



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: HISTÓRIAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE/UFAM, DE
HUMAITÁ/AM

Eliane Regina Martins Batista

MANAUS-AM
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIANE REGINA MARTINS BATISTA

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: HISTÓRIAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE/UFAM, DE
HUMAITÁ/AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Alcídia de Araújo Moraes.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Batista, Eliane Regina Martins

P644f

Docência no Ensino Superior: Histórias de Formação de Professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, de Humaitá/AM. Manaus: UFAM, 2010.

176 f.; s/ il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2010.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Alcídia de Araújo Moraes.

1. Docência no Ensino Superior 2. Políticas de Formação
3. Histórias de Formação e Práticas de Professoras
I. Moraes, Ana Alcídia de Araújo II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU 37.018.7(811.4)(043.3)

ELIANE REGINA MARTINS BATISTA

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: HISTÓRIAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE/UFAM, DE
HUMAITÁ/AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Alcídia de Araújo Moraes.

Aprovado em 24/06/2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Alcídia de Araújo Moraes – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Sylvia Helena Souza da Silva Batista – Membro
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

DEDICATÓRIA

A minha mãe, Tereza, pelo amor, carinho e incentivo em todos os momentos.

Ao meu pai, Bernardo (in memoriam), que sempre me orientou a caminhar e lutar para conseguir meus objetivos.

*Aos meus queridos e amados filhos,
Leonardo e Marcos Eduardo.*

Ao meu esposo, Marcus Aurélio, que entendeu minhas ausências, me apoiando e incentivando.

AGRADECIMENTOS

Esta caminhada foi construída com muito apoio, estímulo e confiança de muitas pessoas, que contribuíram cada um a sua maneira, para a conclusão dessa jornada. O meu carinho em agradecimentos...

A Deus, que me deu força e coragem, possibilitando concretização dessa conquista.

À prof. Dr.^a Ana Alcídia de Araújo Moraes, não apenas pelos ensinamentos, mas, pelo estímulo, carinho e amizade em todos os momentos.

Ao prof. Dr. José Silvério Baía Korta e à prof.^a Dr.^a Micelle Bissoli de Freitas pelas excelentes contribuições na qualificação da pesquisa.

As três professoras, que participaram da pesquisa, pelas valiosas contribuições.

Aos meus amados irmãos, sempre presentes nessa caminhada.

A Petrina e Caroline, queridas amigas, pela acolhida em sua casa.

Aos colegas do Mintra/2008, pela amizade e conforto nos momentos difíceis; e aos professores do Programa, pelos ensinamentos.

Ao colegiado de curso de Pedagogia e ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente pelo apoio institucional.

A todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram, apoiaram e se alegraram com as minhas conquistas.

Muito Obrigada!

RESUMO

No cenário educacional brasileiro, a partir da década de 80, a temática da formação de professores(as) vem ganhando contornos expressivos. Mas, em geral, os estudos voltam-se, principalmente, para a formação de professores da educação básica. Tal direcionamento vem suscitando a necessidade de realizar estudos que tenham como interesse a formação de professores que exercem a docência no ensino superior. Assim, a presente investigação privilegia como foco o processo de formação escolar e a prática de professoras, que exercem a docência no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, no município de Humaitá/AM. Para isso, foi traçado como objetivo geral deste trabalho é: compreender como vem se configurando o processo de formação de três professoras que têm seu percurso de formação escolar e prática docente, prioritariamente, demarcado no município de Humaitá e, atuam como docentes no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM. Tem como objetivos específicos: (1) identificar as tendências filosóficas e as tendências pedagógicas que vêm permeando o processo de formação escolar e a prática das professoras; (2) apontar as dificuldades e facilidades enfrentadas no percurso de formação e na prática docente. Durante o processo de investigação orientamos nossas buscas a partir dos seguintes questionamentos: como vem se configurando o processo de formação das professoras que atuam do ensino superior no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, no município de Humaitá/AM? Quais as facilidades e dificuldades enfrentadas pelas professoras no desenvolvimento da formação e na docência? Quais as tendências filosóficas e as tendências pedagógicas que vêm permeando o processo de formação das professoras? A base teórica está ancorada, dentre outros aspectos, sobre: as concepções que fundamentam e legitimam a formação de professores; sobre as políticas de formação (a partir de uma retomada histórica do Parecer nº 977/65); sobre as políticas e os desafios de formação para o exercício no ensino superior. Como aporte teórico-metodológico, utilizamos o método (auto)biográfico, acessando as histórias das professoras através de narrativas orais e a escrita de biografias educativas. Assim, essa investigação trouxe os seguintes achados: O formar-se ocorre ao longo da vida, extrapolando o âmbito de cursos formais, ou seja, envolve lugares/espacos, pessoas e objetos, no convívio e na relação com outras pessoas e, outros profissionais; O processo de formação e prática das professoras, em Humaitá, vem sendo permeado por diferentes tendências e concepções pedagógicas; A docência no ensino superior envolve profissionais de diferentes áreas, isso impõe-nos a necessidade de repensar a formação de professores; Formar professores do ensino superior implica o compromisso que perpassa pelas políticas de formação, instituições, programas e professores que precisam buscar uma formação adequada para o exercício docente; Por fim, um programa que pretende formar professores, precisa considerá-los como profissionais e pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Docência no ensino superior. Políticas de formação. Histórias de formação e práticas de professoras.

ABSTRACT

In the history of Education in Brazil, from the 80's on, 'teacher formation' issues have been gaining very significant contours. However, in general aspects, most of the studies have focused on the formation of teachers for the Elementary and High School Education. Such focus has raised a necessity of taking studies that have the formation of college professors with a major interest. Thus, this research is based on the schooling history of these professors, specifically those who work at UFAM's Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente in the city of Humaitá, in the state of Amazonas. Considering that, the main objective of this research is: to comprehend the formation history of three professors who had their complete schooling in Humaitá and are presently working at UFAM campus in this city. As specific objectives, we intend (1) to identify the philosophical and pedagogical trends that have been remarking these professors' formation and pedagogical practice; (2) to point out the gains as well as the difficulties that these professors had during their processes of formation and pedagogical practices. During the research process, some questions oriented the whole process, such as: how the formation of the selected UFAM professors has been taking place? Which problem or benefits have these professors faced during their teaching formation and in their work at the Institute in Humaitá? Which philosophical and pedagogical trends have been remarking their formation? The theoretical base for this research has been oriented, among other aspects, on the concepts that legitimate and supports the teacher formation in Brazil, on the political issues towards teaching formation (as it is stated in the *Parecer* nº 977/65); on the policies and challenges during the formation process for college teaching. As a theoretical-methodological contribution, we have used the (auto)biographical method, accessing these professors' histories through their oral narratives and the practice of writing educative biographies. As a result, this research brought the following finding to light: Forming is a process that continues all through one's lifetime, what also occurs out of the formal educational process, involves places/spaces, people/objects both in their relationship and by living with others professionals; The formation process and the research subjects' practices, in Humaitá, are grounded by different tendencies and pedagogical conceptions; College teaching involves professionals from different areas, and that imposes us the necessity of thinking over the formation of teachers and professors; Forming professors implies a commitment that also includes the institutions' teaching formation policies, their programs and professors who need to have a continued formation to better develop their activities; Finally, a program that intends to form teachers needs to consider them as a professional and a person.

KEY-WORDS: College teaching. Teachers' formation policies. Formation history and professors' practices.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| CAPÍTULO 1 | |
| 1 – FORMAR PROFESSORES: CONCEPÇÕES..... | 16 |
| 1.1 – Racionalidade Técnica: o especialista técnico..... | 18 |
| 1.2 – Racionalidade Prática: o professor reflexivo..... | 23 |
| 1.3 – Racionalidade Crítica: o intelectual crítico..... | 32 |
| 1.4 – Formação ao longo da vida: outras concepções..... | 37 |
| CAPÍTULO 2 | |
| 2 – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO..... | 42 |
| 2.1 – Pós-Graduação no Brasil: o Parecer de criação..... | 42 |
| 2.2 – Políticas de formação para o professor do ensino superior: aspectos legais..... | 51 |
| 2.3 – Desafios para a formação do professor do ensino superior..... | 62 |
| CAPÍTULO 3 | |
| 3 – CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 72 |
| 3.1 – Critérios e as professoras participantes..... | 77 |
| 3.2 – Momentos de relatos, organização e análise..... | 79 |
| 3.3 – Impasses enfrentados no desenvolvimento da pesquisa..... | 81 |
| CAPÍTULO 4 | |
| 4 – HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: TENDÊNCIAS FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS..... | 83 |
| 4.1 – No percurso... as tendências filosóficas na formação e na docência..... | 83 |
| 4.2 – No percurso... as tendências pedagógicas na formação e na docência..... | 88 |
| CAPÍTULO 5 | |
| 5 – HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: PROCESSO DE FORMAÇÃO ESCOLAR..... | 93 |
| 5.1 – No percurso de formação... O Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – Humaitá/AM, um lugar de muitas histórias..... | 93 |
| 5.2 – No percurso de formação... outros lugares/espacos, episódios; momentos; e outras pessoas... .. | |
| 5.3 – No percurso... a formação escolar e acadêmica..... | |
| 5.4 – No percurso... os(as) professores(as) e as disciplinas..... | |
| 5.5 – No percurso... as metodologias de ensino..... | |
| 5.6 – No percurso... o relacionamento professor-aluno..... | |
| 5.7 – No percurso... as dificuldades na formação escolar e acadêmica..... | 113 |

CAPÍTULO 6

| | |
|--|------------|
| 6 – HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: PRÁTICA DOCENTE..... | 116 |
| 6.1 – No percurso... a docência..... | 116 |
| 6.2 – No percurso... o relacionamento professor-aluno..... | 119 |
| 6.3 – No percurso... as metodologias de ensino..... | 121 |
| 6.4 – No percurso... as dificuldades no exercício da docência..... | 123 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 131 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 137 |
| | |
| ANEXOS..... | 148 |

INTRODUÇÃO

A formação dos professores constitui-se hoje como uma das mais relevantes inquietações na área da educação, principalmente a partir da década de 1980. Esta temática é analisada e questionada desde os diversos níveis de atuação do profissional da educação básica, até aqueles que atuam no ensino superior. Em função disso, os estudos em torno desse tema, de acordo com Scalcon (2005), vêm (re)direcionando as pesquisas e as práticas pedagógicas:

Ao debruçarmos-nos sobre a questão da formação dos professores, somos levados, quase que de imediato, a lembrar dos tempos da década de 1980, momento em que a discussão da formação dos professores começou a ganhar contornos mais expressivos a partir do movimento dos educadores críticos, bem como o que esse movimento representou para o posterior desenvolvimento das pesquisas e das práticas que acabaram por guiar a atividade pedagógica seja na universidade, seja no interior das escolas (p. 106-107).

Nesse cenário, evocado por Scalcon, é importante observar que as instituições de ensino superior são co-responsáveis pela formação do docente universitário, pois ela não é algo produzido para o âmbito individual, volta-se e repercute no social. A formação do professor enquanto pessoa e profissional são inseparáveis, e esta repercutirá em sua atuação pessoal, acadêmica e social, por isso, não é uma formação casual, requer intencionalidade, eficácia, competência e, sobretudo, continuidade. A dimensão profissional do docente universitário tem a ver com o funcionamento de políticas de administração de pessoal, de promoção de programas de pós-graduação e de cursos de formação que atendam suas reais necessidades (ENRICONE, 2007).

O processo de formação é marcado por pessoas, lugares e espaços, bem como, por inquietações e preocupações pessoais e profissionais que surgem no decorrer da docência. As reflexões em torno dessa temática são marcadas para além do domínio de determinada área do

conhecimento, tendo em vista que deve haver o compromisso do professor com a aprendizagem dos alunos, principalmente diante da expansão do ensino superior público.

Com o processo de expansão das universidades federais brasileiras, os desafios estão postos, principalmente para docentes que atuavam em outros níveis de ensino e que agora ensaiam os primeiros passos na docência universitária. O enfrentamento desse novo desafio faz surgir indagações como estas: Como o (a) professor (a) deve atuar neste nível de ensino? Será que o (a) professor (a) está preparado (a) para orientar os alunos com relação aos questionamentos distintos apontados nas aulas de nível superior?

Em razão disso, é imprescindível um olhar mais apurado para o processo de formação de professores, para os desafios que são enfrentados no cotidiano da docência, como também, para as necessidades que surgem e se consolidam como empecilhos no processo educativo.

As dificuldades advindas dessa prática surgem dia após dia, além disso, soma-se a ausência de uma infra-estrutura adequada nos novos *campi* que vêm cumprindo sua função social mesmo a despeito do funcionamento precário de laboratórios, dos escassos exemplares de livros na biblioteca, da falta de docentes para ministrar disciplinas específicas. Afora isso, no que tange à valorização curricular, ainda emerge a valorização de saberes que são privilegiados no ensino superior, em detrimento de outros.

A docência universitária configura-se como uma atividade comprometida com a formação do cidadão para atuar em diversas áreas. Nesses termos, as universidades emergem como espaços singulares e com funções imprescindíveis para sua consolidação. Sendo assim, não podemos falar da docência universitária se não olharmos a universidade em sua estreita relação com o processo de formação do professor do ensino superior, implementando políticas de formação que os prepare para atuar com qualidade neste nível de ensino.

Além disso, ao ingressar na docência do ensino superior, é necessário, de acordo com Veiga (2006), considerar que esta requer formação profissional para seu exercício, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou no mínimo, a aquisição de conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Assim, a docência no ensino superior, para Enricone (2007), requer uma aprendizagem constante, um processo de formação elucidador das problemáticas enfrentadas no cotidiano. Diante disso, o maior desafio a ser superado pelo docente que atua neste nível de ensino é aprender a responder às necessidades distintas de aprendizagem dos alunos, notadamente durante o período acadêmico de sua formação profissional e de seu desenvolvimento pessoal.

Faz-se necessário então, verificar como se efetiva o processo de formação dos professores; quais as políticas que regulamentam essa formação para que o professor possa

atuar no ensino superior; qual tem sido o movimento individual do próprio professor em relação ao seu processo de formação.

O processo de formação de professores universitários indica a necessidade de análises constantes a respeito de sua configuração e de suas práticas. Essa não é um constructo arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar. Perguntas como: “formação para quê?”, “Com que sentido?” São balizadoras da compreensão dos processos formativos. Sem um esforço para respondê-las, corre-se o risco de tratar as questões da formação de forma naturalizada, como se não se estivesse atuando num campo minado de ideologias e valores (CUNHA, 2005).

O presente estudo direciona-se para a docência no ensino superior, propondo-se a conhecer as histórias de formação dos professores que atuam no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas, do município de Humaitá – Amazonas.

Esta pesquisa pretende contribuir com reflexões e questionamentos sobre os dilemas enfrentados pelo professor do ensino superior das universidades públicas brasileiras em seu processo de formação, em especial dos novos *campi* da Universidade Federal do Amazonas em expansão.

Sendo assim, este é um trabalho que tem como objetivos:

1. Compreender como vem se configurando o processo de formação de três professoras que tem seu percurso de formação escolar e prática docente, prioritariamente, demarcados no município de Humaitá e, exercem a docência no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM.
2. Identificar as tendências filosóficas e as tendências pedagógicas que vêm permeando o processo de formação escolar e a prática docente das três professoras.
3. Apontar as dificuldades e facilidades enfrentadas pelas professoras em seu processo de formação escolar e em sua prática docente.

Com a finalidade de compreender as proposições acima descritas, esta pesquisa delimita-se partindo dos seguintes questionamentos que a norteiam:

- Como vem se configurando o processo de formação das professoras que atuam do ensino superior no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, no município de Humaitá/AM?
- Quais as facilidades e dificuldades enfrentadas pelas professoras no processo de formação e de docência?

- Quais as tendências filosóficas e as tendências pedagógicas que vêm permeando o processo de formação dessas professoras?

Essas questões são relevantes para que se possa realmente compreender o processo de formação de docentes, conforme defende Nóvoa (2004) uma vez que o campo da formação de docentes não pode limitar-se apenas às dimensões técnicas e metodológicas e necessita de uma compreensão mais profunda dos processos pelos quais as pessoas se formam.

A especificidade da presente pesquisa aponta a possibilidade de coletar dados através de narrativas de formação, considerando que o ato de narrar possibilita uma visita ao passado na tentativa de compreender as histórias de vida e formação das professoras. Assim, o direcionamento metodológico é a pesquisa (auto) biográfica, também denominada de história de vida (NÓVOA, 2007; 2004; SOUZA, 2008; BUENO, 2002; CUNHA, 1997; MORAES, 2000).

Seguindo a posição de autores (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003), a formação de professores necessita ir além de um saber meramente teórico-disciplinar, tendo em vista que se ampliou a demanda desses profissionais no campo pedagógico e político, indicando a importância de formar-se para ensinar bem, e com qualidade.

Nesses termos, a docência no ensino superior vem assumindo um papel crucial no processo de formação dos educandos, buscando formar um cidadão atuante e participativo na sociedade, não meramente preparar para atuar numa profissão. Seguindo esse entendimento, Cunha (2007) enfatiza que a docência universitária é uma ação complexa. Mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos. Não basta saber fazer, como intuitivamente muitos professores universitários acreditam e demonstram. A docência exige, ainda, condições de saber justificar as ações desenvolvidas em sala de aula.

A preocupação com a formação para ao exercício da docência tem sido uma constante, desde o início de minha carreira como professora do ensino básico, há 09 (nove) anos. Mais recentemente, atuando no ensino superior há 03 (três) anos, as inquietações que surgiam quando era docente na educação básica aparecem novamente na docência universitária com mais amplitude. Uma delas é mais constante: o compromisso com a aprendizagem dos alunos, seja em qual for o nível de ensino. Essa é uma questão que sempre me acompanhou, e que me permitiu questionar meu processo de formação, em constante construção.

Em razão do exposto, defendemos que a formação do docente universitário é uma temática que deve fazer parte dos ambientes educativos, pois a preparação para atuar neste nível de ensino exige uma formação política, científica e pedagógica. Em relação a essa questão Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) entendem que a qualidade dos resultados do

ensino superior, sobretudo os de graduação, aponta para a importância da preparação política, científica e pedagógica dos docentes. Além disso, as novas demandas postas a esses profissionais (muitas vezes sobrecarregando-os) aponta para a necessidade de ampliar estudos e debates referentes ao processo de formação de professores.

O presente trabalho está organizado em seis (06) capítulos: no primeiro abordamos a temática das concepções/modelos de formação que permeiam e fundamentam os processos formativos.

No segundo capítulo, traçamos um breve panorama da pós-graduação no Brasil. Tal caminho é considerado relevante, tendo em vista, que a primeira regulamentação referente à formação do professor para o ensino superior foi definida na pós-graduação. Recorremos às políticas de formação com a finalidade de compreendermos o que estabelece a legislação, e também, pontuamos os desafios para a formação de professores que exercem a docência no ensino superior.

No terceiro capítulo, delineamos o percurso metodológico, especificando fundamentos teórico-metodológicos usados na pesquisa, os critérios e as professoras participantes, explicitando como ocorreram os momentos de relatos, a organização e análise das narrativas e das biografias educativas. Pontuamos, também, algumas dificuldades que surgiram no andamento desta investigação.

No quarto capítulo, apresentamos a descrição e análise das histórias de formação das professoras, com o olhar direcionado para identificar as tendências filosóficas e pedagógicas na formação escolar e prática docente.

No quinto capítulo, apresentamos o percurso de formação escolar; e no sexto, focalizamos as práticas das professoras já envolvidas na docência, buscando, assim, compreender seus processos de formação, na perspectiva de contribuir para que as instituições proponham alternativas para que os professores, melhor preparados, possam responder a tantos questionamentos com que se deparam no exercício da docência.

CAPÍTULO 1

1 – FORMAR PROFESSORES: CONCEPÇÕES

A formação de professores foi estruturada em concepções que justificaram a atuação do professor em sala de aula, a organização do seu trabalho, além disso, a relação com os alunos, a escola e os pais. Esse entendimento vem conduzindo a reflexão sobre as concepções que historicamente definiram o papel docente.

Diante disso, entendemos que a formação de professores se ampara em paradigmas teóricos que, em determinados momentos históricos, concretizavam e concretizam um determinado modelo de formação docente, visando a atender os objetivos propostos pela sociedade. De acordo com Moraes (2000):

Historicamente, percebem-se formas variadas de se trabalhar a formação de professores (as), as quais, apoiadas em determinados paradigmas teóricos de educação, expressam por sua vez, diferentes concepções de formação. É preciso ressaltar que essas práticas e concepções que versam sobre a formação docente, situadas em contextos históricos específicos refletem um certo perfil de professor que se configurou em cada um desses contextos, no processo histórico de construção e apropriação do saber. Tais práticas e concepções não apenas compõem o fazer docente como também são elementos constitutivos da identidade do professor. (p. 17).

A posição da autora se aproxima do que defende Cunha (2005) que a concepção de formação não é neutra, como toda a característica do ato humano. É preciso analisá-la numa perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica, é importante, ainda, lembrar que a pesquisa sobre formação de professores pressupõe a não neutralidade, ou seja, está intimamente imbricada com diferentes paradigmas e concepções.

A partir disso, apreende-se que a idéia de formar professores para atuar na educação desenvolveu-se de acordo com preceitos, regras, concepções e interesses, os quais foram

legitimados pela sociedade. Sendo assim, é importante uma análise de tais concepções, pois a educação é um campo entrelaçado pelos interesses sociais, políticos e econômicos de cada época.

Gadotti (2003) concorda com Cunha (2005) no sentido de que a formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque e a perspectiva, a concepção que se tem da sua formação e de suas funções atuais, devendo ser concebida como uma atividade que requer reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não meramente aprendizagem de novas técnicas. Descortinar essas concepções se faz necessário, para que possamos compreender realmente qual o papel dos professores na instituição educativa e na sociedade.

Diante disso, consideramos que a formação dos professores está permeada por concepções distintas, as quais supõem um conjunto de teorias e pressupostos que a fundamentam. De acordo com Pereira (2008), diferentes modelos lutam por posições hegemônicas no campo da formação docente, pois, uma dessas posições é aquela baseada no modelo da racionalidade técnica¹, modelos tradicionais e comportamentais; uma outra, é aquela baseada no modelo da racionalidade prática, modelos alternativos que defendem o professor como pesquisador de sua prática pedagógica cotidiana; uma terceira é aquela baseada no modelo da racionalidade crítica, o qual é explicitamente orientado para promover maior igualdade e justiça social.

Essas três concepções fundamentam e estruturaram a formação dos professores. Em decorrência disso, o professor durante seu processo de formação assume um perfil pautado nos preceitos dessas concepções, ou seja, a do especialista técnico, do professor reflexivo e do intelectual crítico. Em consequência disso, orientam a sua prática pedagógica, o seu relacionamento com os alunos, e sua atuação na instituição escolar e acadêmica.

A seguir, apresentamos um estudo sintético abordando as idéias de alguns autores sobre as concepções que vêm fundamentando a formação de professores, objetivando uma melhor aproximação conceitual da temática em questão, explicitando os entendimentos de como deve ser essa formação, os diversos olhares das teorias que as direcionam e as constituem.

¹ Para Giroux, a noção de racionalidade tem um duplo significado. Primeiramente, ela se refere a um conjunto de suposições e práticas que permitem que as pessoas compreendam e moldem suas experiências e as dos outros. Em segundo lugar, ela se refere aos interesses que definem e qualificam a forma como estruturamos e empregamos os problemas confrontados na experiência vivida.

1.1 – Racionalidade Técnica: o especialista técnico

Durante muito tempo, a formação de professores assentou-se no modelo da racionalidade técnica. Em relação a isso, Mizukami (2002) pontua que o conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais. Assim, Schön (2000) considera que:

A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa (Shils, 1978). A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da teoria e da técnica derivadas do conhecimento sistemático, de preferência científico (p. 15).

A idéia básica desse modelo se fundamenta em um repertório definido pela ciência, em que a prática profissional consiste na solução instrumental mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico. É considerada instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos, sendo assim, os professores se tornam executores de currículos e de metodologias, restringindo seu trabalho a tarefa de execução de tais instruções.

De acordo com Giroux (1997):

Este tipo de racionalidade instrumental encontra uma de suas expressões historicamente mais fortes no treinamento de futuros professores. O fato de que programas de treinamento de professores nos Estados Unidos há muito têm sido dominados por uma orientação e ênfase behaviorista na maestria de áreas disciplinares e métodos de ensino [...]. (p.159).

Seguindo essa perspectiva, a formação de professores privilegia um currículo fundado nos preceitos científicos, direcionando-se para a aprendizagem de métodos e técnicas científicas, que visam a preparar os professores para a docência.

Nesse modelo, os professores não participam da elaboração de teorias, sendo, portanto, meros executores dos resultados obtidos pelos cientistas e estudiosos, ou seja, desenvolvem procedimentos técnicos para análise, diagnóstico e solução de problemas, e acreditam que conhecem com mais propriedade a realidade educativa do que aqueles que nela trabalham e, diariamente, confrontam-se com as dificuldades reais. Assim, percebe-se que os professores são destituídos do processo de produção do conhecimento. Em razão disso, pode-se dizer que os professores, ao se defrontarem com uma sala de aula, sintam dificuldades para

resolverem os problemas que se apresentam fora dos padrões científicos, considerando que cada aluno é diferente e o contexto educativo não se apresenta bem definido.

Essa separação pessoal e institucional, entre aqueles que elaboraram o conhecimento (os pesquisadores), e os professores que os aplicam, evidencia uma subordinação do aprendizado prático ao conhecimento teórico. Segundo Moraes (2000), essa concepção técnica, entende que a atividade do professor é instrumental, dirigida para a solução de problemas previamente definidos, através da aplicação de teorias e técnicas científicas. Nesse modelo, dá-se a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática.

Em relação à programas de formação, as idéias de Schön (2000) ajudam-nos a compreender o que vem sendo prioridade:

As escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. Seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a idéia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico. Assim, o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento [...]. (p. 19).

Para este teórico, o modelo da racionalidade técnica vê a teoria como suprema, ou seja, a teoria é superior à prática, inferiorizando e desvalorizando o papel da prática. De acordo com essa concepção, a prática é constituída de um tipo de saber secundário e inferior no processo de formação docente. Assim, em geral observa-se que nos cursos de graduação é comum encontrar o período das práticas no final desses cursos, como também seu estatuto formativo costuma estar mal definido, relegado muitas vezes à mera experiência (CONTRERAS, 2002).

Este modelo de formação de professores considera que o conhecimento relevante é o que estabelece os meios eficazes para a solução de problemas, transformando os professores em especialistas, com técnicas prontas para lidar com os alunos, seguindo as orientações mais eficientes no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Pereira (2008, p. 22), no modelo da racionalidade técnica “[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”.

Para Contreras (2002), a ação dos professores, dentro desse modelo, passa a ser entendida como se apenas se estabelecessem ações técnicas, à margem da decisão sobre as

finalidades da educação, ou à margem dos contextos humanos e sociais nos quais as práticas ocorrem e de suas conseqüências sobre elas.

Entendemos que a prática docente se configura em um enfrentamento de várias situações distintas e singulares nas quais vários fatores podem influenciar, e nem sempre se apresentam com clareza. Desse modo, a prática docente e o processo educativo não podem ser reduzidos às regras de causa e efeito, o que sugere a impossibilidade de estabelecer técnicas prontas para um determinado problema, que esteja de acordo com tais soluções fixas e bem definidas.

Pereira (2008) sugere que, para formar professores, é necessário ter como horizonte outras preocupações:

Assim, ao se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ ou pedagógicos (p. 22).

No entanto, no modelo da racionalidade técnica o saber é entendido como uma verdade e os professores são vistos como especialistas que fazem uso das regras e das técnicas advindas do conhecimento científico. O ensino ancorado nessa perspectiva desconsidera as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos na sala de aula e suas particularidades individuais, priorizando o ensino dos conteúdos.

Segundo Giroux (1997), o que fica claro nesta abordagem é que a mesma organiza a vida escolar em torno de especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa de concepção e os professores são reduzidos à tarefa de implementação.

Os docentes assumem a tarefa de executar as propostas, ou seja, o professor não participa das discussões em torno do que é melhor para a aprendizagem do aluno, ou da escola, simplesmente segue as orientações. O currículo é mais ou menos um sistema fechado, a aprendizagem torna-se aquisição de conhecimentos e os professores são transmissores desses conhecimentos, os objetivos são claramente definidos, para que não haja hesitações ao avaliar os alunos, com a finalidade restrita de verificar se eles atingiram ou não o nível especificado de aquisição e competência (HOLLY, 2007).

Para Mizukami (2002), é compreensível que o professor se aproprie desse conhecimento em momentos determinados e, posteriormente, seja aplicado à prática profissional, já que o conjunto das teorias adquiridas naqueles momentos constituiria poderoso guia da prática futura.

A autora afirma que:

Essa concepção é compatível com a visão do saber escolar como um conhecimento que os professores possuem e que deve ser transmitido aos alunos. O saber escolar, privilegiado em detrimento do conhecimento do aluno, é entendido como verdadeiro, molecular, no qual peças isoladas podem ser agrupadas de maneira a compor um conhecimento mais avançado e categorial (2002, p. 13).

Sendo assim, o modelo da racionalidade técnica prepararia o futuro professor, com conhecimentos vindos de teorias e técnicas científicas. Tal concepção apresenta-se como uma alternativa para os professores, uma vez que, apresenta métodos e técnicas advindas da teoria para orientar sua prática, entretanto, essa concepção não dá conta das diversas situações que ocorrem na sala de aula, e o professor se vê destituído de sua autonomia², tornando-se dependente dessas técnicas, e sua atividade reduzida ao cumprimento de prescrições, perdendo de vista o controle de sua tarefa.

Essa dependência e subordinação, apresentada no modelo da racionalidade técnica, revela que muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão ao agir em sala de aula. Entendemos, tendo como fundamentação as idéias de Ghedin (2002), que se faz necessário transcender os limites inscritos no trabalho docente, superando a visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem elaboradas.

Giroux (1997, p.159) reforça que “[...] em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem nos diversos métodos didáticos, técnicas de pesquisa da teoria da educação, os estudantes com freqüência preocupam-se em aprender o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo de conhecimento”.

Em conseqüência de um modelo de formação, amparado em pressupostos dessa natureza, os professores acabam concebendo o ensino como um exercício técnico e tornando sua ação limitada a esse contexto. Além disso, na maioria das vezes, os docentes estão mais preocupados com a aprendizagem de métodos e técnicas específicas e não percebem as diversas problemáticas que envolvem a tarefa de ensinar.

De acordo com Pimenta (2002), a formação de professores não pode se realizar nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos

² Sobre autonomia dos professores, ver CONTRERAS, 2002.

profissionais. Essa autora acredita, ainda que, o profissional quando formado dentro dessa concepção, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e, as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

É importante, ainda, considerar que o processo educativo desenvolve-se em um contexto específico e singular, então, mesmo que apareçam situações semelhantes, estas não poderiam ser resolvidas com base em técnicas científicas, que em geral, não consideram o contexto mais amplo no qual o ensino ocorre.

No dia-a-dia de sala de aula, Mizukami (2002) afirma que o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Tais situações, não constam em receituário, ou seja, em referenciais teóricos e técnicos. E, por isso, o professor não dispõe de apoio direto dos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com a prática.

A formação que se fundamenta restritamente no modelo da racionalidade técnica não oportuniza ao professor uma reflexão sobre sua atividade profissional, sua ação está determinada pelos limites da estrutura física da sala de aula. Não considera, ainda, os aspectos do contexto histórico, econômico e social, em que as práticas educativas estão imersas. Sendo assim, seu instrumental não atende as situações concretas do cotidiano educativo.

Para Tardif (2000), o modelo da racionalidade técnica não dá conta da formação de professores, gerando a crise do profissionalismo:

A crise do profissionalismo é em primeiro lugar, a crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais (médicos, engenheiros, psicólogos, formadores e professores etc.) procuram solucionar situações problemáticas concretas. A perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber mais ambíguo, de um saber socialmente situado e localmente construído. Assimilada durante muito tempo ao exercício de uma racionalidade instrumental diretamente baseada no modelo das ciências aplicadas, uma racionalidade capaz de calcular e combinar eficazmente meios e fins, a perícia profissional está sendo cada vez mais percebida hoje em dia de acordo com um modelo de uma racionalidade limitada, de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se ao mesmo tempo em rotinas próprias e a cada tradição profissional (p. 08).

O autor enfatiza a necessidade de ultrapassar o modelo da racionalidade técnica, tendo em vista que ela não consegue preparar os profissionais, inclusive os professores, sendo esta uma formação que fica restrita às técnicas elaboradas pela ciência. É importante ter claro que embora a racionalidade técnica seja marcante na formação de professores, contudo, não se

pode restringir e limitar a formação docente exclusivamente à dimensão técnica, sendo preciso considerar também o papel das teorias que orientam as práticas no processo de formação.

Imbernón (2009) concorda com Tardif (2000) que a formação do professor deve abandonar o conceito de professor/a tradicional, acadêmico ou enciclopédico e o do especialista-técnico, próprio do enfoque da racionalidade técnica, cuja função primordial é transmitir conhecimento mediante a aplicação mecânica de receitas e procedimentos de intervenção projetados e oferecidos a partir de fora.

Este autor propõe um papel mais ativo na formação do professor, a partir do qual ele possa participar do planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades por ele realizadas, bem como, das reformulações necessárias para sua intervenção na realidade educativa.

As discussões e críticas ao modelo da racionalidade técnica, segundo Moraes (2000, p.24) fizeram “[...] emergir várias metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional. Embora apresentando diferentes imagens, todas tentam, de um modo geral, superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula”.

1.2 – Racionalidade Prática: o professor reflexivo

O modelo da racionalidade prática enunciou uma nova concepção na formação docente, oposta à racionalidade técnica. Nessa concepção, o professor é concebido como aquele que poderá realizar suas ações a partir da reflexão, entendendo o espaço de educação formalizado como um ambiente de incerteza, não cabendo a utilização de técnicas acabadas para essa realidade dinâmica e instável. De acordo com Pimenta (2007):

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre a formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergindo em diferentes países nos últimos 25 anos, apresenta pesquisas e discute questões como teoria e prática no trabalho docente, o professor prático-reflexivo [...]. A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório (p. 31).

O conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos Estados Unidos da América como reação à concepção tecnocrata de professor, entendido como mero aplicador de pacotes curriculares pré-fabricados, numa perspectiva descendente da racionalidade técnica, que no dizer de Nóvoa (1992) tem reduzido a profissão docente a um conjunto de

competências técnicas sem sentido, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional e, criando nos professores uma crise de identidade.

No dizer de Pimenta e Anastasiou (2002):

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizem a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão das práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar (p. 88-89).

Segundo Alarcão (2005), a partir dos anos 80, Schön critica o paradigma da educação profissionalizante que, baseando-se num racionalismo técnico, se traduz num modelo da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada. Como alternativa, Schön propõe uma epistemologia da prática que tenha como referência as competências que se encontram subjacentes à prática, defendendo que a formação inclua um forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais.

Esse modelo de formação sugere que se olhe a epistemologia da prática, momento em que o professor conjuga o pensar e o fazer. Schön (2000) compreende que, no mundo real da prática, os problemas não são apresentados ao profissional como dados. Eles devem ser percebidos a partir dos elementos das situações problemáticas, os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos.

Diante disso, a racionalidade prática propõe que os professores tornem-se pesquisadores da sua prática, já que eles não podem depender das teorias ou das técnicas, e, sim possibilitar construções de novas formas de observar o problema e resolvê-lo.

De acordo com Pereira (2008), o exercício docente é marcado por situações complexas, que exigem dos professores a reflexão sobre sua prática,

[...] discussões atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolvem conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações. Os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana (p. 26).

Seguindo essa perspectiva, o professor é visto como um profissional que reflete, indaga suas ações, decisões e limitações, que se permite errar para experimentar novas

possibilidades na construção do conhecimento, pautando-se no conhecimento prático que envolve o ensinar e o aprender.

Ao referir-se aos dois modelos de formação, Alarcão (2005) esclarece de que modo a prática docente vai sendo pautada:

Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva da valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades. Perante elas, procuram soluções nas mais sofisticadas estratégias que o pensamento racionalista técnico lhes ensinou; por vezes em vão. A crença cega no valor dessas estratégias não os deixa ver, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem, a solução para os problemas. Sentem-se perdidos e impotentes para os resolver (p. 13-14).

Na maioria das vezes, nas instituições e nos cursos de formação, se prioriza uma formação assentada na aquisição de conhecimentos científicos e técnicas, visando a sua posterior aplicação, no entanto, nem sempre, essas técnicas podem realmente atender as situações que poderão surgir na prática.

Schön (2000) afirma que, nos últimos anos, os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas, pois, as zonas indeterminadas da prática: incerteza, singularidade e conflitos de valores escapam aos cânones da racionalidade técnica e, na maioria das vezes, não podem ser resolvidos, apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. Em razão disto, os profissionais da educação não se sentem preparados para atuar em zonas incertas da prática.

