Capazes de superar os obstáculos instrucionais com a colaboração dos alunos pais ou responsáveis e com o objetivo de querer fazer com convicção uma educação fazer a diferença, se é que queremos uma sociedade digna e humana para todos.

Se Deus me der vida e saúde, mesmo aposentada na educação básica, pretendo continuar na educação, mas ampliando meus objetivos no sentido de contribuir para o ensino superior. Penso que ainda, há muito a fazer em prol da educação e pela formação dos muitos sujeitos que estão sobre a nossa responsabilidade.

HISTÓRIA DO PROFESSOR ÁTOMO

Acompanhei meio de longe o percurso docente do Professor Átomo. Eu era Coordenadora Pedagógica da Unidade Educacional da Cidade Nova I, quando estive frente a frente com esse professor. Conheço um pouco suas dificuldades em lidar com a prática docente. Sei que ele enfrentou muitos problemas. Porém, surpreendo-me com relação ao fato de ter aprendido a gostar do magistério. E ao ouvir sua história de vida pessoal e profissional, no dia 16.11.2010, percebo o quando esse profissional se transformou num daqueles docentes que abraçam a causa da educação como sua, com grande responsabilidade e dedicação (Socorro Santos).

Eu sou professor de Matemática e Física no Ensino Médio. Tenho 17 anos de atuação no magistério do ensino médio da escola pública, em Manaus. Sou graduado em Matemática e Pós-Graduado em Didática do Ensino Superior. Nesta escola, já estou há 13 anos. Neste momento, assumo a função de Coordenador da área de

Em relação à escola, na infância, eu me lembro desde pequenino, desde cedo que eu nunca gostei de estudar, eu ia para a aula forçado, minha mãe levava o cinturão, eu ia sempre dizendo: “eu não vou”, “eu não vou”, mas eu acabava indo. Desde a 1ª até a 3ª série do ensino fundamental, eu ia obrigado à escola, eu não gostava mesmo. Depois eu fui aceitando e já deixei de resistir. Éramos muito pobres, minha mãe era professora também, mas sempre estudei em escola particular. Fiz no CEAM, na Cachoeirinha, as séries iniciais do ensino fundamental todo foi lá. Eu aprendia as coisas com muita facilidade, então, para que estudar?

A 5ª a 8ª série fiz no Instituto Ida Nelson, mesmo com as dificuldades financeiras que minha mãe enfrentava. No segundo grau, fui para a Escola Técnica onde fiz Eletrotécnica. Nunca fui reprovado nem fiquei em recuperação. Eu tinha muita facilidade de aprender matemática, sempre gostei dos números, e português eu odiava aquelas regras (risos!)... Na Escola Técnica fiz Eletrotécnica. Terminei com 17 anos esse curso. Mas, não era “aquele” estudante. Era a mesma coisa como relatei desde o começo. Passava, aprendia. Quando terminou, tive que fazer quatro meses de estágio. Não era nem remunerado, era só para ganhar o certificado. Um amigo nosso me arranjou.

Em 1991, fiz o primeiro vestibular, não passei. No meio do ano fiz vestibular para Contabilidade, fazendo dois períodos, mas não gostava do curso. Quando era na contabilidade, a matemática, tudo bem, mas quando incluía outras disciplinas, português... Passei um ano sem estudar.

Em 1993, fiz novamente o vestibular para Engenharia. No segundo período, ainda no mesmo ano, arranjei emprego de professor. Mas, nisso eu arranjei mulher e filho também. E tudo ficou mais complicado porque o curso de engenharia me exigia tempo, era de 13h até 20h. Para trabalhar e estudar ficava difícil. Consegui fazer as disciplinas básicas do curso e depois, por força das circunstâncias já explicadas, enveredei para outro caminho que me levou ao magistério.

Comecei a dever matéria e complicar mais ainda, comprometendo o curso de engenharia. Trabalhando à tarde e à noite já na sala de aula, eu comecei a fazer disciplinas somente pela manhã, mas não as do curso. E complicou mais porque comecei a ficar devendo matéria. Então comecei fazer as disciplinas da Licenciatura em Matemática e já estava na área, deixando de lado a engenharia. Fiz todas as disciplinas do curso. O coordenador do curso me aconselhou a fazer o vestibular para a Matemática. Fiz três vezes e passei, mas não me matriculava. Um dia o coordenador me chamou e advertiu, pois todos os anos eu passava para o curso de matemática, mas não me matriculava. Então decidi fazer o vestibular novamente para matemática. Passei e no ano seguinte, concluí o curso, pois já havia cursado na engenharia, todas as disciplinas da licenciatura em matemática.

Na sala de aula, como professor, tive muitas dificuldades, principalmente, na parte didática, o curso de engenharia não prepara ninguém para dar aulas, não se trabalha as disciplinas voltadas para a didática. Na realidade da sala de aula, o aluno não aprendia, eu dava zero. Era muito complicado. Muitas vezes, fui chamado pelos pedagogos da escola, porque as reprovações eram em massa. Fui muito chamado na SEDUC também. Totalmente, sem preparação para a docência. Eu dava aula como aprendia na universidade. Do jeito que o

professor ensinava na universidade eu reproduzia em sala de aula. No curso de Matemática, foi diferente, já fiz disciplinas como Didática, Psicologia da Educação. As coisas foram melhorando cada vez mais. As disciplinas para a docência começaram a abrir mais os horizontes, as coisas começaram a mudar. Tínhamos que dar aulas na própria sala de aula do curso, um para os outros colegas na disciplina prática de ensino. Lá se aplicava jogos matemáticos que eu tentava reproduzir nas turmas onde trabalhava.

No último período, todas as disciplinas apontavam para o trabalho pedagógico que precisávamos em sala de aula. Isso me ajudou muito. Como já estava em sala de aula, pude contribuir com os colegas que nunca deram aula. Na primeira aula de prática, o professor da disciplina Práticas de Ensino já definia os assuntos que deveríamos lecionar. Acabava que eu reproduzia o que estava aprendendo, em termos didáticos, na sala de aula da escola. Percebia que os alunos sentiam muitas dificuldades, então fui fazendo adaptações para facilitar o aprendizado dos alunos. Eu comecei a refletir que se eu utilizasse a linguagem dos próprios alunos, ensinando os colegas, talvez eu conseguisse melhorar o aprendizado deles e deu certo. Era a mesma metodologia utilizada na sala de aula do curso de Matemática. A minha prática melhorou bastante. Percebi que o rendimento dos alunos melhorou muito. Como já dava aula, fazia a licenciatura, houve o concurso para professor, passei, acabei ficando.

Não era isso que eu queria, mas o magistério acabou virando a minha profissão. Minha mãe sempre me aconselhava a não dar aula apesar de ser professora, ela dizia: “Meu filho, não vá dar aula”. Ela não queria que eu fosse professor e eu também não queria. No início o magistério era como se fosse um estágio. Entrei no magistério porque precisava trabalhar. Aprendi a gostar de dar aulas. Tem alguns probleminhas. Claro, que nunca conseguimos 100% de desempenho dos alunos, mas o esforço é grande. Na realidade, passei a gostar. Na continuação e encontrando muitas dificuldades fui fazer cursos oferecidos pela SEDUC, no campo da didática que me ajudaram bastante.

Fiz uma pós-graduação em Docência do Ensino Superior onde meu TCC teve o tema “Dificuldades de Aprendizagem da Matemática”, que me levou a aprofundar estudo sobre as dificuldades que eu percebia nos alunos, procurando saber por que os alunos não estavam aprendendo a matemática. Li livros, apostilas e outros materiais, além da observar os alunos em sala de aula. Mudei muitos dos meus procedimentos. Eu me questionava por que em uma turma de 40 alunos, a maioria não resolvia simples continhas. Um desses procedimentos foi movido pela necessidade de fazer um diagnóstico no início do ano letivo para saber o que eles conheciam e o que não conheciam. Daí, fazia o planejamento para trabalhar os conteúdos necessários. Com isso, melhorou o aprendizado e o rendimento escolar dos alunos. Eu comecei a selecionar estratégias que intensificassem o aprendizado dos alunos, trabalhando mais exercícios e atividades em sala, não me prendendo somente às aulas expositivas.

As dificuldades sempre me levaram a refletir se o problema estava em mim ou nos alunos, eu também procurava trocar ideias com os meus colegas de escola, tentando encontrar uma saída. Perguntava dos colegas se eles tinham aquelas dificuldades. E a partir das conversas discutíamos o que fazer com as turmas.

Em 1997, pedi transferência para a Escola **Alfa**, onde assumi, desde o início, turmas de ensino médio. Trabalho nesta escola há 13 anos e tenho mudado muito no decorrer do tempo. Mudei o meu comportamento e atitudes no decorrer da minha trajetória. O grupo me influenciou. Acho que hoje já estou contribuindo e influenciando para mudanças no grupo, pois estou coordenando a área de Matemática na escola. Os pedagogos da escola também sempre me ajudaram muito. Faço todos os cursos que a SEDUC oferece.

Tenho buscado informações também na internet como, por exemplo, o site Portal da Frente Brasil. Ainda não conseguimos trazer para a escola porque a internet é precária, mas é uma alternativa para professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Não sou um bom leitor. Quase não leio a literatura pertinente a didática. Mas reflito bastante, me preocupo quando as coisas não estão bem, quando o rendimento escolar dos alunos baixa. Procuro sempre conversar com os alunos sobre o que está acontecendo com eles, porque eles não estão conseguindo aprender. Penso que o relacionamento professor-aluno é fundamental para o bom andamento das aulas. Tenho experimentado travar boas conversas com meus alunos. E isso tem surtido certo efeito.

Os resultados tem sido satisfatório. Ao longo da minha trajetória eu fui construindo saberes tanto no campo específico da matemática como no campo das estratégias que devo adotar nas aulas de matemática. Isso tem me ajudado tanto na minha sala de aula quanto junto ao grupo com quem trabalho. Tenho tentado desenvolver alguns projetos. Por exemplo, já tentei envolver os colegas da área de matemática no projeto em que se leve os alunos para o laboratório de informática, mas os professores resistem, justificando-se por não terem tempo de ir ao laboratório porque têm o conteúdo programático para cumprir em sala.

Ainda falta muito para eu aprender, mas percebo que já melhorei muito o meu trabalho pedagógico em sala de aula. Tenho dificuldades, como por exemplo, elaborar uma prova para o ENEM. Quero continuar no magistério. Vou continuar perseguindo o meu objetivo que é implantar o projeto na área de informática na educação, trabalhando a matemática no laboratório de informática. Isso seria muito interessante, mas como falei antes, alguns professores resistem. Mas, tenho esperança de que eles mudem de idéia e abracem a causa e tentem desenvolver suas aulas em laboratório, utilizando a informática. Quero ver se as aulas aconteçam mais no laboratório, orientar para que os colegas saiam da mera aula ministrada de forma tradicional

Eu confesso que por alguns momentos, tive vontade de sair do magistério, mas acabei desistindo. Eu gosto de dar aula, do contato com os alunos. Talvez isso não seja uma coisa comum entre os colegas. As questões salariais são sempre as maiores justificativas para alguns. Outros dizem que já estão se aposentando e já não estão mais interessados. Outros dizem ainda, que estão na escola só fazendo um “biquinho”. Enfim, são muitas as dificuldades que eles colocam para a implantação do projeto. Mas vou continuar insistindo.

Tenho conversado com os colegas sobre a questão da disciplina em sala de aula. Sabemos que tem alunos que colaboram, mas tem aqueles que atrapalham os que querem estudar. E sempre dou sugestão para que o colega professor converse com esses alunos, converse com a turma. Tenho certeza que isso melhora bastante. Na minha sala de aula sempre questiono com aquele aluno que vem a escola só para brincar, busco saber: O que está acontecendo? O que está faltando para que ele se interesse pelos seus estudos?

Eu observo que alguns alunos pegam antipatia pela disciplina ou pelo professor. Quando isso acontece fica mais difícil envolver esse alunos nas atividades em sala de aula. O que é trabalhado em sala de aluno para o aluno passa como se o professor não soubesse explicar. Então, esse é um trabalho que tenho feito nesses últimos anos: conversar com os alunos com problema para ver se eles melhoram seu aprendizado e seu rendimento.

Se fizermos uma comparação entre este ano e o ano passado, podemos ver que mudou muito a situação do alunado, em todos os aspectos. Na questão do rendimento, vemos muitos professores apresentarem resultados bastante satisfatórios, mas o aprendizado fica a desejar. Eu me preocupo com isso. Não é só porque o sistema cobra, mas porque é necessário melhorar tudo. O meu filho estuda na escola e o que eu quero para o meu filho eu quero para os outros alunos. Não é interessante para o aluno dizer apenas que ele passou, mas dizer que ele aprendeu de verdade.

Faltam ainda muitas coisas, para eu aprender, como por exemplo, a questão da interdisciplinaridade. Até o momento, ainda não apareceu quem orientasse os professores, no sentido de colocarmos em prática o trabalho com projetos interdisciplinares. Quem sabe no decorrer do meu percurso eu tenha essa oportunidade de aprender como trabalhar dessa nova forma.

Quero continuar no magistério. E agora exercendo a nova função de coordenador da área de matemática, tenho buscado fundamentos para eu me orientar e poder orientar os colegas da escola. Tentei fazer uma pós-graduação que me poderia ajudar a ajudar o meu grupo, mas não me deixaram fazer, pois já tinha uma especialização. Acho o trabalho da coordenação tão importante quanto o trabalho do professor em sala de aula. Já que estou nesse novo caminho vou tentar me especializar nessa área da coordenação, buscando a literatura pertinente e, assim, eu possa contribuir para melhorar a formação dos professores da minha área.

HISTÓRIA DA PROFESSORA BEIJAFLOR

A professora Beijaflor apelido escolhido por ela própria foi minha colega de trabalho na escola onde trabalhei por 18 anos. Sempre percebi no trabalho de Beijaflor a competência, a preocupação em fazer o melhor trabalho. Sei que sempre foi uma batalhadora, mas percebi também que até certo ponto, foi alguém caladinha, comedida nas suas expressões e, neste momento, estou sendo surpreendida pela desenvoltura com que conta a sua história de vida e trajetória na educação e, vejo, com muita satisfação, o quanto esta profissional cresceu (16.11.2010, 17 horas, na EEJBRL, Cidade Nova, Manaus, Amazonas) (Socorro Santos).

Sou licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas, Pós-Graduada em Língua Portuguesa, com ênfase em Produção textual. Estou no magistério há 26 anos. E estou atuando a cinco anos no Ensino Médio.

Nasci no município de Borba. Sou a primeira filha. Meu pai diz que só casou depois que seus pais morreram. As minhas lembranças são a partir de quando comecei a estudar. Estudava com uma tia da minha mãe. Ela tinha um caniço muito grande. Os alunos que conversavam muito, ela batia com esse caniço. Isso me marcou muito. Talvez por isso, não consigo maltratar nenhum aluno, não consigo ser grosseira, procuro sempre tratar com respeito.

Meu pai também era professor, mas ele não batia nos seus alunos. Ele não aceitava que se batesse em aluno. Falava nas reuniões. Tratava os alunos com respeito. Eu admiro meu pai por isso. Naquela época, anos 60, ele já pensava diferente. Eu me inspirei muito no meu pai. Lembro de outra fase da minha infância, de uma professora, que mais tarde tornou-se minha amiga. Ela maltratava meus colegas, esfregava o rosto dos alunos na lousa, quando o aluno não sabia fazer a conta. Eu tinha medo dela.

Lembro das brincadeiras de roda. Não tinha luz, quando escurecia todos iam para suas casas. Escolhi essa profissão por influencia do meu pai. Quando eu estava na quarta série, tinha dez para onze anos, eu ajudava a corrigir tarefas e provas e fui tomando gosto. Eu fiz duas vezes a quarta série porque eu estava abaixo da faixa etária e lá tinha a continuidade do ensino fundamental. Tive que ir para o município de Nova Olinda para continuar meus estudos. Lá, em 1979, iniciei o curso de magistério, era o único curso em nível de segundo grau. Não havia o segundo grau não profissionalizante nessa época. Depois, tentei fazer outro curso que surgiu lá no município, mas percebi que não era o que eu queria e voltei para o Magistério. Na verdade, quando eu estudava, sonhava ser advogada, mas por influencia do meu pai e pelas circunstâncias, acabei indo fazer o magistério.

Terminei o ensino médio no IEA e fui estudar o curso Adicional no Colégio **B**. Paralelamente, minha irmã mais nova que eu, estudava no **P. S.** e nós freqüentávamos o clube de jovens. No início eu queria ser freira, Mas quando eu fui chamada, juntamente com todas as colegas, no final do ano, pela irmã que nos coordenava, para decidir eu não quis mais. Inventei uma desculpa, dizendo que eu era a primeira filha e tinha que trabalhar para ajudar meus pais. Na verdade, descobri que eu não queria ser freira. Só que no momento eu não tinha consciência disso. Era só meu pai que trabalhava. Minha mãe sempre foi doméstica embora ela tenha sido muito importante na nossa formação. Ajudou muito, mas em outros aspectos.

Voltei para o interior de Nova Olinda e arranjei um trabalho mesmo como eu havia dito à irmã coordenadora. Em 1983, assumi uma turma multisseriada numa granja como substituta de uma professora que havia entrado de licença maternidade. Nessa turma tinha alunos da alfabetização até a quarta série. Passei quatro meses nessa turma. Depois fui contratada para ser professora mesmo. Assumi as diversas funções, diretora, professora, merendeira, enfim... Fiz muitas coisas na sala de aula. Promovia campeonatos, jogos estudantis com outras comunidades. Levava os alunos para jogar em outra comunidade. Conseguíamos barco, os pais me apoiavam. Nunca tive muito problemas com a minha turma. Eu lembro que tinha um quadro bem grande que eu dividia e colocava uma parte para cada série. Os alunos eu dividia por série, em fila e foi tudo muito tranqüilo, eles aprendiam mesmo. Não havia reclamações. Também, coitados, eles não tinham para quem reclamar (*risos!*). Um ano depois (1984) fui contratada para trabalhar na Escola Estadual **N. S. N.**, ainda em Nova Olinda, com turmas de 1ª a 6ª série do ensino fundamental.

Em 1985, fiz o concurso para o magistério, fui aprovada e me encontrei em sala de aula, descobrindo que ser professora era o que eu queria. Não parei mais (*risos!*). Estou feliz pela escolha. Não me arrependo da escolha. Assumi uma cadeira efetiva na Escola Estadual Professora **L. S. V.**, que por sinal, era minha prima. Fiquei trabalhando em Nova Olinda até 1988, pedindo remoção para Manaus, indo trabalhar no Bairro Presidente Vargas, na Escola Estadual **A. T. S.** onde fiquei até 1994.

Em 1995, pedi remoção para a Unidade Educacional da Cidade Nova I em virtude da mudança de endereço para o Conjunto Habitacional Cidade Nova. Vim trabalhar na Escola Estadual **S. J. B. R. L.**, onde estou até o momento. Comecei nesta escola, ministrando aulas no ensino fundamental de Ensino Religioso, completando carga horária na Escola Estadual **D. M. C. P.**, no horário matutino. Lecionei Ensino Religioso por ser graduada em Teologia. À tarde, eu ministrava Língua Portuguesa, de 5ª e 6ª série, pois eu só tinha o Adicional em Comunicação e expressão e; Artes de 5ª a 7ª série.

Em 2005, quando o ensino fundamental foi extinto da escola onde trabalho, comecei a ministrar aulas de Língua Portuguesa para o ensino médio. Nessa época eu já havia concluído a Graduação em Letras e estava concluindo a especialização.

Em relação à graduação, sempre tive vontade de fazer faculdade. Quando cheguei a Manaus, eu fiquei um pouco acomodada, acostumada naquela “preguiça”. Porém, nunca desisti desse sonho. Anos depois, já em 2000, tive oportunidade através do PEFD, programa conveniado entre o Governo do Estado e UFAM, que proporcionou aos professores da rede pública o ensino superior. Eu fiquei muito feliz porque era o meu grande sonho. Mesmo porque já tinha muito tempo de espera. E levei muito a sério o curso. E fui muito aplicada no curso, esforçada, estudava bastante, tanto que fui homenageada com diploma de honra ao mérito de melhor aluna

da turma. Fiquei pasma quando me chamaram como a primeira aluna da turma. O segundo e o terceiro lugares foram atribuídos também a duas outras colegas do mesmo grupo de estudo, na graduação.

Nesse curso eu fiz muitas reflexões sobre posturas com as quais me deparei em relação a alguns colegas, professores como eu, de língua portuguesa, que tinham dificuldades nos conteúdos. Quando os professores trabalhavam conteúdos relativamente simples, meus colegas não conseguiam. E eu ficava me perguntando como esses professores conseguiam fazer os seus alunos aprenderem se eles próprios têm dificuldades. Muitas vezes, fui para o quadro explicar para os colegas alguns assuntos e isso me inquietava.

Ao terminar a graduação em junho de 2004, passei pela seleção da pós-graduação iniciando em julho do mesmo ano e estudei muito, buscando sanar minhas dúvidas e aprendendo coisas que poderiam me ajudar em sala de aula com meus alunos. Tive mais dificuldades, principalmente, pelo cansaço da graduação. Mas, sempre me esforçando para melhorar o meu aprendizado.

No contexto do ensino médio, desenvolvi alguns pequenos projetos voltados para a leitura de obras literárias. Eu me preocupava em selecionar diversas obras de diferentes autores, mas era machado de Assis o meu autor predileto por causa dos contos. Os alunos liam, mas eu tinha um objetivo: aguçar a leitura de forma agradável. Eu não queria tornar aquela leitura uma coisa maçante para eles para que tivesse vontade mesmo de ir aos textos. Então eu dava duas semanas para eles. Os textos eram escolhidos por eles, eu registrava o que cada um tinha escolhido e depois eu fazia roda na sala e eles iam relatar a história. Assim, ao final do bimestre, eles ficavam conhecendo dez textos embora não tivessem lido os dez.