Essas situações indeterminadas da prática, segundo o autor, emergem no ambiente educativo, e os professores se vêem sem respostas. Em relação a isso, Tardif (2010) defende a perspectiva da racionalidade prática, considerando os professores práticos refletidos ou reflexivos, que produzem saberes específicos no seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia.

O modelo da racionalidade prática propõe uma formação que ultrapasse os conceitos técnicos, tendo em vista que os professores lidam com problemas complexos e variados, cuja resolução implique em reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, permitindo sua interpretação e a melhor forma possível para resolvê-los. Por essa razão, Maroy (2008) defende a necessidade de uma prática reflexiva, pois:

Diante de um contexto educativo mutável e complexo, o docente deve tornar-se um *prático reflexivo*, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise de suas próprias práticas e de seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que faz. Por essa capacidade de ‘auto-análiser-se’ ele pode então ‘identificar os seus sucessos e insucessos’ e assim ajustar as suas ações. Assim, o docente não pode mais se contentar em reproduzir rotinas pedagógicas, ‘receitas e regras preestabelecidas e exteriores’. Pelo contrário, deve ser capaz de utilizá-las e/ou criar novas, de maneira ‘auto-reflexiva’ e ‘em situação’ (p. 72).

Desse modo, o professor não é mais concebido como um especialista técnico, mas, como aquele capaz de deliberar sobre o processo de ensino e sobre sua prática, além de propor as possíveis soluções.

Em relação às peculiaridades que envolvem a profissão de professor, Grillo (2001) enfatiza o ambiente de sala de aula como inusitado e instável e que, por isso, exige do professor criatividade e reflexão sobre as situações vividas:

O cotidiano da sala de aula é sempre instável e exige do professor a reinterpretação de cada situação problemática em decorrência do confronto desta com outra experiência já vivida, a qual nunca se repete. As condições de ensino mudam dia a dia e não existe a segurança do que ‘dá certo’. Nessa perspectiva, o professor necessita ser um pesquisador que questiona o seu pensamento e a sua prática, age reflexivamente no ambiente dinâmico, toma decisões e cria respostas mais adequadas porque construídas na própria ação concreta. O processo de construção que vai elaborando pouco a pouco o novo conhecimento profissional possibilita uma melhor compreensão da realidade e reforça no professor a responsabilidade pela decisão tomada (p. 75).

Seguindo esse entendimento, o modelo baseado na racionalidade prática defende que o docente seja o investigador de sua própria prática e que saiba articular os conhecimentos da técnica com os da prática. Para Mizukami (2002), nesse modelo, a formação docente é vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta. Assim, compreende-se que o professor constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da própria prática, ou seja, o saber refletido que se origina da experiência contribui para a construção de alternativas para lidar com o inusitado que envolve o processo de ensinar-aprender. Nessa perspectiva, Schön (apud PIMENTA, 2002) esclarece:

[...] uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais [...] (p. 19-20).

A proposta da formação de professores como práticos reflexivos, defende que o saber escolar, a ação de ensinar passe por um processo de reflexão-na-ação. Segundo Mizukami (2002), é necessário superar o conflito existente entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos, como parte de superação da crise na educação que vem se acentuando nas últimas décadas. Com isso, exige-se que se supere a relação mecânica e linear entre conhecimento científico e técnico e a prática concreta de sala de aula. Tal superação é assim explicitada por Tardif (2010):

De acordo com essa perspectiva, a prática profissional ganha uma realidade própria, bastante independente dos constructos teóricos dos pesquisadores e de procedimentos elaborados por tecnólogos da ação. Por isso, ela constitui um lugar de aprendizagem autônomo e imprescindível. Lugar tradicional de *mobilização* de saberes e de competências específicas, a prática é considerada uma instância de *produção* desses mesmos saberes e competências; ao incorporar uma parte da informação, a prática torna-se, enfim, um espaço de *comunicação* e de *transmissão* desses saberes e competências. Essa visão rompe profundamente com o modelo tradicional que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências (p. 288).

Desse modo, na formação docente é importante considerar não somente o conhecimento científico, mas as situações reais e concretas que envolvem o trabalho do professor. Além disso, precisamos ter claro que a teoria e a prática devem fundamentar a formação de professores e articularem-se em favor do processo educativo.

No trabalho docente, muitas vezes, uma situação problemática se apresenta como um caso único, e cabe ao professor resolvê-lo a sua maneira, não havendo um padrão para a sua resolução, ou seja, uma determinada situação que acontece na sala de aula pode ser única e, assim, transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, portanto, não pode ser tratada como um problema instrumental a ser resolvido através da aplicação de uma determinada regra, registrada em seu estoque de conhecimento profissional. Os acontecimentos, situações e episódios que acontecem em sala de aula não constam em manuais.

Schön (2000) acredita que, diante de uma situação problemática, o professor precisa improvisar, inventar, testar estratégias situacionais que ele próprio vai produzindo a partir de sua vivência, somente assim, os professores poderão tratar as situações problemáticas de forma competente. Isso vai compondo o perfil de um investigador da própria prática.

Tardif (2000) designa de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos professores, afirmando que sua finalidade é revelar esses saberes, compreender como são integrados e como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

Os professores, nessa perspectiva, são vistos como produtores de conhecimento, pois aplicam suas teorias e técnicas, para resolver as diversas situações problemáticas que se apresentam. Assim, refletem sobre suas ações e as redimensionam, vislumbrando as necessidades reais da sala de aula.

Segundo Ghedin (2002),

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente aos sistemas social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundamentado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador 'transmite' aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico) (p. 135).

Para o autor, os professores devem refletir, não somente, a respeito dos conteúdos que serão trabalhados, a sala de aula, a escola. Sua reflexão deve ir além, para toda a sociedade e a forma com esta se organiza, sendo um investigador de sua prática e da realidade social. Nessa perspectiva, Moraes (2000) afirma que,

A atividade do professor não está limitada àquela prática pedagógica visível, uma vez que aquilo que é educativo, não se esgota nas práticas exclusivas em sala de aula, isto porque o educacional extrapola para outros âmbitos da realidade escolar, indo até mais além, para o campo social mais amplo. A prática pedagógica não se reduz às ações do professor no espaço circunscrito da sala de aula, amplia-se na medida em que, trabalhando com a formação do cidadão, a ação desse profissional tem repercussão, no social. Um social que cada vez mais está a exigir do professor funções que extrapolem a mera transmissão de conhecimentos e que preparem o aluno para enfrentar desafios mais complexos (p. 28).

Segundo a autora, é necessária uma formação que corresponda a diversas exigências enfrentadas pelos professores, e de tantos outros desafios com que eles se defrontam. Assim, os cursos planejados para formar professores devem prepará-los de modo que os ajudem a ter um domínio, tanto quanto possível, da situação de ensino e de outras situações que a sua função requer.

Imbernón (2009), na mesma perspectiva de Moraes (2000), enfatiza que a reflexão não pode estar restrita e condicionada à prática do professor em sala de aula e às peculiaridades que ela apresenta. Deve, sim, abarcar a complexidade que envolve o trabalho docente, o envolvimento com a comunidade e sua atuação na sociedade. Sendo assim, a reflexão sobre a prática docente precisa ultrapassar as paredes da instituição escolar, analisando os interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.

As críticas direcionadas à racionalidade prática emergem, principalmente, quando há um privilegiamento da prática reflexiva do professor restrita ao contexto educacional. Isso nos impõe a necessidade de ter clareza sobre o que seja realmente a formação reflexiva dos professores. Essa preocupação é manifestada por Batista e Batista (2004) desse modo:

A despeito de um traço consensual sobre a formação reflexiva como uma proposta fecunda e necessária, emerge uma significativa diversidade, indicando que o conceito de reflexão apresenta ambigüidades e contradições. É preciso que se explicito o que é tido como refletir, criando condições para que o diálogo sobre os cenários e espaços educativos mais favoráveis à reflexão se estabeleça, bem como problematizando as propostas de formação que se comprometem com a formação do professor reflexivo (p. 20).

Ghedin (2002), também manifesta sua preocupação quanto ao uso exclusivo na prática e na produção de conhecimento restrito a essa concepção. De acordo com ele, a ação docente não pode estar restrita à prática, deve sim, considerar a articulação entre teoria e prática, a partir da qual a teoria ilumina a prática e a prática renova a teoria. Esse autor esclarece sua posição quanto à crítica feita a Schön (2002):

[...] A grande crítica que se coloca contra Shön não é tanto a realização de sua proposta, mas seus fundamentos práticos. A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente dessa redução que se faz da reflexão situada nos espaços da sala de aula que se situa sua crítica (p. 132-133).

Mas, de acordo com Pimenta (2002), a proposta de professor reflexivo, mesmo com suas críticas e limitações possibilitou um avanço na formação de professores, tendo em vista que:

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do *professor reflexivo*, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a re-invenção da escola democrática. O que é contraposto da concepção de professores na racionalidade técnica, característica dos anos 1970, que resultou em controle cada vez mais burocrático do trabalho destes, evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização (p. 36).

Para a autora, é necessário superar o modelo de formação concebido pela racionalidade técnica, que burocratiza a atividade docente, com técnicas prontas e definidas, e não oportuniza ao professor a construção do conhecimento. O modelo da racionalidade prática considera, sobretudo, que o professor pode produzir conhecimento a partir da própria prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos como suporte da teoria, e, desse modo, seja pesquisador de sua própria prática.

Em relação ao modelo da prática, Alarcão (2005) enfatiza que:

A análise da actividade profissional, feita por Shön, salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar respostas a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema. É o conhecimento contextualizado, a alinhar-se ao lado do conhecimento declarativo e processual desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica. Por detrás da epistemologia da prática que Shön defende, está a perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não a visão objectiva e objectivante como o que subjaz ao racionalismo técnico (p. 17).

A idéia de um profissional reflexivo vem sendo defendida como um postulado básico para a nova profissionalização, entretanto, é preciso ter claro que, não é a prática em si, sem propósitos definidos que aprimora a ação docente, mas, a prática planejada e refletida, que cresce à medida que seu desenvolvimento e sua atividade vão sendo registradas. Refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos. Na verdade, é documentar a própria atuação, avaliá-la (ou auto-avalia-la) e implementar os processos de ajustes que sejam convenientes (ZABALZA, 2004). Nesse sentido, Grillo (2001), entende que:

O professor, como sujeito reflexivo que é, debruça-se sobre o conteúdo da própria experiência, examina-a, relaciona-a com outras e a analisa à luz de experiências de outros e das suas próprias. A experiência atual aproveita algo das anteriores e contribui para o aperfeiçoamento de ações posteriores, o que vem defender a idéia de o professor reconstruir o seu conhecimento pela reflexão na e sobre a prática (p. 76).

Assim, a reflexão é considerada como um momento em que o professor se debruça sobre os problemas, para analisá-los, considerando as diversas hipóteses para avaliar sua prática, para replanejá-la de modo a superar de forma mais satisfatória as dificuldades impostas no cotidiano da docência, caso contrário, o professor continuará exercendo uma atividade mecânica.

Pimenta (2002) considera indiscutível a contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e da escola enquanto espaço de formação. Assim, a reflexão apresenta-se como um fator importante não somente para os professores, como também, para os demais profissionais que trabalham na instituição escolar, mas o professor, ao refletir sobre sua prática, poderá produzir conhecimentos, os quais serão questionados com o auxílio da teoria, visando a sua melhoria.

Ghedin (2002), ao entender ser necessário ir além, afirma que, na formação de professores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre a teoria e a prática.

No entender de Imbernón (2009):

Essa nova epistemologia da prática educativa gera uma nova forma de ver a formação e o docente, e torna mais complexa a formação do professor. Essa crescente complexidade social e formativa faz com que a profissão docente e sua formação também se tornem ao mesmo tempo, mais complexas superando o interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional, no qual o profissionalismo está ausente, já que o professor se converte em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, dotado apenas de competência de aplicação técnica. Isso provoca uma alienação profissional, uma desprofissionalização, que tem como conseqüências a espera de que as soluções venham dos “especialistas”, cada vez mais numerosos, e uma inibição dos processos de mudança entre o coletivo, ou seja, uma perda de profissionalismo e um processo acrítico de planejamento e desenvolvimento de seu trabalho e, portanto, do desenvolvimento profissional. Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores (p. 52).

A racionalidade prática pode fortalecer a autonomia do fazer docente, diferente do modelo anteriormente abordado, que considera o professor um mero executor de seus postulados. A epistemologia da prática vem configurando-se como um avanço, situando os professores como sujeitos ativos no processo educativo e na produção do conhecimento.

1.3 – Racionalidade Crítica: o intelectual crítico

A proposta de Carr e Kemmis (1988) fundamenta-se na teoria crítica, que defende a auto-reflexão coletiva e a investigação-ação no sentido emancipatório. De acordo com essa posição, a formação docente deve fundamentar-se na reflexão crítica, no trabalho coletivo e na investigação da própria prática no sentido transformador (ANDRÉ, 2001).

O modelo crítico de formação concebe o momento vivenciado pelo professor e por seus alunos como oportunidades de questionar os conhecimentos existentes, através de um processo democrático e centrado nos alunos, o qual pode possibilitar a construção do conhecimento, e, sobretudo, pode contribuir para elucidar as desigualdades sociais. Portanto, esse é um modelo que destaca uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências cotidianas.

Ao formar professores técnicos ou reflexivos, a racionalidade crítica considera que tal formação tende a limitar a sua ação e reflexão à sala de aula, no qual o ensino é entendido a partir da compreensão de seu contexto imediato, diante disso, os professores encontram-se impossibilitados de perceberem a conjuntura que permeia a instituição escolar e que nela interfere, sendo necessária, uma teoria crítica que permita aos docentes perceberem as relações que se estabelecem na sociedade e que influenciam na escola e no seu trabalho. Nos anos 1980, Carr e Kemmis (apud LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2001) propuseram:

[...] uma recontextualização da investigação-ação, que superasse as dificuldades de produzir mudanças individuais na prática educativa. Para eles, as mudanças só poderiam acontecer como processos de transformações sociais – que se empreendem coletivamente – pois melhorar a educação depende da transformação das formas socialmente estabelecidas que a condicionam. A educação, por sua vez, é tarefa para comunidades críticas comprometidas com as práticas educativas e com as condições concretas para a sua realização, podendo constituir-se em processo de emancipação (p. 112-113).

Seguindo esse entendimento, essa concepção propõe uma formação que permita aos professores um envolvimento maior com a escola e com as questões que estão ao seu redor, além disso, possibilita o desenvolvimento das bases para a sua crítica e transformação.

Considerando a sociedade desigual e injusta em que vivemos, a qual é estratificada em termos de raça, língua, etnia, sexo, Zeichner (2008) argumenta que os formadores de professores estão moralmente obrigados não apenas a prestar atenção em assuntos sociais e políticos na formação docente, mas a colocar esses assuntos como temas centrais no currículo dos cursos de formação de professores. Nessa ótica, Ghedin (2002) entende que o modelo crítico, como uma alternativa de mudança, propõe um processo de oposição e resistência a uma missão inscrita na definição institucional do papel docente, que se insere num contexto social a ser transformado.

Assim sendo, a concepção crítica considera que a formação dos professores deve levar em conta as condições objetivas (técnica) e subjetivas (prática) na educação, avaliando criticamente de que modo essas condições podem ser transformadas, a partir das contradições existentes na sociedade. Em relação a isso, Carr e Kemmis (apud PEREIRA, 2008) esclarecem:

No modelo da racionalidade crítica, educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, *uma atividade social* – com conseqüências sociais não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e, finalmente, *problemática* – ‘seu propósito, a situação social que ela modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo no qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma’. (p. 28).

O modelo da racionalidade crítica propõe que os professores caminhem na direção da autonomia, na construção de seu conhecimento, não condicionado à técnica ou à prática, sugerindo que se tornem figuras críticas, que analisem e reflitam sobre suas práticas iluminadas pela teoria, que é redimensionada e transformada. Nessa perspectiva, Zeichner (2008) defende que:

[...] o chamado domínio ‘crítico’ da reflexão está bem em frente aos professores em formação em suas salas de aula e que o lugar para ajudá-los a entrar em um processo de reflexão acerca das dimensões sociais e políticas de sua prática de ensino inicia-se com as próprias definições de suas experiências (por exemplo, lidar com alunos ‘problemáticos’) e então facilitar um exame de todos os diferentes aspectos dessas experiências, inclusive como elas estão ligadas a assuntos de igualdade e justiça social. (p. 78).

Dessa maneira, os professores poderão, através de suas experiências em sala de aula, questionar as situações problemáticas, as dificuldades de aprendizagem, as deficiências da instituição escolar e o próprio relacionamento com a comunidade, com o objetivo maior da emancipação e justiça social. No entanto, Pereira (2008) esclarece:

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (p. 29).

O autor afirma que o levantamento de problemas tem raiz no trabalho de Dewey e Piaget. Mas, foi Paulo Freire quem desenvolveu uma idéia política sobre tal concepção, através de seu método do diálogo de levantamento de problemas, no qual o professor é freqüentemente definido como alguém que levanta problemas e dirige um diálogo crítico em sala de aula, com os seus alunos. Essa é uma concepção, que segundo Ghedin (2002), pode formar o professor em outra direção diferente da tecnicista:

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político (p. 135).

Conforme se pode observar, o autor defende que os modelos de formação necessitam ultrapassar a visão tradicional do ensino, priorizando, na formação, a verdadeira emancipação dos sujeitos, enquanto participantes de uma sociedade.

É nesse contexto que emerge a idéia do professor como um intelectual crítico, que defende uma formação que desenvolva um discurso interligado à linguagem da crítica com a

linguagem da possibilidade, a fim de que os educadores reconheçam que podem promover mudanças, não somente na escola, mas além dela. Em relação a isso, Giroux (1997) afirma que:

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois argumentamos que o uso da mente é uma parte geral de toda a atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de interagir o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como ‘operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens’ (p. 161).

De acordo com o modelo da racionalidade crítica, o processo de reflexão crítica na formação dos professores permite que se avance para um processo de transformação da prática pedagógica. Além disso, nessa perspectiva, os professores podem exercer um papel ativo na sociedade, se articulando para colaborarem na elaboração de currículos e, com o compromisso de concretizar uma sociedade mais justa e democrática. Assim, o trabalho dos professores como intelectuais significa desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione a sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2002).

Desse modo, sua função se amplia para as práticas sociais em que a vida se realiza, não fica condicionado ao ambiente escolar. Assim, os professores podem ser vistos como intelectuais transformadores, pautado no seguinte argumento de Giroux (1997):

[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza e atividade docente é encarar aos professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais e técnicos. Em segundo lugar, esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (p. 161).

Esse autor defende a idéia de que os professores possam assumir a função de intelectuais transformadores, que analisam não somente a prática e a teoria que direcionam o

seu fazer, o seu papel enquanto docentes, bem como dos interesses políticos, sociais e econômicos, que estruturam a vida em sociedade. Giroux (1997) recusa-se a aceitar as concepções puramente técnicas e instrumentais, defendendo o trabalho docente como uma tarefa intelectual. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar, pois proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

Para fundamentar sua atuação nesse modelo, os professores precisam ter clareza dos referenciais políticos e morais em que se assentam a constituição do seu fazer, abordando criticamente a forma pela qual se constituíram. Diante do exposto, entende-se que o processo formativo implica a colaboração dos professores, da reflexão crítica de seus posicionamentos e enfrentamentos na docência, os quais podem ser fundamentais para se compreender como os próprios professores trabalham e como constroem e realizam suas práticas.

Ao defender o modelo da racionalidade crítica, Ghedin (2002) enfatiza que facilitar a conexão de uma concepção da prática docente com um processo de emancipação dos próprios professores que se encaminhe para a uma configuração como intelectuais críticos requer a constituição de processos de colaboração com o professorado para favorecer a reflexão crítica. Mas, Zeichner (2008) alerta que os formadores de professores precisam tomar cuidado para não doutrinar, com crenças individuais, os professores em formação. Esse autor acredita que o importante é desenvolver uma consciência crítica por parte dos futuros professores e cultivar a capacidade de examinar sua prática e aprender com ela de modo a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho.

Zeichner (2008) continua, alertando que é preciso reconhecer a complexidade do trabalho de preparar professores, enfatizando a necessidade de se manter os temas de igualdade e justiça social na agenda da formação docente, caso contrário, estaremos ajudando a manter e reforçar a mesma opressão e as mesmas injustiças que nos causam indignação.

Por essa razão, o modelo da racionalidade crítica defende que os professores devem ter a possibilidade de desvelar a realidade social, histórica, cultural e política que condiciona a sua atuação em sala de aula, como professor e cidadão, comprometido com a mudança.

Consideramos a relevância da racionalidade crítica, a qual aponta direcionamentos necessários na formação docente, que não foram considerados na técnica ou na prática, mas não significar dizer, que a formação deva se restringir a essa concepção, correndo-se o risco de oferecer uma formação que, possivelmente, não responderá aos desafios dos professores e da sua realidade.

Diante do exposto, entendemos que os programas de formação precisam possibilitar uma formação ampla aos professores, que articule a técnica, a prática e a crítica, de forma que eles possam atuar ativamente no ambiente educacional e na sociedade. A partir disso, poderão compreender os fatores que envolvem a escola/universidade e o seu trabalho, bem como, os fatores que poderão afetá-los.

1.4 – Formação ao longo da vida: outras concepções

Na esfera de preocupações para formar professores, surgem novas concepções que abordam a formação sob outras perspectivas. Uma delas emerge a partir das idéias de Nóvoa (2007) defendendo que a formação deve conceber o professor como pessoa e profissional, não devendo se realizar da forma como vem acontecendo, na qual se impõe a separação entre o eu pessoal e o eu profissional, ou seja, os cursos e instituições não podem limitar-se a formar simplesmente o profissional, sobretudo, precisa reconhecer as necessidades pessoais e os conflitos que estes profissionais podem estar enfrentando, abrindo possibilidades para compreendê-los. Sugerindo essa perspectiva, Nóvoa (2007) esclarece:

[...] percebi melhor as dificuldades de mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma *-logia* (uma razão) há sempre uma *-filia* (um sentimento), que o *auto* e o *hetero* são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com que os outros fazem dele (p. 25).

Sendo assim, a formação de professores precisa considerar o contexto no qual a pessoa do professor está inserida, e também a sua subjetividade, ou seja, as necessidades que os professores sentem no cotidiano enquanto pessoas e profissionais. Além disso, Nóvoa (2007) sugere a formação contínua como caminho para pensar a formação de professores.

Alarcão (2005) defende a mesma compreensão de Nóvoa (2007), ou seja, de formação a partir do princípio de continuidade, e que na formação se enfrente o desafio de estabelecer a relação entre a reflexão e o conhecimento: conhecimento que é gerado pela reflexão e conhecimento que sustenta a reflexão. A respeito desse entendimento, Moraes (2000) acrescenta que:

[...] essa área de formação de professores vem sendo reconceitualizada na perspectiva de que seu enfoque considere não apenas a dimensão técnica-profissional do professor, mas também a dimensão pessoal. Os novos estudos voltam, o olhar para a vida e a pessoa do professor como um *continuum* no desenvolvimento da formação pessoal e profissional (p. 27).

A partir das idéias dos autores, até aqui expostas, entende-se que os aspectos que envolvem o professor e o ato educativo devem ser objetos de reflexão, tais como: os conteúdos, contextos de ensino e aprendizagem, conhecimentos e possibilidades dos alunos, formas de desenvolver suas potencialidades. Esse modelo de formação apóia-se na idéia de que a formação dos professores supõe um *continuum*, no qual o trabalho docente seja tomado como núcleo que oriente o formar-se permanentemente.

De acordo com Pachane (2006), a

[...] perspectiva de desenvolvimento profissional do professor não se isola única e exclusivamente na melhoria do trabalho docente – do indivíduo como professor, ou do professorado com o grupo – mas vê o desenvolvimento docente como algo atrelado ao desenvolvimento institucional como um todo (p. 104).

Zabalza (2004) também compartilha do mesmo pensamento de Nóvoa (1992) e de Alarcão (2005), ou seja, reforça a idéia de que a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, vinculando-se a todo ciclo vital, e, constituindo, assim, um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos, ou seja, os sujeitos se formam ao longo da vida.

Estes autores acreditam que o processo de formação do professor não está limitado a sua ação formativa no âmbito formal (escolar e acadêmico), mas em todas as suas relações enquanto sujeito, considerando a pessoa e o profissional.

Para Nóvoa (1999), é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. O autor não se refere a mais um “programa de formação” somando-se a tantos outros que todos os dias são lançados. Ele fala, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos³ da sua vida.

A perspectiva de continuidade altera de modo notável o sentido e a orientação da formação que os diversos agentes sociais devem proporcionar em cada um dos ciclos vitais das pessoas. Enfim, partindo da nova idéia de que os sujeitos se formam ao longo da vida, um

³ Sobre ciclo de vida profissional dos professores, ver HUBERMAN, 2007.

novo marco de condições foi se configurando (estruturais, curriculares, organizativas) para o desenvolvimento da formação contínua (ZABALZA, 2004).

Uma outra idéia reforça e completa o que dizem os autores até aqui citados é a de Garcia (1992), para o qual a formação é entendida como um “*continuum*”, mas, recomenda o conceito de “*desenvolvimento profissional dos professores*”, como o mais apropriado aos profissionais do ensino. Este difere do conceito de formação inicial proposto pela racionalidade técnica, como um momento formal e pontual, no qual se adquire os conhecimentos das ciências básica e aplicada, para sua posterior aplicação, em caráter de terminalidade.

A idéia de desenvolvimento ao longo da vida supõe superar a concepção fundamentada no modelo da racionalidade técnica, que trabalha nos cursos primeiro as teorias visando a treinar o professor, para seguir determinações de conteúdos, de planos de curso, para aplicar como profissional.

A formação de professores na perspectiva de Garcia (2000) propõe a superação dessa visão mecânica e fragmentada da formação, entendendo que o formar num contínuo representa um compromisso com a auto-formação, possibilitando o desenvolvimento de todo o seu potencial.

Zabalza (2004) concorda com esse entendimento, esclarecendo que:

[...] a formação contínua não é um *slogan* vinculado ao neoliberalismo industrial e orientado para manter a pressão adaptativa sobre os futuros profissionais a fim de garantir melhores níveis de competitividade [...]. Certamente ela nunca se vinculará aos propósitos pragmáticos e fundamentais como esses, mas seu sentido transcende esse enfoque, situando-se no compromisso do desenvolvimento das pessoas em todo seu potencial humano (p. 55).

Essa perspectiva ultrapassa a idéia de preparar os professores para o mercado de trabalho. Direcionado para a qualificação ou preparação de profissionais, vai além, pois está voltada para a formação humana em todos os seus aspectos. Para Nóvoa (2004), as nossas matérias, os professores-pessoas, são “pedras vivas” e, neste campo, os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: *formar* e sempre *formar-se*.

Isaia e Bolzan (2007) acreditam que formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, tendo em vista que o professor é visto como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é participante. Entretanto, as autoras não desconsideram os fatores conjunturais que o cercam e entendem o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, sistemático, organizado, envolvendo tanto os

esforços dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal como a intenção concreta, por parte das instituições nas quais trabalham, para criar condições para que esse processo se efetive.

Dessa maneira, a formação é entendida como um processo contínuo, partindo da premissa de que todos os ambientes constituem-se como colaboradores do processo de formação do professor, enquanto pessoa e profissional, não sendo limitada a cursos programados por instituições educacionais formais. A partir desse entendimento, Tardif (2010) considera que as fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade. Trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente.

Concordamos com a proposição de Tardif (2010) de que o processo formativo do docente, na perspectiva da continuidade, implica considerar que sua formação transcende o espaço profissional, avançando além de suas atividades, de seu ambiente de trabalho e de pesquisa, mas envolvendo a pessoa e o profissional.

Pachane (2006) também argumenta que o desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um contínuo, de forma que os professores não sejam concebidos como produtos acabados, mas, ao contrário, como sujeitos em evolução e em desenvolvimento constantes. Para a autora, a partir dessa compreensão, a concepção de formação ultrapassa o limite da melhoria do desempenho do professor, rumo a uma compreensão mais ampla, que engloba, também, a melhoria institucional.

A formação de professores durante muito tempo fundamentou-se no modelo da racionalidade técnica, entretanto, outros modelos de formação apontaram para novas perspectivas nas quais emergiram possibilidades de se considerar o professor e sua atuação a partir de sua prática, da reflexão sobre o conteúdo da prática, do questionamento crítico, das relações com o cotidiano. Verifica-se que esses modelos convivem nos diversos níveis de ensino, orientando o processo de formação docente. No entanto, é preciso reconhecer a necessidade de direcionar programas para formar o docente, que dêem suporte para atuar com segurança no processo educativo.

É importante salientar que, esses programas de formação para professores do ensino superior, precisam considerar os docentes e suas necessidades reais, as quais podem se configurar nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e outras questões relacionadas a formação para exercer a docência no ensino superior. Além disso, os programas de formação precisam ser pensados em parceria, ou seja, instituição, programas e professores, para que seja

realizado um trabalho colaborativo e participativo, que tenha sentido para o professor e para a instituição na qual exercer a docência.

As discussões em torno das diferentes concepções de formação representam um avanço imprescindível para as instituições e cursos de formação de professores, que necessita repensar e superar a concepção de formação docente assentada, restritamente, na concepção de formação como algo pronto e terminal. Assim, a formação precisa considerar as diferentes concepções de formação, sendo concebida como um processo, no qual os professores passam por momentos de continuidades e rupturas, em diferentes momentos de suas vidas, pessoais e profissionais.

Sendo assim, pontuamos que a formação das professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, não se esgotou em frequentar e concluir cursos de graduação ou pós-graduação, mas vêm ocorrendo ao longo da vida. Por isso, é importante ressaltar que o Instituto e a UFAM precisam ter o compromisso com a formação de seus professores, possibilitando programas de formação que atendam suas necessidades e seus desafios.

Os programas de formação para os professores dos diversos institutos da UFAM, bem como da sede, precisam considerar as diferentes áreas do saber existentes e a diversidade de profissionais. Não devendo se constituir em programas obrigatórios e sem sentido, mas priorizando seus professores e a realização de um trabalho coletivo, que possibilite espaços de formação e, conseqüentemente o desenvolvimento pessoal e institucional.

CAPÍTULO 2

2 – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

As políticas de formação emergem como um direcionamento necessário para regulamentar a formação de professores que exercem a docência no ensino superior. Para compreender esse direcionamento, nesse capítulo apresentamos um recorte histórico da pós-graduação através do Parecer de sua criação; verificamos aspectos legais que asseguram e legitimam o ingresso de professores na docência universitária; e apontamos alguns desafios postos às políticas de formação, as instituições, aos programas e aos professores para a consolidação de uma formação específica.

2.1 – Pós-Graduação no Brasil: o Parecer de criação

O tema pós-graduação não será abordado com profundidade, não é este o objetivo deste trabalho. Todavia, a compreensão da temática relacionada à formação de professores do ensino superior, a partir deste curto panorama, é importante, considerando ser o Parecer Nº. 977/65 do Conselho Federal de Educação, do então relator Newton Sucupira, o marco inicial da normatização da pós-graduação no país. Então, apresentamos um breve panorama da pós-graduação no Brasil a partir da análise deste Parecer.

O relator Sucupira (1965) enfatiza que o dispositivo legal não determinava a natureza da pós-graduação. Se por um lado, essa indefinição que corresponde ao próprio espírito da lei, representa fator positivo ao dar margem à iniciativa criadora das universidades, doutra parte tem gerado certa confusão, por faltar tradição e experiência nessa matéria. Esta indefinição sugere a necessidade de uma interpretação oficial capaz de esclarecer a natureza da pós-graduação, de modo que sirva de balizamento para organizar os cursos neste nível.

A legislação educacional brasileira, na época, não esclarecia realmente a definição da pós-graduação:

Artigo 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação N°. 4024/61).

De acordo com Sousa (2002), até a década de 60 a legislação educacional brasileira de nível superior era ambígua em relação ao ensino de pós-graduação. Os cursos eram relacionados de várias formas, sem limitações de natureza, características ou metodologias.

Tendo em vista a indefinição do que se tratava ser realmente a pós-graduação, o ministro da época, Flávio Suplicy de Lacerda, solicitou ao Conselho Federal de Educação⁴ que definisse a matéria em questão.

No Brasil, essa criação representou os anseios dos docentes que lutavam por uma educação continuada no ensino superior, das universidades e dos alunos e se articularam para defender a necessidade da implantação da pós-graduação. Ao mesmo tempo contribuiu para que muitos docentes que estavam no exterior retornassem para o país, voltando para trabalhar nesses programas.

Durante os primeiros cinquenta anos do século XX, o último nível de ensino praticamente era demarcado pelos cursos de graduação. O número de especializações era reduzido e muitas vezes sua oferta era precária. Os profissionais que desejassem aprofundar seus conhecimentos em uma área específica, dando continuidade à sua formação acadêmica, em geral portavam-se como autodidatas, ou possuíam algum tipo de orientação informal de seus antigos mestres, ou ainda recorriam a cursos no exterior (SOUSA, 2002).

Sendo assim, a pós-graduação representou uma necessidade e contribuiu não somente em termos de desenvolvimento do país, como também para compor os próprios quadros de docentes do ensino superior que almejavam realizar estudos pós-graduados.

De acordo com Cury (2005), competia ao conselho a responsabilidade de definir e regulamentar a pós-graduação no Brasil. Entretanto, entendendo que o art. 70 da Lei de

⁴ Esse conselho tinha como membros: Antônio Ferreira Almeida Júnior, presidente dessa câmara; Newton Sucupira, relator; José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Dumerval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

Diretrizes e Bases Nº. 4.024/61 somente dava competência ao Conselho Federal de Educação para regulamentar cursos que habilitassem os formandos com diplomas de privilégios para o exercício de profissões liberais, o relator buscou apoio na lei nº. 4.881. A/65, Estatuto do Magistério, no qual ficava determinado o prazo de sessenta dias para o conselho conceituar e fixar as características da pós-graduação.

Sucupira (1965), como relator, agiu desse modo por entender que:

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases não poderia o Conselho regulamentar os cursos de pós-graduação em geral, condicionando o funcionamento desses cursos à sua prévia autorização ou determinando-lhe a forma e estrutura.

No entanto, com a aprovação do Estatuto do Magistério é possível regulamentar-se a pós-graduação, desde que o art. 25 do Estatuto confere ao Conselho a competência para definir os cursos de pós-graduação e as suas características (p. 416).

Diante de sua legitimação como responsável por definir a questão da pós-graduação, o conselho iniciou essa tarefa. Desse modo, constata o relator em sua fundamentação, que para conceituar e definir os cursos de pós-graduação, considerou-se os modelos norte-americanos, argumentando que a experiência brasileira em matéria de pós-graduação ainda era incipiente (SUCUPIRA, 1965).

O relator considerou que o Brasil não tinha experiência na área de pós-graduação que desse sustentação para fundamentar seus estudos, e sendo assim, recorreu aos modelos exteriores, principalmente ao norte-americano.

De acordo com Cury (2005):

O parecer retém do sistema norte-americano os dois níveis (mestrado e doutorado), a distinção entre mestrado profissional e mestrado acadêmico (M.A.), doutorado profissional e doutorado de pesquisa (Ph. D.), as áreas de concentração (*major*) e de domínio conexo (*minor*), a sistemática de cursos/créditos com grande flexibilidade, duração variável, exames de qualificação, domínio da língua estrangeira, acompanhamento dos estudos e pesquisas por um orientador e a exigência da dissertação para o mestrado e da tese para o doutorado (p. 12-13).

Dessa maneira, a pós-graduação adotou o modelo e a experiência dos Estados Unidos. Conforme Lüdke (2005), no Brasil a influência do modelo norte-americano fica clara no Parecer, entretanto, o relator reconhece que esse modelo não deve constituir-se como uma pura cópia, e sim servir de orientação para definir a pós-graduação.

A partir de aprovado, se iniciou a implementação da pós-graduação no território brasileiro. Os programas foram organizados, visando à capacitação de pesquisadores e de um corpo docente qualificado e titulado. Muitos programas concretizaram-se através de

intercâmbio com universidades americanas, e vários professores norte-americanos vieram desenvolver programas de pós-graduação no Brasil. De acordo com a posição de Lopes (1998),

O período considerado como de expansão da pós-graduação no Brasil se inicia em 1965, com a publicação do Parecer N.º 977 do Conselho Federal de Educação, e segue até quase o final da década de 70, entre 1977 e 1978. De uma maneira geral, os programas de pós-graduação então organizados visavam à formação do professor de nível superior, muitas vezes, inclusive, já integrante dos quadros das universidades brasileiras (p. 56).

A importância da pós-graduação, bem como sua difusão, era entendida como necessidade imposta a todos os países. Ao mesmo tempo lhe era creditada uma conseqüência natural do extraordinário progresso do saber tornando-se impossível um treinamento completo e adequado para muitas carreiras quando limitadas à graduação (SUCUPIRA, 1965).

Para dar conta da implementação da pós-graduação, o Parecer indicou a necessidade de uma infra-estrutura e de uma superestrutura correspondente ao plano de ensino e à pesquisa que deveriam ser introduzidas nas universidades brasileiras.

De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudos que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infra-estrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado, a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível (idem, ibidem, p. 416).

Nesses termos, a pós-graduação no Brasil representava um avanço indispensável para as instituições de ensino superior. Para Sucupira (1965):

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da educação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária (p. 419).

A pós-graduação é um marco determinante no ensino superior brasileiro. Assim, vem contribuindo para o crescimento do país, bem como, para a implantação de um sistema organizado de estudos pós-graduados, em nível *stricto sensu*, nas diversas áreas do saber.

Para Germano (1993) e Moraes (2002), o regime militar, como se sabe, possuía um traço acentuadamente nacionalista e ambicionava a construção de um Estado nacional forte, o "Brasil grande". Entre seus planos estava o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção das usinas nucleares, de imensas usinas hidrelétricas, de rodovias e ferrovias, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimentos na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações. Há consenso entre os especialistas que a carência de recursos humanos para alcançar esses objetivos foi um dos fatores determinantes para o apoio à criação e expansão da pós-graduação dentro e fora das universidades (KUENZER; MORAES, 2005).

Diante disso, é possível perceber que a preocupação do governo na época estava voltada para o desenvolvimento do país, bem como, para capacitar os recursos humanos para atender esses interesses. Tais interesses resultaram na expansão da pós-graduação.

Ramalho e Madeira (2005) defendem a posição de que:

Nos anos de 1970, no regime autoritário militar, a pós-graduação cresceu no país por uma pressão natural da expansão do ensino superior, resultante do próprio pacto político de sustentação do governo. Tratava-se de qualificar os quadros docentes, relativamente improvisados, para responder ao desafio da grande expansão do ensino de graduação, especialmente no sistema federal, e de modo particular no Norte e no Nordeste (p. 72).

Se por um lado, este momento do governo autoritário militar foi muito danoso para o país, para a democracia e para todos os cidadãos, por outro, é importante reconhecer que este período também foi de implantação da pós-graduação brasileira. Cury (2005) considera que foi no governo militar que a pós-graduação desenvolveu-se como patrimônio institucional da qualificação de docentes e como elemento fundamental da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia.

Uma vez definida e regulamentada pelo Parecer N°. 977/65, seguiu-se a implantação da pós-graduação no Sistema Universitário Brasileiro, tendo sido contemplada na Reforma Universitária de 1968 que encampou a doutrina de implementar a pós-graduação, e permitindo que conquistasse formalmente seu espaço (FLORES, 1995).

Além de avanços científicos e tecnológicos que eram objetivos do governo desta época, a representatividade da pós-graduação, direciona-se também, para a formação do quadro de docentes do ensino superior. No entender de Sucupira (1965),

[...] um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. *Acréscete-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário.* Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados (p. 419, grifos nossos).

A pós-graduação *stricto sensu*, nesses termos, é demarcada como responsável pela formação do professor do ensino superior, e o texto de Sucupira, acima, apresenta argumentos indicando a relevância de uma formação específica para atuar neste nível de ensino.

Segundo Lüdke (2005), o relator do Parecer N° 977/65 demonstrou preocupação ao definir funções específicas para os novos cursos sem, no entanto, destituir ou descaracterizar as funções próprias dos cursos de graduação, já estabelecidos e destinados por excelência à preparação de profissionais. É interessante notar que, entre as especificidades dos cursos do novo nível (pós-graduação), o relator ressaltava a preparação do professorado para atender à expansão do ensino superior. Essa função passou, de fato, a integrar as atribuições de nossos programas de pós-graduação, em todas as áreas, entretanto, sem a necessária discussão que outros aspectos precisariam integrar os currículos dos programas, além do estrito aprofundamento em determinada área de conhecimento.

Desse modo, a pós-graduação se constituiu como um espaço prioritário para o desenvolvimento da pesquisa, de pesquisadores e trabalhadores técnicos de alto padrão, com isso, assegurou também a formação de professores para o ensino superior.

De acordo com Sucupira (1965):

O Aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: 1) *formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;* 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (p. 120, grifos nossos).

Entendemos que o Parecer constitui-se um importante documento já que considerou a relevância da pós-graduação nas instituições de ensino superior, e, além disso, pontuou a necessidade deste ser o local para a formação de professores. Reconheceu, ainda, a importância da pós-graduação na concretização dos fins essenciais da universidade.

Entretanto, Gatti (2001) considera que o objetivo proposto no aviso ministerial constitui-se um grande desafio para a pós-graduação, ainda na atualidade. O desafio está na busca de um equilíbrio entre a preparação de professores para o ensino superior, a de pesquisadores e a de profissionais diversos que buscam seu aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico.

O Parecer N° 977/65 ainda fazia a distinção entre os cursos de pós-graduação *lato sensu* da *stricto sensu*. Flores (1995) considera fundamental o entendimento dessa distinção, visto que permite compreender o que significa *lato sensu* e *stricto sensu*:

O parecer com base em argumentos doutrinários e na exegese do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases, formulou uma distinção fundamental entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A primeira designa todo e qualquer curso que pressupõe a graduação, e compreende a especialização e o aperfeiçoamento; a segunda constitui o sistema regular de cursos que se superpõe à graduação, com objetivos mais amplos de formação científica, cultural ou profissional de alto nível, parte integrante e permanente do complexo universitário (p. 62).

Conforme pode ser percebido no trecho acima, no Parecer, a pós-graduação é definida por sua natureza, distinguindo a pós-graduação *lato sensu* da *stricto sensu*. A primeira seria destinada ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico, almejando formar o profissional especializado, e a segunda, de formar professores e profissionais de alto nível. Saviani (2007) também complementa a relevância dessa distinção, em relação à pós-graduação *lato sensu* e a *stricto sensu*, pois segundo ele:

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora oferecidos em alguns casos sob a forma de *extensão*, assumem predominantemente as formas de *aperfeiçoamento* e *especialização* e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente.

Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação, sendo, por isso mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores (p. 182).

Para Santos (2003), o Parecer definiu a estrutura organizacional da pós-graduação *stricto sensu*, conforme o modelo norte-americano, ou seja, a pós-graduação organizou-se em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e o doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada a aula e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese).

O Parecer N.º 977/65 considerou que a pós-graduação *stricto sensu* seria um sistema de cursos regulares, superior à graduação, visando desenvolver com amplitude e profundidade os estudos feitos nos cursos de graduação, e conduzindo à obtenção de grau acadêmico de mestre e/ou doutor, entretanto, o mestrado não seria considerado pré-requisito para o doutorado. Nesse sentido, Saviani (2007) esclarece que:

[...] os programas têm adotada a prática de exigir, como pré-requisito para ingresso no doutorado, o mestrado concluído, embora formalmente isso não seja obrigatório, como se pode notar pela regulação da pós-graduação definida pelo Parecer 77/69, também de autoria de Newton Sucupira (BRASIL, 1969, p.130). Trata-se de uma medida de bom senso, em consonância com a lógica que presidiu a organização da modalidade *stricto sensu*. Com efeito, como se assinalou, sendo o mestrado o nível de iniciação ao processo de formação do pesquisador; e tendo ele possibilitado familiarização com o ciclo completo da investigação objetivado na elaboração da dissertação, segue-se que a consolidação da formação do pesquisador deverá estar apoiada no processo de iniciação já realizado no decorrer do mestrado (p. 186).

Em relação a isso, Kuenzer e Moraes (2005) enfatizam que o Parecer sinalizou, ainda, um modelo flexível de organização curricular, ao não fixar o mestrado como condição indispensável à inscrição no curso do doutorado. Com o tempo, porém, a pós-graduação foi perdendo a flexibilidade inicial, seja por uma leitura rígida do sistema de avaliação, seja pelas características das instituições de ensino superior, constituindo-se hoje em um modelo marcadamente seqüencial (mestrado/doutorado) (CAPES, 2004, V PNPG, p. 43).

Diante do exposto, o Parecer N.º 977/65 regulamentou a pós-graduação no Brasil, e o Parecer N.º 77/69 estabeleceu as regras e normas para que os programas de pós-graduação *stricto sensu* pudessem ser credenciados atendendo exigências explicitadas e defendidas no Parecer N.º 977/65.

A pós-graduação brasileira nasce com o propósito, de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica. E as primeiras experiências de estudos pós-graduados no Brasil constituíram-se em iniciativas de dimensões limitadas. Professores estrangeiros que aqui aportavam (seja como membros de missões acadêmicas ou

foragidos da Segunda Guerra Mundial), estabeleceram o primeiro núcleo institucional para os estudos pós-graduados (KUENZER; MORAES, 2005).

A pós-graduação é reconhecida, como o *locus* da formação dos profissionais do ensino superior. Sendo assim, não se pode negar o compromisso científico que lhe é destinado, de qualificar cientificamente os professores, mas, sua função abarca muitas responsabilidades, dentre as quais a formação do professor para exercer a docência no ensino superior.

Então, no interior da universidade, a pós-graduação é reconhecida um rico espaço, para consolidar a formação de profissionais do ensino superior, como também, para se avançar na produção científica. Saviani (2004, p. 44) afirma que este foi um importante espaço de incremento da produção científica, e, no caso da educação, concorreu para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes sobre cuja base foi possível formular a crítica e a denúncia sistemática da pedagogia dominante.

Desse modo, os educadores começaram a se aprofundar nas temáticas internas e a criticar as reformas do período da ditadura, organizando-se e produzindo estudos através da pós-graduação, processo que iniciou em meados de 1970 e ficou mais forte durante os anos de 1980.

Segundo Saviani (2004), a pós-graduação apresentou a preocupação com o significado social e político da educação, visto que além de debruçarem-se sobre a dimensão acadêmico-científica, sobre a discussão, análises e formulações para a construção de uma escola pública, também contribuiu para a organização em âmbito trabalhista para reivindicação de direitos.

A partir dos estudos aqui observados, consideramos a importância da pós-graduação no desenvolvimento do ensino superior brasileiro e a identificamos como um local de formação dos professores para atuar no ensino superior.

Gatti (2001) acredita que os programas de pós-graduação devem se constituir, portanto, em um lugar de construção de aprendizagens, de exercício de investigação científica, de maturação quanto às teorias e tecnologias e de preparação para o exercício da docência em nível superior. Nesses termos, entendemos que a pós-graduação, regulamentada através do Parecer Nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, representou um avanço incalculável para o ensino superior brasileiro.

2.2 – Políticas de formação para o professor do ensino superior: aspectos legais

A docência no ensino superior emerge como uma questão intrigante, principalmente quando se trata de formar professores para atuar neste nível de ensino, uma vez que a legislação precisa estabelecer diretrizes específicas. Para isto, de acordo com Morosini (2000) a formação do docente para atuar no ensino superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma ela deverá se organizar essa formação. Para a autora, a principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) pontuam que, no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes faz-se referência aos níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio, excluindo o ensino superior. Para esses autores, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394/96, a questão da formação do professor do ensino superior é tratada de forma pontual e superficial.

Pelo que apontam esses autores, a formação de professores para exercer a docência no ensino superior não está bem definida na legislação, ao contrário dos demais níveis de ensino. Essa indefinição leva a entender que mesmo formado em licenciatura ou bacharelado, esses professores não tiveram uma formação adequada ou suficiente que fundamente sua prática docente no ensino superior.

Em relação a isso, Pachane (2006) entende que a formação de professores para o ensino fundamental e médio coincide com a graduação em cursos de licenciatura. Já na pós-graduação, não há um sistema organizado com a finalidade de formar professores universitários.

A formação de professor para atuar no ensino superior é restrita ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9394/96. Esse artigo normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Sobre a legislação, Veiga (2006) esclarece que:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitário, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será *preparado* (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. (p. 90, grifo da autora).

Em relação à mínima regulamentação existente sobre a formação do professor do ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2002) concordam com Veiga (2006) deixando claro que:

[...] essa lei não concebe a docência universitária como *processo de formação*, mas sim de *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente (p. 40-41, grifos das autoras).

Desse modo, a legislação prioriza a preparação do docente, estabelecendo que esta seja realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, independente da área de conhecimento. O que se percebe é que a formação para a docência não é prestigiada na pós-graduação, visto que seu objetivo se direciona para a dimensão científica, relacionada com a formação do pesquisador.

Cunha (2005) pontua que:

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (p. 73).

Pachane e Pereira (2003) concordam com Cunha (2005) no sentido de que na pós-graduação, considerada o *locus* privilegiado dessa formação, tende-se a priorizar a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a crença de que para ser professor, basta conhecer a fundo, determinado conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador.

De acordo com Masetto (2003):

[...] a realidade desses cursos nos diz que trabalham bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente. Mas a pesquisa se volta, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou aspectos tecnológicos novos. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? (p. 184-183).

Em observância à legislação, o professor do ensino superior deve ser portador de diploma que lhe confere o conhecimento no âmbito de um campo científico (mestre ou doutor), mas para ensinar, ou seja, para exercer a docência nas instituições de ensino superior, precisa, também, dominar os conhecimentos pedagógicos (VEIGA, 2006; MASETTO, 2003, 1998; PIMENTA, 2002; CUNHA, 2007).

Nessa perspectiva, Leite e Ramos (2007) defendem que os professores precisam ir além da matéria a ensinar, e adquirir um corpo de conhecimentos profissionais que potenciem uma formação de qualidade aos alunos com quem trabalham e melhores oportunidades de aprendizagem. Dentre esse corpo de conhecimentos, destacam os que se relacionam com aspectos que têm sido designados por conhecimentos pedagógicos.

No entanto, é importante ressaltar, que o processo de formação não está restrito a titulação de mestre ou doutor. Esta precisa priorizar estratégias que possibilitem aos alunos de graduação se apropriar dos conhecimentos. Daí o entendimento de Veiga (2006):

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as idéias de formação, reflexão, crítica (p. 90).

Diante dessas preocupações, é necessário considerar realmente as políticas de formação para o professor do ensino superior, a fim de que eles possam dar conta da complexidade que envolve a prática docente. Além disso, a pedagogia universitária se faz em diálogo, envolvendo o conhecimento específico e o pedagógico num exercício interpessoal que requer respeito e humildade (CUNHA, 2007). Para a autora, a pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial ainda frágil, mas, suas reflexões vêm constituindo-se um campo de produção de conhecimentos e de saberes dos docentes do ensino superior.

Nesses termos, acreditamos que no processo de formação do docente do ensino superior possa haver o diálogo entre a formação científica e a formação pedagógica. Reforçamos ainda que deveria haver a constante preocupação das instituições de ensino

superior com o desenvolvimento profissional de seus professores, através de programas específicos que considerem as suas necessidades/preocupações.

De acordo com Isaia (2006):

Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura se direcionam à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles a tônica não é o magistério superior. Este não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes para uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais (p. 68).

A perspectiva de formar o docente para atuar no ensino superior não segue diretrizes ou parâmetros claros e objetivos. Este é um aspecto pouco contemplado na legislação, e quando há pontos referenciados, estes são restritos ao âmbito científico, omitindo a formação do professor.

Veiga (2006, p. 93) considera que é preciso que “as instituições de ensino superior, além de manterem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, também ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho”. Com isso, reitera que a permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo. Também sobre isso, Pachane (2006) complementa dizendo que:

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações e teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Dessa forma, terminam, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, e por perpetuar a noção de que para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador (p. 99-100).

Diante do exposto, é possível concluir que o âmbito da formação do professor universitário é silenciado na legislação, principalmente no que se refere à dimensão didática. Enquanto nos outros níveis de ensino o *locus* de formação do professor é bem demarcado, no ensino superior acredita-se que sua competência advém da área de conhecimento na qual atua (MOROSINI, 2000). Assim, a formação dos professores que atuam no ensino superior fica

sob responsabilidade individual ou em parceria com os programas de pós-graduação das instituições de ensino superior (IES).

As instituições de ensino superior organizam e implantam seus programas, mas, é inegável a insuficiência de políticas de formação para o docente deste nível de ensino, o que dificulta e impossibilita, concretamente, o direcionamento e a realização de uma formação adequada para ser professor no ensino superior.

Em relação a isso, Veiga (2006, p. 91) completa que “[...] a formação docente para a educação o superior, fica, portanto, a cargo das iniciativas e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação”. Anastasiou (2006) concorda com Veiga (2006) enfatizando que:

É de conhecimento da comunidade acadêmica e preocupação central dos que pesquisam a docência universitária a insuficiência pedagógica acerca dos saberes dos docentes; a própria legislação atual, ao propor que ‘a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado’ (LDB, Art.66), desconsidera essa problemática, deixando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal (p. 149).

Percebe-se que, na maioria das vezes, os programas de pós-graduação *stricto sensu* estão preocupados com a formação de pesquisadores para áreas específicas e, em geral, trabalham pouco (ou nem isso) a dimensão pedagógica na formação desses professores. Para Cunha (2007), é nessa perspectiva que:

[...] situa-se o perfil do professor proposto para a formação dos professores da educação superior. Entendendo que o que qualifica esse profissional é a pós-graduação *stricto sensu*, o mundo acadêmico revela o valor que dá a pesquisa em detrimento do ensino. Não se pretende com essa crítica, reforçar dualidades, pois, ter capacidade investigativa é condição fundamental para o professor universitário. Mas os saberes da docência são distintos daqueles requeridos para a pesquisa. E esses são sistematicamente desqualificados na cultura universitária (p. 21).

As políticas de formação, ao silenciar os parâmetros definidores da formação de professores para o ensino superior, se omitem em seu papel normatizador. Com isso, não são priorizadas as atividades curriculares nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, voltadas para formar o docente.

Nesse sentido Beraldo (2009) conclui que:

Na esfera dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não há exigência de oferta de disciplinas relativa à formação didático-pedagógica, ficando a cargo de cada programa a definição do currículo. Essa é uma das razões pela qual a formação docente em tais cursos tende a ser entendida como sinônimo de aquisição do título de mestre ou de doutor. Destarte, a titulação acaba sendo concebida como uma espécie de ‘estado de graça’, dado pela capacidade de desenvolver pesquisa na respectiva área de investigação. Essa concepção é reiterada pelos processos avaliativos adotados pelo Sistema Nacional de Avaliação - SINAES -, uma vez que a titulação docente é um dos critérios para a avaliação das IES e dos cursos. Considera-se assim que bons professores são aqueles que se dedicam à pesquisa e não aqueles que se dedicam ao ensino (p. 78).

A Resolução nº. 05, de 10 de outubro de 1983, do Conselho Federal de Educação - CFE - no Art. 2º (da organização e regime didático científico dos cursos de pós-graduação), inciso I, assegura que: “[...] a pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias”.

Nesta Resolução já se argumentava a necessidade de formar pesquisadores e professores para o ensino superior na pós-graduação, sem fazer distinção se esta deveria se realizar na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

No âmbito dos cursos de especialização, o Parecer 12/93, do Conselho Federal de Educação - CFE - determinava a oferta de uma disciplina sobre metodologia nos cursos de especialização. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002):

Anteriormente à LDB/96 há um Parecer (12/93 do CFE) que exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de especialização. Geralmente, quando oferecida por profissionais da educação, essa disciplina até traz contribuições à formação docente, mas restritas aos aspectos de sala de aula, nem sempre fundadas em pesquisas recentes na área didática (p. 155).

Após o Parecer 12/93, que regulamentou a necessidade da disciplina sobre metodologia nos cursos de especialização, abriu-se possibilidades para que, independente da área, qualquer profissional, que almejasse ser docente no ensino superior, pudesse ser preparado cursando uma disciplina.

Sendo assim, conforme Vasconcelos (1998):

O que normalmente ocorre, principalmente em relação à pós-graduação *lato sensu*, [...] da carga mínima de 360 horas desses cursos, 60 horas devem ser destinadas a disciplinas didático-pedagógicas, que ‘surgem’, um tanto deslocadas e sem muita razão de ser; uma dose mínima de formação pedagógica que, na visão da legislação, é suficiente para formar educadores, caso esses especialistas desejem ingressar no magistério superior (o que é legalmente, possível) (p. 86).

Entretanto, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 3/99, no Art. 5º, recomenda que esta formação seja direcionada somente a:

§ 1º Quando se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico dos cursos, o indispensável enfoque pedagógico (RESOLUÇÃO CNE/CES 3/99).

Esta resolução pontua que esta preparação não está direcionada para todos os cursos de especialização, mas somente, para os cursos específicos que tiverem a finalidade de qualificar os professores para o Sistema Federal de Ensino.

Para Veiga (2006), a maioria dos programas de pós-graduação independente da área, se preocupa em formar pesquisadores em seus campos específicos, mas sem exigência quanto à formação dos professores para o exercício da docência. Desse modo, atendiam a Resolução nº. 3/1999 do Conselho Nacional de Educação, ofertando uma disciplina sobre metodologia de ensino em seus cursos de especialização *lato sensu*. No entanto, a Resolução nº. 1/2001, ao revogá-la, resultou na extinção do primeiro parágrafo, do artigo 5º que previa a introdução de uma disciplina sobre a metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Além disso, essa de nº. 1/2001 retirou o dispositivo referente à disciplina que deveria ser cursada pelos pós-graduandos interessados em atuar como professores no ensino superior. Em seguida, a Resolução nº. 1/2007 preservou essa decisão do Conselho Nacional de Educação.

Diante do exposto, e do que preconiza a LDB (apud CASTANHO, 2007) percebe-se que nos currículos dos cursos *stricto* e *lato sensu* não há obrigatoriedade com a formação para a carreira docente no ensino superior.

Como se sabe, o que a LDB exige do professor de ensino superior é que tenha formação em nível de pós-graduação, *preferencialmente (e não obrigatoriamente)* em cursos *stricto sensu*. Isso significa dizer que a formação pedagógica continua sem espaço no currículo do docente para o ensino superior e que cursos de especialização (*lato sensu*) são aceitos, de modo que nem mesmo uma disciplina do caráter pedagógico é mais exigida como era antes (p. 64, grifo nosso).

Mesmo reconhecendo que a disciplina Metodologia do Ensino Superior não seja suficiente para dar conta do que requer a formação de professores, considera-se que esta tem sido uma alternativa que minimiza alguns déficits na formação daqueles que desejam ingressar no magistério superior.

Em relação, a isso Behrens (1998, p.65) enfatiza que cursos de especialização *lato sensu* têm sido uma possibilidade mais efetiva para esses docentes que procuram qualificação

pedagógica. Recebendo denominações como Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, as propostas tentam salvaguardar um espaço para discussão e reflexão sobre a ação docente desencadeadas em sala de aula.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* se apresentaram como um espaço de formação para os professores, entretanto, há que se considerar a complexidade que envolve a docência. Diante disso, Beraldo (2009) esclarece que embora não se possa negar o valor pedagógico de disciplinas dessa natureza, não se pode esperar, tampouco, que elas dêem conta de preparar para o exercício docente, prática social complexa. Realmente considera-se que efetivamente os cursos de pós-graduação *lato sensu* não respondem às necessidades reais dos professores.

Nessa perspectiva, Anastasiou (2006) afirma que:

Nos programas de pós-graduação, essa formação tem se reduzido ao cursar de uma disciplina, habitualmente chamada de Metodologia de Ensino Superior ou similar, com carga horária média de 60 horas, portanto, insuficiente para a necessária sistematização dos saberes da docência e da associação entre a teoria e a prática dessa área de complexidade indiscutível. No caso de bolsistas institucionais, têm-se exigido 60 horas no mestrado e 60 horas no doutorado, associadas ao estágio docência, como é o caso do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), da USP (p. 149).

Como, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, não há um direcionamento específico para formar docentes, parece que a possibilidade encontrada tem sido a exigência do estágio docência. Proposto pela CAPES, através da Portaria 52/2002, assegurou no art. 8º, inciso V, que o bolsista de pós-graduação *stricto sensu* realize o estágio de docência, espaço este entendido como parte da formação dos pós-graduandos, objetivando a preparar para a profissão. Este deverá ser realizado em observação ao artigo 17, obedecendo aos seguintes critérios do regulamento:

- I - no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;
- II - no Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado à realização do estágio;
- III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras de ensino superior para atender as exigências do estágio docência;
- IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado à critério da Instituição, vedada à utilização de recursos repassados pela CAPES;
- V - a duração mínima do estágio docência será de um semestre para o mestrado e dois para o doutorado;
- VI - compete a Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;
- VII - o docente do ensino superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverá ser compatível com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

Apesar de representar uma alternativa para formar professores do ensino superior, Silva e Pachane (apud BERALDO, 2009) questionam a eficácia do estágio de docência, visto ficar limitado a mera inclusão de disciplinas pedagógicas, no currículo dos cursos de mestrado e doutorado. Pontuam as autoras que desse modo continua não havendo entendimento consensual quanto à formação de professores para atuar na educação superior.

O questionamento refere-se à visão restrita que se tem da formação do professor, proporcionando apenas o estágio durante um semestre ou dois, no qual o mestrando (a) fica responsável em ministrar algumas disciplinas, ainda que o estágio docência seja uma alternativa, que não responde as necessidades que poderão ser enfrentadas como profissionais.

Percebemos a necessidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em pensar a forma como o estágio docência poderia ser implementado ou, ainda, repensar como este vem acontecendo. Dessa maneira, poderá constituir-se uma possibilidade no processo formativo dos pós-graduandos, e um direcionamento que favoreça a aproximação com a docência no ensino superior.

Diante disso, percebemos que as políticas para formar professores não apresentam ações concretas e adequadas. Querem obter bons resultados, mas faltam condições reais, tanto no que se refere à estrutura financeira, física e humana, como nas perspectivas de formar bons professores para melhorar a qualidade de ensino. No entender de Morosini (2000), parece não haver um compromisso explícito e concreto com a pedagogia universitária.

A formação do professor do ensino superior, do modo pouco claro como é tratada, dá a entender que as políticas não privilegiam a formação para este nível de ensino. No entanto, implementa o “provão” com o propósito de avaliar os cursos, e conseqüentemente o trabalho do professor. Sem estabelecer diretrizes para formação pedagógica do docente, essas avaliações realizadas de acordo com os critérios impostos pelo Estado desconsideram fatores que devem ser levados em conta e que influenciam diretamente nos resultados do ensino superior.

Em relação a isso, Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que:

[...] embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do ensino superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência: os resultados que os alunos têm no provão, os índices de professores com mestrado e doutorado nas instituições [...]. Assim, o Estado avaliador, aparentemente desconhecendo as funções da universidade como instituição social, estabelece os parâmetros, cabendo as instituições prover formas de profissionalizar seus professores, o que ocorrerá conforme a visão do que seja profissionalização (p. 143).

Diante do exposto, verifica-se que a preocupação com a formação docente parece estar direcionada para a avaliação do definidor de universidade, relacionadas estritamente às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 exigindo que um terço do corpo docente da universidade possua titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Além disso, estabelece o prazo de oito anos para que as universidades cumpram o disposto nesse inciso (§ 2º, art.88).

Morosini (2000), ao analisar a LBD entende que:

[...] fica manifesto que o docente universitário deve ter competência técnica - compreendida como domínio da área, tal competência aparece no artigo 52 (definidor de universidade), incisos II e III, onde é determinado que as universidades são instituições que se caracterizam por:
 II – um terço do corpo docente, pelo menos com titulação de mestrado ou doutorado;
 III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (p. 12).

Desde dezembro de 2004, as universidades deveriam adotar esta determinação legal. Com relação ao percentual referente à 1/3 de docentes mestres e doutores nas instituições públicas e privadas, Giolo (2006) constatou que 96,4% das universidades públicas cumprem esta determinação, enquanto, nas universidades privadas 95,3% dos docentes possuem esta titulação.

Desse modo, as instituições procuram cumprir o que determina a lei, de possuir a quantidade determinada de docentes com formação em nível de mestrado ou doutorado, sem se preocupar em garantir que o corpo de profissionais tenha formação de qualidade para atuar com segurança e autonomia em sua atividade.

Behrens (1998) constata que a oferta de cursos de pós-graduação, de especialização, mestrado e doutorado em educação, têm vagas limitadas e não dão conta da quantidade de profissionais existentes. Além disso, muitos cursos têm um valor elevado, com isso muitos professores, sem condições de pagar, não têm acesso à formação necessária para atuar no ensino superior. Por isso, é imprescindível a ampliação da oferta nos cursos públicos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em todas as áreas.

Essa necessidade foi levantada pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010), o qual diagnosticou que a expansão da pós-graduação deveria ter quatro vertentes: *a capacitação do corpo docente para as instituições de ensino superior*, a qualificação dos professores da educação básica, especialização de profissionais para o mercado de trabalho e de pesquisadores para empresas públicas e privadas. Afora isso, constatou também, *o insuficiente número de programas de pós-graduação no Norte, Nordeste e Centro-Oeste*. Diante disso, esse documento sinaliza para medidas estratégicas que tentam amenizar este quadro.

Sendo assim, entendemos ser primordial o compromisso do estado com as instituições de ensino superior para formar professores, possibilitando as medidas necessárias para garantir acesso a uma formação que dê condições a este profissional para exercer seu trabalho com mais autonomia e comprometido com o processo educativo dos alunos.

A partir do exposto, entendemos que a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado é um espaço imprescindível de formação para os professores que atuam no ensino superior. Entretanto devemos considerar as peculiaridades inerentes às diversas áreas do saber, bem como a necessidade de se repensar a formação pedagógica para o exercício da docência. Nesse sentido, concordamos com Masetto (2003) ao defender que a pós-graduação *stricto sensu* deverá se abrir para propiciar essa formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos.

No âmbito da Universidade Federal do Amazonas a Resolução nº. 027/2008 regulamenta a política de capacitação de docentes e técnico-administrativos, objetivando adequar-se aos novos desafios enfrentados pela Instituição no que diz respeito aos desafios científicos e tecnológicos, como também, para melhor atender as necessidades de desenvolvimento da UFAM, relacionadas às atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, a Resolução nº. 027/2008 considera no art. 2º como ação prioritária da UFAM a capacitação de seu pessoal docente e técnico-administrativos enfatizando a qualificação e a atualização sistemática dos recursos humanos da universidade para o exercício pleno e eficiente de suas atividades.

A resolução nº. 027/2008 estabelece os seguintes níveis formativos: os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), os cursos de pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização), estágio pós-doutoral e outros cursos (estágios ou atividades de treinamento a interesse da instituição).

Observamos que a Resolução considera os níveis de formação relacionados à titulação dos docentes, coerente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9394/96. Sendo assim, prevalece a idéia de formação terminal, restrita a titulação, em que ao professores após concluir os cursos de formação *lato sensu* ou *stricto sensu*, estão aptos para exercer todas as atividades pelas quais são responsáveis. Diante disso, reforçamos que é urgente considerar nas políticas a implantação de programas de formação que atendam tanto as necessidades dos docentes, como o desenvolvimento da instituição. Sendo, portanto, uma atividade coletiva no qual todos assumem suas responsabilidades no processo formativo.

No que tange aos outros cursos (estágios e atividades de treinamento) verifica-se que prevalece os interesses institucionais, sendo assim, é importante considerar, também, as necessidades dos profissionais das diferentes áreas, e não somente os interesses da instituição.

Diante disso, reiteramos que é pertinente que as políticas de formação regulamentadas na Universidade Federal do Amazonas, considerem além da titulação para seus professores, os diversos enfrentamentos que surgem no ensino, na pesquisa, na extensão, bem como, em outras atividades, havendo assim, a necessidade de implementar programas de formação que possam colaborar na formação de professores, na tentativa de responder aos desafios do ensino superior.

2.3 – Desafios para a Formação do Professor do Ensino Superior

A formação de professores é uma questão que suscita discussões e análises no cenário educacional brasileiro. Batista e Batista (2004) consideram que a temática “formação de professores” tem se inscrito na agenda de análises e investigações, como um campo de pesquisa complexo e urgente: complexo, por expressar tensões entre as perspectivas teórico-metodológicas; e, urgentes, tendo em vista, que as transformações sociais exigem que os professores dialoguem criticamente com as propostas pedagógicas e acadêmicas, assumindo um lugar de interlocutor privilegiado.

Ainda que seja uma questão que vem suscitando investigações, a formação de professores é pouco discutida nas instituições de ensino superior. Por essa razão, precisa ser encarada como mais um desafio a ser superado, a fim de que se favoreçam alternativas de formação àqueles que estão envolvidos na docência universitária.

Esse fato é enfatizado por Giolo (2006), constatando que, no ano de 2005, no conjunto dos docentes da educação superior brasileira, 35% dos professores são mestres, 22,7% são doutores, o número de especialistas corresponde a 29,4% e de graduados a 11,8%, e ainda, há

um número residual de 1,1% de professores que não chegaram a obter a graduação. A partir disso, observa-se, que 41,1% desses docentes não possuem a formação específica para atuar neste nível de ensino. Diante desse quadro, percebe-se a necessidade ampliar números de cursos e possibilitar o acesso ao nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Essa situação não é diferente na Universidade Federal do Amazonas. De acordo com o catálogo de docentes referente ao mês de junho de 2009, o corpo de professores compõe-se de 33,4% de mestres, 28% de doutores, 18,4 % de especialistas e, 20,2 % são graduados (Departamento de Pessoal-DEPES, 2009). Há, assim, um percentual de 38,6 % de professores que, não possuem ainda, a formação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação N 9.394/96 para atuar nos cursos de ensino superior.

Diante disso, é preciso que as instituições se mobilizem para o enfrentamento dessa problemática, de modo, que seja considerado para o ingresso no ensino superior além da titulação, também, a formação adequada para o exercício qualificado da docência.

Apesar da complexidade que envolve essa temática, Fernandes (1998) entende que:

O próprio critério de ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário. A exigência legal para a docência é cumprida, ressaltando-se, porém, que ela restringe à formação em nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar (p. 95).

Essa situação decorre, especialmente, da primeira estrutura que organizou o nível de ensino superior no Brasil. Desde o seu início, e até hoje, esse nível de ensino sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores (MASETTO, 1998; 2003).

Sendo assim, há uma maior valorização em relação à formação do profissional em determinada área do conhecimento, contudo, não se evidencia a necessidade da formação para a docência.

Segundo Donato (2005):

O problema surge porque o profissional universitário já tem uma profissão de base; é esse título que confere legitimidade às suas práticas. Mas, desempenhar o papel docente envolve problemas distintos daqueles que sua titulação da base o capacitou a resolver. Assim, estar diante dos alunos implica, além de conhecimento específico, a transposição didática desse conteúdo, a organização de atividades que facilitem a compreensão, a fixação e a transferência dos conhecimentos em contextos diferentes, a coordenação de grupos, o aproveitamento de aportes de distintas fontes; a vinculação entre teoria e prática e a avaliação, não somente dos resultados, mas do processo de aprendizagem. E essa complexa trama de funções requer uma formação diferente e específica, que complemente a formação disciplinar [...] (p. 128).

Cunha (2005) enfatiza a necessidade de se fazer uma reflexão mais rigorosa sobre a formação do professor do ensino superior que, diferente dos outros níveis de ensino, professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A idéia de que *quem sabe fazer, sabe ensinar* deu sustentação à lógica de recrutamento desses docentes para atuar no nível superior de ensino.

Nessa perspectiva, Masetto (2003) concorda com Cunha (2005) ao afirmar que,

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo mantida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite feito: *quem sabe, automaticamente sabe ensinar*. Mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia; e isso um profissional saberia fazer (2003, p. 13, grifo do autor).

Partindo desse entendimento, reconhece-se que, em determinadas áreas, a formação é realmente direcionada para o exercício de uma profissão, entretanto, salientamos que, quando este profissional se volta para a docência no ensino superior, a formação de base não lhe concede fundamentação suficiente para responder aos questionamentos apontados pelos seus alunos. Assim, como Leite, Braga, Fernandes, Genro e Ferla (1988), entendemos que este é mais um desafio posto para o ensino superior, tendo em vista que:

As universidades que iniciaram seus programas de avaliação no início dos anos 90, estão hoje enfrentando os desafios da melhoria ou solução para os problemas detectados. Entre eles, o da qualificação acadêmica e didática do docente. Em primeiro lugar, porque se ampliou o número de novos professores em face das substituições e das admissões por conta das aposentadorias. Depois, porque os processos avaliativos, via de regra, mostram a 'falta de didática' do docente, apontada pelos alunos e por eles próprios (p. 39-40).

A formação do professor para atuar no ensino superior, visivelmente vem sendo um desafio enfrentado pelos programas de formação, conseqüentemente pela própria instituição, portanto esta é uma problemática que precisa ser pensada e resolvida, com a finalidade de aprimorar o processo educativo. Sobre isso, Pachane (2006) entende que:

Um programa de formação tem necessidade de expandir possibilidades, incomodar, mexer, instigar, apresentar alternativas e antecipar discussões. Precisa aliar teoria e prática e, principalmente, oferecer aos professores, ou futuros professores, um espaço aberto a reflexão e discussão de suas práticas e dos aspectos mais gerais envolvendo o contexto no qual se insere o ensino superior (p. 109).