Era interessante porque havia aqueles tímidos que tinha necessidade de vencer essa barreira. Como eu cobrava uma nota, pequena, mas era uma nota pela atividade, eles percebiam que era uma obrigação. Mas eu fazia de uma forma que eles não ficavam tão temerosos pelo contrário, eles gostavam. Às vezes, eu colocava uma musiquinha suave de fundo e eles narravam as histórias. Depois eu ia para os pequenos grupos para saber qual livro eles haviam escolhido e orientar para a próxima atividade ligada a essa da leitura onde eles iam reescrever a história, mas já na modalidade dramática porque eles haviam lido textos em prosa, narrativo, então eles iam transformar esse texto para a dramaturgia e depois iam encenar o texto que era outra atividade. Era bem interessante, eu gostava muito. Os alunos que estiveram nessa atividade e, que, ainda, estão na escola, lembram até hoje disso. Além disso, eles aprenderam a gostar um pouco mais da literatura. Isso facilitava o aprendizado porque era uma coisa agradável para eles. Eu não obrigava a ler um único livro para turma. Eles faziam uma diversidade de leitura. Às vezes, liam só o resumo, às vezes, um conto ou um livro todo. Eu orientava para o uso do dicionário caso precisassem fazer uma pesquisa de palavras mais complexas. Então, eu fazia um estudo dirigido da literatura. Foi uma coisa que mais gostei de trabalhar com a literatura, dessa forma.

Para trabalhar as escolas literárias, por exemplo, realizei uma mostra literária que deveria envolver os alunos da escola, mas pude contar com a colaboração do professor Marcio que era professor do 3º. Ano, que incentivou seus alunos a assistirem a mostra. A proposta foi que cada turma trabalhasse uma escola. Mas, cada turma era dividida em pequenos grupos que apresentaram aspectos diferentes como: características, obras literárias e seus autores etc. Confesso que fiquei um pouco receosa, mas depois, enfrentei o medo e prossegui com a estratégia adotada nas aulas.

No cotidiano da sala de aula, eu sempre me preparei para dar as minhas aulas. Sempre em todos esses anos. Nunca consegui entrar na sala para improvisar uma aula. Sempre busquei coisas novas, exercícios novos, novas metodologias, livros mais recentes. Sempre busquei na literatura e com os meus colegas aquilo que seria melhor para o aprendizado dos alunos. Aprendi a valorizar o planejamento com uma Pedagoga que cobrava isso. Isso me deu a segurança para trabalhar os conteúdos programáticos e proporcionar um aprendizado seguro aos meus alunos.

Sempre dificuldade em relação aos alunos com dificuldades, mas me inquieta, me angústia muito e busco ajudar esses alunos. Costumo conversar com aqueles que apresentam dificuldades, problemas de rendimento e de comportamento, na tentativa de ajudá-los a buscar a superação dessas dificuldades. As minhas maiores dificuldades e angústias sempre estiveram relacionadas ao como fazer para ajudar os alunos a superarem os seus problemas, como estimular. As preocupações eram e são grandes quanto à diversidade de problema. E nesse sentido, sempre nos ressentimos da presença de profissionais como psicólogo, assistente social na escola, para nos ajudar. Isso é necessário. Quando o aluno consegue reagir, sair daquela difícil situação fico feliz, porque sei que o aluno fez por si mesmo porque sabemos que ele não faz pelo professor nem por ninguém.

Eu amo o meu trabalho no magistério, em sala de aula, eu me sinto realizada. Não gosto muito do burocrático, como por exemplo, diário de classe e outros serviços que são exigidos do professor, mas o trabalho em si, o contato com os alunos, o lidar com os conteúdos, é a parte que me encanta no trabalho docente.

Tenho aprendido também na troca de experiências com os colegas tanto da escola quanto nos cursos que são oferecidos aos professores. Isso é importante porque vamos tirando dúvidas, descobrindo outros procedimentos que eu posso utilizar na sala de aula. As experiências têm me feito fazer reflexões sobre o meu trabalho. No decorrer do tempo, vamos melhorando. É interessante isso. Acho que mudei muito, mas não estou satisfeita, preciso estar sempre mudando, não acho que chegamos ao ponto de nos sentirmos prontos que não precisamos aprender mais nada.

Percebo que alguns colegas professores colocam dificuldades no trabalho docente. Estamos sempre ouvindo as queixas do dia a dia da escola. E é nesse ponto que acho que eu também influencio no trabalho e na conduta dos meus colegas que aceitam as minhas experiências as minhas orientações. Por exemplo, na coordenação da área, que assumo atualmente, tenho me sentido feliz porque os meus colegas consideram as minhas orientações. É muito bom. Saber que com nossa experiência podemos ajudar outros colegas a sanarem suas dúvidas. É gratificante.

Antes eu pensava em deixar o magistério por causa da parte financeira. Foi sempre a questão salarial que me movia a deixar de ser professora. Penso que por fazer o melhor trabalho, eu e todos os profissionais, que dão o melhor de si, deveríamos ser reconhecidos, valorizados, melhor remunerados. Eu mereço ganhar mais do que eu ganho. Por isso, pensei muitas vezes sair da escola, mas acabei por desistir, tanto pela falta de coragem quanto porque eu gosto do magistério. Sempre tive certo medo de sair da educação e procurar outra atividade, mas o que, por exemplo? Eu não sei fazer outra coisa.

Eu me sinto realizada, falta pouco para eu me aposentar, mas não me sinto como aquele profissional que cumpriu integralmente sua missão. Vou me aposentar em setembro de 2011, quando completarei 50 anos de idade. Sinto que poderia ter feito mais. Não me contento com o que fiz. A sensação que sinto é que ficou faltando algo a ser feito. Acho que posso fazer mais, tanto que pretendo, quando me aposentar, continuar trabalhando, mas quero ingressar no ensino superior. Alguns colegas questionam: “Mas você vai se aposentar, por que ainda vai continuar a trabalhar no magistério?” E eu respondo: “Mas é o que eu gosto de fazer”.

Penso que ainda tenho muito a fazer em favor da docência, por isso pretendo continuar na minha atividade embora eu queira ampliar os horizontes como já falei antes, quero atuar no ensino superior e fazer o melhor pela formação de outros profissionais. Estamos precisando disso mesmo.

HISTÓRIA DO PROFESSOR SETEMARES

Estive ouvindo a história de vida do professor Setemares num sábado, 04 de dezembro de 2010 e qual foi minha alegria ao perceber o seu significativo desenvolvimento intelectual e profissional. Qual foi o motivo da alegria? Professores Setemares foi meu aluno na mesma escola em que trabalha, atualmente. E fui sua professora de Língua Portuguesa. Apesar do contato e do companheirismo em algumas atividades de aprofundamento, como por exemplo, alguns congressos e no laboratório de aprendizagem da Psicologia onde estivemos juntos, foi agora após 24 anos, por meio de seu relato da trajetória que percorreu, pude perceber tamanho crescimento, desenvoltura, compromisso com a educação e, principalmente, amor ao seu trabalho docente (Socorro Santos).

Tive uma infância relativamente saudável apesar de algumas dificuldades socioeconômicas. Eu comecei a estudar bem cedo numa aula de reforço, porque minha mãe não...não tinha como acompanhar nos estudos, as tarefas que as professoras passavam. Então, tinha essa professora que acabava ensinando todas as crianças daquela área, daquela adjacência. Nós morávamos perto de uma feira e ficava numa rua próxima da minha residência e fiquei lá com essa professora, foi onde eu comecei a ler e escrever. Então ela tinha um método bem

tradicional, palmatórias. Ela era uma professora que cobrava muito, mas sabia ensinar, sabia ter paciência. O que ela não tolerava era a indisciplina, mas ela tinha paciência e foi lá nessa escola que aprendi a ler e a escrever.

Quando eu cheguei à escola pública, aos sete anos, eu já sabia ler e escrever era quando as crianças ingressavam. Então eu não aprendi a ler na escola pública, aprendi a ler antes. Isso fez uma diferença muito grande na vida porque eu estava sempre mais adiantado que as outras crianças eu acabava porque não apresentava dificuldade nenhuma. Nem nas tarefas de matemática nem nas tarefas de ciências, português etc. Sempre tive essa facilidade de estar à frente em relação às outras crianças.

Eu me lembro bem que eu tinha uma professora _ a minha professora de 1ª série (são duas professoras que foram marcantes na minha vida), a de 1ª e a de 4ª. A da 2ª também, mas assim, que eu me lembro bem é da 1ª e da 4ª. A da 3ª é como se eu estivesse apagado. A da 1ª. era a professora **L.**, muito paciente, se dava muito bem...muito bem mesmo e, o que ela não dava era dez para as crianças, era sempre oito e ela acreditava que quando a criança alcançasse dez não tinha mais o que aprender. Depois eu tive uma professora chamada **R.** Acho que tinha muita experiência, muitos anos de magistério, já tinha cabeça branca, usava óculos, bem fortes, tipo “fundo de garrafa”. Era uma professora muito dedicada porque, além de ensinar bem, ela nos dava os valores importantes, alguns valores, por exemplo, que a gente talvez faça a diferença, no sentido de organização, era uma professora muito organizada, nós lavávamos todas as nossas carteiras todas as sextas-feiras e sempre tinha um grupo que se responsabilizava pela lavagem das carteiras às sextas-feiras para que na segunda-feira as carteiras estivessem todas limpas, o outro grupo ia para a horta plantar, cuidar das plantas. Isso para mim foi muito marcante, para mim foi a melhor professora que eu já tive, no sentido de olhar pra sala de aula de cuidar da escola, de ter esse apego com a questão da educação. Para mim ela foi uma professora marcante, nesse sentido.

Então, no decorrer dessa primeira etapa da minha escolaridade, de 1ª a 4ª série, eu já tinha uma grande aptidão, vamos dizer assim, uma grande habilidade com a questão da leitura e da escrita. Então... até porque foi o que marcou mesmo para que eu escolhesse a minha profissão, foi gostar dessas áreas. Eu aprendi a observar minha irmã mais velha que já era formada em Letras, que já trabalhava, gostava de estudar e eu gostava de vê-la lendo, escrevendo e isso para mim foi uma referência e que foi decisivo para a escolha da área da linguagem. Quando eu era pequeno eu dizia: “Eu vou ser professor de língua portuguesa”. Eu gostava muito, como gosto ainda hoje da língua portuguesa. Teve fatos mais importantes. Um deles foi esse da irmã mais velha, e a observação dessa irmã na construção da sua carreira que determinou a minha carreira em termos de escolha profissional e teve outra pessoa que influenciou a escolher a área da linguagem que foi uma prima minha, a Socorro Matias que sabia que eu gostava muito de língua portuguesa e me lembro bem esse fato foi importante porque ela mandou de Belém uma gramática da língua portuguesa do Cegalla. Foi a minha primeira gramática que ganhei, eu ainda era criança. Ela mandou essa gramática para que eu aproveitasse bem os estudos. Eu acho que eu ainda tenho essa gramática como recordação, dizendo que era para eu seguir essa área. Também foi um fato marcante.

Depois fui fazer Letras Língua Inglesa. O que me fez mudar? Quando eu estava na 8ª série tive uma professora de referência de Inglês, a professora **M. A.** e ela tinha uma forma muito dinâmica a forma de dar aula, ela usava muito *flexcards*. Outros professores de inglês que eu tive de 5ª a 8ª série que não usavam recursos. Ela era a única professora de inglês que usava recursos visuais, repetições, figuras. Então, ela tinha toda uma didática que fez com que eu me identificasse, já gostava da área da linguagem, e eu me identifiquei com a língua estrangeira e, aí eu acabei tirando dez em todos os bimestres. E isso fez com que eu pensasse na área e não na carreira, quando eu terminasse o ensino médio, pois a carreira já estava definida, mas me fez decidir ficar com a língua estrangeira - inglês.

Bem, eu já falei que tinha um professor marcante da 4ª série em termos de valores e em termos de área, em termos de decisão para a escolha da área da docência foi a professora de inglês exatamente pela forma como ela trabalhava, didaticamente.

Terminando o ensino fundamental, em 1986, eu fui para o ensino médio no Instituto de Educação, em 1987. Como já tinha muito forte a questão do magistério, decidi que eu deveria fazer o magistério no ensino médio fui então estudar no IEA. Como eu já trabalhava no centro da cidade para mim ficava viável para chegar até lá. Eu saía do centro onde eu era vendedor e era só subir a Eduardo Ribeiro para ir para o IEA. Estudei no IEA quatro anos, foi muito bom, bons professores, aprendi muito a didática. Acredito inclusive que algumas didáticas foram tão fortes que nem a universidade superou, com o ensino médio em termos de didática.

Quando eu saí do ensino médio já com essa formação em magistério eu fui trabalhar na realidade da sala de aula. Antes de entrar na universidade e já fui então, assumir a função que eu tinha decidido para a minha carreira profissional. Comecei a trabalhar no EJA, em 1991 numa escola estadual que se chama **O. P.**, e lá era uma turma difícil, pois era uma turma formada de alunos fora da idade escolar e todos eles tinham uma indisciplina muito grande, mas eu consegui conduzir acho que por esse desejo de querer ministrar aula de transmitir conhecimento, de formação... isso facilita, de alguma forma, as dificuldades que você encontra durante a sua carreira, mesmo que os alunos fossem indisciplinados ao extremo no sentido até de eu tomar faca, tesoura, eles viravam as carteiras de pernas para cima, eu chegava na sala eu sentia uma recusa, por eu ser muito jovem, talvez inclusive por ser mais jovem que eles, eu tinha 17, 18 anos e eles já estavam fora da idade, mas eu gostava tanto da área que eu superei.

Em 1991, ainda, tive que deixar essa turma do EJA e fui para o ensino médio ensinar inglês, pois já tinha exatamente o curso de inglês. Movido pela força que aquela professora de inglês me deu, parti para um curso particular. Fui trabalhar no ensino médio da Escola Artur Amorim. Passei dois ou três no ensino médio com as aulas de inglês naquela escola. Acabei me identificando cada vez mais com a área, mas ainda não tinha entrado na universidade.

Pois bem, quando eu deixei a sala, eles ficaram muito tristes, muito abalados com a minha saída porque nesse momento eles já estavam aprendendo a ler eles já estavam aprendendo, de forma diferenciada, aquilo que talvez eles não tivessem aprendido nas suas histórias de vida. Então, eu acabei conquistando aquele grupo difícil, indisciplinado, aquele que também era rejeitado por estarem fora da faixa etária. Nessa escola principalmente, porque era uma comunidade bem complicada, próxima ao Mutirão. Eram os alunos do Mutirão que estudavam nessa escola.

Só fui entrar na universidade, em 1995 aos 23 anos, depois de ter tentado vários vestibulares para Letras. Fiz vestibular quatro ou cinco vezes, passei no quinto vestibular para Letras, só esse curso me interessava se não fosse essa outra área não me interessava. Eu só sosseguei quando passei para Letras. Isso só aconteceu aos 23 anos quando eu decidi deixar um dos turnos de trabalho, pois até então, trabalhava em três turnos e não tinha um tempo pra me dedicar ao vestibular.

Foi quando eu consegui ingressar na universidade e isso para mim foi um grande acontecimento. Fui cursar Letras em quatro anos, finalizando em 1998, em tempo hábil, nunca repeti nenhuma disciplina, nunca fui reprovado, E logo no final do curso de Letras, passei para Psicologia. Mas tranquei Psicologia logo no início porque não consegui cursar dois cursos. Primeiro um que estava finalizando com monografia, ficando difícil acompanhar a Psicologia. Este curso com um peso maior, muitas disciplinas de leitura, de filosofia, voltando a estudar em 2000, finalizando em 2005.

Retomando um pouco, com relação ao ensino médio, em termos de formação, para mim o IEA foi marcante na questão didática. O IEA cumpriu o seu papel em termos de formação de professor. Era o que se propunha a fazer: de ensinar as pessoas a ensinar. Mas, eu senti a dificuldade de passar no vestibular foi a questão do currículo, não tinha uma Química aprofundada, uma Física aprofundada. Biologia aprofundada. Só era didática, só era metodologia do ensino. Por isso, tive que abrir mão de uma de minhas cadeiras no estado para estudar e ingressar na universidade. Não foi culpa do ensino médio era o tipo de formação que a escola se propunha a ensinar. Então, foi o esperado, foi. O que eu queria mesmo era ensinar. Mas também eu almejava dar continuidade aos meus estudos. E a universidade era uma meta para mim.

Muito bem, passei no vestibular, cursei Letras - língua inglesa... Essa decisão, na época, foi meio engraçada, eu sabia que eu queria inglês, mas eu já era professor de inglês, pensei em fazer letras língua portuguesa, já que eu ministrava inglês. Por que eu escolhi inglês? Porque percebi que isso me facilitaria fazer o curso talvez não precisasse era mais cômodo para mim, continuar no curso de Letras – inglês. E, para mim, isso foi muito significativo, pois foi onde aprendi a escrever em inglês e onde aprendi a pensar na língua materna. A grade o currículo é bem diferente, a gente tem três períodos de produção de textos, a gente aprende a escrever até a monografia. Isso foi muito bom, realmente uma proposta inovadora eu tive essa inovação. Sai do curso de Letras com uma abordagem comunicativa, de uma abordagem que considera a interação social como ponto principal no ensino do inglês. Ganhei muito ter feito a licenciatura em língua inglesa. E esse curso de graduação foi excelente. Mais excelente foi entrar no curso de Psicologia. Porque as pessoas me diziam que ia deixar de dar aulas, eu ia fazer psicologia e iria montar abrir consultório

E não era essa a expectativa que eu tinha em relação ao curso de Psicologia. Para mim a expectativa era de reforçar aquilo que eu gostava de trabalhar uma psicologia voltada para o meu trabalho em sala de aula. Fiz a aplicação da psicologia à educação, à aprendizagem, ao desenvolvimento. Todas as pesquisas que faço e, que orientam o meu trabalho docente, estão sempre ligadas à psicologia da educação, à psicologia escolar. O curso de Psicologia me trouxe muita bagagem teórica, muita teoria, muita reflexão muito pensar, muito olhar para o sujeito me faz lembrar que nós ensinamos seres humanos e isso fez diferença quando voltei para a sala de aula novamente porque eu tive um momento na escola pública que eu saí, pedi exoneração para trabalhar na escola particular, para trabalhar na universidade.

Então posso dizer que houve uma diferença muito grande em relação a essa forma de ensinar depois da psicologia. Pós-psicologia, a minha forma de ensinar já não era a mesma. Eu já ensinava e considerava eu ensinava bem o meu trabalho. Mas com a Psicologia eu melhorei muito mais o discurso, muito mais o olhar ao aluno. Eu já considerava muito o aluno como ser humano e com a psicologia mais ainda, além do conhecimento, falar de um ponto de vista psicológico a discussão de um texto, por exemplo, que fala sobre drogas, que fala sobre a violência que fala sobre a prostituição, de um texto que fala sobre crise econômica, então assim o discurso mudou. Então, isso para mim contribuiu muito, a psicologia ampliou esse horizonte num sentido crítico, no sentido mesmo de falar sobre diversas temáticas e o que é a própria língua portuguesa faz. Ela tem essa função de refletir diversos temas da formação do aluno.

Acabei utilizando a Psicologia em prol da educação, da minha sala de aula. Ainda em 1991, depois que eu terminei a licenciatura em Letras, eu me inscrevi numa especialização pela UFRJ que é a Linguística Textual, uma especialização à distância, mas com parceria com exercito brasileiro, tinha que fazer as provas no Colégio Militar. Foi muito para mim desafiador porque tive a chance de entrar em contato com a língua portuguesa, do ponto de vista do texto e, não do ponto de vista gramatical que fez muita diferença quando eu fui para a sala de aula porque eu só trabalho com texto, sou um professor que trabalha e considera a reflexão textual antes da gramática e, isso fez com que a especialização era com base discursiva. Finalizei essa especialização em 2001. Aprendi o texto narrativo, discursivo, argumentativo, conversacional dentro dessa especialização. Para mim foi o maior ganho que já tive, mesmo sendo à distância (naquela época, tinha-se muito preconceito com cursos à distância) para mim foi bem significativo, onde aprendi muito.

De 2002 a 2003, fiz uma especialização presencial, leitura e produção de textos, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e que também veio contribuir muito, mas a minha diferença de abordagem, de material, de alguma forma contribuiu muito. As duas especializações contribuíram e quando decidi dar aulas de português eu já estava bem preparado. O inglês me ajudou muito no sentido didático, facilitou entrar na sala de aula e discutir o tema, fazer pré-leitura de fazer o aquecimento como fazemos e inglês de estar pensando com o aluno de estar olhando o vocabulário, de estar vendo se o aluno conhece ou não novas palavras, como o aluno produz novos exemplos. Então, é uma preocupação com passos metodológicos que o inglês me cobrava e, agora, eu aplico na língua portuguesa, além dos jogos e dinâmicas. Como o inglês é muito dinâmico também migrei muitas dinâmicas do inglês para a língua portuguesa. Para trabalhar sintaxe, morfologia e outras partes da lingüística, lancei mão de jogos antes usados nas aulas de inglês. Percebi com isso, que os alunos gostavam das aulas de língua portuguesa porque eram diferenciadas. Essas duas especializações foram significativas e toda a minha experiência de graduação em inglês me fez ser o professor de língua portuguesa, função que assumi agora.

A partir de 2004, assumi na universidade a cadeira de língua portuguesa e acabo sendo requisitado para ministrar essa disciplina além das disciplinas como Literatura. Posso questionar: Faz alguma diferença porque eu não fiz letras – língua portuguesa? Faz. Na literatura faz porque são assuntos que exigem um aprofundamento maior. E na habilitação em língua inglesa não tiver oportunidade de cursar as disciplinas voltadas para a literatura, que são da habilitação em língua portuguesa. Eu não fiz. O que eu sei hoje de literatura foi adquirido na experiência da sala de aula, de ler as obras com os alunos, de montar material, de montar projetos e hoje eu me destaco como professor de literatura. Interessante que na faculdade de Letras os alunos gostam das minhas aulas e não toleram, às vezes, as aulas de professores que são formados na área.