É pertinente pontuar a necessidade de uma formação que abarque a complexidade da docência, constituindo-se um processo de incertezas e singularidades que precisa ser enfrentado pelos professores, e que, na maioria das vezes, não foi um ponto privilegiado pelos programas de formação, ou pelos cursos de graduação direcionados para o exercício de uma profissão.

Por isso, formar professores revela-se como uma necessidade intrínseca para o exercício competente da docência no ensino superior, entretanto, poucas são as instituições que se debruçam sobre esta problemática. Decorre daí outra situação, os professores que desejam esse aprofundamento, essa formação, acabam por buscar em outras instituições, na maioria das vezes, por iniciativa isolada, sem apoio institucional.

Segundo Cunha (2007):

[...] Se há muitas experiências positivas, que estão avançando na construção de referências inovadoras, essas, em geral, se constituem em iniciativas tópicas, muitas vezes solitárias e intuitivas. Trata-se de ações pessoais de alguns professores que, atingidos por uma insatisfação com os processos tradicionais de ensinar e aprender, assumem o risco de encaminhar novas práticas que respondam aos seus questionamentos ou que dêem respostas a problemas práticos. Percebe-se uma certa *desresponsabilização* das instituições e das políticas públicas para com o movimento de profissionalização da docência no ensino superior (p. 22, grifos da autora).

Sabe-se que são poucas as iniciativas que se efetivam nas instituições de ensino superior com relação a programas que visem a formação de seus docentes. Fernandes (1998) enfatiza que, das experiências realizadas, a maioria fica na dependência da sensibilidade das administrações e dos interesses da instituição, ao sabor de sua vontade, sem o compromisso institucional efetivo com a formação dos docentes.

De acordo com Zabalza (2004);

Tradicionalmente, a formação foi considerada incumbência dos próprios professores. De modo geral, a estrutura das operações universitárias gira quase sempre em torno do eixo individual (turmas, pesquisa, publicações, formação, etc.). Supõe-se que cada um adotará as posições que melhor se adaptem à sua situação e às suas necessidades.

Com a formação aconteceu algo semelhante: cada professor universitário é responsável por sua própria formação, e fica em suas mãos a decisão de buscá-la, de que tipo, em que momento e com que objetivo. A consequência disso é que, quando existe, a formação está direcionada à resolução de necessidades individuais dos professores ou a seus interesses particulares (p. 147).

Isaia e Bolzan (2007) argumentam que a continuidade do processo de formação docente implica em apoio da instituição, visto ser este um movimento mais amplo de apropriação de conhecimentos:

Cabe ao docente, com ajuda intra e interinstitucional, passar de simples especialista de sua disciplina para professor dessa mesma disciplina. Esse movimento envolve conhecimento específico e pedagógico, tendo como meta a atividade docente voltada para a aprendizagem do aluno, ou seja, apropriação por parte deste de conhecimentos, saberes, fazeres, destrezas e estratégias necessários à sua formação profissional (p. 165-166).

As autoras defendem como imprescindível formar professores para o exercício da docência, e esse esforço precisa ser tanto individual, quanto de instituições nas quais trabalham. A união desses esforços pode possibilitar as condições para que o processo de formação se efetive realmente.

Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) defendem uma concepção de formação assentada no campo social da prática educativa e de ensinar, as quais precisam ser estimuladas nas instituições de ensino superior:

[...] tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender. Ela requer também que se invista em sua formação contínua nas instituições, nas quais instaura práticas democráticas e participativas de análise, de compreensão, de proposição de novas práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos os alunos (p. 186).

Ressalta-se que a tarefa de sensibilizar as instituições de ensino superior para investir em programas de formação para a docência não é fácil, inclusive nos programas de pós-graduação, espaços privilegiados para que a formação deste profissional aconteça. Nos programas de pós-graduação, percebe-se uma preocupação maior com a formação do pesquisador, mas a formação docente, também, é de sua responsabilidade.

Em relação a isso, Gatti (2001) esclarece que, inicialmente, os mestrados e doutorados tinham outras atribuições que foram minimizadas e deixadas de lado, a exemplo de formar professores para atuarem no ensino superior, o que é muito diferente de formar pesquisadores. Atualmente, este é um dos desafios que vêm sendo colocado, e isso requer um olhar mais detalhado e comprometido com a formação para a docência, atividade que será realizada por aqueles profissionais que estejam atuando como professores no ensino superior.

Outro desafio para a consolidação da formação de professores para esse nível de ensino refere-se ao tipo de formação que deve ser oferecida aos docentes. Em relação a isso, Zabalza (2004) propõe algumas indagações: que tipo de formação? Formação para que? Formação sobre o quê? Formação para quem? Quem deve ministrá-la? Que modelos e metodologias? Evidencia, assim, uma preocupação relevante com o processo de formação do docente para atuar no ensino superior.

Esses questionamentos são necessários no processo de formação, considerando que este permeia todos os processos da vida do ser humano, não somente como professor. Por isso, essas são preocupações que devem ser evidenciadas, no intuito de que o processo formativo seja considerado de relevância tanto para o professor, quanto para a instituição.

Diante desses questionamentos, acreditamos ser necessário compreender o significado do termo formação. Fazemos isso com base em alguns posicionamentos de autores que explicitam esta temática.

O termo formação está imbricado em meio a vários significados e concepções. No entendimento de Batista (2004), a formação existe desde a nossa concepção como ser humano, nos primeiros ensinamentos em família, na educação formal e nas experiências pessoais ao longo de nossa existência. Acreditamos ser um processo dinâmico e contínuo, ou seja, a formação é um processo de aquisição, construção e reconstrução do conhecimento.

A partir desse entendimento, a formação vai além do concebido pelo modelo da racionalidade técnica que privilegia momentos pontuais e formais na vida da pessoa. O formar-se sob uma outra concepção, ao contrário, se amplia para os contextos com os quais o professor se defronta nas suas relações com os outros, e com o conhecimento. A idéia de formação como processo é pontuada desse modo, por Mizukami (2002):

A idéia de processo – e, portanto, de *continuum* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos, entre formação inicial, a continuada e as experiências vividas (p. 16).

Concordamos com a autora que a formação é um *continuum* em que vão sendo construídas dimensões pessoal e profissional, a partir de trocas de experiências com outros, sejam professores, sejam alunos.

Um outro conceito de formação que extrapola a idéia de aquisição é defendido por Donato (2005). De acordo com ela, implica em modificar relações e transformar o pensar, o sentir e o agir. Donato (2005) afirma ainda que:

Supõe adotar novas atitudes diante do fazer educativo, da inserção institucional e da função social, de modo tal que o profissional universitário se converta em profissional da docência, portador de uma atitude reflexiva e autogestora, que baseada na análise crítica, possa contribuir para a transformação educativa (p. 130).

Batista (2004) entende que formar constitui e é constituído pelo ato de ensinar e aprender. Nessa perspectiva a autora situa expressões como:

[...] desenvolvimento, crescimento, multiplicação, troca, construção, processo, em um contexto que abrange dimensões individuais e coletivas, configurando movimentos de intervir no mundo, compreendendo-o e transformando-o (p. 71).

A autora complementa afirmando que a formação significa a construção de conhecimentos relativos a diferentes contextos: sociais, culturais, educacionais, profissionais. Assim, desfaz a idéia de formar-se como algo pronto que se completa e finaliza, e assume uma compreensão de formação como processo permanente, com movimentos provisórios de terminalidade, considerando que nesse processo sempre são geradas novas oportunidades de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, considera-se que a formação do professor do ensino superior precisa considerar os diversos saberes, a complexidade do processo educativo e das relações humanas no contexto social, político, econômico e cultural.

O processo formativo também implica o compromisso do professor, para que tenha realmente a consciência da especificidade da docência universitária, a fim de que possa conhecer as necessidades e concretizar uma aprendizagem efetiva.

Os estudos de García (apud ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 164) indicam que, sem a autoformação, a hetero e a interformação são inócuas, uma vez que, se o professor não estiver consciente da necessidade de se formar e de se desenvolver profissionalmente, muito pouco poderá ser feito.

Essas três dimensões do processo formativo ocorrem interligadas. Ou seja, o professor forma-se através da reflexão sobre seu percurso de formação pessoal e profissional, de seus questionamentos, atitudes e posicionamentos atuando como docente no ensino superior. Também, se forma na relação com os outros professores, através de diálogos, partilhas e trocas de experiências, e internamente através de sua compreensão crítica, do próprio saber, fazer e ser na docência.

As ideias de Garcia são análogas às de Gaston Pineau (2003) relativas a formação do formador. Ambos entendem que o formador forma a si próprio, através de uma reflexão sobre

os seus processos pessoais e profissionais (*auto-formação*); forma-se na relação com os outros (*hétero-formação*); forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (*eco-formação*).

Portanto, a formação não ocorre isoladamente, integra a formação do eu, em relação com os outros e com coisas que o cercam. Semelhantes as idéias de Pineau (2003), Batista (2004) reconhece três dimensões no processo de formação:

[...] dimensão individual, a qual revela intenções, projetos, informações, que condicionam a maneira de agir da pessoa; dimensão social, marcada pelas tradições, pelos conhecimentos, valores que orientam as relações entre pessoas e grupos; dimensão educacional, desvelada no encontro das diferentes áreas científicas, com as ênfases, culturas, conteúdos e metodologias que caracterizam diferentes propostas de formação profissional (p. 73).

Batista (2004) considera que os professores precisam pensar a formação a partir do reconhecimento de um processo pessoal, mas, o formar-se somente ocorre em interação com os outros. Além disso, os conteúdos escolares e acadêmicos, as estratégias metodológicas, o planejamento das situações de aprendizagem, as práticas avaliativas, as relações professor-aluno e aluno-aluno, são mediações importantes na dinâmica de formação profissional. Todas essas mediações precisam levar em conta o lugar, o momento histórico, as relações com a realidade e as expectativas do profissional que a sociedade deseja.

A partir desse entendimento, a formação integra três dimensões: pessoal, social e educacional que envolve o professor nas diversas relações, permitindo-lhe refletir, analisar e repensar sua atuação na docência.

Diante do exposto, é preciso superar a visão restrita de formar professores. Leite e Ramos (2007) defendem que formação não pode limitar-se a transmitir o conhecimento existente, isto é, a instruir, também lhe compete desencadear processos que permitam a construção de novos conhecimentos.

Imbernón (2009) alerta que se deve abandonar o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar o conceito de formação que consiste em organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.

A partir desse entendimento, Pimenta e Anastasiou (2002) alertam que a formação como treinamento de profissionais tem sido a prática dominante no Brasil:

Essa concepção minimiza a participação dos professores nas decisões curriculares, restringindo-a ao espaço disciplinar, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para que possam questionar as contradições da formação dos estudantes e propor novas possibilidades (p. 254-255).

Nosso entendimento é que faz-se necessário ultrapassar essa concepção de formar como um treinamento, e passar a considerá-la com um processo contínuo que o (a) professor (a) vivencia durante toda a sua vida, seja como aluno, como docente, enfim, como pessoa, tal vivência lhe possibilita redimensionar ações na prática educativa e, também, sua atuação na sociedade.

Freire (1996) defende que a formação deve ser um processo permanente, no qual o momento mais importante seja o da reflexão crítica sobre a própria prática, ou seja, a formação se dá constante e processualmente, possibilitando ao professor a análise crítica da docência.

Imbernón (2009) também argumenta que a formação permanente tem como base a reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes. Além disso, exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Diante do exposto, entendemos ser necessária a reflexão sobre a formação de professores, possibilitando sua análise, afora isso, a compreensão da ação docente e a intervenção na realidade em que está inserido.

Para consolidar a formação permanente, Isaia (2005) acredita que esta precisa ser entendida como um processo organizado, sistemático e intencional, e envolver o grupo de professores, as instituições e as políticas formativas de nível superior. Sendo assim, formar professores supõe um sistema organizado e compromissado com essa formação. Em relação a isso, Pachane (2006) esclarece que:

A formação permanente inclui todas as atividades planejadas pelas instituições, ou até mesmo pelos próprios professores, de modo a permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino. Destina-se a professores já atuantes e tem por finalidade, em geral, a melhoria não apenas do professor, individualmente, mas também do desenvolvimento curricular e institucional como um todo.

Isaia e Bolzan (2007) defendem que pensar a formação desse modo implica:

[...] compreendê-la dos seguintes pontos: a atenção ao papel da reflexão; as relações entre a teoria e a prática pedagógica; a análise de situações pedagógicas; a transformação das representações e das práticas; as observações entre professores; a percepção de como acontece a ação pedagógica – o saber-fazer e o saber-saber; a metacomunicação entre professores e entre professores e seus alunos; os modos de interação através da rede de relações estabelecidas para apropriação dos conhecimentos; as histórias de vidas dos professores – análise das trajetórias docentes; a experimentação e a experiência; interações possíveis sobre o saber e o saber-fazer (p. 163).

O comprometimento com a formação do docente do ensino superior implica ser pensada como uma rede de relações, nas quais estão imbricadas questões inerentes ao processo educativo, relações entre a teoria e a prática pedagógica, análise das situações vivenciadas, com a mediação do saber e do saber-fazer, em um processo constante.

Diante do exposto, verificamos que na Universidade Federal do Amazonas esses desafios também precisam ser enfrentados, é urgente (re)pensar a formação de seus professores para atuar no ensino superior. É imprescindível que a universidade invista em programas de formação, criando espaços com o objetivo de atender aos anseios dos professores.

Além disso, é necessário apoio institucional, aos professores que buscam dar continuidade ao processo formativo. Diante de poucos programas e vagas limitadas, muitos professores recorrem a outras instituições, e assim, precisam ser liberados para que possam ter acesso e permanência a esses cursos.

Acreditamos que a formação de professores do ensino superior implica em um compromisso que perpassa pela instituição, pelas políticas de formação e pelos programas que podem favorecer alternativas de formação para aqueles que exercem a docência no ensino superior.

CAPÍTULO 3

3 – CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa, visando a compreender o processo de formação das professoras, a partir de suas histórias de vida, tomando como cenário o ambiente nos quais elas vêm desenvolvendo sua formação e atuam como profissionais.

De acordo com Chizzotti (2001), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Com esta clareza, procuramos compreender de que modo as professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM de Humaitá-Amazonas, ao olhar para seu percurso de formação e prática, identificam tendências filosóficas e pedagógicas que perpassam esses percursos. Além disso, buscamos perceber facilidades e dificuldades que essas professoras vêm enfrentando no processo de formação e na prática docente.

Seguindo a perspectiva da abordagem qualitativa, o método (auto) biográfico, também denominado história de vida, orientou os procedimentos metodológicos da pesquisa. Para isso, buscamos fundamentação nos trabalhos de Nóvoa (2007), Souza (2008), Bueno (2002), Cunha (1997), Queiroz (2008), Moraes (2000), dentre outros, que com seus estudos muito vêm contribuindo para ampliação deste campo específico de investigação científica na área da educação. Além disso, é inegável a presença e a importância cada vez mais crescente que vêm adquirindo os estudos com e sobre as histórias de vida de professoras.

A seguir, percorro as idéias de alguns autores para compreender um pouco mais as características do método, visto que, de acordo com Moraes (2001), a história de vida tem variações de denominações entre diferentes estudiosos que acreditam e defendem o seu uso na

pesquisa sócio-educacional como uma alternativa capaz de resgatar a riqueza e a importância das histórias narradas por pessoas anônimas/desconhecidas, devolvendo às mesmas o seu lugar fundamental de fazedoras da história, mediado por suas próprias palavras.

Início com Souza (2008) para quem a utilização do termo **História de vida** corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva.

Entendendo desse modo, que a história de vida possibilita obter informações e significados da essência subjetiva da vida de uma pessoa, de suas experiências, de sua vivência no contexto social, político e econômico, o qual se realiza através das narrativas. Em relação a isso, Souza (2008) esclarece que:

A abordagem experiencial, a partir do trabalho com histórias de vida ou com as biografias educativas, configura-se como um processo de conhecimento. Um conhecimento de si, das relações que se estabelece com o seu processo formativo e com as aprendizagens construídas ao longo da vida. Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, no qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios que concedem ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (p. 90).

Nesse sentido, a formação das professoras é entendida como um processo que vai se constituindo em matéria viva, que se articula aos conhecimentos, aprendizagens e as experiências que vem consolidando a sua formação e sua prática docente.

A história de vida é pontuada por Queiroz (2008) como o relato do narrador sobre sua própria experiência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. A autora considera a história de vida como método e técnica de pesquisa. Assim sendo, ao se trabalhar com história de vida, é necessário reconhecer que esta possui especificidade própria, e por isso exige fundamento teórico e uma determinada maneira de conhecer a realidade. Em relação a isso, Bragança (2008) entende que:

[...] a especificidade do aporte (auto) biográfico, no campo educativo, centrada na formação que vem do movimento de tematização da vida no percurso do tempo, movimento este essencialmente instituinte do saber e preenche da dialética entre indivíduo e a sociedade, é a reflexão o caminho que materializa e dá sentido a este envolvimento vital [...]. É por meio da reflexão que professores e professoras narram e problematizam sua sócio-história de vida (p. 76).

Diante do exposto, a história de vida representa uma possibilidade de compreender o processo de aprendizagens e das experiências das pessoas que através do relato, descrevem esse processo, mas também, podem potencializar o movimento de reflexão sobre as próprias experiências. Desse modo, nesta pesquisa, a reflexão pode ser considerada a travessia essencial através da qual as professoras relembram e narram o passado. Lembramos que esse olhar para o passado tem a perspectiva do momento atual, portanto, não significa a reconstrução fiel do que foi vivido.

O uso dessa metodologia, nesta pesquisa, se justifica porque entendemos ser primordial dar voz aos professores, a fim de que, ao narrar, consigam refletir sobre a própria vida, pois a reflexão sobre o vivido pode apontar pistas para transformar a prática pedagógica. Em relação a isso, Moraes (2000) alerta que não basta dar voz ao professor, é necessário ajudá-lo a refletir sobre as nuances que teceram essa formação, oportunizando momentos em que, a partir da reflexão, seja possível enxergar com mais clareza e consciência *quê e como* ele (a) se fez ou vem se fazendo professor (a).

Nesse sentido, dar voz as professoras implica valorizar o que as professoras têm a dizer, reconhecendo o direito de falarem sobre as escolas, sobre os professores, sobre suas vidas, sendo, desse modo, consideradas não apenas como objeto, mas como personagens importantes de sua própria história que está sendo objeto de investigação.

Nesse estudo, usamos o termo “narrativas de formação”, também usado por Moraes (2000), Cunha (1997) e Chené (1988). De acordo com as autoras, a narrativa tem sido utilizada na pesquisa qualitativa como um instrumento de coleta de dados e como alternativa de investigação e formação. Por essa razão, narrar o vivido vem sendo um dos caminhos para se compreender o processo de formação de professores e, neste, seus desafios, seus saberes e suas práticas produzidos pela luta cotidiana da vida e da profissão. Em relação a isso, Souza (2008) acrescenta:

A pesquisa com narrativas (auto)biográficas ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentido de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola, pois as nossas histórias pessoais são produzidas e intermediadas no interior e no cotidiano das práticas sociais instituídas e institucionalizadas (p. 95).

Conforme Chené (1988), as narrativas de formação têm como propósito atender o que é solicitado – falar da experiência de formação. De acordo com a autora (1988, p. 90): “Relativamente a narrativa de vida presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação”.

A partir da posição dos autores acima citados, é possível apreender o caráter formativo das narrativas, quando usadas em investigações, uma vez que ao voltar o olhar para o passado e reconstituir seu percurso de vida, de formação escolar e de atuação na docência, abrem-se as possibilidades para a reflexão sobre o ouvido e, assim podem ajudar a compreender e redirecionar a continuidade de sua formação, bem como sua prática docente.

Os estudos de Goodson (2006), referentes a histórias de vida das professoras, podem nos ajudar a perceber o indivíduo e sua relação com a história do seu tempo, permitindo-nos perceber a intersecção da história de vida com a história da sociedade, e compreender as contingências com que a pessoa se depara, bem como as opções e escolhas que faz no decurso da vida.

Ao narrar suas histórias de vida o esperado é que as professoras tragam à luz histórias de seu tempo, reveladoras de sua iniciação escolar, das formas de ensinar e de aprender em determinada época, bem como, de diversos acontecimentos que vêm constituindo a sua formação e seu fazer docente.

Esse método ou técnica (QUEIROZ, 2008), usado no contexto dessa pesquisa pode possibilitar um compartilhamento de idéias e práticas através das narrativas, permitindo às professoras pesquisadas refazerem caminhos e imagens a partir das experiências e do saber docente, de suas inquietações e vivências atuando no ensino superior. Em relação a isso, Souza (2008) defende a utilização desta metodologia, apontando que os caminhos trilhados desde o século XX e os embates travados em diferentes campos do conhecimento têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto) biográfica como opção metodológica para formar professores, visto que, a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, uma

aproximação dos sentimentos e representações dos atores sociais quando falam de seu processo de formação e autoformação.

Segundo Moraes (2000), as pesquisas pautadas em narrativas de formação podem permitir a superação de uma prática tradicionalmente exercida por pesquisadores, adeptos do paradigma positivista de compreender a ciência, que teorizam sobre o professor e sobre sua prática, sem, no entanto, admitir ser possível que esse professor possa também ser o sujeito teorizador de si próprio e de sua experiência.

Para Demartini (2008), o uso da história de vida, em investigação, reconduz o sujeito e sua subjetividade como elemento fundamental para olhar suas experiências, crenças e expectativas, evidenciando a forma pela qual seu processo de formação se traçou nas situações concretas e através da ação e dos acontecimentos vivenciados, fazendo-nos compreender que estes são construídos a partir de inúmeras referências.

Além das narrativas orais, nessa pesquisa, foi solicitado às professoras que também escrevessem suas histórias ou “biografias educativas”. Este instrumento tenta uma sutil aproximação do que Dominicé (1988) usa, em estudo a fim de compreender processos de formação de adultos. Para o autor:

A biografia educativa, [...], inscreve-se no objectivo de autoformação defendido pelo movimento de Educação permanente. Portanto, ao mesmo tempo que serve de revelador do grau de apropriação do processo de formação, contribui para reforçar as possibilidades de apreensão deste processo (p. 103).

O material que as professoras escreveram foi usado para complementar as informações contidas nas narrativas orais. É importante salientar que no trajeto da pesquisa, ou seja, até o momento em que estávamos concluindo a fase de análise não temos segurança para afirmar os efeitos dessa reflexão que o movimento de escrita das biografias tenha provocado nas professoras.

O que é possível dizer, a partir da leitura e análise dos dois materiais recolhidos (via oral e escrita), é que a abordagem da história de vida possibilitou compreender as implicações pessoais e as marcas construídas ao longo do processo de formação das professoras, revelando os diferentes espaços e pessoas com os quais interagiram, ou seja, escola, família, colegas, professores e alunos. Tudo isso, marcadamente vivenciado no município de Humaitá-AM.

3.1 – Critérios e as professoras participantes

A decisão de realizar esta pesquisa com professores que estavam exercendo a docência no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas, Humaitá/AM, motivou-se a partir de questionamentos sobre a formação de professores no contexto amazônico e suas implicações na docência. Em razão disso, nosso interesse foi realizar uma pesquisa com as professoras desta instituição, atuando em um município do Estado do Amazonas.

De acordo com Giolo (2006), a diversidade existente na organização acadêmica do ensino superior brasileiro, composto por universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas e institutos, centros e faculdades tecnológicas vem instigando-nos a repensar a formação para a docência, tendo em vista que essas instituições, em geral, atendem diferentes áreas de conhecimento e isso exige, portanto, preparo adequado para que esses profissionais exerçam a docência com competência.

No período em que selecionamos as professoras para participar dessa pesquisa, em 2009, o quadro do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, estava composto por 43(quarenta e três) docentes, atuando na área de licenciatura e bacharelado. Desse total, os professores que aceitaram participar da pesquisa atuavam na docência do ensino superior no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, portanto eram professores de ensino superior; e tinham seu percurso de formação escolar e atuação docente, prioritariamente, demarcado no município de Humaitá.

O primeiro contato com o campo da pesquisa se iniciou no período de 22 a 28 de outubro de 2008, quando a pesquisadora ainda estava cursando o segundo semestre do mestrado em educação. Naquele momento, pelo direcionamento do projeto⁵, seria necessário ir até Humaitá/Amazonas a fim de vislumbrar possíveis professores que pudessem participar da pesquisa. Antes dessa ida, elaboramos alguns critérios que pudessem direcionar a escolha dos participantes. Com esses critérios em foco, conseguimos vislumbrar 05 (cinco) pessoas e fizemos um primeiro contato por telefone.

Quando chegamos a Humaitá, já havíamos marcado anteriormente a data para conversar individualmente com cada professor, e assim aconteceu. Fomos recebidas amigavelmente, alguns falaram de sua alegria em poder colaborar participando da pesquisa, mesmo tendo um acúmulo de atividades relativas ao ensino, à extensão e à parte administrativa como parte de suas funções no próprio instituto. Entretanto, dos cinco

⁵ O projeto foi submetido ao Comitê de Ética.

professores, (três mulheres e dois homens) que atenderam os critérios estabelecidos, dois professores justificaram sua impossibilidade de participar, e assim, restaram-nos três professoras. Os critérios para selecionar as professoras que participaram da pesquisa foram: ser professor universitário; estar atuando no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM; e, ter sua trajetória de formação escolar e prática docente, prioritariamente, demarcada no município de Humaitá-AM.

No quadro abaixo pode ser percebido de que modo, as professoras⁶ participantes atenderam aos critérios estabelecidos na pesquisa:

| Nomes | Naturalidade | Graduação | Ano de conclusão da Graduação | Tempo de Magistério | |
|--------------------|----------------|----------------------------|-------------------------------|---------------------|------------------------------|
| | | | | Educ. Básica | Ens. Superior |
| Tereza | Humaitá | Letras – Língua Inglesa | 2002 | 11 anos | 02 (dois) anos |
| Ana | Humaitá | Letras – Língua Portuguesa | 2001 | 12 anos | 3,6 (três anos e seis meses) |
| Maria ⁷ | Espírito Santo | Letras – Língua Portuguesa | 2001 | 17 anos | 3,6 (três anos e seis meses) |

No caso dessa pesquisa, é importante salientar que as professoras, além do ensino, desenvolvem atividades de extensão e funções administrativas, trabalhando em regime de dedicação exclusiva nos cursos de licenciatura e de bacharelado, atuando em tempo integral no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM. Essas são características que se aproximam do que afirma Behrens (1998): a docência no ensino superior é exercida por quatro tipos de profissionais: a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes das áreas pedagógicas e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico; d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. No caso das professoras, o perfil está mais centrado nesta última indicação da autora.

⁶ Foi atribuído nome fictício às professoras participantes da pesquisa, a fim de resguardar o anonimato.

⁷ Embora não tenha nascido em Humaitá, já reside há 33 (trinta e três) anos no município.

Elaboramos um roteiro⁸ para nortear as narrativas das professoras. Esse roteiro levou em consideração os objetivos e as questões da pesquisa, e também as leituras realizadas. O mesmo foi composto por temas que abrangiam: os lugares/espços de formação em Humaitá; eu, aluno (a) da educação básica, da graduação e da pós-graduação; eu, professor (a): escolas, colegas professores, séries, disciplinas, avaliação, relacionamento professor-aluno, metodologias de ensino.

Além desse roteiro, que nortearia as narrativas, também solicitamos as professoras que escrevessem sobre as suas histórias escolares, narrando episódios acontecidos durante seu processo de formação. Com esse material escrito - biografias educativas - esperávamos, complementar as informações recolhidas via relato oral.

Retomamos o contato com as professoras para esclarecer os objetivos da pesquisa, e também para marcarmos um encontro em que elas pudessem contar suas histórias. Após esse acerto, enviamos previamente o roteiro norteador das narrativas, a fim de que as mesmas tivessem conhecimento dos temas sobre os quais iriam falar e marcamos os encontros. No primeiro encontro com cada uma delas, apresentamos o trabalho, prestamos todas as informações sobre os temas de interesse para a investigação e solicitamos sua concordância⁹ para gravar nossa conversa. Realizamos dois encontros com as professoras Ana e Tereza, e um encontro com a professora Maria.

3.2 – Momentos dos relatos, organização e análise

A primeira a narrar sua história foi a professora Tereza, no período da manhã, em sua residência. Ao chegarmos, fomos bem recebidas pelos membros de sua família e nos encaminhamos para o quarto da professora, o qual estava reservado para a realização dessa atividade. A gravação durou cerca de duas horas e, ao narrar sua história de formação a professora demonstrou alegria e entusiasmo ao lembrar-se de fatos marcantes em sua vida.

O segundo encontro com a professora Tereza aconteceu no dia 03 de dezembro de 2009, na residência da professora à noite, tendo em vista estar ocupada com algumas atividades, e por isso, sua disponibilidade para a pesquisa era muito pequena. Assim, conseguimos marcar esse encontro somente para o período noturno. Entretanto, ao chegar à residência da professora constatamos que ela não estava bem de saúde, informando que estava com uma enxaqueca muito forte e decidimos não realizar a atividade, então marcamos para o

⁸ Roteiro em anexo.

⁹ Assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

dia 09 do mesmo mês. Este contratempo alertou-nos para o fato de que a pesquisa depende de inúmeros fatores, nem sempre ligados à boa vontade ou disponibilidade da pesquisadora e dos pesquisados. Por essa razão, o tempo para coleta de informações precisa ser bem flexível.

No dia combinado, nos encontramos e começamos a gravar sua narrativa. No entanto, nesse dia era aniversário de sua sobrinha, então, lá estavam: seu filho, suas irmãs, sobrinhos (as) e, com isso, a casa estava cheia e muito alegre, mas como estávamos em um quarto não fomos interrompidas. Ouvir seu relato foi muito interessante, pois, ao lembrar de um fato marcante em seu processo de formação a professora ficou bastante emocionada. Esse segundo encontro durou cerca de duas horas e meia.

A professora Ana marcou nosso primeiro encontro para o dia 10 de abril de 2009, pelo período da manhã. Conforme combinado, nos encaminhamos para a residência da professora, que já estava aguardando e foi bastante atenciosa. O local reservado para o relato foi seu quarto, local que ela usa tanto para o descanso como para estudar. A gravação da sua narrativa durou cerca de duas horas. O segundo encontro se realizou no dia 05 de dezembro de 2009, novamente em sua residência. Tudo ocorreu tranquilamente. Dessa vez, a gravação durou mais ou menos uma hora e meia.

A professora Maria não estava em Humaitá durante o primeiro semestre de 2009, pois é aluna de pós-graduação em nível de mestrado e, temporariamente, reside em outro estado. Dessa maneira, só conseguimos marcar o primeiro encontro quando ela retornou para Humaitá no segundo semestre de 2009.

Esse encontro aconteceu em sua residência, no período da tarde do dia 26 novembro de 2009. A professora reservou um local na varanda da casa para realizamos a atividade, e assim, iniciamos a gravação do seu relato. Todos os pontos do roteiro foram abordados neste dia, o encontro durou cerca de duas horas.

Após gravar e ouvir inúmeras vezes os relatos, iniciamos a transcrição, transformando os relatos orais em textos escritos. A transcrição é um passo que demanda tempo e paciência do pesquisador, exigindo um trabalho cuidadoso a fim de não deturpar o que é narrado. Depois de transcrever as falas, removemos alguns termos característicos da linguagem oral, que são dispensáveis no texto escrito, tais como: vícios de linguagem, expressões comuns e repetitivas na oralidade.

Concluída essa etapa, retomamos os objetivos da pesquisa e as questões norteadoras, a fim de orientar nosso olhar e organizar focos a serem analisados, emergidos das narrativas e das biografias educativas. Para iniciar o trabalho de análise, as informações foram organizadas de modo a possibilitar leituras sistemáticas do material transcrito. Das inúmeras

leituras, que fizemos das narrativas e das biografias educativas fomos apreendendo temas interrelacionados aos objetivos e questões da pesquisa. As narrativas constituíram a fonte principal da análise e as biografias colaboraram para esclarecer alguns temas que foram pouco aprofundados.

As narrativas das professoras foram analisadas a partir da análise temática, esse foi um processo de construção e reconstrução, que permitiu olhar com mais clareza o que estava emergindo nos dados.

Procedendo desse modo, fundamentamos o trabalho de análise em Minayo (2006), que indica como uma das possibilidades a análise temática. Para essa autora:

A noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de um determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, de uma frase, de um resumo (p. 135).

Nessa pesquisa, os temas são expressados pelos títulos e sub-títulos que compõem os capítulos de análise. Alguns desses temas emergiram de nossas preocupações manifestadas no projeto inicial, outras no levantamento do quadro teórico e das narrativas de formação das professoras.

O resultado desse processo permitiu a organização da análise em três capítulos sobre as histórias de vida e formação de professoras, focalizando as tendências filosóficas e pedagógicas, o processo de formação escolar, e a prática docente das professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, de Humaitá-Amazonas.

3.3 – Impasses enfrentados no desenvolvimento da pesquisa

O primeiro impasse durante a pesquisa ocorreu no momento da escolha dos professores que, inicialmente, seriam cinco (05). No entanto, quando conversamos com um deles, disse-nos não poder participar, ficamos um pouco preocupadas e lamentamos, porque isso significaria reduzir o número de pesquisados e isso poderia acarretar em outras dificuldades na coleta das informações.

Ao conversar com as três professoras individualmente, ficamos contentes por aceitarem participar da pesquisa, apesar de estarem ocupadas com outras atividades relativas à profissão. Inclusive, uma delas estava fazendo o mestrado. Quando recebemos esse aceite das três professoras, ficamos mais animadas.

Além das três professoras, havia ainda a previsão de mais um professor que não se concretizou. Entretanto, com o desenvolvimento da pesquisa seu tempo ficou escasso e a gravação do seu relato não aconteceu, o que lamentamos muito. Essa foi mais uma das dificuldades enfrentadas no decorrer da pesquisa.

Outras dificuldades enfrentadas, relacionam-se ao meu local de trabalho, pois ao retornar às minhas atividades no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, estava liberada para a pesquisa e deveria assumir uma disciplina. No entanto, houve um problema nos cursos de graduação: não havia número de professores (efetivos ou substitutos) suficiente para lecionar no curso de pedagogia, então, precisei assumir mais uma disciplina nos dois períodos de 2009, além de participar de duas bancas de seleção de professores substitutos para o curso de pedagogia e de matemática. Essas atividades são importantes, mas interferiram no andamento da pesquisa, pois ocuparam meu tempo além do previsto. Isso também serve para mostrar que outras intercorrências acontecem no processo de desenvolvimento da pesquisa que podem inviabilizar e retardar sua conclusão.

A tramitação do projeto no conselho de ética da Universidade Federal do Amazonas, também, se constituiu em outra dificuldade. Os documentos foram entregues no início de 2009, mas o projeto foi aprovado com pendência. Nesse período, estava assumindo as disciplinas no curso de pedagogia e, além disso, surgiram problemas de doença na família, dessa maneira, não consegui acompanhar a tramitação do projeto o que acarretou no seu arquivamento. Enviei novamente os documentos e, após sua análise, foi aprovado com pendência, em seguida, organizei mais uma vez os documentos que faltavam, e finalmente, foi aprovado.

Essas dificuldades acompanharam o meu processo de formação no mestrado em educação, e de alguma forma significou momentos difíceis enquanto professora e pesquisadora, tendo em vista que no período da pesquisa não houve a liberação integral por parte da instituição para sua realização, fato que se deve ao número ainda insuficiente de professores que atuam no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM.

Enfim, esses impasses fizeram parte do caminho da pesquisa e do meu processo de formação, além de tantos outros que enfrentamos no percurso da vida, como pessoa e profissional, mas que foram superados com muito esforço.

Reforço ainda a necessidade de apoio institucional para que os professores possam ter o processo de formação continuada, realizada através de atividades, cursos ou programas de pós-graduação *lato/stricto sensu*. Dessa maneira poderá dar continuidade ao seu processo formativo com segurança e condições de acesso e permanência.

CAPÍTULO 4

4 – HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: TENDÊNCIAS FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS

As histórias de formação e prática das professoras que participam dessa pesquisa evidenciam meandros de como vem se configurando suas trajetórias, revelam também as diferentes tendências filosóficas e pedagógicas que a permearam. Além disso, mostram as dificuldades que estas professoras enfrentaram e superaram no decorrer de seu processo de formação. Esses focos de análise foram trabalhados em capítulos temáticos distintos visando a uma melhor compreensão dos temas em questão.

Neste capítulo, focalizamos o nosso olhar nas histórias das professoras para identificar as tendências filosóficas e pedagógicas que vêm permeando o percurso de formação e a prática docente.

4.1 – No percurso... as tendências filosóficas na formação e na docência

Nas histórias das professoras buscamos identificar que tendências filosóficas vêm permeando a formação escolar e a docência, por entendermos ser importante ter clareza de como tais tendências repercutem na educação e formam as pessoas, os profissionais.

De acordo com Luckesi (2008):

Nas relações entre Filosofia e educação só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida no dia-a-dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência (p. 32).