Então, eu não consigo entender exatamente essa diferença. Poderia ser assim, diferente, os professores que conhecem bem a área têm um conhecimento mais aprofundado, poderiam ter aulas mais aprofundadas, mas os alunos não gostam, reclamo muito e eu vou lá, pego as características, discorro, comento, faço análise literária junto com eles. São coisas que aprendi na minha graduação. Essa é uma jornada que eu fiz, tracei. E aí, assumi então, a função de professor de inglês, de língua portuguesa, da metodologia da língua portuguesa, dos processos

psicolinguísticos e vou assumindo e hoje, ainda, não tenho medo de assumir qualquer disciplina da área. E eu acabo trabalhando as diversas disciplinas como sintaxe, fonética. Para mim isso representa desafio, sempre representa o meu olhar é que eu sou um profissional da linguagem e não professor de uma área específica. Então, se eu conheço um idioma. Se, por exemplo, hoje eu aprendesse o espanhol, eu aprenderia o espanhol bem. Se eu aprendesse italiano, eu ensinaria o italiano bem porque eu conheço, eu gosto de linguagem.

Bem, então, a psicologia fez essa diferença, esse olhar, ensinou-me a pensar nos processos psicológicos, pensar nessas atividades isso é importante. Eu me lembro da minha turma de psicologia I. Eu acho que eu era o único que gostava de aplicar a maioria dos psicólogos queria a clínica que trabalha a psicanálise e eu sempre discutia a educação, sempre estava ali, levantando a bandeira da psicologia escolar.

Acho que dificuldades eu quase não tive, dizer assim que foi difícil para eu fazer em uma sala de aula. Para mim a sala de aula nunca é difícil. Ao contrário, para mim é sempre bom. Eu entro cansado e saio relaxado. A sala de aula para mim é o meu campo de relaxamento, de sair, de estar em contato com os alunos. Essa troca é o meu alimento. Não posso dizer que enfrentei dificuldades.

Em relação às dificuldades com os alunos, eu também não posso dizer que eu não tenho manejo. Nesse sentido, claro, a Psicologia veio me ajudar também. Acabei ministrando na área de Psicologia, como por exemplo, Educação Especial, Dificuldades de Aprendizagem. Fui me aprofundando e olhando o aluno de outro ponto de vista, ensinando o aluno a perceber, dizendo para ele: “Você está percebendo? Olhe para isso, me diga alguma coisa...”, acompanhando o cognitivo, o processo do aluno, para que ele realmente aprendesse a aprender de forma correta. Muitas vezes, ele não sabe como estudar, como aprender. Eu acabo orientando com muita paciência, respeitando o ritmo de cada um, respeitando as diferenças que uma sala de aula possui. Então, essas dificuldades eu não consegui ver numa sala de aula, que eu não pudesse aprender, eu não encontrei nas minhas histórias de vida de docência um momento em que eu dissesse “essa turma, eu quero, essa eu não quero...” para mim não existe uma escolha, qualquer turma que me derem estou lá, não faço diferença, nem de alunos fracos nem de alunos fortes, como algumas escolas ainda fazem essa distinção isso para mim não existe, ao contrário quanto mais fraco para mim o desafio é maior, eu vou lá para ajudá-lo e o resultado sempre é positivo hoje por exemplo eu faço como coordenador de apoio psicopedagógico de uma escola pública, a mesma escola que eu passei no concurso como professor, eu assumi essa função.

De cada bloco do ensino médio, tem uma turma dos maiores (por exemplo, 1º 4, 2º 4, 3º 4) são as turmas que os professores sempre reclamaram, pois nessas turmas foram locados alunos ditos “com dificuldades”, “fracos”. Então, aceitei o desafio de mudar essa situação e transformar as turmas número 4 nas melhores turmas, foi o caso do 3º 4 que se tornou a melhor turma de 3º ano, o 2º 4 atingiu 90% no desempenho escolar e o 1º 4, a melhor turma dos 1ºs Anos. Então, conseguimos mexer com eles porque fui lá trabalhar a motivação, adentrei a sala de aula, desta vez para isso. O meu trabalho hoje é voltado muito mais para o aluno do que para o professor.

Se conseguirmos orientar bem os alunos, executando as tarefas, o trabalho será mais fácil para o professor. Tenho sido procurado por muitos alunos, escuto esses alunos meia hora, uma hora. Eles contam casos muito graves, por exemplo, espancamentos, violência familiar, abuso sexual, drogas, existem diversas demandas e eu acabo tendo a sorte, digamos assim, de poder ouvir, de escutar, de observar alunos entrarem chorando e saírem sorrindo, isso para mim é gratificante, me faz pensar que eu fiz uma área que veio completar aquilo que eu gosto de fazer. Sempre digo aos alunos que tudo que atrapalha o processo de aprendizagem é de interesse da escola é a esta que tem que dar conta disso. Processo de aprendizagem é interesse da escola. É a escola que tem que dar conta.

Então, eu, na realidade, troco muitas idéias com os professores, com o grupo com o qual eu trabalho. Nunca fui um professor de não prender comigo o que eu sei. Ao contrário, sempre de repassei tudo o que eu aprendo. Pelo menos eu tento, nunca passamos tudo. Por exemplo, quando o professor precisa saber como organizar um seminário, como elaborar um projeto. Olha os meus alunos estão muito desmotivados, tem uma dinâmica. E eu dizer, tem essa aqui, faz isso. E daqui a pouco eu encontrar o professor e ouvi-lo dizer: “Olha, deu tudo certo, obrigado porque eles agora querem dinâmica em todas as aulas...”. Eu troco muitas experiências com professores. Essas trocas de experiências transformam as aulas. É claro que existem professores resistentes, que não querem ouvir, não querem conversar, trocar experiências e aí, claro, procuro entender as limitações de cada um também.

Mas eu sempre fui de conversar muito mais para orientar o colega que estava com problema do que me omitir. Eu sempre fui de buscar. Toda vez que eu encontrava dificuldade ou fazer uma aula diferente eu ia à livraria e comprava um livro eu sempre fiz isso, faz parte da minha formação. É isso talvez que me faz ser reconhecido pelos alunos da universidade por eles gostarem das aulas, eu vou fazer isso, onde eu encontro? Vou buscar na internet, buscar na livraria, ou em algum canto para que eu possa levar para eles aquilo que vai fazer a diferença, pode ser o próprio projeto de um livro de ensino médio, por exemplo, um projeto litero-musical que vai cantar Vinicius de Moraes e outro que vai recitar Drummond que são autores da mesma geração. Vou trabalhando com eles que gostam muito, ficam empolgados com essa atividade.

Aprendi a investir em livros, em buscar material, buscar o que é interessante, como por exemplo, adquirir uma série “Cem aulas sem tédio em inglês”, depois “Cem aulas sem tédio em português”. Interessante que quando eu mostrei para alguns colegas o livro porque achava interessante o título, diziam assim: “Ai, não, mas tem que ler muito, não tem uma coisa mais prática?” Porque as orientações são longas, mas isso para mim não é problema, eu não tenho dificuldade de entender quais são as orientações para se construir uma dinâmica e alguns colegas não fazem exatamente porque querem tudo muito pronto, muito imediato, não querem encontrar textos pela frente, querem que você só diga “faça isso, assim...”. Eu nunca gostei de fazer dessa forma. Daí dessa trajetória, eu fui para o mestrado. Antes do mestrado, depois que terminei a minha especialização e já estava na psicologia. Tentei várias vezes entrar para o programa de mestrado. Fiz seleção na primeira vez a decepção, uma seguida da outra: segunda, terceira... O mestrado em educação era o que eu desejava muito fazer.

Em 2006, eu decidi entrar num laboratório de aprendizagem que a UFAM disponibiliza aos interessados em aprofundar estudos e pesquisa e, para isso, falei com uma professora minha da Psicologia, ela me sugeriu entrar no laboratório de psicologia da aprendizagem, Professora **I. S.**, você bate lá e ela te atende, é uma pessoa maravilhosa. E eu fui, realmente, bati na porta, apresentei-me e disse quem havia me encaminhado e deu tudo certo. Ela me aceitou e a partir dali, entrei no campo da pesquisa, como sempre quis ser pesquisador. Gosto de pesquisar, de pensar, de inovar, refletir e aí, eu fui procurar a Professora **I. R.** Juntos construímos alguns textos, fomos a seminários, a congressos, apresentamos trabalhos juntos, até eu estar preparado para ingressar no mestrado, em 2007, quando fiz a seleção e ela acabou me assumindo como minha orientadora. O mestrado para mim foi muito bom. É uma dimensão que pensamos assim: só são algumas matérias, mas é muito difícil. São muitos artigos para construir, textos que tem que ser lidos. Para mim foi bom, eu pude discutir muita coisa nas salas de aula.

Mas tenho que dizer que é uma dimensão complexa e te coloca no outro ponto da ciência. Lá fiz um projeto sobre interação social e demorei a defender por alguns acontecimentos na minha vida e acabei demorando, mas consegui finalizar o projeto, defendi a minha dissertação em junho de 2010. Minha pesquisa versava sobre as interações sociais entre alunos do ensino médio e as implicações para a construção do conhecimento em sala de aula. Observei uma sala de ensino médio do 2º Ano da escola pública em que eu trabalho. A pesquisa foi bastante significativa porque pude perceber dimensões importantes do processo educativo até bem pouco tempo pouco perceptíveis para mim, tais como: planejamento do professor e suas propostas para trabalhos cooperativos e a questão da avaliação. Filmei seis (6) aulas de diferentes disciplinas do currículo desse nível de ensino. Infelizmente, em razão de um assalto que ocorreu comigo, perdi grande parte do material que eu tinha coletado e tive que fazer tudo novamente.

Faz muita diferença ser um mestre dentro de uma escola pública. Dentro da universidade já faz diferença. Ainda são muito poucos profissionais que tem o mestrado. São contados. Mas, raro é na escola pública. Por exemplo, na escola onde trabalho, turno vespertino, somente eu estou nesse nível, não tem outro. E os colegas me respeitam muito por isso, eles me escutam, consideram minhas idéias. Falo com a voz, com o discurso de um mestre em educação, que é o discurso dos processos educativos, da formação de professores, é um discurso diferenciado. Isso faz diferença na minha carreira enquanto professor da universidade, da escola.

Sinto-me reconhecido pelos alunos, quando eles falam de mim, quando chegam comigo e diz: “*Professor, no concurso da prefeitura, (agora recente) eu só lembrava do senhor...*”. Foram muitos alunos que chegam e se manifestaram. Isso é importante para mim porque eu sei que estou cumprindo o meu papel como docente, como professor e aí a minha perspectiva do ano que vem é o doutorado. Penso que a formação continuada deveria acontecer para todos os profissionais da educação. Alguns ainda resistem porque eles associam muito a formação à questão do salário. Alguns dizem: “Ah, só vou ganhar R\$75,00 a mais, só vou ganhar R\$ 100,00 a mais, R\$120,00. Eles colocam os números. Engraçado é que já defendi há algum tempo e até

hoje eu não ganho nem com especialização. Para mim a formação não está ligada ao quanto eu vou ganhar, mas, sim o quanto eu vou melhorar a minha forma de ensinar, minha forma de olhar a escola, de olhar o aluno, de olhar meus colegas. A formação é ligada, a meu ver, sempre ao outro. O que eu posso fazer para melhorar o outro aluno, o outro professor na dimensão social, o que isso vai ser diferente para a sociedade, para a comunidade onde eu vivo. Então no ano que vem eu quero continuar a estudar, ao doutorado, me dedicando a outra pesquisa para que quando eu voltar me dedicar ao ensino superior. Quero fazer os concursos da federal, da estadual ou estando mesmo na universidade, mas me dedicar a universidade, são metas, são projetos de vida. Eu tenho essa meta. Talvez eu já esteja com os meus 45 anos, por aí. Espero que eu consiga ingressar no doutorado, ainda mais ou menos jovens para que eu possa fazer o concurso.

Eu nunca pensei em deixar o magistério. Na realidade, eu saí da escola pública para trabalhar na escola particular, numa época da minha vida. Sinto-me muito realizado. Educação e Psicologia são as áreas que eu abraço e isso é a minha profissão, de professor, de psicólogo. Atualmente, por exemplo, eu ando fazendo outra atividade, o que não quer dizer, por exemplo, que eu esteja abandonando. Ao contrário que estou vivenciando outra atividade é apenas para cumprir algumas coisas do lado pessoal e não do profissional. Algumas pessoas já me questionaram, já brincaram com isso: “Eu já te disse para não estudar, isso não dá futuro

A educação, o exercício do magistério, a docência é o meu ofício. Em nenhuma abandonaria essa área. Já pensei um dia em fazer direito, mas não para sair do magistério, mas pela ampliação da minha visão crítica. E penso que seria para defender os direitos da minha família, da minha mãe que foi acusada, recentemente pela Manaus Energia, defender-me de um processo de um carro. Seria para eu conhecer as leis, para eu ler sobre elas. Deixar o magistério, não. Ao contrário, gosto da pesquisa, principalmente, voltada para a orientação dos trabalhos científicos, de pensar com o aluno, de traçar desenho de pesquisa. Eu acho que nunca abandonarei. Acho que é para a aposentadoria mesmo (risos!).

A formação do educador para mim é importante, dá suporte para a busca de informações nos diversos campos do conhecimento, nos cursos de formação continuada, nos eventos como seminário, congressos. Mas, as discussões em sala de aula, as trocas de experiências com os colegas, podemos tirar grandes contribuições. A prova é que as buscas me tornam um profissional criativo. Didaticamente, eu consigo elaborar diretrizes, orientações didáticas que conduzem os passos para um trabalho mais eficaz. E isso eu aprendi no meu cotidiano, com as experiências na sala de aula. Coisas que eu sei, no âmbito dos processos educativos práticos, eu não aprendi no banco da universidade. A universidade é muito teórica, pouco se tem de prático. Temos alguns desafios pela frente porque muitos professores resistem às mudanças. Alguns projetos que desenvolvíamos na escola acabaram porque alguns professores se negavam a executar. E como o contingente de aluno é muito grande, fica difícil para os poucos que colaboram contornarem situações. Falta ainda o espírito de participação ativa do professor. Penso que este é o primeiro passo, trabalhar a participação ativa no professor. É necessário repensar isso. Continuarei buscando. Para os próximos anos, tenho projetos a serem desenvolvidos com o grupo da escola. Acredito que com eles, o processo educativo vai melhorar ainda mais.

HISTÓRIA DA PROFESSORA BIA

Acompanhei a trajetória da Professora Bia, desde que, “por acidente”, como ela mesma diz em seu relato, adentrou na educação. Em nenhum momento percebi que Bia não tinha aptidão para o Magistério. Sempre muito atenciosa com os seus alunos que eram de faixa etária bem variada, de crianças de 6 anos até adolescentes de 15 anos. Sempre muito preocupada em acertar para fazer o melhor trabalho. Muito estimulante ouvir a sua história de vida e saber o quanto está comprometida com a educação transformadora. Ouvi Bia no dia 28 de janeiro de 2011 (Socorro Santos).

Nasci em 25 de dezembro de 1978, na Cidade de Manaus, Estado do Amazonas. As poucas lembranças que eu tenho da minha infância são basicamente ligadas intimamente à escola. Eu lembro que, em todos os dias, a minha mãe me levava e me buscava na escola apesar de que esta era na esquina da minha casa. Tinha um grupo de mães que fazia isso. Isso é uma imagem bem latente. Eu sempre tive poucos amigos. Eu fui criada como filha única. A minha convivência maior era na escola mesmo. Tanto que quando me tornei adolescente, os meus amigos eram os mesmos da escola onde eu estudava. As brincadeiras que tínhamos na época eram as que chamavam: manja, correcorre, entre outras brincadeiras que hoje em dia já não se tem mais.

Um fato marcante, durante a infância e a escola foi o que envolve uma professora, chamada **V. H.** que eu achava lindo o que ela fazia. Na minha imagem, ela parecia uma coisa mágica, ela fazia tudo com muita dedicação, explicava com uma delicadeza e a voz muito delicada de falar com os alunos. Também tinha outra professora, chamada **C.**, era uma ótima professora, mas o que me chamava a atenção é que ela tinha um cuidado com o aspecto físico, com a higiene dos alunos. Ela chegava pela manhã, passava o dedo na gente, para ver se tínhamos tomado banho. Uma vez por semana ela olhava a cabeça dos alunos. Então, ela parava aquilo que ela estava fazendo para ver se aquele aluno estava sendo bem cuidado. E quando não estava sendo bem cuidado, ela reclamava para os pais. Então, são duas imagens que eu me recordo sempre e acabo reproduzindo um pouco com os meus alunos.

Eu não tive impulsão da família para ser professora mesmo porque desde criança eu pensava em ser médica. Fiz todo o meu ensino fundamental e médio, sempre pensando em ser médica. A minha família, a minha avó, eu fui criada por ela. E o sonho dela era que eu fosse médica. Fui fazer o ensino médio voltado para o vestibular em medicina na Escola Técnica Federal do Amazonas – CEFET. Eu descobri por um trabalho que fiz na escola onde que não seria tão fácil fazer medicina, enquanto filha de família pobre, na época. Como eu ia me manter na faculdade?

Nesse período, fui trabalhar numa escola, quase que por acidente. Fui trabalhar com crianças e adolescentes, não por que eu quisesse. Fui me adaptando à nova atividade. Mais por força das circunstâncias de não conseguir um emprego na área onde eu tinha me formado. Eu me formei em Química. Eu me inscrevia para cargos na minha área e eu não conseguia nada. E fui ficando desestimulada. Então, tinha sido mais fácil conseguir um emprego como professora de Informática. Por acidente, como já citei antes, comecei a trabalhar numa escola particular e não foi nada fácil porque quando você não tem experiência, não tem didática, tudo é muito complicado.

Na primeira experiência como professora, e a gente comete um erro, o aluno olha para ti ri, porque você falou uma coisa engraçada, ele diz uma gracinha e você tem vontade de sair correndo. Acho que a partir desse momento, eu decidi ser professora, mesmo com a imposição da família, minha mãe dizendo que não era isso que ela queria, ela tinha me criado para ser médica e eu tinha tomado outra decisão, contrariando tudo aquilo que ela queria.

Fiz o primeiro vestibular para licenciatura em Letras, mas como eu não sabia nada de Biologia, e não passei. Então fui fazer cursinho. Lá eu me apaixonei por um professor de História, chamado **M.**, no SENAC. Eu achava linda aquela aula, para mim era a coisa mais fantástica. Até hoje eu lembro e me espelho muito nas aulas dele. Ele conseguia fazer e tornar aquela aula se gostosa de ouvir e compreender o que era tratado. Para a família foi um desespero eu ir fazer faculdade de História. Minha mãe não queria de jeito nenhum. Não foi aquela escolha. A minha escolha não foi por amar a profissão. Eu tinha as pessoas em quem eu me espelhava, que eu achava muito bonito, sim, mas se eu tivesse tentado fazer o vestibular para medicina, hoje eu não seria professora.

Quando eu escolhi o curso de História, eu tinha certeza do que vinha pela frente, eu já tinha passado pela experiência da escola particular. Quando eu saí dessa escola eu fui trabalhar num escritório de Contabilidade. Eu trabalhava como redatora e digitadora. Lá estava eu trabalhando na área da educação. O site era desta área.

Fiz o vestibular para História, em 2000. A escolha do curso de História se deu mais por eu ter me apaixonado pelo professor de História do cursinho do SENAC pela aula dele, ele tinha muita segurança e aquilo me chamava muito a atenção. Durante esse tempo da faculdade também eu fui tendo outras experiências nas escolas públicas não em História, mas em Química. Durante, quatro anos dei aulas de Química e Física. Então, estudar História e dar aulas de outras disciplinas parece que ativou alguma coisa em mim porque eu estudava para trabalhar com os alunos e quando chegava no final da minha aula, eles diziam para mim: “Poxa, professora

até que enfim eu consegui entender”. Aquilo gerava um sentimento tão gostoso e então, eu pensava: “Consegui ensinar alguma coisa para alguém”. Até hoje para mim, o dia fecha feliz, termina bem, quando algum aluno diz: “Professora, foi a melhor aula que eu tive hoje”. Então, salário e outros problemas que temos na educação são compensados por essa frase.

Terminei o curso de História em 2004. Ainda em 2004, passei no concurso da SEMED, sendo chamada em 2005. Da SEDUC, eu já tinha feito, em 2001, eu ainda estava no terceiro período, fui chamada e não pude assumir. Então, solicitei prorrogação de posse porque eu fiquei entre as 50 primeiras pessoas classificadas.

Quando eu fui trabalhar, eu já tinha certa experiência com alunos, eu trabalhava com ensino médio. Você imagina a CEFET não formava para ser professor. Formava para ser técnico em Química, para trabalhar na indústria, na fábrica. Então, tive que aprender na prática. A faculdade, por outro lado, não me deu base para atuar na prática. A faculdade me ensinou muita coisa, mas a prática pedagógica, a didática, isso eu não aprendi na faculdade. Eu aprendi na prática, errando, pedindo conselhos e errando bastante com os alunos, perdendo a paciência, dizendo: “Não, vamos voltar e ver o que tem que ser feito”

Eu sempre pensei assim: “Se eu não fizer o melhor, amanhã ele (o aluno) vai lembrar de mim e vai dizer: *“Poxa, ela não me ensinou nada”*”. Eu tinha referências de professores na própria faculdade. Ele vai me dar aula, isso aí eu já sei. Está só lendo o texto. Isso aí eu seu fazer em casa. Eu pensava assim. Eu não queria ser esse tipo de professora para os meus alunos. E quando eu fui trabalhar na prefeitura, por conta d horário que a minha mãe só queria que eu trabalhasse de manhã, eu já tinha tido experiência no noturno e tinha sido muito complicado para ela, então eu fui para uma escola de Jovens e Adultos. Uma escola de referências não muito boas. Era conhecida como escola de delinquentes e quando eu entrei a pedagoga, no primeiro dia me assustou de tudo o que você possa imaginar, de todas as dificuldades que a pessoa te impõe, mas eu disse: *“Não, eu vou ficar”*.

Trabalhar com jovens e adultos é completamente diferente do que se possa imaginar. Trabalho hoje com uma comunidade de mais jovens do que adultos. Onde alguns dizem que tudo o que é de pior está ali, no bairro de São José. Isso não é verdade. É uma comunidade extremamente carente. Todas as experiências positivas que tive de colegas, de ver colegas trabalhando e dando certo eu levei comigo para a sala de aula. Lá eu tenho um trabalho diferenciado com os jovens e que eu trago para a Escola Estadual **A. C. R. P. G.** onde trabalho com o ensino médio há quatro anos.

Vim para esta escola, em 2006. Trago esse trabalho para a esta escola porque ministro uma disciplina que não é fácil porque se fala muito e o aluno não está acostumado a ouvir e quando... Eu não falo demais, eu não leio muita coisa para eles. Eu tento ir direto ao foco. Eu tento ser rápida. Eu já aprendi que eles não concentram mais de 20 minutos. Eles dispersam a atenção. Tento ser prática, trazer as ações do dia a dia, mostrando para eles a realidade, os fatos que aconteceram há muito anos, mas que acontecem de novo, fazendo esse *link*. Isso diferencia um pouco as minhas aulas, quando eles falam que foi uma boa aula, uma aula diferente.

Então, o que dita a diferença nas minhas aulas são as experiências que vou vivenciando no dia a dia. Na faculdade, até o estágio te dá uma preocupação de cumprir as horas. No meu caso, fiz o Estágio Supervisionado na Escola Estadual **H. T.**, numa classe de Jovens e Adultos. O Professor de História era o professor **M.** que abriu as portas da sala para que eu fizesse o meu estágio, onde eu assistia às aulas, apenas observando. E eu aprendi muito com esse professor, com sua maneira de dar aulas e de tratar os alunos. Era impressionante como ele interagia com aqueles alunos. Ele considerava o conhecimento que o aluno trazia que a gente chama de conhecimento adquirido. A aula dele partia disso. Então, ele foi um grande exemplo para mim. O professor Marcos colocava uma palavra no meio do quadro, circulava aquela palavra e começava a perguntar. Os alunos iam respondendo e depois de 20 minutos ele terminava a aula dele e tinha falado muito pouco e os alunos falavam mais e tanta coisa importante havia sido tratada. Valeu à pena o estágio pela base que o professor **M.** me deu porque fora essa aula não tinha aprendido nada.

Na escola onde trabalho com o ensino médio, as dificuldades que enfrento é em relação à aproximação que eu tenho com eles. Eles me vêem muito mais como amiga e, não, como professora. Como eu trabalho com uma faixa etária de 15, 16 anos e para eu começar uma aula, eu tenho que fechar o rosto para eles entenderem que está ali a professora e não uma aluna como eles. Acho que eles pensam que eu tenho a mesma faixa etária, estou muito próxima da deles. Eu tenho muita dificuldade com isso. Eles se sentem muito à vontade, eles chegam, contam as coisas do dia a dia. Eu fico pensando, às vezes: “Meu Deus, onde está família desses jovens?” A meninas contam os problemas íntimos ou afetivos e eu fico observando e sempre pergunto: Por que

você não conversa com a sua mãe? Isso é dificuldade para mim porque tenho que me colocar como professora diante deles.

Quanto á prática, eu aprendi nesses quatro anos na escola, que tudo é uma base. Para as disciplina das Ciências Humanas, os alunos precisam de uma boa base de conhecimento que eles não têm ou que ainda é insuficiente para a melhor atuação. Então, a minha maior dificuldade é fazer com que consigam ler e compreender. O que eu faço? Eu peço sempre que eles façam a leitura, eu quase os obrigo a fazer essa leitura. E eu não começo a minha aula se eles não me disserem o que eles lerem. Tenho usado essa estratégia: Chamo pela lista da freqüência, faço um sorteio, aleatório e pergunto o que o aluno sorteado leu. Eu os forço a ler. Então, eu começo a aula. Isso tem facilitado o meu trabalho. É incrível como eles não tem o hábito da leitura e como isso dificulta a compreensão da minha disciplina.

Quanto à estrutura material da escola, temos material suficiente, algum material eu levo de casa, quando preciso: vídeos, documentários. Gosto de trabalhar com o teatro, com a música. Acho que o aluno aprende melhor quando ele pratica. Eu já aprendi que algumas estratégias não dão certo na minha disciplina e aprendi isso na EJA. Por exemplo, o aluno fazer trabalho em casa, ele copia da internet, ele nem lê para fazer o trabalho dele. Isso só dá trabalho porque eu leio todos. Algumas coisas não funcionam mais. Então, já passo para a parte de audiovisual que é a parte em que exploramos teatro, música sobre o conteúdo, é uma filmagem em que ele vão expor as suas idéias sobre filmes, músicas, enfim...

Fiz uma especialização de Jovens e Adultos no CEFET para atender o meu trabalho com os jovens e Adultos, uma clientela formada de jovens e de adultos que estão fora da idade própria, que passaram muito anos longe da escola. Posso dizer que o curso foi 50% positivo, os outros 50% eu já sabia não acrescentou muito. A especialização me deu uma ótima base teórica. Tive que voltar a ler as coisas que estudei rapidamente na faculdade (ponto positivo).

Na SEMED, fazemos um trabalho em equipe. A partir do planejamento, tudo é em equipe. No Estado, isso é completamente diferente. Mesmo que a Pedagoga diga que devemos fazer o planejamento por área, eu tenho uma grande companheira, a Professora Lucia, que tem uma prática muito parecida com a minha apesar de ser bem rígida com os alunos e eu ser completamente libertária, mas a gente é coesa na questão de transmitir o conhecimento. Fazemos uma boa equipe. A própria experiência é muito complicado. Trabalhamos 20 horas semanais. Não conseguimos dizer o que estamos fazendo em sala de aula para os nossos colegas e não conseguimos ouvi-los também para que façamos as trocas de experiência. Tentamos então fazer isso no planejamento, mas o espaço também é mínimo. Então, para resolver isso, na escola, a gente vem trabalhando projetos. Cada professor pensa um projeto e expõe como vai ser realizado.

Desde 2009, eu trabalho um projeto chamado mostra de Ciências Humanas e Biológicas. Nesse projeto, trabalhamos as disciplinas História, Geografia, Química e Biologia, apesar de serem disciplinas de áreas distintas, mas conseguimos casar bem isso. E o projeto vem dando certo. Conseguimos parar o que vai ser feito, como o professor vem trabalhando, tempo da mostra. É o único momento, que conseguimos trocar experiência. Mas, é muito válido. Até na hora da merenda, escutamos o colega falando o que fez ali. Então, acabamos pensando, se deu certo com colega, vou experimentar a didática na minha sala. Mas, é bem complicado.

Na SEMED é bem mais fácil porque trabalhamos quatro dias na semana com aluno e na sexta-feira nós nos reunimos, é o que chamamos de HTP. Sentamos para ver o que está sendo feito e discute. Eu sou muito faladora, eu pergunto demais, questiono demais e nas reuniões, às vezes sou tolida de falar porque que quero saber que não deu algo, o que o colega está fazendo, como está fazendo. Questiono inclusive por que estou fazendo um trabalho e outro colega que deveria estar fazendo também e não está. Lá, se o professor de determinada área não estiver trabalhando a mesma temática, a coisa não anda na Educação de Jovens e Adultos. No ensino médio não, cada professor trabalha a sua área, não há trabalho integrado. Às vezes, tem um grupo que trabalha, mais por afinidade, por amizade do que por intenção de se fazer um trabalho coletivo. Coincidentemente, trabalho com uma colega como citei antes, que é da mesma área do conhecimento. Trocamos experiências, como por exemplo, o que deu certo no ano passado.

Eu sempre uso de espelho algumas pessoas que passaram pela minha vida. Eu olho para alguma aula que eu já tive e me coloco como aluna, avaliando se eu gostava ou não. Então, eu sei quando o aluno está gostando de uma aula porque eu me coloco no lugar dele. Quando eu fiz o ensino médio, alguns professores me marcaram muito porque eu só tinha disciplinas dá área de exatas. Aquelas aulas me chamavam a atenção. Tanto que, quando fui trabalhar com Química, eu tentei trazer tudo o que era de bom do CEFET. Quando eu entrei na

faculdade, tive uma professora chamada Solange, de Língua Portuguesa fez um trabalho que eu achava magnífico. Aquela maneira de trabalhar, de fazer o aluno escrever, pensar, mostrar para o aluno que ele pode produzir. Aquilo tudo eu incorporei nas minhas aulas.

Nesse sentido, aquilo que foi bom, aquilo que valeu a pena, eu trago para a minha sala de aula. Aquilo que eu achava muito cansativo eu esqueci completamente, eu deixo de lado. Quando eu percebo que não vai dar certo, que eu lembro, estou fazendo como o professor “fulano”, eu reflito: “Não, essa aula não vai funcionar, não vai ser dessa maneira”. Basicamente, é isso.

Quem trabalha com a educação nunca está satisfeito, queremos sempre mais, sempre aprender mais para poder fazer o melhor. Eu penso assim. Como eu te falei, eu ainda me incomodo muito com as coisas. Com a realidade do aluno, com as deficiências do aluno. Então, eu digo assim: “Quando eu parar de me incomodar, vou parar de dar aulas”. Digo isso para os meus alunos e digo também para os meus colegas. E às vezes, eu me torno inconveniente por causa desse meu princípio. Eu busco todo o tempo. E agora uma ferramenta que tem me ajudado muito é a internet. Ela me ajuda demais a obter conhecimento.

Aquele conhecimento teórico a gente tem na universidade. Não é o conhecimento livresco, do livro didático. Como estou afastada há algum tempo, eu recorro à internet. Estou sempre em busca. Já fiz a especialização, ainda não fiz um mestrado por achar que não é o momento certo apesar de ser muito cobrada. Os meus orientadores com quem participei de PIBIC, eu sei que as portas estão abertas, estão sempre esperando. Mas eu tive outros objetivos de vida pessoal. Mas eu quero continuar estudando, quero fazer o mestrado, quero me aperfeiçoar. E hoje eu digo assim: se o professor para de estudar ele é ultrapassado pela tecnologia, pelo conhecimento porque é assim, a cada momento, que vivemos, são produzidos novos conhecimentos. E se paramos, o aluno consegue, muitas vezes, nos colocar em situações complicadas. Se você não tem conhecimento, não continua estudando, procurando informações, o aluno consegue ultrapassar. Se for um aluno bem preparado, como é o caso deste ano na Aldeia, minhas turmas de 1º ano são oriundas de escolas particulares, temos que admitir isso, eles sabem muito, são inquietos, perguntam demais. Então, eu procuro me preparar todo o tempo. Estou ali procurando, bisbilhotando as coisas na internet, lendo os livros para ter certeza do que eu estou falando. Então, fazer outra especialização ou mestrado é uma meta para mim, depois que a minha filha crescer mais um pouco, ficar independente.

Mas, eu quero fazer especialização ou mestrado não mais na minha área, pois penso que os saberes que tem sido produzido na minha área, são saberes de biblioteca. Não são trabalhos produzidos que consigam modificar a realidade do aluno. Na minha disciplina, a Universidade Federal do Amazonas vem trabalhando, vem produzindo material no mestrado, mas é um material que não vai nem para o livro didático, não melhora nada nem para a História do Amazonas e, não é isso que eu quero. Eu quero fazer um mestrado, eu quero produzir, mas eu quero mostrar para o meu aluno que ele é personagem, que ele está inserido naquele contexto, que ele pode modificar a vida dele através da educação. Ele pode adquirir saber, pode mudar a realidade dele.

Penso que eu trabalho com pessoas que conseguem ver na educação, uma saída. Não tanto na Escola Aldeia, pois os alunos desta escola são de classe média, mas os meus alunos da EJA são delinquentes, sim, mas que estão ali porque sabem que eles podem mudar. Eu penso neles, vou estudar e me preparar para produzir uma aula, tentar fazer o meu melhor porque eu sei que eles estão esperando de mim a melhor coisa. Não uma aula sem graça, mas uma aula que tenha significado. Eu consigo perceber que os olhos deles brilham quando eu estou falando. Que eles estão aprendendo. Que lá fora isso vai mudar. Eu consigo provar para eles, através dos conteúdos que eles estão estudando todos os dias, que amanhã eles poderão ter uma condição melhor, podem sair daquela vida marginal que eles estão vivenciando, com a educação.

Portanto, se o profissional da educação não continuar estudando, não transformará a realidade de ninguém nem a nossa. Continuará na mesma coisa, na mesma aula, continuará reclamando que o salário é baixo, que leva trabalho para casa. Se ele não estuda, não procurar melhorar, não poderá reclamar. Para mim, continuar a minha formação é fundamental por causa do meu aluno. Essa é a minha meta constante.

HISTÓRIA DA PROFESSORA YARA

Conheci a professora Yara, através da Professora Ana que também contribuiu, dando os seus relatos. Conheço-a pouco. É uma das professoras mais novas da escola, tem apenas seis anos de prática docente. Apesar de nunca ter sonhado ser professora, demonstra uma conduta exemplar de compromisso com a educação. Penso que seus relatos serão de grande valia para desvendamentos na questão da formação e autoformação docente. Ouvi os relatos da professora Yara no dia 17 de fevereiro de 2011 (Socorro Santos).

Fiz o meu fundamental todo no município de Benjamin Constant onde nasci e aí como lá na época não tinha, teoricamente, o ensino médio adequado para cursar o nível superior. Não tinha faculdade, então eu vim morar aqui, fiz o ensino médio numa escola particular, 2º. Grau não profissionalizante, em 1998. A mudança já aconteceu quando eu saí do interior (do Estado do Amazonas, *risos!*), para a capital onde tinham mais recursos, mudança de cidade e de visão também. Saí do interior do Estado do Amazonas e vim para a capital onde tinha mais recursos.

Eu não lembro muita coisa do ensino fundamental, lá em Benjamim Constant. Eu me lembro de poucos professores. Até os nomes de poucos professores. Eu sempre uma aluna considerada boa, nunca tive problemas na escola. Tive uma educação um pouco rigorosa. Sempre tirei boas notas. Agora, aqui em Manaus, no ensino médio já tive experiências bem diferentes, com os profissionais, tive bons professores. E tive a influencia da escolha pela área do conhecimento, na qual me formei. Minha professora de Química e Biologia, chamada A.. Ela ficou com a gente o ensino médio todo. Só depois que eu fui saber que, na verdade, a área dela era Biologia, mas as aulas de Química dela eram ótimas, fantásticas mesmo, mesmo não sendo a área de sua formação.

Até quando eu fazia faculdade eu cruzei com ela. Quando eu a vi, ela agora dá aula na UFAM, eu fiquei até emocionada. Ela disse “poxa, você ta aqui na faculdade?” Ela demonstrou aquele interesse, ali na faculdade, lembrava de mim e a gente fica feliz. Isso marcou. Como profissional, a gente se lembra de alguns alunos. Como profissional hoje, eu lembro alguns alunos. Não tem como esquecer. Ela, realmente lembrou e, assim, ela era muito próxima da gente. Eu lembro que no terceiro ano, ela engravidou. No terceiro ano a gente estuda cadeia carbônica aí quando ela soube que era uma menina, estávamos estudando a nomenclatura dos drucarbonetos e a gente e dizia que a filha dela ia ser Metila, um dos drucarbonetos. Ela deu o nome à filha de T.

E, então... é assim, a gente lembra, mesmo passando tempo, foi uma pessoa que marcou bastante a minha escolha, pela área, não pela profissão. Na verdade, eu queria ter feito Farmácia, essa era a minha vontade desde que eu entrei no ensino médio, quando eu pensei, imaginei cursar uma faculdade, esse era o curso que eu imaginava fazer. Só que aí eu participei do primeiro PSC que estava sendo implantado. Fiz o PSC no primeiro ano, no segundo ano me dei mal, fui mais ou menos do terceiro e aí, assim, eu fiquei com medo de não passar para Farmácia. A área que mais se aproximava de Farmácia, como eu imaginava, era a Química. Então, optei por Química no PSC e passei, em 2001. Depois que eu fui ver a minha pontuação, na verdade, eu poderia ter passado em Farmácia, mas eu já tinha feito a escolha, não podia mais voltar atrás.

Não comecei logo a trabalhar, a minha família sempre fez esforço para que tanto eu como meus irmãos estudássemos primeiro, nos formássemos, para depois ir trabalhar, senão ficaria complicado. Não que eu tivesse uma vida financeira boa. Tive muita dificuldade, de tão ter dinheiro para o ônibus, mas isso foi uma regra da minha mãe, “não vocês vão estudar primeiro” Entrei logo na faculdade, em 2001 e, somente, em 2003, eu comecei os PIBICs, que são os projetos de iniciação científica, lá no INPA. Foram dois anos consecutivos de PIBIC. A gente recebia, mas era uma bolsa. Na minha época, era muito pior do que hoje. O que eu recebia era só uma ajuda de custo para o transporte, era o máximo que dava. Eu ia para a faculdade pela manhã e à tarde eu ia para o INPA e ficava lá até o início da noite. O meu orientador era bem exigente. Eu tinha que fazer muita e acabava saindo bem tarde de lá.

Só comecei a trabalhar como professora, quando concluí a faculdade. Eu estava cursando Química, em 2003, quando abriu o concurso para o magistério, mas eu não pude assumir porque ainda estava estudando e pedi prorrogação de posse. Assim que concluí o curso no final de 2004, comecei a trabalhar em 2005. São seis (6) anos no magistério, trabalhando no ensino médio, nesta escola.

Em relação ao curso, minhas expectativas foram bastante frustradas. O curso de Química nada tinha a ver com Farmácia. Esta é da área de Ciências biológicas, aquela das Ciências exatas. No ensino médio, eu não tinha muita noção dessas relações em torno de áreas das ciências. Ainda bem que eu sabia um pouco de matemática, senão eu teria “quebrado a cara”, pois o primeiro período de Química é carregado de fórmulas matemáticas, cálculos, bem difícil. Eu lembro que pouquíssimas pessoas conseguiram passar. Mas, depois que as outras disciplinas foram entrando na grade curricular eu comecei a gostar mais.

As minhas expectativas como fazer faculdade na UFAM, assim como todo mundo queria e quer, foram quebradas pelas três greves que enfrentamos na época. Então, eu acho que poderíamos ter aproveitado um pouco melhor os assuntos, tanto na área específica quanto na parte didática que eu, sinceramente, quase não tive, como por exemplo, assuntos didático-metodológicos, as psicologias da educação. Tanto é que estudávamos no minicampus e tínhamos que fazer as matérias do ICHL, aí voltava para o mini, era meio complicado, tinham os professores que faltavam. Aquelas situações que já se conhece.

Também posso destacar de alguns professores das disciplinas específicas, eram bons professores. Embora eu tivesse ouvido péssimas recomendações que eu teria péssima formação, pois a UFAM só vivia em greve. Na verdade não é bem assim. Eu lembro que tinha uma professora, não sei se ela ainda está por lá, porque ela era bem velhinha, a professora **L. B.**, de Orgânica. Nossa, ela era de uma dedicação que dava gosto de se ver, apesar da idade avançada, ela ainda fazia pesquisa. O histórico dela é fantástico. Ela é doutora da Universidade do Amazonas. Ela tem uma história muito bacana e ainda estava na UFAM, já era para estar aposentada, mesmo assim estava na carreira, pesquisando bastante, estava ali empenhada nas pesquisas que fazia, um grande exemplo de dedicação ao magistério.

As minhas expectativas quanto ao curso de Química eram grandes, pois quando eu entrei em 2001, esse curso era bacharelado em Química. Em 2003, dois anos depois, a universidade desmembrou em dois cursos: bacharelado e licenciatura. Tivemos que optar por um deles. Na época, como eu estava querendo trabalhar logo, eu via que a licenciatura me dava a possibilidade de entrar logo no campo de trabalho. Além disso, o tempo da Licenciatura era mais curto, por isso eu optei por este, mas pensando em depois fazer a complementação que seria mais um ano, para tornar-me bacharelado. Eu tinha que trabalhar, minha família em nenhum momento teve situação financeira estável. A partir do momento que eu concluísse aquela faculdade, eu tinha que começar alguma coisa para fazer, um trabalho. Na época, eu via que os processos seletivos e os concursos estavam acontecendo, todos os anos, na SEDUC e eu vi a possibilidade de adentrar ao mercado de trabalho.

A licenciatura em Química não proporcionou uma base pedagógica que me desse segurança quanto à preparação para atuar na sala de aula. No currículo, só tinha dois períodos de Psicologia da Educação, um período de Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, o Estágio que deixou muito a desejar. A ênfase foi para os conteúdos específicos de Química. Eu vejo que a situação não é diferente nos outros cursos de licenciatura. É a mesma problemática. Conclui a licenciatura em 2004.

Eu já estou há seis (6) anos, comecei a trabalhar em 2005, ministrando aulas de Química, no ensino médio público e no particular. Eu me sinto frustrada, assim, um pouquinho. Quando eu iniciei, eu tinha uma visão bem diferente. Pensamos que vamos mudar o mundo, que tudo vai ser diferente. O meu salário parecia maior do que é hoje. Fazemos essas relações, hoje parece que preciso mais de dinheiro do que anteriormente. Antes eu imaginava que o salário não ia fazer diferença para eu ser ou não feliz. Hoje eu já consigo ver que a questão do financeiro pesa bastante na relação de você estar ou não feliz, contente satisfeito com o que você está fazendo. Claro que quando estou em sala de aula e que os alunos estão entendendo algumas ou que estão fazendo uma prova legal isso me deixa contente e feliz. Fico contente quando eu faço um trabalho que deu certo, quando elaboro algo que eles questionam.