O posicionamento do autor reforça a posição assumida nesta investigação de identificar as tendências filosóficas e as tendências pedagógicas que vêm permeando o processo de formação e de prática das professoras. As práticas educativas realizadas nas escolas não são isentas de concepções, mas entrelaçadas de pressupostos que mantêm os interesses da sociedade. Sendo assim, é importante reconhecermos as influências dessas tendências e concepções para não realizarmos uma ação educativa, como salientou Luckesi (2008), com baixo nível de consciência.

A concepção de educação redentora da sociedade emerge na narrativa da professora Tereza¹⁰, abaixo citada. De acordo com Saviani (2008), essa concepção filosófica propõe resolver os problemas sociais e pessoais via educação, tendo em vista que a escola surge como um antídoto à ignorância, se convertendo em um instrumento para equacionar os problemas. No fragmento abaixo, a professora admite que quando iniciou a carreira, acreditava na educação como a saída para resolver os problemas sociais:

[...] inicialmente nós tínhamos realmente essa idéia, dessa tendência redentora, onde nós éramos inculcados da idéia de que com a educação nós iríamos resolver os problemas não só pessoais, como os problemas da sociedade. Então ela tinha esse caráter salvacionista como diz a própria teoria dessa tendência. No decorrer do tempo foi se percebendo que por algum momento nós acabaríamos por separar essas questões, essa idéia, de que a educação é redentora mesmo.

Essa é uma percepção que entende a educação como uma instância social que está voltada para a formação dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social. Com isso, parece que nada mais tem a fazer do que se estabelecer como redentora da sociedade, integrando harmoniosamente os indivíduos no todo social existente (LUCKESI, 2008).

A tendência redentora parte da compreensão de que a educação serve para ordenar e manter o equilíbrio necessário na sociedade. Esse entendimento mostra uma forma ingênua de compreender a relação entre educação e sociedade, tendo em vista que ela não considera a contextualização crítica da educação dentro da sociedade. Em relação a isso, Saviani (2008) pondera que:

¹⁰ Os nomes atribuídos as professoras são fictícios, os fragmentos das falas estão destacados com fonte, diferente das citações de autores.

A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto essa ainda existir, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla parte de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária (p. 04).

Para o autor, essa tendência é denominada de teoria não-crítica já que compreende a educação como autônoma e visa entendê-la a partir dela mesma. É importante ressaltar que a tendência redentora se faz presente ainda nos dias atuais, pois se observa que há profissionais trabalhando na educação e que consideram as suas atitudes exclusivas ao âmbito educativo, sem levar em consideração a tendência filosófica que configura sua ação, ignorando assim, os reais interesses da sociedade em relação à escola.

Além da tendência redentora, nas narrativas das professoras, percebemos também a interpretação do papel da educação com reprodutora da sociedade. Ou seja, a educação não resolveria os problemas sociais, redimindo-os, mas seria capaz de reproduzir, inclusive perpetuando seus atos e as injustiças sociais. Esse entendimento pode ser percebido nesse fragmento abaixo:

[...] a educação seria de uma forma excludente, porque nós seríamos os educados, os bem preparados enquanto a grande maioria da sociedade estaria à margem, e se nós continuássemos com aquela idéia que realmente nós éramos os privilegiados, sem se preocupar com que estava a nossa volta, isso realmente poderia se configurar nessa tendência filosófica, de que a educação é simplesmente uma mera reprodutora das ideologias vigentes na sociedade [...] (TEREZA).

Conceber a educação enquanto reprodutora da sociedade implica em entendê-la como um elemento da própria sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos, portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes (LUCKESI, 2008).

Dessa maneira, o papel da escola no decorrer do processo de formação das pessoas, seria deixar a sua marca permanente na personalidade de cada um reproduzindo a força de trabalho e as relações de produção.

Saviani (2008) denomina essa tendência de teoria crítico-reprodutivista da educação, pois, apesar de fazer uma crítica da educação a partir de seus determinantes, é reprodutivista,

ao entender que a educação se constitui um elemento direcionado a reproduzir seus próprios condicionantes, ou seja, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora, cumprindo a função de reforçá-la e legitimá-la.

Nessa perspectiva, a educação torna-se um instrumento que impede qualquer transformação, mesmo reconhecendo as contradições no seio da sociedade, entretanto, sem nenhuma chance de mudá-la.

Também emerge nas falas das professoras o entendimento da educação enquanto instrumento de transformação da sociedade. Elas destacam que a tendência libertadora está presente em suas práticas. Nessa perspectiva, a educação tem o papel de compreender também condicionantes históricos, sociais, políticos e econômicos, que afetam a educação formal (escola/universidade), mas, além disso, reforça a possibilidade da transformação da sociedade. Assim entendem Tereza, Ana e Maria.

[...] essa educação, ela pode ser transformadora, pode ter um papel importante dentro da sociedade, e a partir daquele momento a gente passou a pensar, que se dentro da minha ação, dentro daquilo que eu fizer, desse a minha contribuição seja como educadora, seja como agente de comunidade, de qualquer forma poderia contribuir mais sendo uma pessoa ativa dentro da sociedade (TEREZA).

[...] essa tendência transformadora na minha prática, tenho que ajudar a formar, tenho o compromisso com a sociedade, de formar bons professores de língua portuguesa que sejam agentes transformadores na sociedade que nós vivemos [...] (ANA).

Eu creio que algo mais de libertadora, tendo o ensino como um suporte, para uma mudança não só no país, mas da própria pessoa, acho que essa mudança, esse crescimento do país ou da pessoa, enfim, individual, vai se dar pelo estudo (MARIA).

Nas narrativas de Ana, Tereza e Maria está explícito o compromisso com a formação dos alunos e com a construção do conhecimento, mas também, com a formação de cidadãos críticos que possam trabalhar em favor da transformação do país.

Entendemos que as falas das professoras podem ser aproximadas da concepção de Luckesi (2008), para quem a educação é concebida como a mediação de um projeto social. Vista desse modo, ela nem redime e muito menos reproduz a sociedade, mas serve de meio, além de tantos outros, para realizar um projeto de sociedade, compromissada com a transformação social.

A ação pautada nessa tendência filosófica de educação reconhece a possibilidade de agir estrategicamente, a partir dos próprios condicionantes, na perspectiva de sua efetiva democratização.

A partir desse entendimento, concordamos com Saviani (2008), para quem a transformação não é uma tarefa simples, visto que implica em superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (das teorias crítico-reprodutivista) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Desse modo, defendemos que o compromisso com a educação deva ir além da organização do processo de ensino-aprendizagem, dos conteúdos, ou das metodologias, pois o propósito deve ser, sobretudo, com uma formação que assegure aos alunos a participação ativa na sociedade.

Em relação à tendência transformadora pautando a prática, a professora Ana, ao iniciar o ensino superior, esclarece que viveu como aluna, uma abordagem educacional que considerava professor e alunos enquanto sujeitos fundamentais no processo ensino e aprendizagem.

Na graduação na minha visão, já vi uma outra maneira de educação, a educação transformadora baseada nos conceitos de Paulo Freire, na educação libertadora [...]. Na pós, no curso de especialização também voltado para essa tendência, não só ter como centro o professor, mas a preocupação com o aluno, a ensiná-lo da melhor forma possível, fazer com que ele possa virar um agente transformador.

Luckesi (2008) esclarece que as tendências filosóficas definem a forma como os professores conduzem o seu trabalho, evidenciando o projeto social com o qual estão comprometidos, sendo assim, se o projeto for conservador medeia a conservação; se for autoritário, medeia o autoritarismo; se for transformador, medeia a transformação; e se for democrático medeia a democracia. Dessa maneira, é importante compreender essas tendências para descobrirmos em quais orientações o nosso trabalho deve pautar-se. O que não podemos é ficar sem nenhuma delas, pois, quando não pensamos, somos pensados e dirigidos pelos outros (LUCKESI, 2008). Isso nos permite compreender que a adoção de uma ou de outra revela uma concepção de homem e de sociedade que se pretende formar, constituindo um compromisso dos professores com determinado projeto social, em função do qual projetamos nossa ação ao educar.

4.2 – No percurso... as tendências pedagógicas na formação e na docência

Além das tendências filosóficas, também, buscamos identificar nas histórias das professoras que tendências pedagógicas vêm orientando sua formação e suas práticas.

A presença da tendência liberal, na sua forma conservadora, tradicional, foi bastante acentuada na narrativa da professora Maria ao enfatizar a questão da ordem, da disciplina, dos conteúdos na sua formação.

[...] é que na época que estudei teve muita coisa de tradicional, mas também de progressista, então, creio que isso está na gente as duas coisas tanto a tradicional quanto a progressista. A tradicional aquele modelo de ensino com ordem, disciplina, conteúdo, que considero importante, o ensino de conteúdo, trabalhar conteúdos, também a questão até da ordem e disciplina, não da questão severa, mas tem que haver uma ordem para que as coisas possam caminhar [...].

A presença da tendência liberal tradicional na história da educação brasileira é bem demarcada nas escolas e isso aparece nas histórias das práticas das professoras. Entretanto, de acordo com Luckesi (2008), é necessário ter claro que o termo “liberal” não tem sentido de “avançado” ou “democrático”, representa a doutrina liberal que surgiu para justificar o sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes, configurando-se uma manifestação própria desse tipo de sociedade.

Nessa perspectiva, a escola assume o papel de transmitir a cultura elaborada, enfatizando os conhecimentos e os valores sociais que foram acumulados, mas não se envolve com problemas sociais. Na fala abaixo, Tereza explicita:

[...] a educação era aquela coisa de decorar a tabuada, de decorar listas intermináveis de questionários, sem você exercer nenhuma crítica em relação àquele conteúdo às vezes, de repente, as coisas estavam acontecendo no mundo mas você estava ali preso, num material que era preparado, às vezes preparado bem antes, e a história acontecendo e o material didático continuava sendo o mesmo [...].

Na fala da professora percebe-se a presença da tendência liberal tradicional, entendida como uma postura severa e punitiva do professor que transmite os conteúdos na forma de verdade absoluta, exigindo a máxima atenção dos alunos, e estes permanecem passivos em

sala de aula. Nessa mesma direção, a professora Ana situa o que marcou sua formação: [...] *Não esqueci nunca mais quanto era 8 x 8 ficou ali, gravado, marcou muito, ela tinha um ensino tradicional, ela dava bolo, tinha palmatória tinha tudo [...].*

A tendência liberal tradicional deixou suas marcas no processo de formação das professoras, com seus métodos rigorosos e com a aplicação de exercícios repetidos para que o aluno pudesse reter o conhecimento. Nessa descrição das professoras, incluem-se tanto as escolas religiosas, nas quais duas delas estudaram, como também escolas leigas.

Além da tendência tradicional, as professoras relataram, também, a presença da tendência tecnicista na educação. Esta tendência foi introduzida no Brasil na segunda metade dos anos 50, mais especificamente no contexto de implantação da política oficial regulamentada na Lei 5.692 /71 que reorganizou o ensino de 1º e 2º grau.

Já no magistério, no ensino médio, o magistério já foi pautado numa tendência tecnicista porque exatamente preparada e educada para dar aulas, então toda aquela formação que foi ensinada como se comportar, como ensinar o aluno quais os materiais pedagógicos a serem utilizados, a construção da cada material, tudo isso foi planejado (ANA).

Nesse entendimento, a tendência tecnicista postulava que a escola era modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. Os conteúdos de ensino eram rigorosamente ordenados numa seqüência lógica e psicológica por especialistas, os quais elaboravam os manuais e livros didáticos. Luckesi (2008) entende que a aplicação da metodologia tecnicista não configura necessariamente em uma postura tecnicista do professor, o exercício profissional, em geral, continua pautado em uma postura eclética, em torno dos princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada.

As professoras pontuaram, em suas narrativas, o surgimento de uma nova forma de ensinar não mais centrada no entendimento da tendência liberal tradicional, mas, na qual emergia a preocupação com o aluno. O ensino, nesse momento, não estava centrado no professor, mas na aprendizagem.

E a professora Ana relatou ter estudado com professores que usavam aulas bem dinâmicas, mostrando outras maneiras de ensinar, que possibilitavam a compreensão do conhecimento. Além disso, eram professores que estavam preocupados em [...] *mostrar não somente os conhecimentos, os conteúdos mas mostrar para o aluno a realidade do país, do município, mostrar a realidade que ele tem ali [...]* (ANA).

A professora Tereza revela a presença da tendência libertadora na sua formação e na sua prática. De acordo com suas palavras sentiu-se despertada para essa tendência a partir das idéias de Freire (1996), que defende a importância do aluno aprender a partir de temas, conteúdos e interesses trazidos de sua própria realidade.

[...] mas foi exatamente Paulo Freire e uma frase ainda que ficou mais marcada que a gente aprende a fazer fazendo, e de uma certa forma lembro que peguei aquela frase inicialmente, e não entendi parecia tão óbvia e tão simples, comecei a fazer para coisas práticas, tipo, vou aprender a fazer um bolo se fizer o bolo e fui fazer o bolo, vou aprender a fazer um bordado se fizer um bordado, e fui fazer bordado. Então coloquei na verdade, peguei essa frase para coisas práticas da minha vida, mas posteriormente pude perceber o seguinte que a educação tal qual ela deve ser, o professor tem que estar ali, ele tem que estar produzindo, ele tem que estar de certa forma ligado naquilo que ele tem que pensar, e tentar perceber todos os espaços, todas essas tendências da educação, e ser de certa forma um profissional reflexivo [...].

Apesar de afirmar que a tendência libertadora seja orientadora de sua prática, essa concepção apresentada na fala da professora limita-se ao campo metodológico, porque ao descrevê-la restringe-se a forma de ensinar, no entanto, o significado de tal tendência vai além, pois, propõe uma educação que contribua para o desvelamento da realidade de opressão social na qual os indivíduos estão inseridos. Segundo Luckesi (2008), o seu inspirador Paulo Freire postula o caráter essencialmente político de sua pedagogia, e isso de certa forma dificulta que tal tendência seja posta em prática em termos sistemáticos nas instituições oficiais de ensino, antes da transformação da sociedade.

Além disso, a preocupação da tendência libertadora direciona-se para a aprendizagem a partir da realidade concreta, possibilitando aos educandos um esforço de compreensão do vivido até chegar a um nível mais crítico, o qual se concretiza através do diálogo entre educadores e educandos que se posicionam como sujeitos do conhecimento.

Em sua narrativa, a professora Maria destaca que, em determinados momentos, percebe que essas tendências pedagógicas vão se mesclando em sua formação, e isso pode ser notado nas concepções pedagógicas assumidas na prática em sala de aula: *A questão da minha formação, eu ter tido uma formação meio que mesclada em tradicional e progressista, e se reflete hoje na minha prática também em sala de aula, no meu dia-a-dia [...]* (MARIA).

Luckesi (2008) concorda com esse posicionamento da professora, porque tanto as tendências pedagógicas, quanto as suas manifestações não são puras, nem mutuamente

exclusivas, isso quer dizer que, em alguns momentos podem se completar, e em outros divergir.

Amparada no que diz o autor compreendemos porque as professoras destacaram a presença dessas tendências de forma mesclada, tanto na formação como também na prática docente. Daí apreende-se que não há uma posição estritamente liberal, ou exclusivamente progressista na educação, as características de ambas as tendências podem em determinado momentos se complementarem na prática dos professores.

Lopes (2007) concorda com Luckesi (2008) entendendo que a existência da visão eclética das concepções pedagógicas deve-se ao fato de não existir uma consciência clara de cada concepção utilizada. Diante disso, os professores ao assumir determinada concepção com clareza de seus fundamentos, são capazes de perceber as diferenças podendo até estabelecer, na relação educacional, um confronto entre as concepções e adotarem em sua prática pressupostos que considerarem conveniente. Entretanto, é necessário ter claro que dependendo do nível de conhecimento que se tenha sobre as características das tendências, a ação torna-se eclética e contraditória.

Em relação a isso, Luckesi (2008) esclarece que as tendências filosóficas revelam o entendimento que o professor tem sobre o homem que deseja formar e para qual sociedade. Isto pode significar que o educador, ao assumir uma postura ou outra, pode acreditar no poder da educação para resolver todos os problemas; ou ainda mesmo reconhecendo as contradições existentes na sociedade, trabalha a favor da reprodução; ou assume o compromisso com a transformação social, acreditando que é possível a mudança. Contudo, de acordo com o autor, as tendências pedagógicas podem se manifestar mescladas na prática escolar, tendo em vista que o professor adota as características que considerar pertinentes ao ato educativo, e mesmo aquelas que mais marcaram sua formação.

Em relação a isso, observamos que apesar das professoras identificarem a presença das tendências filosóficas e pedagógicas na formação e na docência, demonstram uma compreensão equivocada da tendência progressista, inclusive, relacionado-a restritamente as inovações tecnológicas e sua aplicação.

Conforme a posição de Luckesi (2008), a compreensão da pedagogia progressista não se restringe a esse entendimento, seu ponto de partida é a análise crítica da realidade social, sustentando as finalidades sociopolíticas da educação. Seu uso pode ser um instrumento de luta dos professores, ao lado de outras práticas sociais.

Não queremos dizer com isso que a pedagogia progressista não se preocupa com a aprendizagem, que não tenha métodos de ensino, ou ainda que não apresente uma concepção

de escola. Nosso entendimento é de que seu fundamento reside, sobretudo, no esforço de possibilitar a mudança social através de uma educação libertadora.

CAPÍTULO 5

5 – HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: PROCESSO DE FORMAÇÃO ESCOLAR

As professoras pesquisadas, ao relatarem suas histórias de formação enquanto alunas, revelam como vêm se desenvolvendo nesse percurso, evidenciando diferentes espaços/lugares, escolas, professores, alunos, metodologias, bem como as dificuldades enfrentadas nessa trajetória.

5.1 – No percurso de formação... o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - Humaitá/AM, um lugar de muitas histórias

O cenário dessa pesquisa é o município de Humaitá-Amazonas. Esta escolha se deu por dois motivos. Primeiro, por ser a cidade onde nasci, onde venho me formando como pessoa e como profissional; segundo, por ser o local onde exerço a docência desde 1996.

A cidade de Humaitá foi fundada no dia 15 de maio de 1869, pelo comendador José Francisco Monteiro. Recebeu esse nome em homenagem a tomada da Fortaleza de Humaitá, pelas forças brasileiras na guerra do Paraguai (ALMEIDA, 2005; TORRES, 2007).

Sua localização está demarcada ao sul do Estado do Amazonas, na zona geográfica do Vale do Madeira, no entroncamento de duas Rodovias Federais, BR-319, sentido Humaitá/Porto Velho-RO, e BR-230, sentido Humaitá/Manaus.

Entre as décadas de 60 e 70, em que as professoras cursaram o ensino fundamental e médio havia cinco escolas no município. Atualmente essa configuração está bastante modificada, já que a organização da educação básica está composta de dois sistemas de ensino: municipal e estadual. O município é responsável pelo ensino fundamental através da

Secretaria Municipal de Educação-SEMED, possuindo um total de 09 escolas na área urbana e 111 escolas na área rural.

A Secretaria de Estado e Educação do Amazonas - SEDUC é responsável pelo ensino fundamental, ensino médio e a educação de jovens e adultos. Além de escolas que trabalham com a educação básica, a educação superior é desenvolvida no município, através das ações de duas universidades públicas: o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM e a Universidade Estadual do Amazonas – UEA, além de uma instituição particular.

A Universidade Federal do Amazonas iniciou seu trabalho no município de Humaitá em 1997, através de convênios com a rede pública estadual e municipal de ensino, implementando cursos modulares, visando à formação de professores. Os primeiros cursos a funcionarem foram os cursos de licenciatura em Matemática e Letras – Língua Portuguesa, em seguida os cursos de licenciatura em Geografia, Pedagogia, Ciências Biológicas e Ciências Agrárias.

De acordo com Araújo (2007) ao ser contemplada com verbas para a expansão, do Programa Expandir, em 2006, a Reitoria da Universidade designou comissões de trabalho a fim de elaborar projetos pedagógicos a serem implantados em diferentes *campi*. Nesse contexto, criaram-se e consolidaram-se os *campi* no interior do estado, entre os quais o de Humaitá. Percebe-se que a escolha desses municípios para planejar a expansão foi intencional, tendo em vista que a universidade já realizava atividades de extensão e de ensino no município onde implantou os *campi*.

Reconhecendo o papel estratégico das universidades, para o desenvolvimento econômico e social, o Governo Federal adotou uma série de medidas com o objetivo de retomar o crescimento do ensino superior público. Nessa perspectiva, a expansão da Educação Superior, com a criação de outros *campi* constituiu uma das principais metas do Ministério da Educação sendo iniciado em 2003.

Entretanto, a expansão não ficou restrita as instituições públicas. Segundo Araújo (2007), nos anos de 2001 a 2004, as instituições particulares, comunitárias, filantrópicas e confessionais seguem um mesmo ritmo de evolução e crescimento na expansão de matrículas, chegando em 2004, já no governo Lula, na marca de 1.596.894 (particulares) e 1.388.511 (comunitárias filantrópicas e confessionais).

Dentro dessa proposta de expansão da educação superior pública, inicia, em 2003, o Programa Expandir que tinha como meta a implantação de 10 universidades e a criação de 49 (quarenta e nove) *campi*. O propósito era possibilitar o acesso à educação superior pública a

um número muito maior de brasileiros, ampliando a importante influência da universidade em todos os estados.

Esse foi o programa de expansão que consolidou o campus de Humaitá. É importante esclarecer que o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, denominado anteriormente, de Campus Avançado de Humaitá foi inaugurado em 17 de dezembro de 1996, está situado à Rua 29 de Agosto, 786 – Centro, possuindo uma área de 9.000 m², com aproximadamente 1.100 m² de área construída.

A meta do Ministério da Educação, visava a investir mais recursos nas Instituições Federais (Ifes)¹¹, a fim de ampliar suas ações, recompor o quadro de professores e técnicos administrativos, em Humaitá serviu para fortalecer e ampliar as ações de um campus já existente. Desse modo, atendeu o que foi expresso no Relatório Executivo (2003-2006):

Além de melhorar as condições das Ifes existentes, estão sendo investidos recursos para criação de novas instituições, na expectativa de estender o manto de influência das universidades federais a todo o País. A interiorização tem sido uma das principais diretrizes norteadoras do mapa da expansão, ao lado das necessidades e vocações econômicas da região. Novas universidades e novos campi estão sendo criados para alavancar a produção do conhecimento e a qualidade de vida nas diversas regiões (p. 03).

O referido Relatório (2003-2006) considerou a localização geográfica do campus de Humaitá extremamente oportuna e racional, para impulsionar e consolidar o Campus do Vale do Madeira como Unidade Acadêmica Permanente, pelos indiscutíveis feitos que esta decisão poderia trazer à sede e aos demais municípios que perfilam o seu entorno. Sendo assim, a consolidação do campus teve como perspectiva o aumento de alunos matriculados no ensino superior público e o desenvolvimento dos setores produtivos regionais, tendo em vista a formação de mão-de-obra qualificada, objetivando oferecer educação superior pública de graduação e de pós-graduação, atividades de extensão, desenvolvimento de pesquisas, aumentando a oferta de vagas da educação superior pública da região.

De acordo com o Relatório acima citado, a previsão de cursos ofertados era de 06 (seis): sendo 04 (quatro) na área de licenciatura (Pedagogia; Letras-Língua Portuguesa/Inglês; Biologia/Química (licenciatura dupla), Matemática/Física (licenciatura dupla), e 02 (dois) na área de engenharia (Agronomia e Engenharia Ambiental). Com a implantação desses cursos, a previsão era de atender aproximadamente 1.200 alunos.

¹¹ Instituições Federais de Ensino Superior.

Então, o embrião do campus, Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá, foi posteriormente, denominado de Instituto de Agricultura e Ambiente (Resolução nº 028/2006/CONSUNI). O nome do instituto foi alterado em 03 de agosto através da Resolução nº 011/2009/CONSAD para Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente.

Os investimentos para criar o Campus de Humaitá atingiram o total de R\$ 6 milhões, que foram disponibilizados para a criação e consolidação definitiva do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. Vale ressaltar que as obras ainda estão em andamento. Desde 2006, o instituto funciona em instalações provisórias, e utiliza o primeiro bloco do prédio definitivo, que neste ano de 2010, ainda está em construção. Por essa razão, o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente ainda não possui uma estrutura física, material e humana necessária para funcionar adequadamente.

O quadro de servidores efetivos, lotados no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, no primeiro semestre de 2010, compunha-se de 58 (cinquenta e oito) professores, sendo que 40 (quarenta) são da área da educação (licenciatura) e 18 (dezoito) das ciências agrônomicas e ambientais (bacharelado). O quadro administrativo tinha 19 (dezenove) profissionais. O serviço de manutenção e limpeza é terceirizado.

A expansão do ensino superior é de extrema relevância em todo o território brasileiro, mas esse processo é muito demorado. Ainda há campus que estão em construção, como é o caso de Humaitá. Diante dessa situação, as condições de trabalho para os professores e de estudo para os alunos não são adequadas. O instituto conta com número reduzido de professores que não conseguem atender as demanda de disciplinas existentes, e isso gera diversos problemas acadêmicos que afetam diretamente os alunos.

Esse problema se agrava quando os professores doutores chegam ao município e observam as condições de trabalho, e muitos, não tendo interesse em se fixar na região, após poucos meses pedem a exoneração. Segundo Araújo (2007), além da expansão devem ser pensadas estratégias e políticas de formação de recursos humanos na própria região, a fim de que aqueles profissionais que prestam concursos de fato se fixem nas localidades.

Além disso, o número de técnicos administrativos contratados não atende as necessidades administrativas existentes no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. Um exemplo disso é a não convocação, até o momento, dos técnicos de laboratório já concursados desde 2009. Isso acarreta sérios prejuízos para os alunos em sua formação, principalmente para os que estão precisando utilizar o laboratório nas aulas práticas.

Para Araújo (2007), as dificuldades são muitas na implantação dos *campi*, principalmente, no que se refere às condições humanas e materiais. São inúmeras as variáveis

que exigem uma maior reflexão e definição em conjunto, pelos profissionais envolvidos, de quais ações poderão se encaminhadas, a fim de minimizar esses problemas. Além disso, a autora defende a necessidade de uma expansão sem que haja perda da qualidade de ensino ministrado, mantendo a articulação ensino, pesquisa e extensão.

5.2 – No percurso de formação... outros lugares/ espaços, episódios; momentos; e outras pessoas...

As lembranças da vida das professoras, reconstruídas através de narrativas de formação, revelaram diferentes espaços, lugares e pessoas que fizeram parte desse processo. Para Demartini (2008), essa riqueza de experiências e conhecimentos que as pessoas constroem ao longo de suas vidas, efetivamente, constituem as histórias da educação de cada escola, de cada contexto, de cada época.

Então, essas histórias contadas pelas professoras trazem a cidade de Humaitá-Amazonas. Em razão disso, fizemos uma incursão pela organização escolar do município onde verificamos que nas décadas de 1960/1970 havia três instituições educacionais: o Grupo Escolar Oswaldo Cruz (escola pública), e duas escolas salesianas, o Patronato Maria Auxiliadora e a Escola Dom Bosco (ALMEIDA, 2005).

É importante situar esse contexto de escolas no município porque, nas narrativas das professoras ouvidas nessa pesquisa, a escola é demarcada como um dos espaços marcantes no processo de formação. No caso da professora Ana, foi lembrado como assustador o primeiro contato com o ambiente educacional.

[...] aos cinco anos fui matriculada na Escola Patronato Maria Auxiliadora que era uma escola religiosa. A princípio foi difícil, principalmente quando olhei todo aquele ambiente, era um ambiente fechado, então aquilo me assustou um pouco mas eu consegui me adaptar.

Talvez o ambiente tenha parecido assustador por ser maior que sua casa, com pessoas estranhas antes nunca vistas, um ambiente fechado no qual havia o momento de entrar e sair, impondo restrição à liberdade. Esse contato inicial foi revelado pela professora com certo estranhamento tanto em relação às pessoas quanto ao ambiente ao qual teria que se adaptar para poder frequentar a escola. Mas com o tempo, revela a professora que foi despertando o gosto pela escola, sentido-o como um ambiente acolhedor, que não mais a assustava.

Cunha (2006) esclarece que a escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem. Diante disso, as histórias contadas pelas professoras são peculiares. Mesmo tendo lugares semelhantes, as suas histórias de formação mostram que suas experiências são singulares, e são marcadas por desafios, alegrias, interrupções e superações que devem ter dado sentidos importantes à vida delas.

E a vida das pessoas (enquanto seres históricos) é contextualizada, por isso, também pode sofrer essas variações, interrupções, implicadas inclusive por questões pessoais. A história de Maria revela que, embora tenha interrompido seu percurso escolar conseguiu superar as dificuldades e seguir adiante em seus estudos.

[...] eu havia abandonado os estudos na 3ª série primária, depois disso, fiz o supletivo de 1ª e 2ª grau que era inclusive um curso de preparação de professores do interior, era um curso modular, e dessa forma, consegui adquirir o ensino fundamental e médio.

Esse pequeno fragmento, retirado da história de professora Maria, pode ser aproximado do que nos fala Candau (2007) ao enfatizar que a escola, no processo de formação dessa professora, representa um espaço de paradas e de buscas, de diálogos e de confrontos, de prazeres e desprazeres, de desafios, de conquistas, de descobertas de diferentes possibilidades de expressão, linguagens e aventuras.

Nas histórias de vida dessas professoras, a instituição escolar e a família aparecem como outros lugares que assumem papéis cruciais no processo de formação. Isso pode ser percebido nesses fragmentos:

O primeiro espaço que a gente tem mesmo de formação realmente é a família. É sua família que vai lhe educar, que vai lhe dar as primeiras diretrizes, o que você vai seguir na vida, é como falei antes, a minha mãe era professora, fui alfabetizada em casa, já fui para escola sabendo ler e escrever [...] (ANA).

O primeiro espaço que considero, além da escola é a própria família, acho que dentro da família a gente teve muito apoio, não tinha aquele acompanhamento da mãe sentar, ficar olhando tarefa e tudo, mas, de certa forma havia uma cobrança indireta, então, em relação à questão de estudo, e outras oportunidades, livros a gente teve muito a mão, os livros para estudar, a minha mãe sempre comprou muitos livros e assinaturas de revistas (TEREZA).

A influência da família é nitidamente percebida, como espaço formador que vai além da orientação e apoio, seja material ou imaterial. Nesse sentido é interessante destacar que Ana foi alfabetizada em casa por sua mãe que era professora. [...] *Nesse período de três, quatro anos, acabei sendo alfabetizada a princípio em casa, depois na escola [...].*

A presença de sua mãe como professora marcou a sua vida escolar, sendo a principal responsável pela sua alfabetização, além disso, significou uma influência positiva na sua escolha em seguir a profissão docente.

[...] minha inspiração pela docência começou ainda na infância. Minha mãe que hoje é professora aposentada sempre foi muito dedicada à sua profissão, não consigo imaginá-la exercendo outra função e acredito que ela tenha sido a inspiração para escolher a profissão que também exerce hoje.

Esse é um traço da história da professora Ana que se aproxima do que confessa Fontana (2000, p. 13): “tentei fugir à sina”. Mas reconhece não ter conseguido, porque:

É que já nasci entre elas e vivi a escola antes mesmo de ser aluna. Filha de professora, sobrinha de professora, cresci vendo-as às voltas com a preparação de aulas, com os cadernos por corrigir, ouvindo-as desfiar os dilemas da profissão. [...] acolhi, finalmente, a professora que, há tempos me espreitava (p. 13-14).

O papel da família parece ter sido forte também no percurso dessas professoras pesquisadas. A professora Maria, por exemplo, evidencia em suas lembranças que a família constituiu-se a principal responsável pela continuidade da formação escolar, ao revelar que seu pai fundou a escola e sua irmã mais velha tornou-se a professora, sendo os responsáveis diretos pelos seus estudos, e também das crianças de sua vizinhança.

Devido à carência de escolas e professores capacitados, meu pai fundou uma pequena escola em nossa propriedade e minha irmã, [...], que tinha apenas a 6ª série do ensino fundamental, passou a lecionar para nós, eu, as irmãs mais novas e também os filhos dos vizinhos mais próximos.

Diante do que falam as professoras, concordamos com Cunha (2006) ao dizer que o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele é fruto da convivência em diversos ambientes. Nessas histórias, além da escola e da família aparecem outros espaços constitutivos dessas professoras como pessoas e profissionais, tais como participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários.

Depois, também, estive envolvida com a comunidade, mais especificamente com a igreja, acho que desde cedo, aos dez, onze anos, eu era catequista no Patronato [...]. Não chamavam exatamente de catequese, nesse oratório festivo, eles primeiro dividiam em turnos por idade. A irmã [...] que era a coordenadora do oratório, preparava no sábado a tarde todos os catequistas com as lições com que tinham que ensinar, com os comentários a fazer, e no domingo a primeira meia hora era exatamente para ensinar a religião e seguir os ensinamentos de Deus, e depois era outra meia hora de brincadeira [...] (ANA).

Mas, outro espaço que acho fundamental foi a Igreja, aos treze anos de idade, comecei a ajudar na catequese, trabalhava com as crianças. Foi o primeiro contato que tive, vamos dizer, tendo essa questão do ensinar. Eu acompanhava as crianças e daí por diante, me envolvia em grupos de jovens, me ajudava a ser um pouco mais desinibida e acho que foi um espaço de grande importância na minha vida (TEREZA).

Percebemos que nas histórias das professoras, outras instituições informais, tais como a igreja também estão presentes no processo de formação, exercendo uma ação educativa e religiosa, havendo inclusive uma proximidade com as questões de ensinar, mesmo que este ensino estivesse relacionado à religião. É importante destacar porque a igreja foi lembrada pelas professoras como um espaço formador.

De acordo com Libâneo (2008), através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem estas influências tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio. Talvez por essa razão Ana e Tereza, nas falas acima, indiquem esses outros espaços como enriquecedores para dar qualidade a sua formação profissional.

Portanto, além da escola e da família, as professoras consideraram que outras instituições, como a igreja, fizeram parte desse processo, evidenciando que a riqueza da formação está na heterogeneidade da vida e das trocas de saberes e práticas, reconhecendo-os como produtos de construção histórica (CUNHA, 2006).

Diante do exposto, constatamos que as lembranças das professoras evidenciaram diferentes espaços, entre os quais se destacam a escola, a família e a igreja, os quais foram considerados importantes no processo de formação.

5.3 – No percurso... a formação escolar e acadêmica

Apesar de considerar que a formação se desenvolve em espaços diferentes, e valorizar esses outros espaços como formadores, priorizamos como foco desse nosso estudo a formação escolar e acadêmica, envolvendo as instituições educativas formais, professores, séries,

disciplinas, metodologias, bem como as dificuldades enfrentadas como partes desse processo. No entanto, é importante esclarecer que nosso entendimento é que o processo de formar-se extrapola os espaços formais da escola e ou da universidade, bem como a conclusão ou certificação em cursos. O formar-se está imbricado com diferentes espaços e com as práticas dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas (ANDRÉ, SIMÕES, CARVALHO, BRZEZINSKI, 1999).

As professoras pontuaram que as instituições educacionais representaram um local privilegiado em sua formação, evidenciando como se desenvolveu esse processo. Isso pode ser verificado nesses fragmentos:

[...] posso dizer que o que marcou... Mas, tenho uma lembrança com muito carinho da Escola Narceu Rebelo que eu passei um ano, só que não era aluna, era ouvinte. [...], aluna mesmo, registrada, só fui no Patronato Maria Auxiliadora (ANA).

[...] nessa fase eu tive um choque muito grande de adaptação com a escola [...] abandonei o estudo, fomos morar na roça, num lugar distante, no interior, e não tive mais contatos, parei de estudar por muito tempo [...] (MARIA).

Esses fragmentos parecem querer nos dizer que cada instituição escolar possui um significado singular para as professoras, a vida na escola se define estabelecendo relações educativas e pessoais, seja com a professora, seja com os colegas. A escola é o momento em que atividades como a leitura e a escrita se apresentam formalmente relacionadas às diversas disciplinas, bem como toda a estrutura física, material e pessoal que envolve esse espaço.

Menezes (2008) considera que a instituição escolar é um significativo espaço, no fazer cotidiano e, por isso, deixa marcas desse saber “privilegiado”, desejado. Documentos, livros, material pedagógico, mapas, mobiliário escolar, não são matéria inerte, mas, elementos constitutivos de uma concepção de ensino determinada, e contextualizada historicamente.

Na visão de uma das professoras, as escolas diferem no modo como o ensino era trabalhado. Uma delas faz referência a duas escolas que marcaram sua vida escolar, nas quais diferencia a maneira como se desenvolvia o ensino, sendo que, na primeira escola, havia um ensino mais teórico, restrito aos conteúdos escolares, enquanto na outra, o ensino se desenvolvia de forma criativa na sala de aula, voltado para a profissionalização e envolvendo a prática.