Então, nesses momentos, eu consigo ficar satisfeita. Ou quando aluno chega e diz: “Poxa professora, passei no vestibular, obrigada”, ou ainda, quando manda uma mensagem no Orkut para mim, como eu recebi um dia desses: “Ah, estou fazendo Biomedicina”. Eu fico contente. Mas, particularmente, esse ano eu já pensei em mudar de área. Eu tinha colocado como meta: vou fazer uma pós-graduação noutra área, numa área próxima, mas vou sair, tentar sair. Realmente, não estou muito satisfeita. Às vezes, encontro-me muito chateada. Vou fazer 30 anos e eu vejo meu irmão mais novo que ganha mais do que. Ele é engenheiro, mas poxa, eu também tenho nível superior. Claro, que eu quero me equiparar ao salário do meu irmão de 24 anos. Eu fico assim, com esses dilemas. É complicado. Eu vejo o meu marido, nível técnico e ganha o mesmo que eu. Quando analiso esse aspecto, eu caio na realidade, trabalhando três horários e não ganho o que outros profissionais ganham.

Apesar de tudo isso, no cotidiano em sala de aula, na questão material, eu sinto falta do laboratório. Este é essencial. A minha área é experimental. À noite, tenho muito mais dificuldades, pela falta do espaço dos experimentos, do material e pelos tempos de aula que são menor duração. Então, recorro aos materiais caseiros e os alunos trazem de boa vontade, não reclamam. Eles até gostam muito de fazer as atividades e colaboram mesmo. Em relação aos assuntos é meio complicado. Sinceramente, eu vou dando o assunto, cumprindo o programa. Além, de Química ser de cunho experimental, ela é exata.

Os alunos precisam saber matemática para entender alguns conteúdos. Fica muito complicado para eu ter que explicar as operações fundamentais para alunos de segundo ano, pois eles não sabem. Assim, fica difícil para eles realizarem as atividades.

Uma vez eu procurei a pedagoga da outra escola e disse que eu não estava conseguindo avançar nos conteúdos. Ela me respondeu: “Professora a senhora só pode avançar quando todos os alunos ou a maior parte deles estiverem captados o que você está querendo passar”. Eu respondi que: “Então eu não vou sair nunca. Vou ficar em um capítulo o ano todo”. Ela argumentou: “Não é bem assim, você tem que fazer uma revisão dos assuntos”. E eu: “Ah então está difícil...”. Acho isso muito complicado. A questão é relacionada aos pré-requisitos que eles não têm. Alguns alunos que vem da prefeitura são bem diferentes dos alunos que vem do estado. Os da prefeitura não sabem nem escrever. Parecem crianças de cinco (5) anos escrevendo. Tem dificuldade de entenderem os assuntos porque lêem com dificuldade também. Eu tenho dificuldade em lidar com eles. Utilizo estratégias diferentes, como por exemplo: ao invés da prova eu faço uma atividade em grupo, são estratégias diferenciadas.

Acredito que todos os colegas/professores tentam trabalhar diferentes com esses alunos. A maioria deles quer só terminar o ensino médio. Não tem o objetivo de fazer faculdade. Então, a gente acaba fechando os olhos.

Não cheguei a concluir uma especialização na área. Somos dois professores de Química. Não temos nem tempo para as trocas. Temos o planejamento e lá, combinamos alguma coisa. Conversamos sobre as experiências que fazemos. As estratégias de aulas também. O meu colega me passa as aulas que deram certo, eu também sempre passo as minhas. Na escola, todos nós, professores, comentamos as formas de como lidamos na sala de aula. Esses saberes são importantes para uma condução melhor da prática na sala de aula. Como eu tenho pouco tempo no magistério as minhas contribuições ainda são poucas. Ainda não tenho muito esse contato. Mas o aprendizado que tive até aqui foram importantes.

A educação me abriu portas no mercado de trabalho. O que eu sei hoje eu devo à educação. Tudo foi válido. Mas poderia render mais se eu trabalhasse de outra maneira, fora do magistério. Foi importante, mas eu não quero continuar na profissão. Quero encerrar essa carreira. Vou fazer o concurso, estabilizar as finanças, trabalhar mais uns dois ou três anos e depois partir para fazer um curso, uma pós-graduação, estruturar-me para sair do magistério e exercer outra profissão.

Fiz alguns cursos na área da educação que foram muitos válidos. Algumas vezes, consegui utilizar o que aprendi ou entendi, mas a questão é muito mais dentro da escola. As condições que a escola oferece a preparação dos alunos que não conseguem acompanhar as aulas. Isso complica e me causam frustrações. Eu quero realmente buscar outros caminhos.

HISTÓRIA DA PROFESSORA ANA

Ouvi a história de vida pessoal e profissional da professora Ana, no dia 18 de fevereiro. Conheço a Professora Ana muito antes de ingressar no magistério. E tive a oportunidade de recebê-la na Unidade Educacional da Cidade Nova para assumir sua primeira turma de alunos após ter sido aprovada no Concurso Público para o Magistério Estadual. De lá para cá, tenho acompanhado mesmo que à distância, o trabalho dessa professora e ao ouvir seus relatos, conhecer mais de perto, parte da sua vida pessoal bem como suas angústias no campo profissional. Seus relatos serão, com certeza, objetos de análises pelos quais terei possibilidade de refletir como a formação e autoformação ocorrem ao longo de uma trajetória plena de percalços e satisfações (Socorro Santos).

Eu nasci no município de Icó, uma cidade pequena do Estado do Ceará, filha de uma sanfoneira e um sanfoneiro. Eles moravam numa fazenda, na época, era uma fazenda boa, rica, minha mãe contava muita coisa boa, 1965. Tive uma época de criança de muita fartura. Minha mãe contou que foi uma época de fartura.

Então, minha mãe resolveu vir para Manaus. Os pais dela moravam aqui no Amazonas, apesar de ela ser paraibana, a minha avó cearense e o meu. E eles vieram para trabalhar como seringueiros, vieram para cá, então eles trouxeram a minha avó, mãe da minha mãe. Ficaram aqui algum tempo e minha mãe conheceu o meu pai que era cearense. Então, ele casou com a minha mãe e a levou de volta para o nordeste. Acontece que a minha mãe era muito ligada ao pai dela. Quando ele adoeceu, ela voltou para cá e foi quando ela me trouxe.

Houve uma reviravolta na nossa vida, o pai dela adoeceu e acabou morrendo. Então ela sofreu muito e decidiu voltar para o Ceará. Só que quando ela voltou, o meu pai tinha sumido. Eu era muito pequena, tinha uns 8 meses. Minha mãe ainda viveu na casa de sua sogra, uns quatro anos, esperando por ele. Ele colocou a sanfona nas costas e foi embora. Minha mãe só tinha notícias de que ele havia conhecido outra mulher, ou outras mulheres. E apesar de ela ir atrás dele em todas as cidades onde ela sabia através de informações que ele estava, ela não conseguiu encontrá-lo. Então ela decidiu se mudar para Fortaleza. Nós morávamos numa cidade pequena. E então, no meio do caminho, minha mãe, sendo uma mulher muito bonita conheceu a pessoa que eu conheço como pai, na verdade. Por acaso, ele é primo do Professor G., atual Secretário de Estado da Educação, no Amazonas. Ele deu uma carona no caminhão que ele dirigia para a minha mãe, e acabou ficando com ele, indo morar em Fortaleza, onde tiveram dois filhos, um irmão e uma irmã e me criou. É ele o pai que eu considero até hoje. Quando eu vou a Fortaleza é ele que eu procuro. Vou para casa dele.

Mas, minha mãe tinha uns irmãos em Manaus. Isso era um apelo muito grande para a minha voltar. Ela era muito apegada a sua família. Então, ela voltou, mas ele não queria vir para cá. Isso aconteceu em 1969, 1970, por aí. Minha mãe acabou voltando para Manaus. Meu pai, ainda veio com ela, mas não quis ficar. Ela não quis voltar com ele, ficar com a família. Meu avô havia falecido, minha avó se apaixonou por um carioca, mais novo do que ela, foi embora para São Paulo, abandonando os filhos, todos adolescentes. Então, minha mãe se sentiu na obrigação de ficar com os irmãos. Ela abandonou a vida dela por causa dos irmãos. Ficamos morando aqui. Minha mãe já grávida da minha irmã. Eu tinha uns quatro anos. Depois que minha irmã nasceu, a minha mãe conheceu outro marido e, em 1970, resolvemos ir para São Luis do Maranhão, depois de brigar com esse marido. Então, por conta dessa história, eu conheço vários lugares do Brasil. Primeiro fomos para o Careiro, para casa de uma tia, ficamos lá um tempo. Depois, fomos para Santarém, ela sempre fugindo o tempo todo do marido que havia ameaçado matá-la. Um caso sério. Moramos lá por uns dois anos na casa de um irmão da minha avó. Um casal que tinha uns dez filhos.

Eu lembro que eu tinha sete anos mais ou menos, quem foi matricular a gente na escola pública foi uma das empregadas da casa. Minha mãe estava grávida da minha irmã, então, foi a primeira vez que eu adentrei a uma escola. Mas, eu já sabia ler, minha mãe me ensinou a ler e a escrever a custo de “apanhar”, não que eu merecesse, mas ela só sabia ensinar dessa forma. Até para eu aprender a rezar o Pai Nosso, eu apanhava. Errou era bolo. Mas, eu não reclamo disso não, sabe. Eu cheguei na escola, eu me lembro que a minha professora dizia: “Olha essa a melhor aluna que eu tenho, ela tem uma letra linda”. Eu era uma boa aluna, as professoras me elogiavam, gostavam de mim. Eu adorava estudar. Adorava o ambiente da escola.

Minha vida era uma loucura porque minha mãe vivia com problemas sérios, emocionais e tentando manter a família. Apesar de ela não dar certo com os maridos, mas ela não abandonava nenhum de nós. Então, eu sabia de toda a problemática da minha mãe. O problema emocional, ela passava para mim. Só que eu não deixava me afetar psicologicamente, eu via sempre o lado bom das coisas. Estudei, fiz a 1ª. Série, 2ª. Série, mas, em 1972, meu tio foi buscar minha mãe no Maranhão, trouxe minha mãe e nós de volta.

Paramos uns seis meses em Belém no bairro de Nova Marambaia, na casa de uns amigos. Em 1974, voltamos para Manaus. Eu lembro que cheguei no início do ano, e eu preocupada porque estava sem estudar. Minha mãe não tinha cabeça para procurar escola para mim. Então, eu saí atrás de uma escola para mim, pelo que as vizinhas falavam. A escola pública não tinha mais vaga. Eu tinha informações sobre uma escola de freiras em São Lázaro onde fomos morar. Eu achava aquela escola muito organizada, eu queria tanto estudar lá, então, fui lá falar com as freiras que me disseram que não tinha mais vaga. Então, entrei junto com os alunos na sala de aula, mesmo sem estar matriculada. Ninguém sabia que eu tinha entrado assim, mas criança é muito ingênua. A professora começou a fazer a chamada e quando terminou perguntou quem não havia sido chamado e eu me

manifestei dizendo que eu não tinha sido chamada e a professora me tirou da sala de aula e eu acabei não ficando. Mas, alguém arranhou uma vaga na Escola A. M. V., a escola pública do bairro.

Fiz a 3ª. Série e iniciei a 4ª. Série, mas quando estava terminando a 4ª. Série, minha avó tinha voltado de São Paulo e conseguido condições de vida melhores lá, convencendo minha mãe a ir com ela mora em São Paulo. Na verdade, aquela era uma chance de a minha se reerguer. Isso, em 1976, então eu acho que a minha avó teve uma boa intenção, aqui em Manaus vivíamos numa miséria só. Fomos de navio até Belém e de lá fomos de ônibus para São Paulo. Para mim, aquilo tudo era uma verdadeira aventura. Fomos morar na Rua do Carmo, no centro da cidade. A Praça da Sé estava sendo construída ainda e o metrô da Praça da Sé tinha sido inaugurado há pouco tempo. Aquilo para mim foi uma glória, morar na terra do Silvio Santos que estava no auge (risos!). Era um lugar muito bonito, no centro da cidade. Minha avó trabalhava, não sei o que ela fazia. Acho que ela vendia alguma coisa para uma instituição de caridade. Só sei que ela chegava com um monte de dinheiro. Contávamos aquele dinheiro e era com este que ela sustentava a gente. Enquanto isso minha mãe ia procurando emprego.

Eu não estudava porque não tinham encontrado vaga para mim, só para os meus dois irmãos. Eu os levava à escola em São Joaquim, um bairro de japoneses e passava a manhã toda esperando por eles. Minha mãe conheceu uma amiga que morava no Guarujá e fomos passar um tempo lá. Tentei arrumar uma vaga para mim também não consegui. Então, 1977 foi o ano que eu não estudei. Fiquei parada. Fiquei só andando e curtindo. Em agosto de 1978, a minha mãe teve um desentendimento com o marido da minha avó que não era “boa bisca” e resolveu ir embora, abandonar tudo. Minha mãe era assim, quando ela tinha um problema, a solução que ela tinha era ir embora. Inclusive, quando eu estou com algum problema ela me diz: “Vai embora, minha filha”. E eu digo: “Mãe, não é assim que se resolvem as coisas”.

Chegamos em Fortaleza em agosto de 1978, fomos morar na casa de uma tia. Mais uma vez fiquei sem estudar. Lá, minha mãe encontrou uma amiga de infância que estava precisando de uma pessoa para ficar na minha casa. Antes de ir eu tinha ficado na casa de umas pessoas, que para mim eram ricas e eu ficava lá de “gata borralheira” limpando a casa, trabalhando para aquelas pessoas. Eu me senti muito ultrajada naquela situação, mas o que via na casa daquelas pessoas, eu pensava: “Quando eu crescer, vou querer assim mesmo na minha casa”. Eu tirava isso para eu sonhar eu não ligava muito para as críticas a mim. Se eles dissessem algo eu não levava em consideração. Minha mãe me deu a educação doméstica, como comer, como falar, como me comportar e as pessoas ficavam admiradas ao me verem falar. Eu recebia muito elogios sobre o meu comportamento, mas eu ficava triste era porque minha mãe demorava a ir me visitar. Ela nos espalhou pelas casas para não ficar dando trabalho na casa da minha tia. No final de semana quando ela podia e quando ela não estava trabalhando na casa dos outros, ela ia nos visitar. Então, aquilo era muito triste.

Os dias foram se passando (*Ana chora, ao recordar dessa parte da história*)... minha mãe encontrou uma amiga de infância, N. que morava em Fortaleza, mas era de Manaus, conversando minha mãe falou sobre a situação. Então, ela disse para minha mãe: “Leva ela para minha casa, estou precisando. Essa amiga da minha mãe fazia Pedagogia, na época. Na casa dela só tinha professores, ela, o marido e a cunhada. Ela tinha um filho, criança ainda. Naquela casa eu me senti bem. Não era uma casa rica, era uma casa normal como é a nossa. E ela gostava muito de mim porque eu gostava de ler. Ela tinha muitos livros na estante e como eu cheguei em agosto, não tinha mais como me colocar na escola. Como ela dava aula numa escola particular, me levava à noite e me deixava numa sala, assistindo aulas como ouvinte só para não perder muita coisa. Ela era professora de História, eu a ajudava rodar os trabalhos. Como ela era do ramo, ela deu um jeito de fazer a nota para mim. Aplicou um teste de capacitação de quarta para a quinta série. No ano seguinte fui cursar a 5ª. Série numa escola particular. Em Fortaleza, a situação era essa: escola pública era para ricos, escola particular era para pobres, que tinha bolsas, que os deputados estaduais davam para estes alunos. Então, eu consegui uma bolsa, para a escola particular onde fui cursar de 5ª. A 8ª. Série.

Durante o dia, N. ia para a faculdade, à tarde e à noite ia lecionar. Eu ficava em casa durante o dia, cuidando das coisas, da casa. Como à tarde não tinha quase nada para fazer, eu ia ler os livros dela. Lembro que li “A Escrava Isaura”, “O Cortiço”, “O Seminarista”, “A Divina Comédia”, “Ana Terra”, “Éramos Seis”. Enfim, eu achava aquilo tudo o máximo, por mais que a minha compreensão ainda fosse insuficiente, mas eu conseguia entender. Então, eu li muitos livros, inclusive, alguns autores estrangeiros como os de Oliver Twister. Eu achava muito bacana as histórias dele e do Charles Dickens. Como ela era professora, as editoras iam deixar os livros na casa dela. Então, quando chegavam os livros novos, eu cheirava aqueles livros, um cheiro tão bom. Quando o ano letivo começava, eu sentia um prazer enorme de ir para a escola. De certa forma, de tanto eu vê-la conversar

assuntos de professores, cheguei à conclusão que ser professor era a melhor carreira que eu podia escolher. Eu os via dizer que professor nunca ficava desempregado, que tinham amigos que tinham feito cursos em outras áreas, mas não tinham emprego. Na época, em que eu fui para o ensino médio, fui cursar o normal que formava para o magistério. Essa influência não só da Professora Nelsonita, mas também de uma moça que morava na casa.

Eu adorava música estrangeira. A minha época era a época da discoteca, então eu era uma danada. Íamos à igreja e em frente havia um clube. Saímos da missa e atravessávamos para a discoteca. E eu que desencaminhei a pobre apesar de que ela era mais velha que eu. Ela arranhou um namorado mais novo do que ela. E a N. colocou muita culpa em mim, me xingava, fazia prognósticos sobre a minha vida futura, enfim...Eu era danada, mas sempre fui estudiosa, responsável. Eu ia à escola sempre feliz, sempre querendo aprender mais e mais. E essa influência de ser professora eu recebi da professora N. Na verdade, essa questão da influencia, surgiu desde quando eu ainda fazia o primário. Eu lembro que eu tinha uma professora muito bonita e ela perguntava: “Dona Ana o que a senhora quer ser?” E eu respondia: “Quero ser professora”.

Enquanto isso, a minha mãe conseguiu fazer um curso de Auxiliar de Enfermagem e começo a trabalhar num hospital, a situação melhorou um pouco. Ela alugou uma casa e eu não quis mais morar com a N., preferi morar com minha mãe. A casa ficava lá perto da casa da professora.

Quando já estávamos bem, com a vida mais ou menos estável, eu já ia terminar a 8ª. Série, o meu tio que tinha ido nos buscar em São Luis do Maranhão e já estava morando em Manaus tornou-se alcoólatra e ninguém conseguia ajudá-lo, por isso, minha mãe voltou para cá. Eu preocupada que eu teria que deixar a escola, pedi a minha mãe que esperasse pelo menos encerrar o ano para viajar para cá. Então, ela decidiu esperar. Eu terminei a 8ª série. Alguém mandou uma passagem daqui (não lembro quem!), eu vim na frente porque eu não queria perder a matrícula.

Quando eu cheguei na 8ª. Série eu já tinha mudado de idéia, não queria mais ser professora, eu queria pular essa parte do ensino médio. Eu queria fazer letras para ser tradutora e intérprete. Era isso que eu queria. Quando eu cheguei, em dezembro de 1983, eu queria fazer Escola Técnica, qualquer outro curso, menos o Normal, mas não tinha mais nada. Só sobrou o minivestibular do IEA. Fiz e passei. Fiquei feliz, mas sei lá... não era bem o que eu queria. Nessa, época eu já tinha 17 para 18 anos, e precisava arranjar emprego porque não dava para ficar sem trabalhar. Eu morava em São Lázaro na casa dos meus tios. A minha mãe continuava em Fortaleza, chegou só em abril. Eu emprestei dinheiro de uma das mulheres da casa do meu tio para tirar os meus documentos, aproveitando as férias de julho. No primeiro dia que eu saí para arrumar emprego no Distrito Industrial, eu arrumei. Fui para a linha de produção, ser montadora da Sharp do Brasil. Enquanto isso, eu cursava o Magistério. Fiquei lá quase sete anos lá. Conheci o meu marido lá. Casei, comprei a casa onde moro até hoje. Tive os meus dois filhos, trabalhando lá. Eu saí, porque eu queria ficar um pouco em casa e curtir meus filhos. Fiquei uns dois anos em casa. Mas, quando acostumamos a trabalhar, fica muito difícil ficar em casa. Eu li todos os meus livros, arrumei a minha casa de todas as maneiras. Mas, um dia eu disse: “Quer saber, vou dar aulas”.

Nessa época, tinha sido inaugurada uma escola particular bem próximo o CEID, fui lá, dei uma aula para eles, acabei ficando. Isso em 1991. Alguém também me falou que o estado estava contratando professores de Inglês. Eu já tinha feito um curso de Inglês no CCAA. Você era a Coordenadora Pedagógica da Unidade da Cidade Nova, que funcionava na Escola Dom João de Sousa Lima. Alguém me indicou você. Fui lá vários dias porque você dizia que não tinha vaga. E voltava todos os dias eu estava lá com você para ver se tinha surgido vaga. Até que um dia você se cansou e me ofereceu uma carga horária dividida em duas escolas **D. M. C.** e **S. J. B.** e eu aceitei. Estava ótimo para mim.

Fui com muito entusiasmo para dar aulas. Os alunos daquela época eram melhores do que os de hoje. Eu dava aulas para eles como eu aprendia no curso de Inglês. De lá para cá, acho que eu baixei muito a qualidade do meu trabalho enquanto professora de inglês por conta do tipo de alunos que tenho hoje e do sistema em fazer com que eu facilite o processo para o aluno, sem cobrar muito. Às vezes, me pego a refletir: “Nossa, me sinto uma palhaça em sala de aula”. Fiquei em 1991 e 1992, dando aulas de inglês.

Em 1993, fiz o concurso para a 1ª. a 4ª. Série e passei. Saí do CEID. Eu lembro que não tinha vaga na escola próxima da minha casa e fui mandada para a escola situada no Conjunto Canaranas. Eu lembro que ia a pé para o meu trabalho. Sempre chegava atrasada na escola porque ficava longe e nem sempre eu tinha o dinheiro para ônibus. A diretora de lá era uma pessoa incompreensível, tratava os professores e funcionários que nem “cachorro”. Eu era acostumada a trabalhar em um setor de gente educadíssima, estranhei demais. Eu fiquei um mês nessa escola. Fui procurar você novamente, me queixando que a escola ficava muito longe da minha casa e

que eu não estava agüentando andar muito a pé, estava ficando muito cansada. Em 1994, você me encaminhou para a escola Hilda Tribuzy, que ficava perto da minha casa. Fiquei lá trabalhando com as crianças, eu sentia prazer em trabalhar com as crianças naquela época. Eu gostava de dar aula. Além disso, era só um horário. E eu gostava disso. O salário era R\$ 99,00, muito pouco. Quando meu marido ficou desempregado, cai na realidade de que esse salário era muito pouco para sustentar minha família. E comecei a reclamar...

Eu me lembro que a Vera, que já faleceu, me detestava porque eu reclamava muito. E eu dizia: Como é que vocês estão satisfeitos com isso aqui. Gente eu já trabalhei num lugar em que as pessoas não têm a metade dos estudos que vocês tem e ganham muito melhor que vocês que tem faculdade, isso é uma humilhação”. Eu achava que elas eram muito acomodadas. Eu trabalhei num lugar em que se fazia greve para melhorar o salário. Eu ganhava muito bem e fui pra greve. Os professores são pessoas esclarecidas e não fazem nada. Um dia, eu muito injuriada, meu marido desempregado, minha mãe é quem estava nos ajudando financeiramente. Era um situação tão difícil. Decidi pegar os meu filhos e ir até o aeroporto, muito angustiada. Quando cheguei lá, foi se aproximando um funcionário da polícia turismo, de aproximadamente 26 anos e começou a conversar e nesta, eu disse que tinha o curso de inglês. Então, ele disse que a Transbrasil estava recrutando pessoal. E então, ele disse: Se você quiser eu a coloco na empresa. Eu fiquei desconfiada. “Este é meu telefone” __disse ele. E falou: “Liga na terça-feira que eu me dou muito com a gerente e converso com ela”. Eu liguei no dia combinado e ele arrumou um jeito de eu fazer a entrevista.

A gerente era uma mulher arrogante. Mas, deu as orientações necessárias. A maior parte dos candidatos eram indicados, por isso, eu fui a última a ser chamada, seis meses depois. E comecei a trabalhar na Transbrasil, e 1995. Era eu quem atendia os estrangeiros e isso despertou inveja de algumas colegas. Passei por algumas situações criadas por elas para eu me prejudicar. Pedi licença para interesses particulares da minha cadeira de professora. Ao terminar os dois anos de licença, eu voltei à sala de aula. Fiquei tentando conciliar os dois empregos. Ficava cansada, com sono. Mas, eu não tinha alternativa. Precisava trabalhar. Só saí quando começou a ocorrer a redução de cargo. Isso já era um indício de que a empresa já estava falindo. Consegui uma substituição a uma professora que estava de licença maternidade.

Retornei à escola, em 1997. Como não tinha vaga na escola onde eu era lotada, fui trabalhar muito longe, na Escola Estadual **E. P.**, no bairro Nossa Senhora de Fátima. Falei com a diretora da escola Nazaré Cavalcante para que ela conseguisse uma vaga na escola mais próxima da minha casa. E ela conseguiu que eu fosse trabalhar na Escola **D. M. C.** Atuei novamente na 1ª a 4ª série, mas as colegas me avisaram que estavam precisando de professor de inglês no ensino fundamental de 5ª a 8ª série e, então, fui lecionar essas aulas. E a partir daí, nunca mais voltei às séries iniciais. Em 2002, saí da escola **D. M. C.** para a Escola Estadual **A. C. R. P. G.** Comecei a trabalhar pela manhã e à tarde. No ano passado, em 2006, colocaram-me para o ensino médio e estou até hoje. Em agosto de 2007, fiz uma pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Às duras penas, fiz esse curso. Nessa época, sofri um acidente, quebrei o pé esquerdo. Isso complicou um pouco, mas no final deu tudo certo. Conclui a minha pós-graduação, recuperei meu pé.

Em dezembro de 2009, abriram as inscrições para a Plataforma Freire para os professores que estão dando aula sem a habilitação na área. Entrei no site e tinha Língua Inglesa, graduação e me inscrevi, passei. Comecei a estudar em julho de 2010. Interessante que eu fiz tudo no sentido inverso, ou seja, primeiro a pós-graduação, depois a graduação. Fiz o primeiro período, e voltei agora em janeiro para fazer o segundo período. Gosto do curso. Tenho o prazer de estar em sala de aula, estudando. Não sinto nenhuma dificuldade, pois o curso de inglês que fiz no CCAA tem me dado suporte para acompanhar o curso. Dou muito apoio a minha turma. Depois da professora, sou eu que os ajudo.

No cotidiano da sala de aula, dez turmas em cada horário. Fico preocupada, pois a vontade deles é muito triste em relação à língua inglesa. Então o que eu faço. No primeiro dia de aula eu falo para eles: “Como é maravilhoso você aprender uma língua”. Toco nos pontos fracos deles. A questão do acesso a internet, games. Eles não entendem o que está escrito, mas conseguem utilizar. Mostro para eles que o vocabulário deles é rico em língua inglesa, está ali na vivência deles e vai ser importante para a vida deles e mostro também para eles a emoção que se sente quando se fala com alguém de outra língua e ela consegue entender. Eu noto que os olhos deles brilham. Não dá para atingir todos, mas uma grande maioria consegue. Ao longo de 16 anos, trabalhando com esse idioma, eu consegui que alunos resolvessem fazer o curso de inglês em cursos particulares.

Na sala de aula, o que eu faço para superar as dificuldades ocasionadas pela falta de recursos? Ou outras situações. Eu trago alguns recursos didáticos que já construí ou que comprei. Antes eu era uma professora muito

“gramatiqureira”, eu dava muita ênfase à gramática. Não que esta não seja importante. Refleti que só aulas de gramática era muito chato. Repensei as estratégias que utilizava antes. Tenho trabalhado com o CD do livro adotado na graduação e trouxe para eles (*referindo-se aos seus alunos*) repetirem. Sinto que eles querem mostra para mim o que sabem, surpreendendo as minhas expectativas. Eles já estão demonstrando o que eu ensinei para eles. Essa satisfação dos alunos ou que sentimos quando vemos nossos alunos aprendendo nos faz esquecer os salários baixos pagos aos professores. Às vezes, eu fico ansiosa pela minha aposentadoria, mas é porque eu me sinto cansada, trabalhando em três horários. Muitas vezes, chego em casa arrasada de tanto cansaço. Por conta disso, muitas vezes, não aceito brincadeiras em sala de aula.

Tenho me decepcionado muito nos últimos tempos. Veja bem, trabalho sério, o ano todo. Procuo agir de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos. Elaboro atividades diferenciadas para tornar as aulas prazerosas. Faço todas as avaliações. E o resultado de todo o meu trabalho não é devidamente valorizado. O aluno não consegue passar no fim do ano letivo. Quando retorno à sala de aula, vejo aquele aluno que foi reprovado, numa outra série.

Para este ano, estou utilizando uma nova estratégia. Estou deixando de fazer muitas provas escritas, levando para a minha casa para corrigir, não vou mais fazer isso. Além de ser desgastante, não vale à pena. Quando chega ao final do ano, o aluno não passa, a escola pede para aprová-lo ou aprova a minha revelia, como já relatei. Sinto como se fosse um palhaço na sala. Isso nos decepciona. Você perde a vontade de fazer alguma coisa. Às vezes, penso em trazer um material que tenho que, com certeza, seria mais prazeroso, mas não dá vontade me sinto muito desmotivada mesmo.

No cotidiano da escola, os professores fazem trocas de experiências, na tentativa de mudar as práticas em sala de aula. Tem sempre alguém que está socializando alguma estratégia, alguma idéia que deu certo. Por exemplo, este ano a minha carga horária tem uma turma de Ensino da Arte, fiquei pensando como iria fazer e então, procurei as minhas colegas que são professoras dessa disciplina e pedir sugestões de atividades. Elas foram formidáveis comigo, deram dicas importantes que estou seguindo. Inclusive, este ano, inseri nos meus planos uma coisa bem diferente, é surpresa, acho que eles vão gostar. É um projeto de música, tentando aliar as duas disciplinas – Inglês e Artes. Vou trazer um vídeo do *Glee* que servirá de modelo para que eles elaborem os seus trabalhos. A proposta é que eles pesquisem sobre o cantor, a vida deste, a letra da música fala de que, cantem, dramatizem, enfim... Eu também tenho dado muitas contribuições. Às vezes, noto que alguns colegas têm medo de mim, evitam, conversa comigo sobre as práticas docentes. São essas trocas que fornecem subsídios para melhorar o nosso trabalho na sala de aula.

Na verdade, estou sempre ajudando os colegas que me pedem opinião, ajuda. Faço muito isso. Mas, eu tenho um jeito muito peculiar de lidar com a sala de aula, talvez seja porque o sistema imprime ao professor assumir atitudes que o atendam e embora, muitas vezes, eu ouço dos próprios colegas: “Isso vai dar muito trabalho, não fica com esse monte de coisa pra corrigir”, mas eu ainda não consegui atender a esse sistema. Eu me preocupo com a qualidade. E isso me tem feito dar algumas dicas para os colegas professores, principalmente, aos mais novos, que ficam perdidos na escola, não sabem como se conduzir, que ainda acatam as normas do sistema educacional. Eu socializo o que eu aprendi no dia a dia da sala de aula, para que o meu colega leve para a sua prática.

O meu próximo projeto de vida é uma viagem para o Canadá onde pretendo acabar de vez com todas as dúvidas a respeito do Inglês. Eu sempre tive vontade de fazer um intercâmbio lá. Eu estou investindo nisso, e esse projeto vai me encaminhar para um projeto profissional que desejo realizar, que é dar aulas numa faculdade. Eu quero fazer isso e vou conseguir. Ando frustrada, decepcionada com o meu campo de trabalho. Tenho me sentido como se não estivesse fazendo nada aqui no meu trabalho. A escola não dá importância ao meu trabalho.

Na escola, não tenho nenhum projeto de trabalho. Quando fiz a pós-graduação, escrevi o meu artigo sobre “O fracasso de Língua Estrangeira na escola pública” e sempre quando estou incentivando os meus alunos a aprofundarem conhecimentos de uma língua estrangeira eu coloco para eles que se estudassem inglês desde o primeiro dia que eles entrassem na escola, pelo menos do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, eles sairiam da escola básica com duas línguas. É assim que acontece nas escolas públicas estrangeiras. Eles não precisariam pagar um curso particular. Então, eu culpo muito o governo que não tem esse compromisso. O Inglês deveria ser tirado da matriz curricular para ser trabalhado em salas diferenciadas por níveis para poder fazer uma coisa mais eficiente. Porém, mesmo com o aprofundamento, mesmo com as

reflexões que fiz quando apresentei o meu artigo, eu não sinto vontade mais de realizar nada, o que sobra de um professor, à medida que vai avançando no tempo, é desmotivação, é muita frustração.

Quando eu cheguei ao magistério, para trabalhar, estava cheia de sonhos. A maioria deles eu já deixei para trás. Ouço dizer e, às vezes, digo: “Ah, eu quero logo me aposentar, eu quero sair daqui”. Na escola acontecem tantas coisas que desagradam ao professor. Muitos gestores que desagradam. Os professores fazem, realizam, mas são eles (os gestores) que brilham, como aconteceu com um belo projeto de Literatura e Arte que tínhamos aqui, os professores ali, envolvidos, cada trabalho lindo que os alunos faziam. Mas o nome que brilhou não foi o nosso nem dos alunos. Nem ao menos os parabéns pelo trabalho realizado. Isso significa falta de consideração.

Por conta dessa valorização profissional, já pensei tantas e tantas vezes sair da área da educação, mas faltou coragem, mais ousadia. Já pensei, principalmente, usando a Língua Inglesa como ponte. Eu sei que eu vou sentir saudades disso aqui porque eu acho que nasci para ser professora. Eu acho que quando eu me aposentar, eu vou querer continuar a dar aulas, mas num horário apenas. Não gostaria de deixar de vez a sala de aula.

ANEXO II – RELATOS DA ENTREVISTA COLETIVA

PROFESSORES/PARTICIPANTES DA PESQUISA

NARRATIVA COLETIVA

O encontro coletivo dos professores participantes da pesquisa foi realizada em 19.03.2011 na minha casa, no horário das 18 às 21 horas e 30 minutos. No encontro estiveram seis (6) dos sete (7) participantes. Da Escola **Alfa**, estiveram presentes a professora *Beijaflor* e os professores *Setemares* e *Átomo*. Da Escola **Beta**, participaram as professoras *Ana*, *Yara* e *Bia*. A professora *Nonata* não participou do encontro coletivo, pois se encontra em São Paulo para defender a sua dissertação de Mestrado. Esses apelidos foram escolhidos pelos próprios professores para serem identificados, ainda no relato pessoal das suas histórias de vida. A seguir, apresento os relatos de cada professor/participantes da pesquisa.

FORMAÇÃO INICIAL

Professor Setemares

“Aprendi muitas coisas significativas para a prática. Acho que eu tive uma experiência, inclusive compartilhada com a professora *Ana*, no curso de formação de professores da UFAM, no DEBET, um núcleo de atualização voltado à preparação dos professores que trabalhavam com a língua estrangeira e que não tinha a graduação. Na época eu só tinha magistério. Depois entrei na graduação e acho que esta foi bem intensa, abordou conhecimentos específicos. Por exemplo, eu fiz Letras – Língua Inglesa, então, eu achei que a formação para mim foi complexa, principalmente nas dimensões da leitura e da escrita.

Apesar de ser tudo em inglês, isso me deu um subsídio importante para a língua portuguesa que, no caso, depois foi a área que se fez presente na minha prática. Tive um elenco de professores muito exigentes, que marcaram o meu gosto pela educação. Eram professores muito dedicados, muito competentes, do departamento de língua estrangeira que era a realidade que eu conhecia exatamente. Dentro da graduação, foi participar de um movimento até mesmo de Centro Acadêmico que também me fazia participar diretamente com um grupo estudantil, com outros alunos. Então para mim, em termos técnicos, foi bem proveitoso.

Agora, o que eu senti que faltou na graduação foi exatamente o teorizar a educação. Faltaram as teorias da educação. Sempre foi um dilema que tive que sanar na literatura, principalmente, com o meu envolvimento com o ensino superior na graduação em psicologia, foi o que me fez entender melhor a minha sala de aula. Na minha licenciatura, abordavam-se as coisas da formação específica. Se me perguntassem a respeito da língua inglesa eu poderia responder e, com isso, também responder que sou um especialista nessa área. Falta exatamente a questão do plano, do pensar as idéias progressistas, as teorias da educação. A parte didática foi muito ruim. Aprendi a fazer plano bem antes, ainda no IEA. A legislação foi trabalhada muito rápida sem aprofundamento, sem análise”.

Professora Bia

“Acho que isso é um conceito geral. Então, falta a didática, falta a prática, o como ensinar aquele aluno que está graduando, como orientar para a sala de aula, como preparar uma aula. No meu caso, as disciplinas específicas foram ótimas para aqueles professores dedicados. Tive dois ou três apenas. Desses eu lembro bem.

Dos outros eu só ouvia falar, aquela aulas (sem comentário!) que, às vezes, você pensa: “O que estou fazendo aqui?” Mas aprender na minha disciplina, aprendi bastante, com alguns professores. Mas em outras disciplinas, fui mesmo autodidata, pegando o conteúdo e estudando em casa para fazer as provas no dia marcado. Saberes que a faculdade me deu para a sala de aula, quase nenhum, tive que aprender na prática, pois quando entrei na faculdade já dava aula de uma disciplina completamente diferente da que eu formei.

Quando saí da faculdade eu dava aula de Química e Física. Fica faltando algo na formação, não sei se isso se mudou, mas a graduação, dependendo da área, se não for a pedagogia, falta muito abordagens sobre leis, falta muito nos estudos da didática. O graduando sai de lá sabendo tudo de História, de Biologia, mas orientações para a prática em sala, por exemplo, como lidar com o aluno em sala de aula não são trabalhadas. É complicado.”

Professora Yara

“Reforçando o que os colegas já colocaram, realmente, o que aconteceu comigo na graduação em Química, não foi diferente. Por exemplo, didática, eu lembro do mínimo, nem da professora eu lembro, pois eu quase não tinha aula e quando tinha a desmotivação era tanta que, muitas vezes, nem tinha vontade de freqüentar as aulas. Com isso, acabei me desviando para outras coisas que precisava fazer em outras disciplinas, como por exemplo estudar para a prova de Orgânica. Então, você acaba excluindo aquela disciplina. Eu me sentia, na época que eu terminei a licenciatura, muito mais preparada para trabalhar num laboratório do que na sala de aula pois os conteúdos específicos que eu havia adquirido foram muito densos. Mas, como fui para a sala de aula me vi tendo que aprender a parte pedagógica, no dia a dia, no lidar com os alunos porque eu já saí da graduação e entrei no campo de trabalho. A questão do estágio (no meu curso, não tem monografia) no final do curso, fiquei sem orientação. Quando cheguei na escola, para estagiar, acabei ficando como professora substituta, pois o professor da disciplina, além de não ser da área (ele era farmacêutico), faltava muito, achando que eu poderia substituí-lo. Então tive que aprender na prática, vivenciando a prática”.

Professora Ana

“A minha formação começou de trás para frente. Eu comecei a dar aulas de inglês sem ter graduação em língua inglesa. Tudo o que eu sabia, didaticamente falando, eu havia aprendido no curso Normal, no IEA. Lá que fiz um ótimo curso para o magistério, ótimos professores. Essa questão de sala de aula, de didática em todas as áreas.

Quando fiz o concurso para o magistério, foi para atuar com crianças, das séries iniciais. Trabalhei dois anos nesse nível. Fazia, nessa época, um curso de inglês e como no estado sempre se precisa de professores de inglês, então me chamaram para dar aulas de inglês no ensino médio. Então, o que eu apliquei com os meus alunos, o que eu aprendi de didática com as crianças, adaptei com os adolescentes e adultos, aliando com os conhecimentos específicos que aprendia no curso do idioma (nessa época, ainda fazia o terceiro livro). E deu certo! E depois de alguns anos, em vez de eu fazer a graduação em língua inglesa, fui fazer por imposição, o curso Normal Superior, pois a direção da escola, por força da exigência legal, fez a indicação para esse curso superior.

No Normal Superior estudei todas as teorias, tendências e outros assuntos da pedagogia. Nesse sentido, não posso reclamar a preparação que recebi para lidar com os alunos em sala de aula. Depois, resolvi fazer a Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de língua inglesa e lá a questão da teoria nessa área, vi coisas novas, entrei em contato com teóricos como Chomsky e aprendi muita coisa. Eu reconheço que era onde eu deveria estar porque eu sempre pensei desde quando eu fazia o curso de inglês, não era para ser professora, sou professora quase por acidente. Vivencio este acidente por 18 anos (risos!). Agora estou fazendo a graduação em Língua Inglesa e faço com o maior prazer, pois, todos os conhecimentos adquiridos e construídos eu vivencio lá no curso e na prática”.

Professor Átomo

“Como todos falaram, a minha formação acadêmica foi muito mais complexa do que a de todos. Eu fazia Engenharia, estava no segundo período quando fui dar aulas. Não sabia nada da área da educação. Tive que aprender tudo sozinho, até os conteúdos tive que aprender só, pois na Engenharia é totalmente, diferente. Aprendi mesmo na prática. Tive que dar aulas de disciplinas diferentes (Química, Física e Matemática). E tive que estudar muito. Então, tomei a decisão de mudar de curso.

Fui fazer licenciatura em Matemática. Melhorou um pouco. Mas, realmente, a parte da didática deixou a desejar, quase não tive. A professora não ia e eu também não gostava muito (eu não queria ser professor). Foi muito complicado. Aprendi com os colegas da escola, perguntava como devia fazer para trabalhar certos conteúdos, como trabalhar com os alunos e ia dando o jeito para dar conta do trabalho.

No início, também quis reproduzir a forma como os conteúdos eram dados na faculdade, mas eu refletia que isso não dava certo, não era assim que eu devia trabalhar com os alunos do ensino médio. Fui aprendendo gradativamente a lidar com a prática na minha sala de aula.

Fui muito chamado pelas coordenadoras pedagógicas, pois reprovava muito os alunos. Aprendi também com os alunos, considerando os conhecimentos que eles já trazem. Eles podem não saber a teoria da Matemática, mas têm os seus saberes. Sabem fazer contas, lidar com o dinheiro. Fui revendo tudo o que eu fazia, no dia a dia, e fui mudando a minha prática. Já não sou considerado tão carrasco como antes (risos!)”.

Professora Beijaflor

“A minha formação começou pelo ensino médio em magistério que preparava para trabalhar com as séries iniciais. Antes de terminar o curso de magistério eu já dava aula no MOBRAL. Alfabetizei adultos. Foi uma experiência muito importante pra mim, pois é bem diferente de trabalhar com crianças, pois esses adultos alimentam expectativas. Foi muito válido para mim.

Quando eu terminei o curso de magistério, fiz um bom estágio. Estaguei na Escola Saldanha Marinho. Então, a prática no ensino médio foi muito importante. Mas, no decorrer do tempo, você vai aprimorando e hoje, eu percebo que, geralmente, quando começamos a dar aulas, tendemos ser muito rígidos, mas aos poucos vamos aprendendo, vamos reavaliando as nossas atitudes, as nossas ações. Eu gosto da sala de aula. A cada dia, com cada turma vou revendo a minha prática, o meu trabalho, mesmo com muitos anos de experiência. Já fiz a graduação muitos anos depois pelo PEFD. Nessa época, eu trabalhava Língua Portuguesa com alunos 5ª e 6ª séries, pois havia cursado o Adicional em Comunicação e Expressão.