[...] apesar de ter um amor muito grande pelo Patronato, por ter sido a minha escola desde pequena, sempre gostei muito. Eu considerei na minha formação, na época de magistério no Oswaldo Cruz, as dramatizações, isso dentro da prática de sala de aula. [...], no Oswaldo Cruz, fazia parte da sala de aula, então, algumas músicas que a gente tentava relacionar com o conteúdo que poderia ser trabalhado com as crianças, foi uma fase muito interessante, isso dentro da própria sala de aula e com o conteúdo trabalhado (TEREZA).

O ensino desenvolvido nas escolas precisa ser articulado com experiências concretas e reais possibilitando aos alunos que aprendam a fazer fazendo, sendo capazes de agir nas problemáticas que surgem no processo ensino-aprendizagem (SCHÖN, 2000). Nesses termos, é imprescindível articular o conhecimento teórico com a prática cotidiana, exigindo a utilização flexível da inteligência que requer criatividade e atenção.

O processo de formação escolar pode ser desenvolvido com base em diferentes concepções que fundamentam o fazer das professoras. Sendo assim, algumas podem privilegiar o ensino teórico e livresco, enquanto outras podem articular esse conteúdo com situações reais, ou ainda, possibilitar aos alunos sua análise crítica.

Nossa experiência como professoras permite-nos suspeitar que a maioria das instituições formais de ensino privilegia o conhecimento científico em detrimento da prática e, em decorrência disso, muitos alunos não sabem lidar com as situações desafiadoras e problemáticas com as quais se deparam e precisam compreender para, muitas vezes, decidir caminhos e buscar soluções.

Nas histórias das professoras pesquisadas, são citadas situações e momentos significativos. O vestibular, o ingresso nos cursos são lembrados, por elas, como marcantes e talvez definidores para a escolha da profissão.

[...], fiz o vestibular e ingressei no curso de letras em [...], a turma inaugural inclusive na implantação do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, aqui em Humaitá (MARIA).

[...] Foi criado um pólo da Universidade no município com o objetivo de graduar os professores das escolas estaduais. Passei no primeiro vestibular que houve, para o Curso de Letras (ANA).

Em relação a minha graduação, eu cheguei em uma turma onde nós éramos 45 alunos, e lá nós precisaríamos nos dividir em dois cursos, que era de Letras Língua Portuguesa e Letras Língua Inglesa, e na verdade a minha vontade foi sempre fazer língua inglesa [...] (TEREZA).

Esses fragmentos, no contexto das histórias, dão a entender que o ingresso no ensino superior parece ter tido grande influência nas decisões pelas áreas de interesse e atuação enquanto profissionais. A fala de Tereza, por exemplo, mostra sua vontade e clareza quanto a atuação. Em relação a isso, Enricone (2007) entende que:

A universidade do século XXI tem algumas funções para gerar novos conhecimentos, estilos de vida, modos de comunicação, desenvolvimento pessoal, social e cultural que exigem qualidade na formação necessária aos que ascendem aos estudos superiores visando à docência ou que a exercem (p. 146).

Disso apreende-se que o ensino superior precisa oferecer condições humanas e estruturais para que os futuros professores, além de outros profissionais, possam construir o conhecimento de forma crítica e autônoma. Desse modo, a graduação além de abordar os conhecimentos, precisa enriquecer os profissionais com a experiência, com a vivência no campo da prática profissional, sobretudo, com a criação de um espaço democrático.

Os cursos de ensino superior, no Brasil, caracterizam-se pela formação de profissionais das mais diferentes áreas de conhecimento e dos mais diversos serviços que a sociedade necessita (MASETTO, 1998). Nesses termos, também as professoras pesquisadas destacam as instituições de ensino superior como responsáveis pelo processo de formação, como o espaço mais indicado para preparar as pessoas ao exercício da profissão.

Sobre a aproximação ou influência para seguir a profissão docente, além da influência da família, é interessante perceber que, no percurso dessas professoras, isso se determina em função de diferentes causas, situações, encontros e lugares.

Para uma das professoras a aproximação com a docência é mais sentida na época que cursou o magistério. A professora Ana considera que as três séries do magistério se constituíram como momentos expressivos na sua formação, aproximando-a da profissão docente, da prática de sala de aula, constituindo-se como o momento de questionar a teoria estudada com a prática de futura professora.

[...] as séries mesmo principais, mais marcantes no meu processo de formação [...] de professora. [...] foi exatamente às três séries do magistério, quando a gente teve o primeiro contato com a profissão, todas as didáticas [...]. Os estágios... Porque uma coisa é você estudar a teoria, e outra coisa é você ir para a prática. E você vai saber que algumas vezes, muitas teorias não funcionam quando você está na prática. Então, esse contato dos estágios, dos três estágios que nós tivemos observação, participação e regência foram muito importantes, para eu ter convicção realmente de tudo aquilo que eu queria, desde que tinha 5 anos, era realmente o que queria, então o magistério, as três séries do magistério foram as que me marcaram realmente.

Além de indicar o que foi decisivo para que ela seguisse a profissão docente, essa fala também ajuda-nos a entender que a formação escolar pode articular diversos conhecimentos. Isso pode ampliar possibilidades de aprendizagem dos alunos, superando a visão mecânica e fragmentada de ensino. Saber articular teoria e prática implica favorecer uma aprendizagem construída pelo aluno, mediada pela interação com professores, colegas, conteúdos e experiências.

A convivência com o ambiente escolar, nessas disciplinas, citadas abaixo, foi atribuída pela professora Ana como elemento importante para identificar-se com a profissão docente. Podemos verificar isso neste fragmento.

[...] não tinha certeza do que eu queria ser, se professora de História como a minha mãe, ou professora de Geografia como a professora x, que eu admirava muito, ou se queria ser professora de Português como a professora y e a professora z, mais sabia que queria ser professora.

A professora Ana afirma que sua decisão em ser professora já havia sido definida desde cedo, e, tal escolha foi influenciada por diferentes pessoas, entre as quais sua mãe, e também, a convivência com suas professoras no ambiente escolar, apesar de, naquele momento não saber ao certo em que área gostaria de atuar. Em relação a isso, Cunha (2006) afirma que a convivência no ambiente familiar, e também, com o escolar, faz emergir a admiração por professores, acarretando uma forte influência na escolha da profissão docente.

5.4 – No percurso... os (as) professores (as) e as disciplinas

Nas histórias contadas, as professoras demonstram que o gosto e o interesse pela área de atuação e para a docência tiveram motivações diferentes. No caso delas, o que se destaca mais é a influência de professores que marcaram significativamente suas vidas na escola e na

universidade, e também o interesse pelas disciplinas. Ou seja, o que dá para perceber é que as professoras, ao longo da trajetória escolar, receberam influências, especialmente de ex-professores.

As professoras Maria, Ana e Tereza, indicam características sobre bons professores, em especial se referem às condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino e habilidades para organizar as aulas, além das relações afetivas que mantinham com os alunos. As falas revelam a dedicação dos professores, sempre auxiliando o aluno e sendo criativos em sala de aula. Esses aspectos foram enfatizados pelas professoras, nesses fragmentos:

[...] professor de teoria literária, fiquei muito fascinada pela disciplina, então, foi um professor que conseguiu despertar esse interesse pela disciplina [...] (MARIA).

E ela colocou muita experiência que fazia conosco, e com os outros alunos, mostrou o que dava certo e o que não dava, colocou várias opções para a nossa formação como profissionais [...] (ANA).

[...] no segundo período encontrei uma professora, que inclusive, foi posteriormente minha orientadora de TCC que trabalhou uma disciplina chamada leitura, leitura voltada para língua inglesa. E ela sempre dizia assim, colocava uma situação como se nós fôssemos o professor de inglês, ensinando o nosso aluno o inglês instrumental, e que a gente poderia dizer para ele que não necessariamente precisaria dominar a língua, mas precisaria conhecer técnicas de leitura, e de repente, ali não me vi como professora, mas como aquele aluno ouvindo aquilo, não precisava dominar a língua totalmente, mas precisava daquelas técnicas de leitura para poder fazer [...] (TEREZA).

As professoras destacaram que os ex-professores demonstravam segurança e davam o apoio necessário para prosseguirem sua formação sem tantas dificuldades. Evidenciavam o domínio de conteúdos, a preocupação com a aprendizagem e eram dedicados no exercício da profissão. Elas também enfatizam características pessoais em seus professores, destacando que eram pacientes e agradáveis, gerando um clima favorável à aprendizagem. Essas características são valorizadas pelas professoras.

[...] aos cinco anos que descobri o que eu queria ser [...] descobri qual seria a minha profissão porque simplesmente me encantei com a professora x. Fiquei encantada com a paciência que ela tinha, com a dedicação que ela tinha em ensinar as músicas, a nos ajudar a fazer as coordenações motoras, nas pinturas, nas colagens, então, tudo aquilo me encantou, descobri que queria ser professora (ANA).

[...] A disciplina que me marcou muito foi à disciplina de psicologia, até por conta do professor ser uma pessoa extremamente agradável, ele fazia com que a gente levasse aquele conhecimento de forma leve, e acabava se sentido que estivesse no nível superior [...] (TEREZA).

É interessante destacar que as características apontadas pelas professoras se aproximam das destacadas por Cunha (2006) ao se referir aos bons professores. Tanto as professoras dessa pesquisa, quanto as do estudo de Cunha, dizem que bons professores são aqueles que: “tornam as aulas mais atraentes”, “estimulam a participação do aluno”, “sabem se expressar de forma que todos entendam”, “induzem a crítica, à curiosidade e à pesquisa”, “procuram formas inovadoras de desenvolver as aulas”, “fazem o aluno participar do ensino”.

Aqueles considerados como bons professores propiciam um clima agradável na sala de aula, isso pode ser percebido na fala de Maria, ao revelar a forma como sua professora desenvolvia o ensino, recitando versos, despertando o prazer de aprender.

[...] até hoje recordo muito as aulas de literatura, recitando as poesias da literatura portuguesa da literatura brasileira, falando sobre autores como, por exemplo: o José de Alencar, o Machado de Assis, então, essa presença como professora de literatura ainda é muito nítida na minha mente, e eu creio que reflete muito, também, na minha vida hoje como professora, a forma como ela passava as coisas, a forma que ela ensinava me marcou muito.

Essa influência positiva marcou a professora Maria inclusive definindo a literatura como sua área de atuação. Tendo em vista o que relatam as histórias, verificamos que bons professores marcaram significativamente o processo de formação dessas professoras. Isso pode ser exemplificado com esse trecho da narrativa de Tereza, enfatizando que teve bons professores e reconhecendo-os como importantes colaboradores no seu processo de formação escolar e acadêmica, *[...] para mim sempre foram bons professores, aprendi muitas coisas com eles [...].*

Maria considera que alguns professores foram marcantes em sua vida escolar e acadêmica, enfatizando que eles possuíam experiência de vida e de docência, paciência e domínio do conhecimento de sua área de atuação.

Professores marcantes, eu tive três professores [...] uma pessoa muito experiente, aquele mestre, aquela pessoa paciente, que ensinava, detentor de muito conhecimento, professor de português, gramática [...] me marcou muito esse professor, pela didática dele, pela forma de lidar com as situações em sala de aula, pela forma de transmitir conhecimentos, pela paciência dele, pela tolerância, inclusive o admirava muito e considerava ele o grande mestre [...] (MARIA).

[...] foi muito marcante a presença dela como professora, aquela pessoa detentora de muito conhecimento, uma pessoa já aposentada com o conhecimento mais sedimentado, aquele conhecimento já misturado com a vivência, com a experiência de vida, experiência docente [...] (MARIA).

Sendo assim, para Maria, Tereza e Ana os professores que perpassaram seus percursos, em sua maioria, foram figuras importantes e incentivadoras no processo de formação escolar e acadêmica. Elas os consideram como aqueles que estimulavam a independência, eram cordiais e amistosos, demonstraram segurança e domínio de si, incentivavam à participação, valorizavam o diálogo, e, sobretudo, eram autênticos e verdadeiros.

Além das características positivas atribuídas aos ex-professores, também se referem às negativas. A professora Ana lembra, em sua narrativa, característica de um anti-modelo de professor, principalmente ao assumir postura autoritária, controladora, fazendo com que o aluno não participasse das atividades em sala de aula, tornando-se passivo. Apesar disso, reconhece-a como responsável por mostrá-la algumas qualidades necessárias à profissão.

Não posso me esquecer, que foi muito importante a irmã [...] que apesar do tradicionalismo, de fazer o possível para ela não me enxergar, mas me ensinou a ser muito disciplinada, muito organizada, a saber como não ser como professor, porque eu sempre dizia, como repetia para minha mãe, vou ser professora, mas não vou ser igual a ela, então isso sempre ficou na minha cabeça.

Apesar de reconhecer a contribuição da professora na sua formação como pessoa e como profissional, Ana não aceita sua postura autoritária, evidenciando uma rejeição a esse modelo de professor. Diante disso, é importante considerar a observação de Cunha (2006) ao dizer que o fato de o professor ter tido uma educação autoritária e punitiva pode fazê-lo tentar repelir esta forma no seu cotidiano docente, ou ao contrário, poderá levá-lo a repetir essa prática.

Os professores precisam respeitar os alunos e seus saberes, dando abertura para participarem de discussões sobre os conteúdos e a importância na sua vida. Posturas

autoritárias e ameaçadoras, assumidas pelos professores, não oportunizam interação e um relacionamento afetivo, pelo contrário, podem prejudicar a aprendizagem e tolher a participação dos alunos.

Diante disso, concordamos com Freire (1996) ao afirmar que alguns atributos do professor, tais como: autoritário, licencioso, competente, sério, incompetente, irresponsável, amoroso da vida e das pessoas, malvado, frio, burocrático, racionalista, não passam pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância de posturas docentes que demonstrem lucidez e engajamento em defesa de direitos justos, bem como a exigência de melhores condições para o exercício de seus deveres. Estes são atributos, dentre outros, que caracterizam um bom professor.

As histórias contadas pelas professoras revelam que as disciplinas, na fase de graduação, também influenciaram na sua atuação e na prática enquanto professoras. No entanto, as disciplinas marcantes aparecem ligadas as práticas dos ex-professores, seja por qualidades pessoais (uma pessoa agradável), seja pela forma como era ensinado. Talvez, por isso, Maria considere a literatura muito presente na sua atuação enquanto professora.

Disciplinas mais marcantes, têm tudo a ver com os professores, a primeira delas é português [...]. Duas disciplinas de teoria literária [...] foram disciplinas que eu gostei muito mesmo, me dediquei muito, tive muita afinidade e que me ajudaram, inclusive, a ter afinidade com as disciplina de literatura, tanto a literatura brasileira, quanto a literatura portuguesa. E fez com que surgisse em mim uma afinidade, um fascínio pela literatura, que refletiu muito depois nas minhas aulas com o ensino fundamental, o ensino médio e, também, agora na graduação.

Percebemos que a motivação pessoal da professora Tereza foi apontada como definidora da sua área de atuação, e estimulou seu esforço em estudar para aprender a língua inglesa.

[...] Uma outra disciplina chamada prática oral da língua inglesa, em que a questão ali era discutir algum tema, e me esforçava, me esmerava para poder pronunciar direito as palavras, para poder participar das discussões [...].

Apesar das dificuldades em relação à aprendizagem dos conteúdos dessas disciplinas, a professora, com muita perseverança, dedicação e superação, conseguiu chegar ao final do curso, dominando a língua inglesa, a ponto de tornar-se professora dessa área no ensino superior.

Para a professora Ana, as disciplinas que mais lhe marcaram foram, [...] *exatamente as disciplinas de língua portuguesa, principalmente, as ministradas pelo professor [...], as de literatura [...]*.

Percebemos que a disciplina apontada pelas professoras como marcante na graduação, está relacionada aos ex-professores, principalmente aqueles que, segundo elas, contribuíram positivamente com seu processo formativo. As falas das professoras dão conta de experiências positivas em relação às disciplinas. Essa vivência é apontada como fundamental na escolha de sua especialidade no exercício da docência.

Essas lembranças, trazidas pelas professoras, revelam que além de ex-professores preferidos, que as influenciaram de modo positivo enquanto alunas, provavelmente, também o mesmo ocorreu em termos das disciplinas que os mesmos ensinavam. Em relação a isso, nossa pesquisa guarda semelhanças com o estudo de Goodson (2007), ao perceber que a área de atuação de professores, em geral, está relacionada aos professores marcantes e às suas disciplinas.

5.5 – No percurso... as metodologias de ensino

Outro ponto trazido pelas histórias contadas pelas professoras refere-se às metodologias utilizadas pelos seus professores no desenvolvimento de sua formação. Para a professora Ana, houve momentos em que as aulas eram exclusivamente teóricas, em que havia dispersão e falta de motivação, mas também, existiram professores que trabalharam de forma criativa.

[...] de passar semanas e semanas no blá, blá, blá, e do meio para o fim você já não via mais o que estava acontecendo, acabava viajando, mas havia aqueles que sempre procuraram ser criativos, proporam novos trabalhos, novas pesquisas.

Nas histórias, são lembrados professores que utilizavam metodologias que não despertavam a aprendizagem, principalmente, quando assumiam a posição de detentores do conhecimento, não dando abertura para os alunos participarem e, assim, desenvolvendo uma aula cansativa e sem nenhum proveito. Entretanto, as professoras também lembram de professores que apresentavam novas situações no processo educacional, mediando o conhecimento, fazendo o aluno participar ativamente, dessa maneira, usavam da criatividade e as aulas tornavam-se prazerosas e estimuladoras da aprendizagem.

A seguir, na fala da professora Maria, o professor é apontado com aquele que assume a centralidade no processo de ensino e aprendizagem, utilizando diferentes recursos e técnicas para ensinar. Mesmo assim, a professora reconhece que havia abertura para discussões e debates em sala de aula, através da técnica de seminário.

[...] aulas expositivas, tendo ali o professor sempre à frente, como transmissor, como mediador, no papel marcante do professor, discussões em grupo, debates e seminários, inclusive os benditos seminários, que eu nunca tive muita afinidade com os seminários [...].

Apesar de utilizar outras técnicas de ensino, percebemos que a aula expositiva é bastante utilizada pelos professores, fato que confirma a proposição de Masetto (2003) ao concluir que a maioria absoluta dos professores a utilizam com frequência.

Para a professora Maria, o professor constitui-se como o mediador das situações de ensino e aprendizagem, mesmo quando usa a técnica de seminário:

[...] uma aula expositiva foi no primeiro dia, quando o professor apresentou o programa, os conteúdos e a distribuição das aulas. A partir daí foi feita a distribuição desses conteúdos em seminários, e as aulas seguintes foram na base de debates e discussões acerca das teorias indicadas para estudo que eram apresentadas em formas de seminários, cada seminário tinha um ou dois alunos, que apresentariam, e os outros teriam direito a participação nessas discussões e debates, também, o professor estaria sempre como mediador, junto ao grupo, então, foi dessa forma, na base de debates, discussões e seminários.

É importante perceber nesse relato, que o seminário era usado pelo professor de forma diferente do que em geral acontece na universidade, quando, em geral, o professor divide o conteúdo em grupos. O desenvolvimento das aulas fica sob a responsabilidade dos discentes, às vezes sem nenhuma contribuição ou comentários do professor. De acordo com Masetto (2003), essa é uma técnica das mais comuns no vocabulário dos professores de ensino superior ou dos alunos, mas, nas aulas, são apresentados conteúdos para os colegas e o professor apenas assiste sem interferir. “Claro que isso não é um seminário, nem arremedo de seminário” (p. 120).

De acordo com Sonzogno (2004), é importante que o ensino não se reduza ao uso de técnicas ou procedimentos de ensino, é necessário que os professores ressignifiquem sua intervenção na sala de aula. Para isso, impõe-se-lhes um desafio: investir em situações que favoreçam aprendizagens significativas.

A professora Tereza nos conta que, em sua trajetória de formação, teve professores que usavam metodologias que favoreciam reflexões, ainda que utilizassem aulas expositivas com frequência.

As metodologias de ensino, o que posso dizer é que as aulas na sua maioria eram aulas expositivas, com explicações do professores [...]. [...] mas em outros momentos, nós pudemos fazer atividades que realmente nos levassem a reflexão, aprender trabalhar em grupo, poucas vezes lembro de ter feito apresentações na frente dos colegas, acredito que, principalmente no ensino fundamental mesmo, porque as vezes alguns professores já incentivam o aluno a também produzir, a fazer sua produção [...] (TEREZA).

Segundo Masetto (2003), a aula expositiva é usada para transmitir e explicar informações aos alunos, que têm uma atitude de ouvir, anotar, por vezes perguntar, mas em geral, de absorvê-las para reproduzir futuramente. Essa atitude do aluno o coloca em situação passiva de receber informações em condições que favorecem a apatia, a desatenção e o desinteresse pelo assunto.

Para o autor, a aula expositiva pode atender a três objetivos: abrir um tema de estudo, fazer uma síntese após o estudo do assunto procurando reunir pontos significativos e estabelecer comunicações que tragam atualidade ao tema ou explicações necessárias.

Sendo assim, entendemos que os caminhos metodológicos que os professores decidem traçar são essenciais para que a aprendizagem possa realmente se efetivar, contudo, é importante que os professores possam dinamizar as aulas, utilizando diversas técnicas e recursos.

O que se percebe nos relatos das professoras pesquisadas é que a aula expositiva foi muito utilizada por seus professores, entretanto, não com exclusividade. Castanho (2001) afirma que reduzir o ensino a aulas expositivas significa compactuar com posturas empiristas que consideram o aluno uma folha em branco na qual se inscrevem os conhecimentos, ou seja, significa acreditar que o aluno aprende apenas ouvindo em vez de manipular conceitos e refletir sobre os mesmos.

Masetto (2003) afirma que, para muitos professores, as metodologias estão restritamente relacionadas à utilização de técnicas e recursos de ensino, alertando que essa concepção reducionista precisa ser superada. Entendemos que o professor precisa assumir uma metodologia em que o aluno seja o sujeito do processo de construção do conhecimento, construindo atividades de ensino-aprendizagem prazerosas e significativas. E sua opção

metodológica, sua postura, seus posicionamentos precisam mostrar essa relação coerente com a posição adotada.

5.6 – No percurso... o relacionamento professor-aluno

Nas histórias de formação das professoras, percebemos que a relação entre professor-aluno se constituiu outro ponto importante. A professora Tereza relembra uma situação em que não havia afetividade entre o professor e os alunos, visto que a posição era de superioridade do professor em relação aos alunos.

[...] de certa forma a relação que eu lembro, era uma relação estritamente profissional, não tinha uma relação afetiva, eles estavam lá diante daquela situação de aprendizagem e nós estávamos digamos do outro lado ou mais abaixo [...].

Essa relação, observada pela professora, evidencia uma postura em que o professor se colocou acima dos alunos, considerando-se como o detentor de conhecimentos. Essa postura evidencia uma relação que parece não favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Libâneo (2008) esclarece que a relação professor-alunos é um aspecto fundamental na organização da situação didática, com vistas a alcançar os objetivos do processo ensino e aprendizagem. Embora não seja um fator determinante, precisa ser estudado em conjunto com outros fatores que podem influenciar o fazer em sala de aula, como atividades individuais e coletivas.

Além disso, de acordo com Rios (2008), o professor precisa exercitar a mediação, ou seja, mediar o encontro dos alunos com o conhecimento, com a realidade, considerando o saber que os alunos já possuem e articulá-lo a novos saberes. Desse modo, docente e discente são protagonistas do processo educativo.

Nas narrativas das professoras Tereza e Ana, a relação professor-aluno foi marcada pela autoridade do professor. Essa postura lembrada pelas professoras, também é destacada por Luckesi (2008) ao afirmar que os professores autoritários transmitem o conteúdo na forma de uma verdade absoluta, havendo o predomínio da atitude receptiva e passiva dos alunos desses conteúdos. O fragmento da história da Ana, descrito abaixo relata uma relação de muita cobrança, onde a professora usava sua autoridade para impor o respeito através do medo e da punição.

O fato de ser aluna e filha de professora, ela acabava me exigindo mais do que aos demais alunos, então, tinha uma educação, uma forma muito tradicional, muito disciplinar que você não podia chegar com o cabelo amassado, a farda amassada, [...], e assim, fazia tudo e qualquer coisa para ela simplesmente não me enxergar, eu fazia, tentava ser invisível na frente dela, e isso de certa forma me deixou, me fez ficar mais retraída nas aulas, simplesmente, nem ouvia a minha voz mais, nem na hora do intervalo.

No entanto, Maria já nos conta sobre uma relação pautada no respeito que o professor possuía pelos alunos, o qual era tolerante e paciente. Isso pode ser observado nesse fragmento: [...] *e isso, me marcou muito nesse professor, pela didática dele, pela forma de lidar com as situações em sala de aula, pela forma de transmitir conhecimentos, pela paciência dele, pela tolerância.* Para Freire (1996), o respeito à pessoa do educando, a sua curiosidade, a sua timidez, não deve ser agravada com procedimentos inibidores, pelo contrário, exige o cultivo da humildade e da tolerância.

Em relação a isso, Castanho (2001) defende que, o relacionamento professor-aluno, quando fundamentado no respeito, na tolerância e na humildade, marca uma calorosa presença na vida dos alunos, sem que isso o exima das tarefas intelectuais pelas quais é responsável. Uma postura afetiva no processo de ensinar-aprender possibilita aos alunos a formação e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e operativas, estimulando-os ao posicionamento crítico frente ao conhecimento e à realidade.

5.7 – No percurso... as dificuldades na formação escolar e acadêmica

No processo de formação das professoras, foram percebidas dificuldades tanto na vida pessoal quanto no processo de formação escolar. Maria relata que, ao sair de sua terra natal e da escola que freqüentava até a 3ª série, precisou se adaptar a um outro ambiente escolar:

Eu, que antes gostava muito de estudar, era muito dedicada, mas teve um choque essa mudança, e, eu não consegui me acostumar, não consegui seguir, então eu abandonei os estudos e vim com meus pais para o Amazonas.

Para Tereza, suas dificuldades apareceram no momento em que começou a estudar com vários professores, tendo em vista que nas séries iniciais do ensino fundamental os alunos têm somente um professor ou no máximo dois. Além disso, nessa escola, as meninas estudavam separadas dos meninos e, somente a partir da 5ª série, os alunos, independente do

sexo, passavam a estudar juntos na mesma sala. Ela conta que não havia um bom relacionamento entre os meninos e as meninas, até por conta da pouca convivência no ambiente escolar, mas, com o tempo, as dificuldades foram superadas.

Na 5ª série encontrei dificuldade, a hora de ter vários professores, e você dá conta de várias disciplinas, até aí, o máximo que nós tínhamos tido eram dois professores, isso de certa forma para mim foi como momento de transição, foi difícil mas consegui dar conta do recado. Eu não me relacionava muito bem com os meninos, não tive meninos bagunceiros na minha sala, às vezes, me impacientava com eles. E tinha dificuldades de fazer trabalhos em grupo, [...].

Outras dificuldades que as professoras Ana e Tereza indicam enquanto alunas, foi com disciplinas específicas, principalmente em disciplina da área de ciências exatas, a matemática.

Acho que de 1ª a 4ª diria que foi um dos períodos mais difíceis que tive, mas porque a irmã [...] era uma professora de matemática e ciências, sempre tive muita dificuldade e ela era muito rígida [...] (ANA).

De 5ª a 8ª série continuei tendo problema com matemática, muitos amigos dizem que escolhi letras, Língua Portuguesa para fugir da matemática, [...] (ANA).

Já na 1ª série, lembro que nós líamos muitos textos, se exigia muito o estudo da tabuada, lembro que eu passava horas e horas, porque tinha muita dificuldade na parte de matemática, e tentava me esforçar o máximo na parte da matemática (TEREZA).

A professora Tereza elenca mais uma dificuldade na sua formação, referindo-se a sua graduação. Relata que quando ingressou no curso que escolheu não estava preparada para cursá-lo, pois não tinha os pré-requisitos necessários para ser aluna do referido curso. Entretanto, assumiu a responsabilidade em relação a sua aprendizagem e conseguiu vencer as barreiras inicialmente impostas.

[...] eu cheguei em uma turma onde nós éramos 45 alunos, e lá nós precisaríamos nos dividir em dois cursos, que era de Letras Língua Portuguesa e Letras Língua Inglesa, e na verdade a minha vontade foi sempre fazer língua inglesa e lá encontrei a minha primeira barreira, porque quem fazia língua inglesa, era quem dominava a língua, e ainda assim insistentemente, decidi, bati o pé, que teria que fazer, então, a primeira impressão que tive quando cheguei para fazer a faculdade, foi que de repente se quisesse fazer aquilo seria praticamente excluída do grupo.

Além disso, a professora Tereza relatou outra dificuldade enfrentada em relação às disciplinas: não conseguia apresentar trabalhos escolares que exigiam exposição verbal diante dos colegas.

[...] sentia muita dificuldade, porque eu era aparentemente extrovertida, mas na hora de uma situação dessa de trabalho para mim era um terror, então, tive muita dificuldade, quando precisava apresentar, algumas vezes, ficava com aquelas falas mínimas do meu grupo para poder ao menos ter a nota [...].

Na história de vida de uma das professoras, foi apontada uma outra dificuldade relacionada à vida pessoal. Professora Maria conta que parou de estudar por muito tempo e, aos 20 anos, resolveu fazer um curso para professores rurais junto com sua irmã mais velha, denominado LOGOS II. Para isso, tinha que se deslocar de onde morava na BR 230, Transamazônica, no quilômetro 210 sentido Humaitá - Apuí, para chegar até a cidade de Humaitá, onde participavam do curso duas vezes ao mês. Isso pode ser percebido nesse fragmento:

Foi um período de grandes dificuldades para nós duas, pois a sede do curso, a qual tínhamos que visitar uma vez por mês pra receber orientação e/ou nos submeter a avaliações, ficava em Humaitá, e na época do inverno o trânsito na estrada Transamazônica tornava-se muito difícil, inclusive sem o tráfego de ônibus ou pau-de-arara, dependíamos de caronas dos caminhoneiros e/ou tanqueiros, que transportavam mercadorias ou combustível para o abastecimento do município de Apuí. Muitas vezes tivemos que prosseguir viagem à noite, embaixo de chuva, em cima da carroceria de caminhões.

Essa é uma situação de ordem pessoal que Maria enfrentou para poder concluir o ensino médio. Apesar de ter enfrentado intempéries e longas distâncias, a professora Maria conseguiu terminar o curso e, mesmo com tantos desafios que lhes foram impostos pela vida no seu processo de formação, conseguiu concluir o curso de professora.

As professoras, no seu percurso de formação, vivenciaram muitas dificuldades, inclusive relativas à vida pessoal, entretanto, esses obstáculos foram sendo ultrapassados e, aos poucos, conseguiram prosseguir com seus objetivos de vida e de profissão.

CAPÍTULO 6

6 – HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo apresentamos o percurso de formação das professoras, já envolvidas na docência, ou seja, enquanto professoras, com o olhar direcionado para as práticas, vivências e experiências no exercício docente.

6.1 – No percurso... a docência

O reconhecimento da educação como histórica e socialmente produzida precisa ser concebida como um pressuposto necessário no ser e no fazer da docência. A partir desse entendimento, Cunha (2005) pressupõe tomar o professor na sua condição concreta de vida, marcada por uma trajetória cultural e contextual.

A docência é uma atividade complexa, que exige uma formação que possa dar conta das condições singulares de seu exercício, a qual poderá proporcionar a compreensão do espaço educativo, sobretudo, como momento de reflexão sobre as práticas, bem como, a concretização de uma educação que possibilite a autonomia dos alunos.

De acordo com Azzi (2007), os professores na heterogeneidade de seus trabalhos, estão sempre diante de situações complexas, para as quais precisam encontrar respostas que resolvam as problemáticas da profissão, as quais, dependendo do contexto, podem facilitar ou dificultar a prática.

Nesse sentido, concordamos com Cunha (2004) ao afirmar que a docência precisa superar a visão da perspectiva da racionalidade técnica, que a considera como um campo de aplicação de fórmulas e técnicas sustentadas pelo conhecimento científico. Por isso, entende-

se que os caminhos trilhados pelas professoras na docência não podem estar restritos ao conhecimento científico, mas articulados ao conhecimento pedagógico e à experiência.

Para Isaia (2006), a docência engloba as atividades desenvolvidas pelos professores que estão orientadas tanto para a formação de seus alunos como para a sua própria.

Tais atividades são regidas tanto pelo mundo de vida quanto da profissão e estão alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e em vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato de as atividades docentes não se esgotarem na dimensão técnica, mas remeterem ao que de mais pessoal existe em cada professor (p. 76).

Sendo assim, a docência configura-se como um espaço importante no processo de formação de professores, que além de envolver a formação em cursos de graduação, precisa considerar os diversos espaços que constituem o fazer dos professores.

Os caminhos trilhados pelas professoras para formar-se estão imbricados em diferentes experiências, construções, desafios e possibilidades que fundamentam a caminhada docente. Em suas histórias, o início da atuação no magistério desenvolveu-se em escolas públicas municipais e estaduais.

A professora Tereza revelou que começou a trabalhar com uma turma seriada. Nessa escola havia preocupação com a formação docente. Em razão disso, os professores se reuniam para estudar. Isso lhe proporcionou crescimento em relação ao seu desenvolvimento profissional.

[...] trabalhei inicialmente com as séries do ensino fundamental, trabalhava com 1ª, 2ª que na época era seriado, alfabetizei muita criança durante cinco anos da minha vida. Nós tínhamos um grupo de professores nessa escola e fazíamos estudos, muitos autores da área da pedagogia aprendi dos estudos que nós tínhamos com a coordenação pedagógica dessa escola, era uma escola do governo, mas que você chegava lá e era uma escola muito organizada, tudo muito no lugar, era uma escola modelo vamos dizer, e não só pela aparência física de escola, pela estrutura física, mas principalmente por essa questão dos professores se reunirem para estudar.

A professora Ana evidencia que seu ingresso no magistério se deu em função da carência de professoras, trabalhando nas séries iniciais do ensino fundamental, no município de Humaitá.

Concluí o magistério em 1992 e no ano seguinte fui convidada pela Diretora da Escola Estadual [...] para assumir uma turma de segunda série, já que na época havia carência de professores. Lembro-me como se fosse hoje, do primeiro dia de aula, as ansiedades, as incertezas e as inúmeras dúvidas sobre minha prática pedagógica, mas com o passar do tempo e o convívio com os alunos e outros professores, que gentilmente me transmitiram um pouco de suas experiências, tudo foi ficando mais fácil.

Para a professora Ana, o momento inicial na docência foi de muitos questionamentos em relação a sua prática pedagógica, mas a convivência com os alunos e com os demais professores é apontada como fator que contribuiu para adquirir mais segurança e exercer a docência.

A preocupação da professora Maria, no início da docência, se direcionou para o envolvimento em atividades que a escola oferecia para a comunidade, e também participava constantemente de cursos formação.

[...] comecei a lecionar para o ensino fundamental, de primeira a quarta série, em uma escola Municipal chamada [...]. Nessa escola permaneci trabalhando por dez anos. Durante esse tempo, procurei me envolver em atividades sociais e pedagógicas oferecidas à comunidade e também participei de diversos cursos de formação e aperfeiçoamento didático-pedagógico.

Diante do exposto, podemos considerar que a entrada na carreira aparece nas histórias das professoras demarcada pelas mesmas características identificadas por Huberman (2007), ou seja, elas falam do início da docência como descoberta, evidenciam entusiasmo inicial, experimentação, exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula e seus alunos) por se sentir parte de um determinado corpo profissional. Esse autor também indica que esse momento é marcado por incerteza, insegurança, dúvidas, e isso também aparece na história da professora Ana, citada anteriormente.

As narrativas das professoras demonstraram que a entrada na carreira foi no ensino fundamental, depois, se ampliou para o ensino médio, e, atualmente, exercem a docência no ensino superior, como mostra esse fragmento: [...] *Hoje trabalho na universidade, sou do colegiado de letras e ministro disciplinas de língua portuguesa [...]* (MARIA).

Com prosseguimento na carreira, já no ensino superior, a professora Ana expressa em sua narrativa a sua inquietação e o seu compromisso com a aprendizagem dos alunos, em desenvolver suas capacidades de transformar as situações com que vão deparar-se na profissão e na vida.

[...] trabalhando com graduação também no curso de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da UFAM, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá [...] tenho que ajudar a formar, tenho o compromisso com a sociedade, de formar bons professores de língua portuguesa que sejam agentes transformadores na sociedade que nós vivemos, me sinto responsável por isso [...].

As falas das professoras pontuaram que o percurso de formação para a docência tem como contexto as instituições formais (escola/universidade). Esses espaços/lugares são demarcados como momentos significativos no processo de formação. Apesar de muitos anos na docência na educação básica e da experiência com os enfrentamentos diários, ainda estão iniciando os primeiros passos no ensino superior, mas revelam que estão procurando sempre aprimorar a prática pedagógica, e, sobretudo, estão comprometidas com a formação dos alunos. Huberman (2007) considera que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos. Alguns profissionais percebem esse processo de forma linear, mas outros identificam patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades. Em se tratando da carreira pedagógica, a construção é, essencialmente, permeada de momentos, espaços e situações complexas, inusitadas e singulares que ao longo do percurso profissional, são vivenciadas.

6.2 – No percurso... o relacionamento professor-aluno

Um dos aspectos que fazem parte desse processo é o relacionamento professor-aluno, que no entendimento da professora Tereza precisa ser aberto, de proximidade e interação com os alunos.

[...] o relacionamento com os meus alunos, ele sempre foi um relacionamento aberto, um relacionamento de interação, um relacionamento onde pudesse sempre estar em contato, um relacionamento muito próximo, acho que posso caracterizar dessa forma. [...] Então, posso dizer que sempre me relacionei muito bem com os meus alunos, e procurei, na medida do possível, me mostrar essa figura acessível, não simplesmente alguém que está ali para cumprir horário, para cumprir uma determinada função e só aquilo.

Sendo assim, Masetto (2003) acredita que a relação entre os participantes do processo de aprendizagem, precisa ser vista como uma ação em equipe, voltada para a consecução dos objetivos educacionais, configurando-se como uma dimensão importante que contribua para

desenvolver entre professores e alunos, a co-responsabilidade pelo aprendizado, pela via do diálogo e do respeito.

De acordo com as professoras Ana e Maria, o diálogo se configura um elemento imprescindível no relacionamento professor-aluno, de escutar o que os alunos tenham a dizer sobre suas necessidades de aprendizagens.

[...] manter esse diálogo, acho muito importante entre professor e o aluno, colocar, olhar, quando conversar, conversar sempre olhando nos olhos, mostrando que você é tão humano que comete erros e acertos quanto eles [...] (ANA).

O diálogo é um instrumento imprescindível no ambiente educativo. Freire (1996) reconhece que ensinar exige a disponibilidade para o diálogo, momento este que o professor não deve se envergonhar de desconhecer algo, mas testemunhar aos outros a disponibilidade curiosa da vida, os seus desafios. Dessa maneira, o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura uma relação dialógica que se configura como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento.

A professora Maria acredita na abertura ao diálogo, mas também reconhece que é preciso saber ouvir e estimular os alunos para que expressem as suas dúvidas, inquietações, certezas e necessidades.

[...] Acho que as coisas não se dão dessa forma, tem que haver sim o conteúdo, a transmissão de conteúdos, mas também, o aluno tem que ter, eu creio que hoje tem que ser dado a ele a voz, ele tem que falar, ele também tem algo a trazer de conhecimento para poder interagir, e isso, vai criar o diálogo, uma abertura para o diálogo entre alunos e professores. E isso, vai facilitar o conhecimento, a transmissão desses conhecimentos, a construção desses conhecimentos, o aluno vai ver no professor uma pessoa em quem ele pode confiar, em quem ele pode chegar e perguntar as coisas e não apenas um repassador, um ditador [...] (MARIA).

A partir desse fragmento percebemos que o diálogo e a escuta podem ser instrumentos que ajudam o professora melhorar e redimensionar a ação docente. Sendo assim, não é falando aos outros de cima pra baixo, como se o professor fosse o único, detentor da verdade a ser transmitida que o fazer docente se constitui. Em relação a isso, Freire (1996) alerta que o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala com ele.

6.3 – No percurso... as metodologias de ensino

As professoras falaram sobre a forma como ensinam, destacando a relevância da metodologia na aprendizagem dos alunos. Duas das professoras pesquisadas, ao falarem sobre sua forma de ensinar, enfatizaram a necessidade de ser uma figura acessível aos alunos. De acordo com elas, deve haver uma relação de interação, de respeito ao educando e a sua aprendizagem. Essa postura é necessária se entendermos o ensino, como enfatiza Rios (2008) é uma prática social específica que se dá no interior do processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada. Ana diz ser acessível aos alunos e Maria estar sempre aberta aos questionamentos:

Procuro ser acessível aos meus alunos, e espero sempre que eles tirem dúvidas sobre as suas dificuldades, faço o possível para chegar ao aluno e não ter, não subir em um pedestal e nem olhá-lo, como muitas vezes, vi muitos professores olharem os alunos de cima para baixo, e procuro sempre estar no mesmo nível que eles (ANA).

[...] dando abertura ao debate a questionamentos, a fala do próprio aluno para a construção do conhecimento, porque a meu ver o conhecimento se constrói dessa forma, interagindo como o aluno, e não só naquele modelo fechado onde o professor transmite, só o professor é o conhecedor, o detentor do conhecimento [...]. (MARIA).

Além da professora Maria, também Tereza defende que o aluno precisa ser visto como ativo, por isso, valoriza o seu progresso no processo educativo. Além disso, acredita no seu potencial, por essa razão, incentiva sua participação. De acordo com Freire (1996), dessa maneira, aprender se torna uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição.

[...] eu procuro pautar a minha abordagem talvez um pouco relacionada com o que vivi um pouco na graduação, mas não tanto na graduação, mas como na experiência que tive durante o curso de inglês [...] dentro do curso nós fazíamos essa abordagem comunicativa, onde o importante é que o aluno se sinta à vontade desde o primeiro momento, apto a se comunicar em língua inglesa, não importando inicialmente se ele vai pronunciar certo, se ele vai pronunciar errado, o importante é que ele se sinta seguro, então acho que é um dos eixos da minha ação como professora ser essa incentivadora do meu aluno, dizer que ele é capaz, [...].

Esse entendimento, evidenciado na fala da professora, reforça o posicionamento de Rios (2008) ao dizer que o ensino se caracteriza como uma ação que se articula à aprendizagem, por isso é impossível desvincular as duas dimensões. Se pensarmos o ensino como uma construção e reconstrução de conhecimentos e valores, ele ganha sentido na articulação dialética com o processo de aprendizagem.

A preocupação da professora Ana, manifestada nas falas abaixo, direciona-se para o acompanhamento dos alunos, principalmente em relação aos estágios, para que eles possam ter um encontro orientado com a realidade que irão trabalhar,

[...] procuro acompanhá-los, principalmente, porque também sou professora de estágio, mostrar para eles a realidade de sala de aula, então, eles sempre estão fazendo esses tipos de pesquisa, estou sempre procurando ver realmente o que está acontecendo em sala de aula.

A professora Maria, ao falar de sua forma de ensinar, evidencia que adota uma postura mediadora, possibilitando a interação e participação dos alunos, o que poderá favorecer a construção do conhecimento.

Metodologia em sala de aula, a questão de dar abertura para que ele fale também, o professor não ser apenas o transmissor de conhecimento, mas o mediador, mediador que fala, mas que também ouve e o aluno alguém que ouve mas que também tem acesso, tem voz, pode falar, pode se pronunciar, e as aulas dessa forma, são pautadas na aula expositiva de conteúdos programáticos que fazem parte do currículo, mas também, discussões, debates e seminários, dessa forma.

Essa atitude assumida pela professora Maria se aproxima do que Masetto (2003) considera como mediação pedagógica, na qual o professor se coloca como incentivador ou motivador da aprendizagem, situando-se como uma ponte entre o aluno e sua aprendizagem.

Professora Tereza também reitera esse modo de ensinar que é apontado na fala de Maria, acima citada. Sua metodologia direciona-se para a participação dos alunos, que se inicia desde a elaboração dos materiais que serão trabalhados, privilegiando a interação e a colaboração entre os alunos. Nesse sentido, a posição de Cunha (2006) é esclarecedora: o professor que acredita no aluno, que está preocupado com a sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação exerce práticas de sala de aula de acordo com essa posição. Tereza parece seguir nessa direção:

As metodologias que eu utilizava, isso ainda dentro desse início de profissão, então eram aqueles trabalhos que fazia mesmo com os alunos, nós produzíamos o material e fazíamos o alfabeto móvel, e tentávamos mostrar que nós poderíamos encontrar as letras em diversos lugares, trabalhávamos com jornal, com revista, recorte, colagem. [...] o que impera na questão da minha metodologia é essa questão da interação, da colaboração dos alunos entre si e eu com eles.

As maneiras como as professoras relatam que ensinam, vão ao encontro do posicionamento de Freire (1994) ao dizer que, nas condições verdadeiras de aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos de construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito desse processo. Nesse sentido, as metodologias não se reduzem, apenas, ao uso de técnicas e recursos utilizados. Vão além disso, visto que os modos de ensinar e tudo que envolve tal ação são reveladores do compromisso efetivo do professor com os alunos, por isso, precisa haver coerência entre o que pensa e o que faz.

6.4 – No percurso... as dificuldades no exercício da docência

No exercício da docência as professoras contam que enfrentam muitas dificuldades. Uma delas, a professora Ana, faz referência aquelas relacionadas ao ambiente de trabalho com os colegas, os quais são diferentes e possuem posições e opiniões diferentes das suas. “[...] *you enfrentas dificuldades, muitas vezes, no convívio com os seus colegas, até mesmo porque não percebemos que as pessoas têm pensamentos e idéias diferentes dos seus [...]*”.

Essa preocupação vai ao encontro do que Imbernón (2008) destaca sobre o convívio e a relação entre os professores. De acordo com o autor, existem confrontos entre diferentes formas de entender a educação e a sociedade, mas, o desafio do trabalho conjunto entre os professores precisa apontar para a tolerância e a compreensão dessas diferenças.

A professora Maria fala de duas dificuldades interrelacionadas: a primeira refere-se a faixa etária dos alunos; e a segunda a sua motivação, tendo em vista que muitos são alunos jovens demais para ingressar em um curso de graduação e assumir as responsabilidades inerentes a esse nível de ensino. A imaturidade, de acordo com ela, pode ser uma das causas do desinteresse pelos estudos, e a outra talvez seja porque fazem a graduação como uma obrigação a ser cumprida. A professora aponta como outra dificuldade o fato de ter turmas e alunos diferentes, e, às vezes, essa diversidade torna o trabalho mais difícil. Mas, a professora

destaca também, a presença de alunos dedicados, comprometidos e com objetivos definidos ao cursar a graduação.

Alunos que estão lá por motivos bem diferentes, alunos dedicados, que estão lá realizando um sonho, um desejo de fazer o curso de letras, alunos jovens e imaturos que estão lá, porque a mãe queria que ele fizesse o vestibular, fez por obrigação. E então, falta um pouco de maturidade nesses alunos, salas e turmas, pessoas muito diferentes, com as quais a lidamos, então, não temos, às vezes, as mesmas respostas que esperamos e nem poderíamos ter. Então isso se torna às vezes, pode ser taxado de dificuldade [...].

Além das dificuldades acima, a professora Maria percebe como outra dificuldade a estrutura física do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. De acordo com ela, a realização do trabalho docente, enfrenta obstáculos porque o espaço é inadequado, portanto não facilita o trabalho do professor nem dispõe de ambiente de estudo adequado para os alunos.

[...] as dificuldades que enfrentamos nesta relação, nesta questão de docência, posso citar também a questão física, estamos hoje em um instituto recém implantado, não temos condições adequadas também para o nosso trabalho, alunos que não têm espaço, o único espaço que eles têm na universidade é a sala de aula e uma cadeira pra cada um, uma cadeira e uma mesa pra cada um. E nós, professores, também, que ficamos driblando tempo e local seja para planejar a aula, para atender aluno, e a maioria das coisas que preparamos tem que ser em casa à noite, porque na própria universidade não tem espaço, não tem uma sala onde a gente possa sentar, para trabalhar, para estudar e isso dificulta o nosso trabalho [...].

Tereza reitera o relato de Maria quando aponta a falta de estrutura adequada para os alunos estudarem, principalmente em relação ao escasso acervo da biblioteca que não atende as necessidades dos alunos.

[...] quando eu vim pra cá trabalhar com o ensino superior, a gente percebe que a própria configuração do lugar ainda passa por diversas dificuldades, e se a gente for olhar na biblioteca os livros que tem, pelo menos na área de língua inglesa, são mínimos, não é algo que ofereça um suporte para os 200 (duzentos) alunos que tem no curso, [...].

Continua acrescentando que não há materiais necessários para ministrar suas aulas, e trabalhar adequadamente com os alunos. Ainda, considera como outra dificuldade a ausência de uma ligação mais estreita dos professores, da direção do instituto em Humaitá e da

administração geral da UFAM Manaus, para verificar as necessidades reais dos cursos de graduação, para solicitá-los em tempo, para não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

Ministrei uma disciplina recentemente que precisava de um laboratório de línguas, diferente do que muita gente pensa, nós precisamos de um laboratório onde os alunos possam cada um ali na sua cabine, senão para os 50 (cinquenta) alunos, mais pelos menos 25 (vinte e cinco) possam usufruir disso, com som, com fone de ouvido, com toda uma situação. Tive que ministrar uma disciplina para mais de 50 (cinquenta) alunos com uma caixa de som e com material que adquiri, porque a universidade não dispunha, [...]. [...] mas a questão que digo é que ainda falta um pouco essa ligação com a instituição para gente poder sanar algumas dificuldades, porque é claro que é importante o professor ter seu próprio material, dispor disso na sua biblioteca particular, mas em contrapartida a instituição poderia ver algumas situações, mas pode depender de solicitação, não foi solicitado, então, a gente entende como dificuldade [...] (TEREZA).

As professoras, em seus relatos, falam sobre a estrutura física do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente como inadequada, talvez estejam referindo-se ao fato de funcionar em um prédio antigo que não tem capacidade para atender as necessidades dos cursos em funcionamento. Esta é uma situação também evidenciada por Cunha (2006): as condições de trabalho foram apontadas pelos professores do seu estudo, como fator de dificuldade. Afora o local inadequado para realizarem as atividades acadêmicas, também citam a falta de material disponível e especialmente bibliotecas.

Além de dificuldades enfrentadas quanto à estrutura física e aos recursos materiais, as professoras pesquisadas, também, referem-se àquelas ligadas à formação adequada e de qualidade para trabalharem no ensino superior. As professoras revelaram em suas falas que, a graduação e a especialização não as prepararam de forma desejável para exercer a docência nesse nível de ensino. Elas não sentem-se preparadas para responder aos desafios da docência. Isso pode ser verificado nos fragmentos abaixo:

Existem dificuldades de várias naturezas. Primeiro, a questão da formação ou falta de formação, até pouco tempo atrás, eu dei aula na graduação, como professora de graduação, tendo apenas, graduação e especialização. Eu própria reconheço que essa é uma formação deficiente para esse nível de ensino [...] (MARIA).

[...] minha formação inicial não sei se me preparou muito para a docência no ensino superior, eu tenho quase certeza que eu caí um pouco que de pára-quedas na universidade, então eu não tive essa preparação de docência de ensino superior, algumas vezes cheguei até a me questionar sobre o quê que eu estou fazendo aqui na universidade [...] (ANA).

A professora Tereza nos fala que, apesar de não ter sido preparada para docência no ensino superior, busca na prática um melhor fundamento para atuar nesse nível:

[...] minha formação inicial seria a formação da graduação, de certa forma me preparou em parte para o ensino superior, mas que eu acredito que na verdade realmente tenha me preparado, quando eu digo, coloco esse preparado entre aspas, porque até hoje estou procurando tentar, uma melhor maneira de dar uma cara mesmo de ensino superior para o trabalho que faço. Eu acho que realmente foi a minha prática de sala de aula, [...].

Em relação a isso, Pérez Gómez (1992) afirma que no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem.

As falas revelam que as docentes ingressaram no ensino superior possuindo a formação em nível de graduação e especialização. Esse fato se aproxima dos estudos de Giolo (2006) ao verificar que um número significativo de professores ainda não possuem a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, conforme está estabelecido no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da educação N° 9.394/96, ao iniciarem a docência no Ensino Superior.

O pouco preparo para uma atuação de qualidade vem sendo um dos pontos emergentes principalmente diante das transformações na sociedade. Com a intensidade do desenvolvimento científico - tecnológico, as mudanças climáticas e econômicas apontam para as novas responsabilidades que o ensino superior brasileiro e os professores são convocados a assumir. Além de formar o profissional competente e ético, precisa haver uma preocupação em formar o cidadão.

Pachane e Pereira (2003) acreditam que as transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, assim como as mudanças nos campos das diversas ciências, inclusive da educação levam-nos a repensar a formação que vem sendo oferecida aos futuros professores universitários, bem como, aqueles que já exercem suas funções no ensino.

A formação de professores pressupõe a necessidade de políticas que assegurem o compromisso efetivo com a docência. Esta não pode ser encarada como uma ação mecânica, mas, sobretudo, uma atividade complexa que os professores realizam com o objetivo de formar cidadãos comprometidos com a sociedade. Ao reconhecer a docência como uma ação complexa, entendemos, por essa razão, que os professores necessitam de conhecimentos específicos relativos ao conteúdo, experiência e formação pedagógica para exercê-la com mais segurança (PIMENTA, 2007; PIMENTA, ANASTASIOU, 2002).

A preocupação com um preparo adequado para atuarem no ensino superior emergiu nas histórias contadas pelas professoras. Tal preocupação vai ao encontro do que Masetto (2003) defende: os professores começaram a se conscientizar de seu papel docente, o qual exige capacitação própria e específica, ou seja, capacitação pedagógica e isso não se restringe a ter um diploma.

A formação pedagógica também foi elencada nas histórias contadas pelas professoras Ana, Tereza e Maria. Para a professora Ana, “[...] *é exatamente nesse momento da formação pedagógica que o professor, ele vai ter consciência da sua atuação, de sua importância na sociedade [...]*”. Acrescenta, ainda, que quando o professor não teve oportunidade de ter acesso a formação pedagógica poderá ter dificuldades ao ensinar seus alunos, dificultado o processo de construção do conhecimento. Segundo Castanho (2007), o professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão, isso redundando em muitas situações ruins no ensinar e aprender. Disso pode ser entendido que a não exigência da formação pedagógica para o profissional que vai atuar como professor pode resultar na desqualificação desses profissionais diante da atividade que irão realizar, a docência.

Ana e Maria revelam ainda que, no exercício docente, a formação pedagógica é essencial para poder mobilizar estratégias de ensino, entender as diferenças entre os alunos, como também, poder trabalhar de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada um. Dessa maneira, seria necessário recorrer às questões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem para que os objetivos educacionais do ensino superior sejam realmente alcançados. Assim entendem Ana e Maria:

[...] essa formação pedagógica é importante sim, é ela quem nos dá suporte para lidar com situações de ensino, de aprendizagem em sala de aula, como lidar com essas questões diante do aluno, com certeza serão suportes, serão ferramentas, que ajudarão muito para isso, tanto é que, é algo que eu gosto e sinto falta no mestrado, dessas discussões voltadas para essas questões [...] (MARIA).

E no exercício da docência ainda mais essa importância [...] porque ele não vai atuar, principalmente o professor, só com alunos que vão tirar nota dez, mas vai atuar com alunos notas oito, aqueles que vão tirar notas baixas, e ele precisa disso, para poder adequar o seu ensino e ajudar o aluno a alcançar o objetivo que é aprender [...] (ANA).

Diante do exposto, percebe-se que a formação pedagógica é pontuada como um aspecto relevante pelas professoras. Pachane (2006) também enfatiza essa relevância e

considera, ainda, que a formação pedagógica precisa ocupar seu espaço nas instituições de ensino superior, entretanto, não pode ser trabalhada na formação do educador aleatoriamente, pois é imprescindível que possa abranger os processos inerentes as áreas de saber, da docência e a dinâmica institucional. Daí apreende-se que no exercício da docência, os professores necessitam de formação específica, domínio da área de conhecimento teórico e conceitual, e também, do conhecimento pedagógico. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a preparação da docência para o ensino superior implica:

[...] Uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução de sua experiência pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar. O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outras ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivo, são desafios metodológicos na preparação pedagógica dos docentes universitários (p. 250-251).

Concordamos com as professoras que a formação pedagógica se constitui como um componente relevante para a atuação do professor, a fim de que se compreenda a dinâmica da sala de aula, do processo de ensino e aprendizagem, bem como os diferentes alunos e suas peculiaridades.

A professora Maria se ressentia da falta de discussões ou disciplinas sobre a formação pedagógica, no curso de mestrado.

[...] não temos debates e discussões girando no conhecimento, como voltar, como eu que sou professora, como empregar em sala de aula, claro que eu vou empregar, claro que vai mudar minha postura e minha posição como professora frente às disciplinas, seja de literatura, de teoria ou de língua portuguesa com certeza vai me engrandecer muito, estou crescendo muito, mas dizer que teve uma disciplina, uma discussão propriamente dita pra isso, para sala de aula, para o ensino como eu tive na graduação, metodologia do ensino língua portuguesa, não, no mestrado eu não tenho [...].

Masetto (2003) reitera essa situação exposta pela professora Maria, esclarecendo que na realidade os cursos de pós-graduação *stricto sensu* trabalham muito bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação docente. No entanto, o autor questiona se os conteúdos e atividades necessárias para formar o pesquisador são suficientes para afirmar que a pós-graduação forma adequadamente o docente para atuar no ensino universitário.

Essa realidade é evidenciada pela professora Maria, ao afirmar que a pós-graduação está mais direcionada para formar o pesquisador, pois, não há abordagens especificamente voltadas para a docência, mas exclusivamente para a pesquisa. “*Então, o mestrado que eu faço hoje não teria está formação para docência, esta voltado para o estudo teórico e formação do pesquisador [...]*”.

Com isso, não se está negando a importância de formar o pesquisador. Nosso entendimento é o de que a pesquisa é uma dimensão tão importante na formação, quanto a dimensão pedagógica. Leite e Ramos (2007) enfatizam que é urgente e necessária uma formação para o exercício docente que possibilite identificar, rever e redimensionar conceitos.

Sendo assim, a relevância da formação pedagógica se expressa pela condição que o professor assume na docência, na qual estabelece relações de ensino e aprendizagem, mediando o conhecimento.

A professora Tereza considera a formação pedagógica imprescindível para todos os profissionais que exercem a docência, ou seja, os professores, independente dos conteúdos ministrados e da área de atuação. “[...] *independente da área se a formação é para professor, essa formação pedagógica ela deve ser tão importante quanto a aquisição do conhecimento específico*”.

De acordo com Behrens (1998):

O alerta que se impõe, neste momento histórico, é de que o *professor profissional* ou o *profissional liberal professor*, das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor (p. 61, grifo da autora).

Outro aspecto que aparece nas histórias das professoras e merece destaque é o que está expresso no que a professora Tereza enfatiza:

O professor, não pode parar nunca, quem escolheu ser professor tem que também, além de ser um profissional, ele tem que ser um estudante profissional, ele tem sempre que estar em busca de conhecer novas coisas, de poder ter essa formação pedagógica, esse crescimento dentro da área que ele atua.

Zabalza (2004) também reconhece que o exercício da profissão docente requer sólida formação, não apenas nos conteúdos específicos, como também, nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas atividades e variáveis que caracterizam a docência.

Diante do exposto, percebemos que as professoras Ana, Maria e Tereza reconhecem que, para exercer a docência no ensino superior, é importante uma formação específica para atuar na profissão de professor. Mesmo que sejam profissionais de diferentes áreas, necessitando de conhecimentos específicos da área de atuação, tanto quanto daqueles específicos ao exercício da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento, considero importante retomarmos as preocupações e interesses iniciais que aguçaram nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) a realizar a pesquisa que originou este trabalho. Fazemos essa retomada a partir do objetivo geral: compreender como se configurou o processo de formação de três (03) professoras que tem seu percurso de formação escolar e a prática docente, prioritariamente, demarcados no município de Humaitá e exercem a docência no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM. E dos objetivos específicos: 1) identificar as tendências filosóficas e pedagógicas que vêm permeando o processo de formação escolar e a prática docente de três (03) professoras; 2) apontar as dificuldades e facilidades enfrentadas pelas professoras em seu processo de formação escolar e em sua prática docente, no município de Humaitá/AM.

Continuamos essa retomada, lembrando que, como subsídios para alcançarmos esses objetivos, traçamos uma base teórica de sustentação, buscando ampliar nossa compreensão sobre as concepções de formação que vêm fundamentando a formação de professores. Além disso, fizemos um breve recorte da história da pós-graduação, privilegiando o Parecer Nº 977/65. Aproximamo-nos das políticas de formação para os professores que atuam ou que desejam atuar no ensino superior, tendo em vista questões relacionadas as determinações legais que normatizam essa formação, e também verificamos os desafios para a formação de professores deste nível de ensino.

Nosso olhar curioso direcionou-se para as histórias de vida e formação das professoras, com um recorte centrado nas histórias de formação escolar/acadêmica e na prática docente. Do esforço investido para dar conta desse trabalho foi possível perceber que o processo de formação das professoras desenvolveu-se em diferentes espaços (escolas, igrejas, dentre outros), convivendo com diferentes pessoas (professores, familiares, colegas), com diversas disciplinas, em diferentes momentos. Apesar de haver algumas semelhanças nesse

processo, às histórias de vida e formação das professoras são únicas e constituem percursos singulares de formação pessoal e profissional.

A partir desse estudo, entendemos que o processo de formação de professores necessita superar essa visão restrita de formação, entendida como momentos formais e pontuais nas quais recebem uma preparação de acordo com modelos prontos e acabados, como preconiza a racionalidade técnica. O estudo aponta-nos a necessidade de alargarmos nossa concepção de formação, impõe-nos compreender que, nesse percurso formativo, são aliados conhecimentos, experiências, e o reconhecimento da subjetividade do professor, como um *continuum* (NÓVOA, 2007; ALARCÃO, 2005; ZABALZA, 2004) o qual se realiza ao longo da vida, em diversos ambientes, e, sobretudo, reconhecendo que o professor é uma pessoa.

No movimento de identificação das tendências filosóficas e pedagógicas que vêm permeando o processo de formação, verificamos que a tendência redentora, reprodutora e transformadora, estiveram e estão presentes no processo de formação escolar e acadêmico. Além disso, as professoras pesquisadas revelaram que a formação dos alunos, é um compromisso vivo em suas práticas. Compromisso esse que tem mostrado caminhos para um agir capaz de contribuir para transformação da sociedade.

É importante destacarmos que apesar de identificarmos a presença das três tendências filosóficas no processo formativo das professoras, percebemos que as mesmas, de um modo geral tendem a assumir uma tendência filosófica comprometida com a transformação social. Quanto às tendências pedagógicas que perpassaram o processo de formação, constatamos que a tendência liberal tradicional e tecnicista marcou significativamente o processo de formação escolar. Na prática docente, as professoras destacaram se identificar com a tendência progressista libertadora, valorizando o saber dos alunos, e considerando a realidade local e do país no processo de ensino, como também, possibilitando a abertura ao diálogo, dessa maneira, incentivando o desenvolvimento de uma postura crítica.

Percebemos que o processo de formação das professoras envolveu momentos de dificuldades, vivenciadas desde o ingresso na escola (ambiente novo e estranho; desafio de caminhar horas para poder estudar; dificuldades com os professores, com as séries e, também, com as disciplinas). Sendo assim, constatamos dificuldades sentidas na formação e na docência, entretanto, essas foram ultrapassadas com muita determinação.

Diante dessas dificuldades apontadas pelas professoras, destacamos que é necessário haver o compromisso institucional do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM com a formação de seus professores, não ficando limitada a pós-graduação *stricto sensu*, mas

a implementação de programas de formação que atenda os interesses e necessidades que os professores enfrentam no ensino superior. Além disso, é urgente o compromisso institucional com a docência no ensino superior, os professores também precisam de estrutura física e material para poder exercer seu trabalho.

O processo formativo envolve também o compromisso dos professores do instituto com a sua formação, sem o qual de nada adiantará programas de formação se o professor não tiver o interesse em participar.

Não poderíamos deixar de mencionar a responsabilidades das políticas com a formação de professores, estas precisam ter mais clareza quanto à formação, matriz curricular e duração dos cursos, enfatizando a necessidade de uma formação que considere, além da pesquisa, a docência no ensino superior brasileiro.

É importante salientar também que essa pesquisa foi uma experiência ímpar, ao nos depararmos com professoras comprometidas com o ensino, com os alunos, e com a instituição em que trabalham. Além disso, são profissionais que reconhecem a necessidade de dar continuidade ao seu processo de formação.

Com relação à metodologia de pesquisa, privilegiamos dar voz aos professores através das narrativas. O uso dessa metodologia ajudou-nos a reconhecer, que a história de vida representou a possibilidade de ouvir as professoras sobre seu processo de formação e docência. Além disso, mostrou-nos outras facetas e outros ângulos da vida dessas professoras, enquanto pessoas e profissionais. Isso foi gratificante.

A pesquisa que usa a abordagem (auto)biográfica ou história de vida, possui uma singularidade relevante e, além de ser considerada uma alternativa de investigação, abre possibilidades para um trabalho formativo, ao permitir que as professoras organizem os acontecimentos que fazem parte de seu percurso, evidenciando aqueles que conferem importância no âmbito da sua existência enquanto profissional da educação. De acordo com Nóvoa (2007); Cunha (1997); Queiroz (2008); Moraes (2000), essa perspectiva de investigação abre caminhos de formação e (auto)formação.

Nas narrativas das professoras pesquisadas, esse movimento foi muito importante. Por exemplo, a professora Tereza ao se reportar à fase de sua educação escolar evidenciou que não percebia claramente a influência das tendências filosóficas na educação, no entanto, ao lembrar de acontecimentos e fatos vividos no passado, percebeu a presença dessas tendências no seu processo de formação:

Então o que posso dizer é que no decorrer da minha educação não conscientemente a gente percebia esses passos, mas [...], hoje, analisando a gente percebe. Em algum momento, na verdade essas três tendências foram se mesclando e hoje a gente consegue ter essa reflexão, mas que isso foi se refletir tanto dentro dessas concepções pedagógicas [...].

Desse modo, é possível notar que as professoras, ao tematizarem a vida e as experiências, parecem ver com mais clareza o tipo de formação que tiveram para o exercício docente e, ao narrar parecem refletir sobre esse percurso. Essa reflexão cuidadosa sobre as vivências e experiências parece ir possibilitando a compreensão de sua atividade docente, o que pode, futuramente, favorecer a reformulação de práticas.

Bragança (2008) enfatiza que esse movimento aponta para o futuro quando a professora reflete sobre experiências vividas, não para reproduzi-las, mas para possibilitar uma resignificação das mesmas no presente.

Nessa perspectiva, é interessante destacar que olhando o passado com o olhar de hoje, a professora Ana avalia que a formação em nível de graduação não deu um suporte necessário para atuar no ensino superior: *“Então a minha formação inicial com certeza não me preparou de maneira alguma para a docência no ensino superior, e talvez, até hoje ainda, três anos depois, ainda não esteja totalmente preparada [...]”*.

Nesse mesmo sentido, a professora Maria esclarece que iniciou seus passos no ensino superior com uma formação inadequada. Esse trecho evidencia seu olhar, sobre sua formação, do lugar que ocupa atualmente.

[...] a questão da formação ou falta de formação, até pouco tempo atrás, eu dei aula na graduação, como professora de graduação, tendo apenas, graduação e especialização. Eu própria reconheço, que essa é uma formação deficiente para esse nível de ensino [...].

Maria e Ana evidenciam ao lembrar o passado que ao iniciar a docência, possuíam apenas a especialização, revelando que para exercer a docência no ensino superior é necessária a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Já a professora Tereza revela a preocupação em relação a sua formação, inclusive considera que talvez não tenha sido realmente preparada, reconhecendo que a prática em sala de aula é o que vem contribuindo para dar continuidade nessa formação.

[...] minha formação inicial seria a formação da graduação, de certa forma me preparou em parte para o ensino superior, mas acredito que na verdade realmente tenha me preparado, quando eu digo, coloco esse preparado entre aspas, porque até hoje estou procurando tentar, uma melhor maneira de dar uma cara mesmo de ensino superior para o trabalho que faço. Eu acho que realmente foi a minha prática de sala de aula, [...].

A professora Tereza confessa ter percebido algumas lacunas deixadas em seu percurso de formação e reafirma que seus conhecimentos vêm sendo reelaborados a partir da prática vivenciada em sala de aula. Que vem conseguindo articular conhecimento teórico e prático, sedimentando a sua atuação como docente.

Através das narrativas de formação as professoras puderam narrar e reviver fatos de suas vidas. Então, a metodologia usada abriu-se como uma possibilidade para atribuírem significados aos fatos, por elas vivenciados seja na sua história familiar, escolar e acadêmica, seja como profissionais enfrentando desafios, para construir saberes e práticas.

As narrativas de formação, nessa pesquisa colocaram-se como uma possibilidade de refazer caminhos e imagens, ou seja, as professoras ao relembrares suas histórias de vida, parecem ter reconstruído caminhos que lhes ajudam a compreender e ressignificar suas práticas, sua atuação como profissional e como pessoa. Sendo assim, entendemos que a narração das histórias de vida, podem ser entendidas como movimento propriamente humano de contar histórias e ressignificar experiências do passado que parecem se desdobrar em projetos futuros (BRAGANÇA, 2008).

Além dessas reflexões sobre o uso da abordagem metodológica consideramos importante apontar algumas sínteses de compreensões que fomos construindo no decorrer dessa investigação:

- Esse estudo reforça o nosso entendimento de que o processo de formar-se ocorre ao longo da vida, extrapolando o âmbito de cursos formais, envolvendo lugares/espacos, pessoas e objetos, no convívio e na relação com outras pessoas, outros profissionais;
- O processo de formação e a prática das professoras pesquisadas vêm sendo permeados por diferentes tendências e concepções pedagógicas, que influenciam diretamente na sua forma de ensinar e no seu compromisso com a educação.
- A docência no ensino superior, em Humaitá, envolve profissionais de diferentes áreas. Isso impõe-nos a necessidade de repensar a formação de professores, de modo a levar em conta a diversidade de instituições e a riqueza de conhecimentos de todas as áreas do saber, e também reforça o nosso posicionamento em relação ao

compromisso institucional com a formação de seus professores, tanto no que se refere a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, como ao incentivo ou implementação de programas de formação.

- Essas histórias reiteram nossas certezas de que formar professores para o ensino superior implica em compromissos coletivos que perpassam pelas políticas de formação, pelas instituições, pelos programas e pelos professores que poderão reivindicar uma formação adequada para o exercício docente, para a pesquisa, bem como para enfrentar os desafios que surgem na sua atuação no ensino superior.
- As políticas e os programas para formar professores, precisam valorizar os professores como profissional e pessoa, e como tais precisam de condições de trabalhos adequadas e salários dignos. Além disso, é preciso ainda que se considerem as peculiaridades inerentes ao ensino superior brasileiro, como também, as singularidades locais.

Ao finalizar essa etapa no meu processo de formação, ao olhar para o começo da pesquisa são identificados muitos questionamentos que surgiram durante esse processo. Esses poderão redimensionar nosso olhar para frente e ajudar-nos a buscar respostas, para o que não foi possível compreender nesse momento.

Finalizo reafirmando, que esta pesquisa na área de formação dos professores do ensino superior, constituiu-se não somente como uma preocupação individual, pontuada como pesquisa investigativa de mestrado, mas, como uma questão que está em debate no cenário nacional, e que precisa ser posta em pauta no ensino superior brasileiro, a fim de que se estabeleçam os caminhos para que nós professores(as) prossigamos com segurança a continuidade do processo de formação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel de (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal. Porto Editora. 2005.

ALMEIDA, Raimundo Neves. **Retalhos históricos e geográficos de Humaitá: documentos históricos de Humaitá**. 2. Ed. Porto Velho: [s.d.]. 2005.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S. ; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINNSKI, Iria. Estado da arte na formação de professores no Brasil. In: ANDRÉ, Marli, SIMÕES, Regina e outras. Estado da arte na formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, n 69, 1999.

ANASTASIOU, Léa das Graças de Camargos. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

ARAÚJO, Leyvijane Albuquerque de. **Políticas Públicas da Educação Superior no Governo Lula: um estudo documental da política de expansão do MEC e seus rebatimentos na Universidade Federal do Amazonas**. Dissertação de Mestrado. Manaus. Amazonas. 2007.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2007. (Coleção Saberes da Docência).

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

BATISTA, Sylvia Helena. Aprendizagem, ensino e formação em saúde: das experiências às teorias em construção. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva: **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido a literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Christina Venancio (orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro. FAPERJ, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96**. Brasília, DF. Brasil. 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024/61**. Brasília, DF. 1961(Revogada).

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG) 2005-2010**. MEC/CAPES. Brasília, DF. Brasil.

BRASIL. Parecer nº. 12/1993.

_____. Portaria MEC/CAPES nº. 52/2002.

_____. Resolução do CFE nº. 05/83. Diário Oficial da União, Brasília, de 1983.

_____. Resolução CES nº. 03/99. Diário Oficial da União, Brasília, de 1999.

_____. Resolução CNE/CES nº. 01/2001. Diário Oficial da União, Brasília, de 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO Marcos T (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

BERALDO, Tânia Maria Lima. Formação de docentes que atuam na educação superior. In: **Revista de Educação Pública**. v. 18, n. 36 (jan./abr.2009). Cuiabá: EdUFMT, 2009.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores:** a questão da subjetividade. Educ. Pesquisa. Vol. 28 nº.1 São Paulo. Jan./Jun. 2002.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos. In: _____ (org.). **Reinventar a escola.** 5. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

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

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6.ed. São Paulo: Cortez. 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Nabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez. 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: _____ (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____ (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. vol. 23 n.1-2 São Paulo Jan./Dec.1997.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Quadragesimo ano do parecer CFE no 977/65**. In: Revista Brasileira de educação. Nº. 30, Set/Out/Nov/Dez, 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Christina Venancio (orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro. FAPERJ, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA e FINGER (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa. Ministério da Saúde. 1988.