A graduação pelo PEFD, não acrescentou muito coisa na minha prática. O que me causou no primeiro momento, foi um impacto ao constatar que muitos colegas da minha turma, professores de língua portuguesa que não sabem os conteúdos da língua portuguesa. Eu fiquei muito triste, muito deprimida com essa constatação. Por ser um projeto, eu percebia que os professores que atuavam ali não eram bons, eram professores bem antigos e não acrescentaram em nada.

Posso destacar alguns ótimos professores como o professor **M. F.** de Literatura e a Professora **G.** de latim (eu me apaixonei pelo latim, ainda quero fazer uma especialização em Latim, se Deus quiser!). A parte da didática, por exemplo, deixou a desejar. As minhas expectativas em relação ao curso eram grandes, eu esperava muito mais do que tive e o curso não atendeu”.

Professora Bia

“A professora Beijaflor disse que se apaixonou pelo Latim. É engraçado como professor influencia naquilo que você mais gosta. Por exemplo, quando ela falou, lembrei que na graduação eu tive um excelente professor de História do Brasil e eu me apaixonei por História do Brasil. Se me perguntarem: “Você quer trabalhar com que série, eu vou escolher as que têm História do Brasil”. E quando terminamos a disciplina, ficamos sabendo que esse professor da graduação tinha acabado de se graduar nem especialização, mestrado ele tinha, apenas a graduação e, para mim, o Professor **R. S.** foi o melhor professor que eu tive na vida.

Ele era aquele professor que ia para sala, dava aquela aula maravilhosa, ia buscar as coisas lá no fundo, estimulava os alunos a pesquisar. Então, na graduação, essa foi uma das melhores coisas que ocorreram: a disciplina dele (referindo-se ao professor de História do Brasil. A outra foi o fato de eu ter feito o PIBIC que me ensinou a fazer a pesquisa, a fazer a monografia, a fazer um texto. Foi mais válida por isso”.

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

Professora *Beijaflor*

“Vou falar das experiências mais recentes que vivencio na Escola **Alfa** que o professor **Átomo** também vivencia, voltado para a coordenação de área. Estávamos até comentando no grupo que, depois que você sai de sala de aula, você percebe o outro lado do processo educativo que é importante. Às vezes, quando estamos somente em sala de aula reclamamos muito da direção, do pedagogo, do sistema. Só que existem coisas no sistema que são importantes e isso eu estou aprendendo a valorizar mais a minha pessoa, a pessoa do pedagogo e a do gestor, das pessoas que estão na coordenação que vem nos cobrar algumas coisas, mas que são necessárias. Para mim está sendo um aprendizado muito importante.

Tenho aprendido uma forma de ver o colega que está na sala de aula, de procurar ajudá-lo. É um trabalho diferente na educação e que tem sua importância. Já podemos observar na Escola **Alfa** alguns frutos do nosso trabalho depois desse formato de ter coordenador para cada área, o pedagogo, apoio do gestor. Já percebemos uma diferença. Espera-se que cada vez mais esse trabalho educativo nesse formato melhore porque este já produziu pequenos frutos positivos em apenas um ano. Isso é uma experiência nova porque até então, eu não via fora de sala de aula, tanto que, quando a gestora me chamou eu fiquei um pouco reticente, assustada. “*Deixar a minha sala de aula, assim... é complicado*” _ pensei.

Por outro lado, você sente a cobrança dos colegas. Enquanto na sala de aula você dá a sua aula e depois vai embora, sem se preocupar que tem algo mais para fazer. Na coordenação não, chegamos muito cedo na escola e só saímos depois do horário. E isso também é um aprendizado. Neste momento, na falta de um professor numa das vagas de língua portuguesa e, preocupada com as turmas sem aula, estou indo para a sala de aula, para que os alunos não fiquem tão prejudicados. E tenho percebido o quanto mudou a minha atitude como professora de sala de aula. Eu comecei a ter outro olhar para o aluno. Percebo outra forma de ensinar, com outro compromisso. Eu gosto de ser professora, eu tenho muito orgulho de ser professora de língua portuguesa, digo para os alunos. Acho que voltei bem melhor que antes”.

Professor *Setemares*

“Essa mesma experiência que a professora **Beijaflor** está vivendo eu vivi. Estive no apoio pedagógico da Escola **Alfa**, no ano passado e, a experiência foi muito boa porque eu voltei do mestrado e assumi um trabalho com o olhar da Psicologia da Educação. O meu olhar era diferente para trabalhar, era um olhar pedagógico, mas tem a diferença da compreensão, de olhar para os meus colegas de forma diferente, sem muita pressão. O trabalho foi muito bom. Então, quando voltei para a sala de aula, voltei com o mesmo discurso que eu tinha assumido na coordenação.

Uma das experiências que tenho vivenciado, neste ano letivo, é a de disponibilizar o meu plano de aula mensal para os alunos. Depois que foi implantado na escola, um plano de aula mensal, de acordo com o cronograma de atividades da escola, que foi uma proposta minha, eu já tive o cuidado de passar para os meus alunos, deixando esse plano disponível para eles. Isso para mim é uma qualidade para o trabalho que eu faço em sala de aula. Se na graduação isso acontece, no ensino médio também deve acontecer. E tenho percebido uma mudança qualitativa das minhas aulas, a forma de lidar com a literatura e com outros assuntos da língua portuguesa. Isso se deve também à outra experiência que vivencio na universidade. Por exemplo, trabalho com a literatura na universidade e venho para a sala de aula no ensino médio com um maior domínio dos conteúdos de literatura.

Então, melhora a qualidade das minhas aulas. Claro que tem diferenças, em relação aos textos da graduação e os daqui, a cobrança também é mais intensa. Isso tem melhorado muito a minha atuação como professor do ensino médio. Também tenho cobrado das minhas turmas posturas, desde a limpeza do ambiente da sala e outras que devem ser valorizadas. Então, houve mudanças no meu discurso, em decorrência da coordenação e isso tenho experimentado na sala de aula”.

Professor Átomo

“A minha atuação mudou sensivelmente. Fui convidado para participar da coordenação de área da Matemática da Escola **Alfa**. Eu continuo atuando como coordenador. Tenho sentido uma mudança na qualidade da visão dos colegas e na minha própria visão em relação à gestora da escola, aos pedagogos. Os professores já valorizam o trabalho de cada um dentro da escola, principalmente, dos pedagogos que sempre são rechaçados quando cobram dos professores seus planos de aula com questionamentos do tipo Para que plano, se ele (o pedagogo) vai arquivar, nem vai ler? E hoje eu entendo que isso não é verdade. Sei que o pedagogo lê, analisa, orienta como mudar alguma coisa.

Em 2010, por exemplo, o professor **Setemares** implantou com a nossa ajuda o plano mensal de atividades e isso melhorou muito, alguns professores já chegaram comigo comentando que da forma como está sendo elaborado o plano está melhor, mais fácil. Essa foi, sem dúvida, uma das experiências que mais deram certo. Continuo na coordenação de área, quando surgem dúvidas, peço sempre ajuda dos outros coordenadores, pergunto como fazer, como resolver alguns impasses. Para mim esse trabalho é um grande desafio. Outras experiências me fizeram mudar muito. Gradativamente fui mudando. Há uma grande diferença do início da minha prática em sala de aula para hoje. Já não sou o mesmo professor do começo da minha profissão”.

Professor Setemares

“É interessante isso, quando estamos cursando a graduação, não temos muita noção do significado dos conteúdos trabalhados: Para que serve tal disciplina? Onde vou aplicar? Mas quando o professor está na prática, acontece algo bem interessante: ele lembra do que foi dado na faculdade, numa espécie de insights. O professor dá a sua aula baseado naquela disciplina. E isso é formação. É importante isso! Ouvi muito os meus colegas dizendo: Para que eu vou estudar psicomotricidade? Para que serve isso? E, atuando, vemos que a motricidade é importante, percebemos nitidamente, que isso é um conjunto de saberes, conhecimentos que se integram com a prática”.

Professora Bia

“Lembrando de situações da prática da sala de aula do ensino médio, vem a minha mente a questão do plano. Quando eu comecei a trabalhar com História. No meu primeiro dia de trabalho. Alguém me deu uma folhinha e disse: “Está aqui o teu material”. Então, o meu material descrito naquela folha, era o plano de curso, o sumário do livro didático que eu ia usar (estavam lá todos os tópicos dos assuntos que ia usar no ano todo). Fiquei olhando aquele material, tentando entendê-lo. E a pessoa me disse que aquele era o plano que a outra professora havia deixado. Eu não sabia como era um plano. E, então, comecei a folhear o livro didático que tinha dado também. Ao folheá-lo, constatei que no final, tinha o mesmo material que me deram como o plano da disciplina.

Passei quase seis meses trabalhando assim, seguindo aquele material. Eu ficava muito chateada quando eu não conseguia trabalhar todo aquele conteúdo. Até que uma pedagoga, que não trabalhava na Escola **Beta**, mas numa escola onde trabalho com EJA, e foi me explicar o que realmente, era um plano de curso, pois ela percebeu que ficava desesperada quando eu não conseguia cumprir o plano que haviam me dado no início. As orientações me fizeram perceber também o que eu tinha feito com aqueles alunos. Só jogando conteúdos sem me preocupar com a aprendizagem dos alunos. Os resultados das avaliações eram muito baixos. Eu chegava em casa e refletia: “O que estou fazendo com esses alunos?”Então, às vezes, os professores falam do pedagogo com razão

porque eu entendo que o trabalho do pedagogo é orientar ao professor o que ele não sabe fazer, ajudar a encontrar saídas para algumas situações.

Então, hoje, por exemplo, eu planejo, pensando bem no que eu vou fazer, no que é significativo, priorizando o que realmente, importa trabalhar com os meus alunos. Para mim, essa diferença, esse aprendizado foi e é marcante: o que eu fazia quando eu iniciei a minha carreira com o que eu faço agora, que é de forma mais consciente. Eu sei até onde posso ir. Então, esse é um saber que construí no meu trabalho com a EJA e que levo para o meu trabalho com o ensino médio, já que neste nível, na Escola **Beta**, eu nunca tive ninguém para orientar, ajudar, ir na sala de aula, ver o que estava fazendo. E aprendendo com os colegas. Aprendemos muito nas trocas com o nosso grupo.

Uma coisa que me chama a atenção é quando os alunos dizem que as aulas de um determinado colega são maravilhosas. Às vezes tenho vontade de ir lá, assistir a aula do colega”.

Professora Beijaflor

“Ouvindo a professora **Bia** vem à tona essa questão do professor novo na escola, isso me preocupa muito. Na educação não há preocupação da direção, do pedagogo, da equipe técnica acolher o professor, dar as orientações devidas sobre plano, diário de classe, apresentá-lo às turmas. É uma coisa que nós estamos tentando na coordenação de área. O professor chega na escola, é encaminhado para a coordenação de área, que vai passar para os professores todas as coisas importantes que ele precisa saber.

O ideal seria se todas as escolas tivessem essas coordenações ou alguém que fizesse esse trabalho de acolhimento. Percebemos que o professor chega na escola e já é rotulado como “novato”. Isso já é complicado. Agora, imagine se ele não é bem recebido, e não tem nenhuma orientação, fica muito difícil”.

Professora Yara

“Na minha trajetória de seis anos no magistério, apesar de ser pequeno o tempo em que eu trabalho na área, eu já percebo diferença do que eu era e do que sou agora em sala de aula. Eu lembro de passagens em que eu ouvi a Professora Nonata falando: “Nossa, eu já estou bem melhor. Hoje eu não sou mais aquela mesma Professora Nonata”. Então, acabamos mudando com as experiências, com as coisas que acontecem, com os erros que cometemos. Eu lembro de uma história que vivenciei, logo que entrei na Escola **Alfa**, era final de bimestre, eu já tinha que atribuir, lançar notas para os alunos na disciplina Química. Mas, eu tinha que arrumar nota porque os alunos estavam sem professor desde o início no ano. Então, o que eu fiz: Passei um trabalho gigantesco, individual para todas as salas, achando que isso era a melhor saída. No dia do recebimento dos trabalhos, observei um grande volume do que eu teria que corrigir para dali tirar as notas e fiquei pensando: “Como eu daria conta de tudo aquilo em pouco espaço de tempo?”. Só depois que os colegas viram a situação que disseram: “Você está louca de, fazendo isso...”. Aí, então, eu comecei a receber orientações, ajudas dos colegas. Até, então, estava sozinha.

Hoje eu adoto critérios de avaliação bem definidos, de forma que facilite o meu trabalho, pois trabalho em três turnos, tenho pouco tempo, mas não perco a qualidade ao avaliar os meus alunos. Hoje eu já consigo gerenciar melhor o processo avaliativo, cumpro o calendário de entrega de notas rigorosamente. Mantenho as minhas atividades sempre organizadas. Isso foi aprendido, ouvindo os colegas, refletindo também. Então, percebo que já aprendi bastante na minha caminhada”.

Professor Setemares

“Acho que o professor se estressa menos quando ele já consegue visualizar essa questão da organização do tempo e passa a adotar alternativas no sentido de melhorar a vida, mas melhorar também o desempenho do aluno. Eu já faço isso, eu já visualizo exercícios contínuos onde eu possa avaliar, possa saber se o meu aluno está aprendendo”.

Professora Yara

“Outra questão que eu percebi que eu mudei. Antes eu fazia notas com valores muito altos. Mas, os resultados eram drásticos. Eu comecei a refletir sobre esses resultados. Adotei outros critérios de aferição das notas. Acho que, com isso, trabalho mais atividades, avalio melhor o desempenho dos alunos e estes obtêm rendimentos melhores também. Eu era muito rígida (dura!) com as avaliações, cobrava uma coisas que hoje não acho tão relevantes. Os professores da área de exatas têm essa característica de estar cobrando com muito rigor nas avaliações, como se só isso importasse. Eu já consegui mudar essa característica que é causada por desconhecimento de algumas coisas importantes que parecem obscuras nesse processo educativo, como falou a professora **Bia**.

Outro exemplo, quando eu entrei na escola e fui planejar, eu fiquei em dúvida com relação aos objetivos. Não aprendi isso na graduação, então, eu pegava dos livros. Eu lembro que em palestras, cursos realizados no início do ano letivo, não aqui nas escolas estaduais onde trabalho (**Alfa e Beta**), mas na escola particular, participei de um encontro, falando do planejamento e da construção de objetivos. Achei bem interessante e aprendi. O palestrante dizia que todas as vezes que o professor entrasse na sala para dar um assunto novo, deveria escrever qual era o objetivo daquele assunto, daquela aula. Aí, que eu pude refletir sobre essa questão e perceber o que realmente, era objetivo. Depois desse encontro, paro para pensar sobre o que eu quero que eles aprendam. Antes, eu não fazia isso, não tinha essa ideia”.

Professora Ana

“Em se falando de experiência de sala de aula, eu melhorei muito, usando as didáticas e muitos teóricos que eu tive de estudar na escola e nos cursos de graduação. Na graduação em Letras – língua inglesa que estou fazendo pela Plataforma Freire, nós temos o prazer de ter ótimos professores e uma das aulas que nós tivemos, foi exatamente elaborar uma aula eficiente, uma aula significativa para o aluno, uma aula que realmente, vai importar para a vida do aluno, em se tratando de língua estrangeira. E gostei muito. Consegui captar exatamente o que a professora quis passar. Não sei se é porque estou fazendo a graduação que eu queria fazer desde o início, mas o que fala para mim é muito claro. As professoras são ótimas, têm muita vivência na educação. Tenho aprendido muito.

Às vezes aprendemos com a prática e às duras penas. Às vezes, com frustrações vamos mudando nossas atitudes. No ano passado, eu tive uma decepção muito grande quando tive que completar as notas de um aluno que tinha sido reprovado porque não compareceu nos estudos de recuperação. Eu fiquei muito chateada mesmo. Sou professora que tento agir com bom senso. Não reprovoo aluno só por reprovar, aproveito tudo o que ele tem. Eu achei que era a pedagoga da escola que tinha tomado aquela atitude, mas depois conversando com pessoas que trabalham no macrossistema pude constatar que a medida é geral, é orientação do sistema. Isso mexeu comigo, provocou uma mudança de atitude em mim. Senti na pele a falta de consideração, de valorização com o meu trabalho. Passei a refletir sobre esse aspecto.

Este ano adotei outras medidas, no sentido de racionalizar tempo, instrumentos de avaliação, formas de dar aulas. Por exemplo, eu sempre dei ênfase à gramática, que é a parte chata. Deixei a gramática um pouco de lado e passei a valorizar os diálogos, da comunicação oral que os alunos gostam. Eu sempre fui aquela professora chata, que seguia à risca o programa. Eu tenho o hábito de cumprir o meu horário com muita rigidez. Decidi, então, adotar uma atitude mais flexível, mas democrática (*Ana se mostra muito revoltada com o fato que lhe aconteceu*). Mas, não vou fazer mais tantos instrumentos de avaliação para o meu bem e para o dos meus alunos. São muitos anos ensinando coisas, aprendendo todos os dias, de acordo também com as situações que enfrentamos nessa dura profissão”.

Professor Setemares

“Tem horas que eu também me deceptio. Interessante que estamos sempre nos deparando com situações como essas. Não há exemplo melhor do que a questão salarial. Reflito sempre quando algum aluno diz:

professor você deu uma aula “nota mil” (*os participantes brincam, dizendo que a aula foi “nota mil”, mas o salário não chega a mil*) e o meu salário não condiz com a aula que eu dei. Então, fazemos tudo pelos jovens alunos que estão em sala de aula, mais pelo compromisso que temos pela educação. Não é nunca pelo salário, pois se pensarmos nisso não faremos mais nada.

O que me estimula é o reconhecimento da qualidade da minha aula pelos alunos. Isso sugere discussões, reflexões sobre o que você fez ou que está fazendo, quando ouvimos do aluno: “Poxa professor, num dia de aula de língua portuguesa, nós conseguimos aprender muito”. Isso foi bom porque eu fiquei uma semana e eles falaram isso. Acho legal isso, quando o aluno te dá esse *feedback*, eles dizerem que valeu à pena, que pequenas aulas foram significativas.

TROCA DE EXPERIÊNCIAS

Professor Setemares

“Na minha prática, as trocas de experiência foram bem mais notórias quando assumi a função de apoio pedagógico. Foi mais fácil, o grupo trocava idéia, cada um dizia como estava fazendo, as estratégias que adotavam. Antes era com os professores, eu estava numa função de coordenação e passava tudo o que eu faço nas minhas aulas, através de dinâmicas, como trabalhar sujeito indeterminado, como trabalhar o texto. Hoje compartilho mais com a Professora *Beijaflor* por afinidade da área. Eu falo o que tenho feito, ela também e fazemos essa socialização. Combinamos que toda sexta-feira vamos fazer uma roda de leitura (Escolhemos um texto para ler sobre a teoria da literatura ou mesmo da didática, lemos durante a semana e, na sexta-feira, relatamos o que conseguimos extrair do texto e discutimos sobre as partes extraídas e que têm um significado para o nosso trabalho). Ela também se empolga com a literatura. Acho que isso é significativo.

Não há muito espaço dentro da escola mais. Não nos encontramos mais (*referindo-se ao grupo de trabalho*). Eu entro 13:50h e só saio 17:15h, só paro na hora do intervalo. Então eu fico na sala de aula, assim como os meus colegas. Não temos um espaço em branco ou um momento que pudéssemos reunir todos os professores. É pelos corredores mesmo ou na hora do intervalo, ou mesmo, no dia do planejamento. Poderia promover mais discussões. Poderíamos apresentar proposta como: Vamos fazer algo para o dia da Mulher, a Hora Cívica, como vamos organizar isso. Vou ter que chegar mais cedo na escola ou tirar um tempo para sentar com todos porque não vai dar. Não tem como fazer essa prática”.

Professora Ana

“As trocas acontecem sempre com quem temos afinidades. Não adianta a proposta de fazer as trocas, sem o espaço de tempo. Daí, você procurar as pessoas que tem os mesmos pensamentos, que comungam das suas ideias. Os diálogos acabam acontecendo com um colega ou colegas por afinidade. O professor procura as pessoas com que tem maior aproximação. Por exemplo, na Escola **Beta** temos um grupo que denominamos Grupo da Padaria, formado por colegas afins. Estamos lá fazendo um nosso lanche, é um momento de relaxar, mas também de conversa sobre a vida profissional, sobre a melhor forma de lidar com os conteúdos, as estratégias que adotamos. Isso acontece há anos.

Os professores não conseguem se desligar dos assuntos da vida de professor. É a nossa vida. Em relação a minha disciplina, meu trabalho solitariamente. Eu não tenho com quem trocar experiências. Bem que eu gostaria de trocar experiências com alguém com pouco mais de conhecimento para dizer: Vamos fazer isso? Vamos fazer aquilo?”.

Professor Átomo

“Na área de Matemática, também fazemos essas trocas, sempre buscando as formas de fazer que melhore a nossa atuação. Ou seja, aquilo que o outro sabe e que eu não sei. A outra forma é ouvindo essas

histórias nos encontros pedagógicos levando para o nosso dia a dia na sala de aula. Muitas vezes, ouvindo sem participar diretamente, quase como um roubo de idéias, quando um professor comenta ou comenta uma maneira legal de dar suas aulas, eu ficava ouvindo e pensando: “Essa idéia é boa, vou fazer com os meus alunos. Nem precisava ser idéia de alguém da minha área, de outras áreas mesmo que consigo adaptar”.

Professor Setemares

“Um dia eu ouvindo, alguém disse assim: “A professora X lá da Universidade X, passou a bolinha, aí onde parava a bolinha e a música, o aluno começava a ler”. Eu disse assim: “Gente, eu já fiz essa dinâmica inúmeras vezes, mas nunca tinha pensado em fazer no ensino médio. Vou levar essa experiência para lá (*referindo-se ao ensino médio*)”. Então, isso é muito bom!.

Professora Beijaflor

“Eu colocava uma música bem animada para eles, num gravadorzinho, quando eu dava aula de literatura no 1º Ano (*risos!*). Eu passava os contos para eles lerem e eles tinham vergonha para contar na sala para os colegas. Então, eu colocava a música e eles ficavam empolgados e numa caixinha todos os números, quando a música parava, eu pedia para um aluno tirar um nome, sorteando quem ia contar a sua história. Era muito interessante. O que eu queria era aguçar a curiosidade dos alunos. Era esse o meu objetivo porque eu não queria tornar a leitura uma coisa maçante, cansativa, mas uma coisa agradável para que eles tivessem vontade de ler. Eu dava duas semanas para que eles lessem o conto, o romance que era escolhido por eles, eu anotava o que cada um tinha escolhido e depois eu fazia a roda na sala e eles iam relatar a história. Assim, ao final do bimestre, eles ficavam conhecendo dez textos diferentes embora eles não tivessem lido os dez. Era interessante porque a atividade também era um instrumento de avaliação, e tinha aqueles tímidos que necessitavam da nota e tinham que vencer essa timidez. Mas, eu fazia de uma forma que eles não ficavam tão temerosos. Eles gostavam da atividade. Eu colocava uma música de fundo, eles narravam as histórias. Depois disso, eu formava grupos por tipo de livros e eles iam reescrever na modalidade dramática. Eles transformavam o texto em prosa para a dramaturgia. Entregavam para eu corrigir, apreciar e depois eles encenavam o texto.

A culminância da atividade era essa. Eu gostava muito, eles também. Aprenderam a gostar um pouco da literatura. A atividade facilitava porque era uma aula agradável para eles. Os alunos que já concluíram em 2010, lembravam e sempre comentava sobre aquele tipo de aula. Isso é bom de se ouvir. Saber que os alunos gostam e aprendem, a partir de iniciativas como essa”.

Professora Yara

“Realmente, temos dificuldade em trocar experiências pelos motivos já apresentados aqui. Mas, eu acho que com o apoio dos coordenadores pedagógicos o cotidiano da escola melhorou muito. Acho bacana os murais com informações. É interessante! Eu não sei como funciona na Escola **Alfa** apesar de trabalhar nesta. Trabalho à noite e não temos apoio pedagógico nem coordenação de área. Mas na Escola **Beta**, tínhamos um horário para reunir por área. Então, era estipulado o tempo da reunião. Hoje não temos mais. Isso faz muita falta. Por exemplo, os professores de Química, Biologia e Física teriam o terceiro e quarto tempos para sentarem, organizarem as atividades, ali se troca experiências, poderiam planejar uma atividade interdisciplinar, por exemplo, se eu estou trabalhando termo-química, minha colega está trabalhando uma atividade relacionada a calor, poderíamos fazer um trabalho integrado, mas se eu não souber o que ela está trabalhando, não temos como fazer isso.

Acho que essas paradas são importantes. Algumas escolas já estão fazendo isso. Por exemplo, trabalhei um tempo na Escola **S T**, tínhamos essa atividade não com professor e professor, era professor com o pedagogo. Sentávamos com a pedagoga e como ela tinha todas as atividades dos outros professores podíamos fazer essa relação. Nas outras escolas, realmente isso é inviável”.

Professor Setemares

“O projeto Piloto que cria o apoio pedagógico tem de ser um projeto que atinja todas as escolas, pois isso é algo que já sentimos ser necessário ao cotidiano da escola. Nós precisamos de apoio para melhorar nossas aulas. No entanto, esse projeto só é permitido nas escolas pilotos, que são as que se destacam nas avaliações em nível territorial nacional, como o ENEM, por exemplo. Mas, acho que se já que está dando certo na Escola **Alfa** por que não implantar em outras escolas?”.

Professora Beijaflor

“Na Escola **Alfa**, por exemplo, já se percebe essa diferença entre os turnos diurnos e o noturno. É classificada como escola piloto, mas só tem apoio pedagógico e coordenação, nos turnos diurnos. À noite, nada disso funciona. São duas escolas num mesmo prédio. Isso é complicado para entender”.

Professora Yara

“Em relação ao planejamento na Escola **Beta**, temos um encaminhamento diferente, um planejamento bimestral. Enquanto que na Escola **Alfa**, temos um planejamento mensal e um bimestral, para fazer algumas alterações, no plano, discutir essas mudanças. Claro que precisamos fazer essas alterações”.

Professora Bia

“Partindo da idéia do planejamento, nós que trabalhamos na Escola **Beta**, percebemos as diferenças, orientações completamente diferentes. Todos os anos fazemos plano de curso, mas tem professor que não comparece nem para trocar experiências. Quando é então que isso acontece: na hora do recreio, eu e minha colega **L.**, paramos no meio do corredor e uma diz para outra como estamos trabalhando os conteúdos em sala de aula, tentando socializar estratégias de atividades.

No ano passado, quando tive minha filha, eu consultava muito a internet, procurando nova ideias, metodologias do ensino da História. Você encontra muita coisa bacana, que melhora as aulas para que estas não sejam chatas, cansativas para os alunos. Eles aprendem melhor. Por exemplo, no ano passado, achei na internet o futebol histórico. Peguei todo o material e fui executar nas salas de 2º e 3º anos, no início do ano. O resultado é que todas as aulas os alunos queriam que fosse daquele jeito. Eu passei a idéia para a minha colega **L.**, mas ela é totalmente, diferente, pois ela assume uma atitude muito rígida em sala de aula. Às vezes, faço como ouço as boas ideias que alguns professores comentam sobre como fizeram seminários diferentes, isso em conversas da sala de professores. Levo então para a minha prática em sala de aula com meus alunos. Experiências que dão certo, o professor já começa a fazer mais vezes”.

EDUCAÇÃO CONTINUADA

Professor Setemares

“Essa é uma das coisas que mais me interessam, por exemplo, na educação. Exatamente estar me alimentando o tempo inteiro. Cada vez que eu vou a um congresso como eu gosto de participar, eu volto renovado e não volto exatamente pensando no salário. É esse o conceito de formação para mim, que eu possa

conhecer mais possa aperfeiçoar o meu trabalho, que eu posso me sentir pensando melhor sobre algum tema. E a minha formação ela realmente tem sido vista assim.

O meu trabalho na universidade também tem me fornecido esse suporte de formação. Até agora eu já ministrei 50 disciplinas. Imaginem que materiais eu já tive que ler para dar aula porque na universidade privada você não escolhe matéria. É a que eles te apresentam, consta da carga horária e você pega do primeiro ao sexto período do curso de Letras, do primeiro ao sexto de pedagogia e assim, eu já experimentei muita coisa e isso é benefício para mim.

Tem horas que eu me sinto recomeçando, quando eu tenho uma disciplina que eu tenho que estudar muito porque eu nunca a trabalhei e, que no próximo período eu não vá trabalhar. Tenho que abandonar todo o material que eu produz para começar tudo de novo. É um eterno recomeço. Mas, de qualquer forma, faz parte da minha formação profissional, quando eu volto para a sala de aula, estou sempre atualizado, sempre trazendo coisas novas. Isso para mim é muito importante.

Fiz duas graduações, duas pós-graduações, o mestrado, participo dos congressos, estou querendo voltar ao grupo de pesquisa da Psicologia onde já participei, na UFAM porque é um grupo de eu gosto. Acho que é legal e observo que isso faz diferença na minha vida e isso eu não discuto com ninguém. Quando um professor dentro da escola, coloca que continuar a formação não vai fazer diferença que só vai aumentar R\$70,00, aí eu me calo. Eu não tenho que debater. Isso é uma questão de consciência profissão.

Professora Bia

“Vou fazer um relato em relação a esses R\$ 70,00. Um dia desses, num almoço em família conversando com meu cunhado que, por sinal, é professor de Matemática este dizia que não valia à pena ele fazer uma pós-graduação, mestrado e, eu entrei numa discussão quase sem fim. Encerrei a conversa, dizendo para ele: “Olha se for para você realmente, uma pós-graduação ou mestrado pensando nesse dinheiro, fique assistindo jornal, é melhor. Se você for fazer pela melhoria do teu salário, esquece...”. Então é assim, eu fiz uma pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos porque sou apaixonada pela área. Poderia ter feito em História, poderia, mas escolhi essa área, me dediquei, aprendi muitas coisas significativas. Acho que aprendi mais do que na graduação. Aprendi a trabalhar com o jovem, com adulto.

Muitas coisas que eu uso na minha sala de aula do ensino médio, aprendi com professores do CEFET, na minha pós-graduação. E assim, quero fazer o mestrado? Quero. Já deveria ter feito? Já. Mas, vou colocando as prioridades, filhos, casa, carro. Mas, por que? Porque você vai para a sala de aula com essa intenção de cuidar melhor do teu aluno e ouvir dele. Isso eu comentei com a professora Pesquisadora quando fez a entrevista comigo que, a melhor coisa para mim, eu ganho o dia, saio feliz da Escola **Beta**, que às vezes, as pessoas perguntam por que estou rindo tão feliz, quando o aluno diz: “Professora, essa foi a melhor aula que eu tive hoje. Eu nem preciso estudar para sua prova porque só a senhora explicando eu já aprendi tudinho”. Sabe aquilo parece que...ai (*Bia suspira!*), para mim é maravilhoso!. É a coisa de ver que o teu aluno está aprendendo e eu tenho que estudar para que o aluno aprenda, que ele lembre de mim, mas positivamente, que eu faço a diferença na vida dele.

Então, todo tempo estou ali, agora com menos tempo, tenho um bebê para cuidar, mas estou lá, pesquisando, olhando. E há uma coisa interessante: desde que entrei na Escola **Beta**, eu trabalho com turmas de terceiro ano. Sempre foi uma coisa constante, dos gestores me colocarem para o terceiro. Este ano, eu bati o pé e disse não queria trabalhar com essa série e alguém perguntou: Por que você não quer? Qual é o problema? Nenhum problema, mas é porque eu sempre trabalho com o mesmo conteúdo, agora eu quero ir para o primeiro ano, que é outro material, eu vou ter oportunidade de pesquisar outras coisas. Os conteúdos não mudam, mas muda a aplicação desses conteúdos e eu vou ter que estudar com mais dedicação porque os alunos são mais jovens, são mais ávidos por conhecimentos. Não são todos, mas uma boa parte. Isso me instiga a estudar mais, a estar sempre procurando mais para melhorar. Daqui a dois, vou estar fazendo o mestrado, não sei se na minha área, mas provavelmente, na área de educação, com certeza.

Professora Ana

“Em relação à educação continuada, como falei, eu comecei de trás para frente, comecei pela pós-graduação em metodologia da língua portuguesa e agora que estou fazendo a graduação. Mas, estou sempre buscando alguma coisa. A princípio, como ando assim meio desmotivada em relação à profissão em si, eu fico com um pé atrás. Mas, se aparecer um mestrado na área que eu quero (*referindo-se à área de línguas*) eu vou. Na verdade, se eu for fazer alguma coisa nesse sentido, será para a minha satisfação pessoal e, conseqüentemente, isso vai refletir no meu trabalho, não dá para dissociar as coisas do campo pessoal do profissional. Estou fazendo a graduação e estou gostando muito, tenho aprendido coisas bem significativas que acabo levando para a sala de aula.

Professora Beijaflor

“E estou bem parada ultimamente. Eu fiz a graduação, depois a especialização, mas já estou sentindo a necessidade de estudar novamente porque parece que quando paramos um pouco, nossa mente tende também a parar embora eu fique lendo coisas, me atualizando, mas isso não é o suficiente. Eu pretendo realmente, estudar. Uma coisa instigante que minha irmã falou quando eu disse que quero voltar a estudar: “Você está pra se aposentar e está querendo estudar de novo, que coisa”. E eu digo: “Mas, eu não me vejo parada”. Penso que daqui a um ano eu vou me aposentar, mas eu fico pensando que vai sobrar muito tempo para eu estudar, para eu ler.

Eu quero continuar estudando. Eu pretendo fazer outro curso, talvez fora da educação, mas quero, até manter a mente viva. Se paramos de pensar, estudar, o cérebro vai morrendo aos poucos. Temos que estudar para mantê-lo saudável. Então, eu pretendo novamente começar um novo curso, Fisioterapia é um dos que estou pensando.

Professor Átomo

“Fiz Pós-Graduação em Metodologia do Ensino da Matemática. Lembro que cheguei aqui com a senhora quando estava na fase final do curso e disse: “Dá para a senhora fazer a minha monografia?” A senhora disse: “Nada disso, eu lhe ajudo a fazer e vinha para a sua casa aos sábados, me dava as dicas e materiais que a senhora tinha”. Isso me ajudou muito porque eu estudava para construir o texto.

Aprendi muitas coisas que me fizeram pensar na minha prática. A graduação como alguns colegas já falaram, deixou a desejar. A Pós-Graduação já me trouxe novidades. Há poucos dias, surgiu outra Pós em Gestão Escolar, na UFAM onde me inscrevi e a professora *Beijaflor* também. Não sei se vamos conseguir, pois tinha muita gente. Se conseguirmos, já vão surgir novos horizontes. Os cursos que acontecem também oferecidos pela SEDUC e que tenho feito também tem melhorado o nosso conhecimento, enriquece e nos leva a mudanças, com certeza. Por exemplo, como coordenador de área temos tido oportunidade de participar de encontros bimestrais pelo Programa do Positivo, para que eu possa acompanhar o trabalho dos professores que trabalham com o material desse programa na Escola **Alfa**”.

Professora Beijaflor

“Sobre esse Programa Positivo, realmente, os coordenadores de área devem participar de todos os encontros, senão, como nós vamos acompanhar e orientar os colegas professores que utilizam esse material em sala de aula. Também já estamos inscritos pela escola para fazer o curso “ENEM em foco” que vai acontecer brevemente. São ações necessárias ao nosso trabalho”.

Professora Ana

“Eu faço uma Pós-Graduação em Mídias na Educação pelo Programa PROINFO, num convênio Prefeitura/UFAM/MEC que é muito bom. Tenho gostado muito. Acho que essas Pós-Graduações à distância exigem muito mais porque é você sozinho, depende de você estudar, cumprir os prazos para postar as atividades que são solicitadas e não adianta colar da internet que eles (*referindo-se aos professores do PROINFO*) irão saber sobre isso. Ou você faz o seu trabalho ou eles te devolvem o que você apresenta”.

Professor Setemares

“Eu tive oportunidade de fazer um curso de Pós-Graduação à distância num convênio Exército/Colégio Militar/UFRJ e uma presencial na UFAM e acho que significativamente, eu aprendi mais no curso à distância porque eu tinha que estudar e fazer a prova no Colégio Militar e as provas eram difíceis. No primeiro momento, eu achava que seria fácil demais, então, não liguei. Quando fiz a primeira prova tirei a letra C e se eu tirasse mais um C ou se eu tirasse D eu estaria reprovado e, então eu me espertei e tive que estudar muito para as outras formas. Eu não tinha noção que o formato era esse. Eu tinha que me dedicar, que buscar sozinho as informações por meio das leituras. A avaliação era muito rigorosa”.

Professora Yara

“Eu, no caso da Pós-Graduação, eu ainda não concluí porque falta eu apresentar o vídeo. Fiz a especialização em Tecnologia Educacional. Achei bacana essa pós-graduação porque, no caso, eu trabalho muito em escolas particulares, tem a utilização das mídias. Na escola **Alfa** já temos o *datashow*, mas na escola particular, além desse recurso, tem a lousa interativa e outros recursos. E o curso me ajudou na questão de produção de vídeos, material audiovisual.

Em relação a cursos, tenho participado dos que a SEDUC tem oferecido que são muito poucos para sanar as dúvidas. Sempre que eu posso, faço. Estou inscrita nesse que vai ocorrer nos últimos dias de março, o “ENEM em foco”, no Canaã. Esse curso é uma imposição pela cobrança que ocorre por causa do ENEM. Como é a primeira vez que vou participar, minhas expectativas são grandes.

Claro que há a questão da continuação é importante, mas na verdade, estou pensando em redirecionar meu foco de estudo para outra área, por isso eu não tenho me interessado em fazer os cursos na área da educação. Como a minha formação dá espaço para eu me enveredar por outros caminhos, penso fazer uma coisa diferente”.

ANEXO III– ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

ROTEIRO PARA REMEMORAR A TRAJETÓRIA PESSOAL /PROFISSIONAL (REFLEXÕES/LEMBRANÇAS)

Prezado (a) Participante:

Apresento um roteiro de possíveis aspectos que podem auxiliar na recordação de fatos, acontecimentos, experiências entre outros, ocorridos na sua trajetória de vida pessoal e profissional. Porém, fique à vontade para acrescentar outros eventos que por ventura considere importante enfatizar. Suas contribuições serão de grande valia para o meu estudo acerca da história de vida como instrumento de construção de saberes para a formação de docentes que atuam no ensino médio.

Obrigada.

Maria do Socorro S. Brito - Pesquisadora Responsável

Pseudônimo (escolher): _____

Nasci em: ____/____/____, na cidade de _____ Estado do _____.

- Minha infância (relato em rápidas palavras):
- No decorrer da escolaridade (fatos marcantes que foram me conduzindo à escolha da profissão de professor (a).
- Na escola, um (a) professor (a) foi marcante e decisivo para que eu escolhesse a docência como profissão (relato do fato que me chamou a atenção).
- Ao terminar o ensino fundamental a minha escolha para o ensino médio foi (fatos relevantes marcaram essa escolha ou não, meus motivos).
- Minhas expectativas construídas em relação ao ensino médio foram atendidas/ não foram atendidas (não foi o que eu esperei, que motivos, os porquês).
- Ao concluir o ensino médio entrei logo no campo de trabalho (atividades que executei profissionalmente ou não, meus sentimentos, os meus medos, expectativas nos primeiros momentos de trabalho).

- Ingressei no ensino superior (logo, quanto tempo para o ingresso, os motivos, a escolha do curso, minhas expectativas quanto ao curso).
- Em que me acrescentou o curso de graduação (no âmbito dos conteúdos específicos, na parte didático-metodológica, o curso levou-me a refletir sobre a minha prática docente).
- No cotidiano da sala de aula, enfrentei dificuldades que me fizeram continuar buscando alternativas de solução para superá-las (reflexões, conhecimentos, experimentos, outros cursos, especialização entre outros).
- Em conversa/troca de experiência com os meus colegas de profissão tive/tenho possibilidades de encontrar saídas (principalmente, nos aspectos técnico-pedagógicos) para algumas dificuldades que enfrento na minha sala de aula.
- Os saberes que foram/vem sendo construídos no percurso da minha trajetória de vida influenciaram/influenciam na melhor condução das minhas práticas.
- Esses saberes já são suficientes ou preciso continuar buscando outros que me assegurem uma ação mais consistente, sólida de trabalho junto aos meus alunos.

ANEXO IV – ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA

ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA

Senhor professor/participante:

Neste momento de reflexão coletiva que deverá ocorrer a partir de quatro tópicos temáticos e que representa a segunda e última fase da minha coleta de informações, meu intuito, com este roteiro, é o de discutir e teorizar a formação docente, por meio de saberes construídos na e com a prática. Sua contribuição será de grande importância e valor tanto para a conclusão do meu trabalho como para o desenvolvimento da ciência no campo da formação e práxis do educador (a).

Desde já agradeço.

Atenciosamente.

Maria do Socorro Santos de Brito

1. FORMAÇÃO INICIAL

- Aprendizagens significativas para a prática
- O que faltou na graduação

2. EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

- Situações, momentos, episódios ocorridos;
- Mudanças ocorridas: como fazia e como faço;

3. TROCA DE EXPERIÊNCIAS COM O GRUPO PROFISSIONAL

- Em que momentos?
- Quais experiências tenho trocado com o meu grupo?
- Essas trocas ocorrem no cotidiano da escola?
- Se não, que dificuldades estão presentes no dia a dia da escola para não socializar os saberes?

4. EDUCAÇÃO CONTINUADA

- Cursos de atualização
- Pós-Graduação
- Saberes construídos na/com a prática que possibilitaram formação e autoformação.

ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa intitulada “História de professores (as) do ensino médio: formação na/com a prática”, das pesquisadoras Maria do Socorro Santos de Brito e Ana Alcídia de Araújo Moraes, do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da UFAM, com o objetivo de ouvir a sua história de vida pessoal e profissional para compreender de que modo e em que situações vão sendo construídos os saberes necessários à prática de docentes do ensino médio na escola pública. A sua participação é importante porque irá possibilitar momentos de reflexões sobre a prática docente, a partir de suas narrativas. Se alguma parte não estiver clara, o (a) Sr (a) pode perguntar que a pesquisadora responsável explicará. O instrumento de coleta das narrativas da pesquisa será o Relato Oral e envolverá sua participação numa narrativa individual e numa entrevista coletiva onde todos os participantes da pesquisa estarão narrando e discutindo percursos da prática docente que influenciaram/influenciam e sofreram/sofrem influência no âmbito social. Informamos ao (à) Sr (a) que tanto o encontro individual quanto o encontro coletivo serão fotografados, gravados e filmados. Se o (a) Sr (a) escolher não participar, sua vontade será respeitada e não implicará em impedimento nenhum no seu trabalho ou em qualquer avaliação relacionada ao seu tipo de trabalho. O (a) Sr (a) fique ciente ainda de que pode mudar de idéia mais tarde e deixar de participar até mesmo se concordou no início. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não ganhará nada. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, pelos telefones (92) 3084-7601/9193-4868 e pelo endereço da UFAM: Av. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000, Campus Universitário, Coroado I, Manaus, Amazonas.

Fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa de minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

 Assinatura do participante

Manaus, ____/____/____

 Pesquisadora Responsável

Manaus, ____/____/____

ANEXO VI – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0373.0.115.000-10, intitulado: "**HISTÓRIA DE PROFESSORES (AS) DO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO NA/COM A PRÁTICA**", tendo como Pesquisadora Responsável Maria do Socorro Santos de Brito.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 10 de novembro 2010.

Prof. MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador CEP/UFAM