DONATO, Maria Ermelinda. Inovações na formação de docentes universitários: a experiência das ciências veterinárias. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO Marcos T (org.). **Docência na universidade**. - Campinas, SP: Papirus, 1998. - (Coleção Práxis).

FLORES, Elizabeth Dueñas Peña de. **A pós-graduação em educação: o caso da Unicamp na opinião de professores, ex-alunos e alunos**. Unicamp, SP, Brasil. Tese de doutorado. 1995.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. – 2. ed. Ampl. – Brasília: Pano Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte. Autêntica. 2000.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 1. ed. Dom Quixote. Lisboa. 1992.

_____. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 2001. N° 18.

GATTI, Bernadete Angelina. Reflexões sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**. N° 18. Set/Out/Nov/Dez. 2001.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez, 2002.

GIOLO, Jaime. Os docentes da educação superior brasileira. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre. Artmed. 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal. Editora Porto. 2007. (Coleção Ciências da Educação).

GRILLO, Marlene Corroero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. – 2. ed. Ampl. – Brasília: Pano Editora, 2001.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal. Editora Porto. 2007. (Coleção Ciências da Educação).

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal. Editora Porto. 2007. (Coleção Ciências da Educação).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. A Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**/prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à educação brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.** Vol. 26, nº. 93. Campinas Sept./Dec. 2005.

LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria; FERNANDES, Cleoni; GENRO, Maria Elly; FERLA, Alcindo. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos T. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LISITA, Verbena, ROSA, Dalva; LIPOVESTSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez. (Coleção magistério: série formação do professor).

LOPES, Regina Maria G. Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana. In: CUNHA, Maria Isabel da. PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2007. (Coleção Saberes da Docência).

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. História do currículo da pós-graduação em educação da UFRJ (1972-1981): Concepções de conhecimento e pesquisa. In: **Revista Brasileira de educação** N°. 7. Jan/Fev/Mar/Abr, 1998.

LUDKE, Menga. Depoimentos: Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 2005. N°. 30.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo. Cortez. 2008.

MAROY, Christian. O modelo do prático reflexivo diante da enquête na Bélgica. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do Profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí. 2003.

MASETTO, Marcos T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____ (org.). **Docência na universidade**. - Campinas, SP: Papirus, 1998. - (Coleção Práxis).

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. – São Paulo: Summus, 2003.

MEC. Universidade: expandir até ficar do tamanho do Brasil. Secretaria de Educação Superior. **Revista Expansão**. Brasília, DF.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método, criatividade**. Petrópolis. RJ, Vozes. 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MEC. RELATÓRIO EXECUTIVO. **Expansão das Universidades Federais: o sonho se torna realidade!** Expansão das IFES. 2003 a 2006.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz. Memórias e registros da escola e da não-escola. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Christina Venancio (orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro. FAPERJ, 2008.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Tarrafa de pescaria. In: AMAZÔNIDA. **Revista do Programa de Pós-Graduação em educação da UFAM**, ano 6. N.2, 2001.

_____. **Histórias de leituras em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. – 2. ed. Ampl. – Brasília: Pano Editora, 2001.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto, Portugal. Editora Porto. 2007. (Coleção Ciências da Educação).

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. v. 25 n.1. São Paulo jan./jun. 1999.

_____. Formação de professores profissão docente. In:_____. **Os professores e sua formação**. 1. ed. Dom Quixote. Lisboa. 1992.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**/prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à educação brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para professores universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**. Septiembre-diciembre. 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio, Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PÉRES GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 1. ed. Dom Quixote. Lisboa. 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2003.

_____, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. – São Paulo: Cortez, 2002. - (Coleção Docência em **Formação**).

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática. In: _____. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2007. (Coleção Saberes da Docência).

PIMENTA, S. G, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez, 2002.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos Orais: do “indizível” ao “dizível”. In: LUCENA, Célia Toledo; DEMARTINI, Zélia de Brito (orgs.). **Pesquisa e Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira Queiroz**. São Paulo: CERU, 2008.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 2005. Nº. 30.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas. V. 24, nº. 83, p.627-641, agosto. 2003.

SAVIANI, Demerval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, Demerval e outros. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. Doutorado em Educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.7, n. 21, p181-197, maio./ago.2007.

SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI. In: ALMEIDA, Malu (org.) **Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento**. Campinas, SP: Alínea. 2005.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, Marcos de. Uma Visão do Ensino de Pós-Graduação no Brasil. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC – Ano IV – nº. 06 – 1º. Semestre. 2002.**

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: _____; MIGNOT, Ana Christina Venancio (orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro. FAPERJ, 2008.

_____. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida e formação**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. USP. Biblioteca. 2008.

SONZOGNO, Maria Cecília. Metodologias no ensino superior: algumas reflexões. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **Docência em Saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

SUCUPIRA, Newton. A idéia de universidade. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. MEC/INEP. Vol. XLIV. Outubro-Dezembro, 1965. N.º100.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/ Fev/Mar/Abr. 2000. N.º. 13.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TORRES, Iraildes Caldas. **Humaitá**: ecos de um povo. Manaus. Editora da Universidade Federal do Amazonas/Editora do Instituto Nacional de pesquisas na Amazônia , 2007.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. - (Coleção Práxis).

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação voltada PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio, Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. **Journal of Teacher Education**, v.43, nº4, p. 296-307.

ANEXOS

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. A formação em Humaitá:
Lugares/espacos de formação em Humaitá: escolas, família, associações extra-escolares.
2. Tendências filosóficas e pedagógicas na formação e docência.
3. Eu, aluno (a) da educação básica: escolas, professores(as) marcantes, séries, avaliação, relacionamento professor-aluno.
4. Eu, aluno (a) de graduação: professores(as) marcantes, disciplinas, avaliação, relacionamento professor-aluno.
5. Eu, aluno (a) de pós-graduação: professores(as) marcantes, disciplinas, avaliação, relacionamento professor-aluno.
6. Eu, professor (a)/Docência: escola/instituição, colegas professores, séries, disciplinas, avaliação, relacionamento professor-aluno. Como ensino... Metodologias que uso...

Narrativa Professora Tereza

Eu comecei a estudar aos três anos de idade na escola Patronato Maria Auxiliadora, e eu lembro que minha primeira professora, foi à professora [...]. O que me lembro dessa época é que era muito tímida. Tem uma história engraçada que a minha mãe diz que, a minha professora na segunda semana de aula, chamou para conversar perguntando se eu tinha algum problema, porque até aquele momento, ela ainda não tinha conseguido ouvir a minha voz, sendo que em casa era totalmente o contrário. Mas, ah! A minha formação foi se dando na mesma escola. Em seguida, fui aluna da professora [...], posteriormente da professora [...]. Na primeira série, lembro que já nessa época comecei a me relacionar melhor com os meus colegas de aula, e assim, foi minha formação. Na segunda série, fui aluna da professora [...], na terceira série nós tínhamos duas professoras, acho que é a professora [...] e a professora [...], na quarta série, fui aluna da irmã [...], e da professora [...], que continuou sendo a minha professora. Quando passei para a quinta série, lembro que foi uma fase de transição, de certa forma um pouco difícil, porque apesar de estudar na mesma escola, mas, nós trocamos de turma. E me lembro que estava todo mundo animado com a situação, e tive que ser acompanhada pela mãe, como se fosse o meu primeiro dia de aula de alfabetização. Eu estava achando tudo muito estranho, ter que estudar com os meninos. Então, mas depois, consegui encarar isso numa boa. De quinta a oitava série foi a escola que estudei, foi o Patronato. Quando terminei a oitava série foi um outro momento de transição, mas que, foi um pouco de difícil decisão, porque eu não queria fazer o magistério. E a minha mãe por achar que sempre estudei no Patronato, deveria continuar estudando no Patronato, praticamente me obrigou e me matriculou contra a minha vontade, porque na escola era o curso que era oferecido, o magistério, como eu não podia discutir com a mãe, aceitei. Eu fiz, mas, na segunda semana já me identifiquei com o curso, e tentei ser o mais caprichosa possível. Quando tinha as aulas de didática, didática da matemática, já decorava o caderno com aquelas coisas, tentando assim, me imaginar como professora de matemática, e assim com as outras séries. Quando passei para o segundo ano, aí já foi uma outra mudança, porque havia passado num concurso para estagiar em um banco e teria que abandonar a escola de manhã, sendo assim, fui pra uma outra escola que era vizinha do Patronato. Uma escola estadual chamada Escola Estadual Oswaldo Cruz, lá iniciei no segundo semestre de 1994. E fui, comecei o segundo ano, também, foi um momento que tive de trocar os amigos, trocar de turno porque nunca tinha imaginado estudar à noite, mas, foi uma outra experiência. Minha primeira nota vermelha que tive na minha vida (risos) foi no segundo ano, nunca tinha tirado uma nota vermelha até então, nesse ano, tirei uma nota vermelha de Psicologia. E concluí na Escola Estadual Oswaldo Cruz o ensino médio, no caso o Magistério. Assim, tive algumas deficiências na formação, me lembro que no segundo ano mesmo, o professor de português, acho que a gente já foi ter aula de português no terceiro, final do terceiro bimestre. E tinha aquela questão de faltar a energia à noite, era outro problema que nós enfrentávamos, mas acho que dentro da medida do possível, a gente foi tentando superar essas dificuldades e em 1995 concluí o magistério. O primeiro espaço que considero, além da escola é a própria família, acho que dentro da família a gente teve muito apoio, não tinha aquele acompanhamento da mãe sentar, ficar olhando tarefa e tudo, mas, de certa forma havia uma cobrança indireta, então, em relação à questão de estudo e outras oportunidades, livros a gente teve muito a mão, os livros para estudar, a minha mãe sempre comprou muitos livros e assinaturas de revistas. Mas, outro espaço que acho fundamental foi a Igreja, aos treze anos de idade, comecei a ajudar na catequese, trabalhava com as crianças, o primeiro contato que tive vamos dizer, tendo essa questão do ensinar. Eu acompanhava as crianças e daí por diante, me envolvia em grupos de jovens, me ajudava a ser um pouco mais desinibida e acho que foi um espaço de grande importância na minha vida. Mas, antes de entrar na igreja, quero lembrar um fato que acho interessante. Meu pai sempre gostou de contar muita história, e em um dia desses, um belo dia, não sei o que aconteceu na cabeça dele, vendo que eu gostava muito de brincar e de ser professora, ele chegou para mim e disse que ele iria formar uma turma para mim na comunidade, e que iria alfabetizar adultos. Acho que falou aquilo em forma de brincadeira, mas acreditei. E lembro que eu tinha uns dez anos de idade e comecei a ver figuras, porque achava que as figuras iam ajudar a ensinar. E comecei a pensar e a pesquisar em um livro que tinha, e danava a preparar os materiais que achava que iria ajudar, e ficava cobrando aquilo dele, para mim foi uma grande frustração quando ele disse que foi só uma brincadeira, para mim foi horrível, mas depois superei isso. E aquilo na minha cabeça ficou, dizia que um dia iria alfabetizar adultos, bem depois aconteceu, mas, não como um propósito, as coisas foram acontecendo, mas

lembro que no dia que entrei na sala de aula para trabalhar com adultos lembrei desse fato. Mas, concluindo a questão, acho que um dos grandes outros espaços que adquiri foi justamente na própria casa, dentro da família e o envolvimento que tive com a igreja. Eu tento me lembrar, mas não lembro de tantas coisas, que pudessem ter acontecido diferente, mas lembro que prezava pela questão da disciplina, as cadeiras sempre ordenadas, e você sendo chamado atenção caso tivesse algo que fosse considerado pelos professores, que não estivesse dentro das normas da escola. Mas lembro que, na educação infantil é, a gente cantava muitas musiquinhas, lembro que tinha as músicas, que se chegava e passava a tarde inteira cantando, era uma maneira, também, de se ensinar naquela época, através das músicas se ensinava os valores, às vezes até algo relacionado com as vogais, com os conteúdos que eram ensinados. E as brincadeiras lembro muito pouco mesmo, não consigo lembrar que tipo de brincadeira nós fazíamos na época, mas, lembro que existia (risos) só não consigo lembrar do que exatamente. Eu vejo que o ensino se dava dessa maneira, sempre o professor direcionando, trazendo as atividades, é aquela questão de você está trazendo muito trabalhinho mimeografado, de cobrir, de colar. E lembro que até um tempo desses tinha umas pastas que deram gorgulho de tanto caroço de arroz que a gente colava feijão, alimentos. Eu acho que até hoje fazem isso nas escolas, nessa parte da educação infantil acho que lembro mais ou menos isso aí, não consigo lembrar outras coisas. Já na 1ª série, lembro que nós líamos muitos textos, se exigia muito o estudo da tabuada, lembro que passava horas e horas, porque tinha muita dificuldade na parte de matemática, e tentava me esforçar o máximo na parte da matemática. Português, é sempre tive um pouco mais de facilidade, é uma coisa que me marcou muito foi que nas férias de julho certa vez, acredito ser na 1ª série, nós tínhamos aproximadamente 20 dias de férias, a professora passou 30 cópias (risos), fui para Porto Velho com meu caderno de cópia, com os livros, porque tinha que dar conta das 30 cópias, e sei que já chegando perto da véspera de terminar as férias, estava agoniada. Resumindo a história, não tive férias (risos) naquele tempo, foi uma coisa que marcou muito, lembro que chorava porque não conseguia, as cópias que tinham sido marcadas eram muito grandes, mas consegui dar conta, ainda que pequena, passar a noite às vezes fazendo isso, porque também, não queria perder minhas férias totalmente. Mas lembro que era uma rigidez muito grande, acho que na 4ª série, tirei um zero de matemática, e aí o quê aconteceu, a professora que era de matemática me chamou atenção de certa forma, para mim foi constrangedor, porque fui chamada atenção na frente dos alunos, e meu pai na época, trabalhava com contabilidade na prefeitura, então ela questionou como que eu era filha de alguém que mexia com números e não conseguia lidar com números (risos). Eu lembro que sempre tentava cumprir com as exigências, algumas vezes ganhei aqueles certificados de menção honrosa que o Patronato disponibilizava para os alunos que se destacavam não me lembro de ter tirado o 1º lugar, ficava lá no segundo, terceiro, no quarto mas algumas vezes ganhei. Na 5ª série encontrei dificuldade, a hora de ter vários professores, e você dar conta de várias disciplinas, até aí, o máximo que nós tínhamos tido eram dois professores, isso de certa forma para mim foi como momento de transição, foi difícil mas consegui dar conta do recado. Eu não me relacionava muito bem com os meninos, não tive meninos bagunceiros na minha sala, às vezes, me impacientava com eles. E tinha dificuldades de fazer trabalhos em grupo, porque principalmente, a professora de geografia, passava trabalhos em grupo, e tinha pavor quando ia fazer trabalhos com os meninos, em minha opinião eles eram irresponsáveis, não conseguiam ajudar o grupo, e numa dessas, até entrei em discussão com um deles e a gente acabou indo para porrada mesmo, mas, foram detalhes extraclasse. De 5ª a 8ª série, nunca fui aquela aluna, digamos nota 10, e às vezes, percebia que relaxava um pouquinho. Mas quando foi na 7ª série me identifiquei, na 7ª e 8ª série me identifiquei muito com as aulas de Língua Portuguesa, então, nunca tinha tirado, da 5ª série em diante, nunca tinha tirado um 10 de português, e consegui tirar uma média 10, acho que em dois bimestres da 8ª série, isso pra mim, era motivo de orgulho e percebia que só conseguia, de repente, ter esse desenvolvimento porque lia muito, sempre li muito. Nas outras disciplinas tinha afinidade, gostava muito de leitura, mas a disciplina que tinha mais afinidade era Língua Portuguesa, e uma vontade imensa de estudar inglês, porque a gente começou a estudar inglês a partir da 5ª série, então, lembro que nós tínhamos um livro, não lembro muito bem o nome da coleção, mas lembro muito bem, que tinha uma estátua da liberdade na capa do livro, então, procurava ler o máximo, procurava as palavras no dicionário. Naquela época eu já dizia que queria aprender inglês, e considerando de certa forma, depois essa foi minha formação, lembro que já nesse período, assistia um programa, que passava na televisão chamado vestibulando, que passava às vezes, ensinava através de música, ou tinha a parte puramente gramatical, tinha um outro programa, também, que não

lembro o nome, mas que assistia e gostava. E já no ensino médio, a questão do ensino, é, acho que tinham disciplinas que foram marcantes, porque como a gente tinha essa missão de se formar como professores, então lembro que teve algumas disciplinas em que nós utilizamos teatro, e isso para mim foi muito interessante. Na área de matemática, alguns recursos que nós poderíamos utilizar com os alunos nós confeccionamos, eram sempre trabalhos em grupos. Na parte de ciências lembro de uma vez nós fizemos uma maquete, poderíamos trabalhar isso em sala de aula, falando sobre eletricidade, também foi um outro trabalho, que achei muito interessante, e vejo que no magistério mesmo com as deficiências, acredito que a gente teve muitas disciplinas, que para mim, foram bem interessantes, bem marcantes. As escolas foram, o Patronato Maria Auxiliadora onde estudei do jardim até o 1º ano do magistério, aliás, até o primeiro semestre do 2º ano do magistério, foram aproximadamente 12 anos, nunca tinha contado isso, comecei a estudar em 1982, e depois no Oswaldo Cruz, os dois últimos anos. Eu acho que a 1ª série para mim foi muito marcante, porque foi quando comecei a perceber que na verdade, aprendi ler muito cedo, mas a 1ª série porque começaram a me explorar um pouco mais, então, já lia na frente, na sala de aula com os colegas. Lembro que o Patronato, sempre teve muita celebração por ser um colégio religioso, e fiz uma leitura, acho que de uma novena de nossa Senhora, e depois, fui muito elogiada, porque era muito pequenininha, magrinha na época, e assim todo mundo se admirou porque fiz bem, me expressei bem, e lembro com muito carinho dessa época. Eu acho também que outra série que me marcou bastante foi a 8ª série, porque consegui dois dez de português, mas também, por outro lado, foi a 1ª vez que fiquei de recuperação na minha vida, nunca tinha ficado, fiquei de recuperação de química, mas foram essas duas séries, das outras lembro mas não com tanta nitidez, essas foram mais marcantes. Olha, apesar de ter um amor muito grande pelo Patronato, por ter sido a minha escola desde pequena, sempre gostei muito. Eu considerei na minha formação, na época de magistério no Oswaldo Cruz, as dramatizações, isso dentro da prática de sala de aula. No Patronato nos fazíamos esse tipo de trabalho sempre como atividades extraclasse, enquanto no Oswaldo Cruz, fazia parte da sala de aula, então, algumas músicas que a gente tentava relacionar com o conteúdo que poderia ser trabalhado com as crianças, foi uma fase muito interessante, isso dentro da própria sala de aula e com o conteúdo trabalhado. Eu sempre gostei das dramatizações e acho que foi algo que marcou bastante, assim tinha professores que eram mais dinâmicos, menos rígidos e sabiam conduzir a aula mais prazerosa, tinha aqueles outros que às vezes não conseguiam atingir os objetivos. A minha formação vem se configurando da seguinte maneira, inicialmente nós tínhamos realmente essa idéia, dessa tendência redentora, onde nós éramos incutidos da idéia de que com a educação nós iríamos resolver os problemas não só pessoais, como os problemas da sociedade. Então ela tinha esse caráter é salvacionista com diz a própria teoria dessa tendência, no decorrer do tempo foi se percebendo que por algum momento nós acabaríamos por separar essas questões, essa idéia, de que a educação é redentora mesmo. E começar a pensar que de repente naquele momento, principalmente, lembro de quando estudava no Patronato tinha uma época que a gente estudava a campanha da fraternidade, e nesse momento, era um momento que a gente tinha que refletir questões sociais, questões que abrangiam temas como a família, até mesmo como a desigualdade social, toda aquela temática que envolvia a campanha da fraternidade, ela servia para nos mostrar que muitas vezes se nós não tomássemos cuidados, nós só serviríamos, a educação seria de uma forma excludente, porque nós seríamos os educados, os bem preparados enquanto a grande maioria da sociedade estaria à margem, e se nós continuássemos com aquela idéia que realmente nós éramos os privilegiados, sem se preocupar com que estava a nossa volta, isso realmente poderia se configurar nessa tendência filosófica, de que a educação é simplesmente uma mera reprodutora das ideologias vigentes na sociedade. E, mais chega um momento, já um pouco mais amadurecida, que a gente começa a pensar principalmente quando fiz o magistério, nessa questão de que essa educação, ela pode ser transformadora, pode ter um papel importante dentro da sociedade, e a partir daquele momento a gente passou a pensar, que se dentro da minha ação, dentro daquilo que eu fizer, desse a minha contribuição seja como educadora, seja como agente de comunidade, de qualquer forma poderia contribuir, mas sendo uma pessoa ativa dentro da sociedade. Então o que posso dizer é que no decorrer da minha educação não conscientemente a gente percebia esses passos, mas de uma forma hoje analisando a gente percebe, em algum momento na verdade essas três tendências elas foram se mesclando e hoje a gente consegue ter essa reflexão, mas que isso foi se refletir tanto dentro dessas concepções pedagógicas porque cada uma está incutida, porque em determinado momento se fomos falar das questões pedagógicas dentro dessas tendências filosóficas, o que posso lembrar, inicialmente a educação era aquela coisa de decorar a tabuada, de

decorar listas intermináveis de questionários, sem você exercer nenhuma crítica em relação aquele conteúdo às vezes, de repente, as coisas estavam acontecendo no mundo mas você estava ali preso, num material que era preparado, às vezes preparado bem antes, e a história acontecendo e o material didático continuava sendo o mesmo. Apesar de que a escola que estudava ter sempre uma fama de ser uma boa escola, mas hoje percebo que alguns conteúdos eles para época já eram ultrapassados. Um fato que gostaria de citar que até hoje, acho muito engraçado e até cômico, era um questionário que eu tinha que responder de geografia que tinha que dizer que a zona franca era isenta de impostos, acho que copiei errado e quando fui para a sabatina lá com a professora, aí eu disse que a zona franca era isento de impostos, quer dizer a minha frase estava toda correta, mais estava falando uma palavra que apenas tinha decorado, para mim não fazia sentido nenhum, mas estava lá respondendo, então, foi uma coisa que me marcou, porque a professora ficou tão chocada que eu não sabia o que era isento, mas ela nunca me explicou. Enfim, situações como essa ocorreram, o que acho que em seguida com outras reflexões, já com o amadurecimento, isso já terminando o ensino fundamental onde nós estudávamos essas questões um pouco mais aprofundadas, é de reflexão, dessa parte social, que achava muito interessante, para mim era um tema que sempre me chamou atenção porque era onde conseguia enxergar as coisas que estavam ao meu redor. Quando acontecia essas coisas do professor pedir um determinado momento para gente analisar um jornal, assistir um jornal, para mim isso já se tornava um pouco diferente porque apesar de em casa sempre ter tido muita revista, sempre ter tido muito jornal à disposição, meu pai sempre gostou muito de ler, e onde a gente deitado ali sempre tinha um monte de jornal e revista, e ele assistia o jornal todos os dias e, as vezes aquilo ali passava despercebido, mas se o professor pedisse para fazer, eu fazia, ia para frente da televisão com meu caderno, anotar tanta coisa, acabei presenciando de uma certa forma incentivada pela escola, não pela família, mas pela escola nesse momento, entendo que a escola dá ferramentas e o aluno vai se quiser, poderia dizer de uma certa forma que se encaixaria aqui nessa tendência libertária, não que em determinado ponto isso foi 100% positivo, porque isso poderia acontecer comigo talvez os colegas não se interessassem em fazer, de uma certa forma essa relação que nós tínhamos no caso com os professores de fazer essa troca de experiências, achava interessante, mas na questão de disciplina por momento ou outro a gente presenciou algumas cenas até mesmo de desrespeito. No meu ensino médio, que aconteceu, já estava com essa intenção de ser professora fui fazer magistério, um pouco contra a minha vontade mas fui, e percebi que realmente as coisas, apesar da gente estar sendo encaminhado para ser professor, mas, as coisas aconteciam muito soltas, algumas leituras me foram fortemente cobradas e outras se tivesse lido ou não lido, não ia fazer diferença nenhuma para aquele momento. E lembro que um dos autores que realmente ficou marcado ainda no primeiro ano porque depois não consigo me lembrar de algo que me marcasse, mais foi exatamente Paulo Freire e uma frase ainda que ficou mais marcada que a gente aprende a fazer fazendo, e de uma certa forma lembro que peguei aquela frase inicialmente, e não entendi parecia tão óbvia e tão simples, comecei a fazer para coisas práticas, tipo, vou aprender a fazer um bolo se fizer o bolo e fui fazer o bolo, vou aprender a fazer um bordado se fizer o bordado, e fui fazer bordado. Então coloquei na verdade, peguei essa frase para coisas práticas da minha vida, mas posteriormente pude perceber o seguinte que a educação tal qual ela deve ser, o professor tem que estar ali, ele tem que estar produzindo, ele tem que estar de certa forma ligado naquilo que ele tem que pensar, e tentar perceber todos os espaços, todas essas tendências da educação, e ser de certa forma um profissional reflexivo, então, não sei se conseguia perceber, até agora se for analisar, se consigo perceber isso nos meus professores e para mim não é tão claro como era o posicionamento deles, de certa forma a relação que lembro, era uma relação estritamente profissional, não tinha uma relação afetiva, eles estavam lá diante daquela situação de aprendizagem e nós estávamos digamos do outro lado ou mais abaixo, não sei, para tentar colher aquele conhecimento de forma que não sei se meus professores passaram por esse processo de reflexão do fazer educação, e não consigo perceber, mas volto a dizer para mim sempre foram bons professores, aprendi muitas coisas com eles, com reflexão ou sem reflexão de fato muita coisa aprendi com eles, disso não posso nem me queixar ou de repente com a educação tradicional mas foi essa a situação. E creio que nós chegamos ainda em um determinado momento, não com todos os professores mas a gente tem um pouco essa questão dessa visão crítica, não é com todas as disciplinas mas uma ou outra podemos pontuar essa questão, o professor te levava a refletir, te levava a pensar e acredito de uma forma no geral com todas as dificuldades, com todas as propostas da escola, acredito que ela conseguiu permeando digamos todas ou quase todas essas tendências encaminhar para ter essa formação integral. Porque acredito que foi

uma parceria mesmo escola e família, hoje consigo reconhecer se não tivesse a família que tenho, mesmo com todas as dificuldades talvez não tivesse chegado aonde cheguei, mas também, se não fosse a escola onde estudei talvez só a família, não sei se resolveria, então, acredito que na minha formação foi um conjunto escola e família com todas as dificuldades possíveis, mas aconteceu. As metodologias de ensino, o que posso dizer é que as aulas na sua maioria eram aulas expositivas, com explicações do professores e nós ali, todo mundo quietinho com as cadeiras alinhadas, enfileiradas, um ou outro soltava uma gracinha, mas era repreendido e na maioria do tempo, acho que consegui lembrar as aulas dessa maneira, uma ou outra disciplina acho que nos tínhamos trabalho em grupo, onde éramos reunidos na própria sala de aula, mas em outros momentos precisávamos nos reunir fora, e eu acredito que imperava mesmo era a questão do tradicionalismo, mas em outros momentos, nós pudemos fazer atividades que realmente nos levassem a essa reflexão, aprender trabalhar em grupo, poucas vezes lembro de ter feito apresentações na frente dos colegas, acredito que, principalmente no ensino fundamental mesmo, porque às vezes alguns professores já incentivam o aluno a também produzir, a fazer sua produção e acho que na verdade nesse período eu só recebia o conhecimento e tentava demonstrar isso através das provas, que era o que realmente avaliava, então se tirasse uma nota dez na prova é sinal que estava indo tudo muito bem. No ensino médio, quando nós chegamos em algum momento a fazer apresentações, sentia muita dificuldade, porque eu era aparentemente extrovertida, mas na hora de uma situações dessa de trabalho para mim era um terror, então, tive muita dificuldade, quando precisava apresentar, algumas vezes, ficava com aquelas falas mínimas do meu grupo para poder ao menos ter a nota, foi assim muito difícil para mim. Porém acredito que no ensino médio, era uma formação para professor, então já foram situações, onde tinha que produzir mais, onde o professor na verdade mediava as situações, ele tentava orientar e se não orientava no todo sempre tinha aquele aluno que tinha o caráter de liderança, que liderava o grupo e nós conseguíamos fazer os trabalhos, até porque grande parte das disciplinas nós tínhamos que demonstrar como daríamos aula de ciências ou de matemática de todas as didáticas possíveis, e em algum momento, tive um professor muito interessante que cantava umas músicas lá e animava a turma e ele sumia de vez em quando, passava três meses sem dar aula e voltava lá de novo, cantava mais outro tanto de música, mas a essência do trabalho dele de certa forma ficou e sei que em algum momento aprendi alguma coisa, ele foi interessante na minha formação. Em relação a minha graduação, eu cheguei em uma turma onde nós éramos 45 alunos, e lá nós precisaríamos nos dividir em dois cursos, que era de Letras Língua Portuguesa e Letras Língua Inglesa, e na verdade a minha vontade foi sempre fazer língua inglesa e lá encontrei a minha primeira barreira, porque quem fazia língua inglesa, era quem dominava a língua, e ainda assim insistentemente, decidi, bati o pé, que teria que fazer, então, a primeira impressão que tive quando cheguei para fazer a faculdade, foi que de repente se quisesse fazer aquilo seria praticamente excluída do grupo, porque não tinha característica do grupo em que queria estar, então para mim, inicialmente, foi um choque muito grande. Mas o que pude perceber já no primeiro período, que na universidade figurava um pouco aquela coisa catedrática mesmo do professor, é ele que tem o conhecimento é ele vai passar. Continuei ainda no primeiro período naquela situação de receptora de conhecimento, e ia bem nas disciplinas, quando chegava nas disciplinas que, digamos, eram a alma do meu curso era complicado porque realmente o conhecimento que tinha da língua era mínimo, a minha sorte ou azar, não sei, tenho como sorte, é que meu professor do primeiro período de língua inglesa era completamente relapso, ele se confiou que todo mundo ali dominava a língua porque esse era o pré-requisito para estar lá, isso foi deixado bem claro no início, e dava aula, conversava, pedia opinião de um, pedia a opinião de outro, e eu sempre escapulindo por ali, nunca falava nada, até porque, o que sair sabe Deus iria agredir o ouvido de todo mundo, mas isso não quer dizer, que em casa não estivesse ralando, me matando, enfim, as provas dele não lembro, só lembro a primeira, não tirei uma nota muito boa, era para ler um texto, de alguma forma consegui ler aquele texto e a segunda prova era em dupla, e fui fazer a prova com uma colega, ela pedia opinião, e não era a opinião que eu tinha dado, então, ela acabava respondendo, o fato é que passei do primeiro para o segundo período nessas condições, mas percebi que a partir dali quem tinha que fazer a minha educação era eu, tinha só uma opção, estudava ou então estava fora. Então percebi que nesse momento, não tinha que estar procurando receber alguma coisa, tinha que correr atrás, foi o que fiz nos três, quatro meses, depois teve mais greve, fui fazer curso de inglês, fui conversar com quem tinha mais conhecimento, fui atrás de material e, quando chegou no período seguinte não vou dizer que estava tão preparada quanto os meus colegas porque tinha gente ali que tinha dez, quinze anos de inglês, mas estava mais segura pra

continuar. E em relação aos professores que marcaram, no segundo período encontrei uma professora, que inclusive, foi posteriormente minha orientadora de TCC que trabalhou uma disciplina chamada leitura, leitura voltada para língua inglesa. E ela sempre dizia assim, colocava uma situação como se nós fossemos o professor de inglês, ensinando o nosso aluno o inglês instrumental, e que a gente poderia dizer para ele que não necessariamente ele precisaria dominar a língua, mas ele precisaria conhecer técnicas de leitura, e de repente, ali não me vi como professora, mas como aquele aluno ouvindo aquilo, não precisava dominar a língua totalmente, mas que precisava daquelas técnicas de leitura para poder fazer. Eu acho que essa disciplina e essa professora me marcaram porque, fui conversar com ela e contei qual era a minha situação e me senti extremamente incentivada, para mim foi como se abrissem as portas e percebesse que eu era capaz, ia dar tudo certo, a partir desse momento, do segundo período, que consegui, senti que ia continuar, porque tinha colegas, que tinham entrado na mesma situação e simplesmente desistiram, passaram para língua portuguesa, pediram para transferir o curso. A disciplina que me marcou muito foi a disciplina de psicologia, até por conta de o professor ser uma pessoa extremamente agradável, ele fazia com que a gente levasse aquele conhecimento de forma leve, e acabava se sentindo que estivesse no nível superior, porque como coloquei anteriormente, inicialmente, você estava ali como receptor, mas em algum outro momento aquele amadurecimento gradativamente vinha surgindo, quer dizer, não posso dizer que no primeiro momento que entrei, até o último dia no primeiro período a cabeça não tinha mudado pelo menos um pouquinho, mas, enfim as disciplinas que achei mais marcantes para mim a disciplina de leitura, foi essa grande incentivadora, a disciplina, a professora, de continuar no curso, então, ela era dividida em dois módulos: no segundo período e no terceiro período da graduação. Uma outra disciplina chamada prática oral da língua inglesa, em que a questão ali era discutir algum tema, e me esforçava, me esmerava para poder pronunciar direito as palavras, para poder participar das discussões, e os meus colegas acabaram sabendo das minhas dificuldades e me ajudaram bastante, lembro que uma das provas finais era uma apresentação, que era para você falar da sua vida, então, escrevi aquele texto e pedi para os colegas revisarem, foi um texto que praticamente decorei, não saiu com fluência, como alguém que dominava a língua falava, mas lembro que ao final da minha exposição, fui aplaudida pelos meus colegas, pelo meu esforço, pela minha força de vontade, e novamente, percebi o incentivo da professora, que não me preocupasse que ia chegar lá. Então, nessa época acabei pedindo uma ajuda na universidade, se podia ser bolsista em um curso de inglês que tinha lá, que chamava projeto CEL, e aí a professora me concedeu uma bolsa, então, ia para as aulas e não precisava pagar, para mim foi um grande incentivo. E relação à metodologia, quando era nas disciplinas específicas, em inglês nós chamamos de método direto, as aulas eram todas ministradas em inglês, então, tinha vezes que eu entendia alguma coisa, tinha vezes que entendia um pouquinho, e tinha vezes que não entendia nada, isso inicialmente foi complicado não pelo método em si, mas, pela minha deficiência lingüística. Depois, já no terceiro ou quarto período, lembro que fui assistir um workshop, uma apresentação de um dos autores dos livros que nós utilizávamos, a minha felicidade é que estava vendo o rapaz fazendo toda a exposição, falando lá em inglês, o workshop foi todo em inglês, e se não consegui entender 100%, mas que 90% do que ele disse, entendi, isso para mim foi nitidamente uma visão do meu progresso, então, acredito que na faculdade, ainda que muitas vezes a gente tenha essa visão um pouco tradicionalista, de que o aluno recebe, mas acho que é um passo para o amadurecimento, acredito mesmo, que o amadurecimento você tem, quando você se torna um pesquisador, quando você realmente se sente responsável e acho que a universidade, ela é esse momento da transição, então, acredito que particularmente para mim, a coisa só funcionou porque senti a necessidade de correr atrás, de estudar, de fazer mesmo, principalmente, quando falo assim, me refiro mais à questão da língua inglesa que era que tinha dificuldade realmente, que tinha que dominar a língua, afinal, estava me formando pra ser professora de língua inglesa, e em relação às outras disciplinas que nós tínhamos, e uma ou outra que era voltada para língua portuguesa. Então me dei muito bem com as disciplinas, não tive assim grandes problemas, não lembro qual foi, acho que foi na parte na parte de morfologia, tive um pouco de dificuldade mas depois foi só num primeiro momento. E depois, a educação foi se configurando, porque percebi que ali nós tínhamos uma aprendizagem colaborativa dentro do nosso grupo, éramos um grupo de 15 pessoas, e ali todo mundo sempre se ajudou, então, acredito que professor fazia o papel dele, ele apresentava o conteúdo, direcionava, dava os caminhos que nós teríamos que percorrer, e a partir daí a iniciativa teria que partir de cada um de nós mesmos, então, acredito que o professor, ele servia muito como esse mediador do conhecimento tinha essa

configuração. Então, concluindo a questão da graduação, tive algumas dificuldades logo na metade do período por uma questão pessoal, acabei ficando grávida e por um momento pensei em desistir da graduação, mas novamente sempre os colegas, diziam: não, vem, faz uma disciplina e depois vai continuando, e aí resolvi atender aos pedidos, me matriculei numa disciplina, e fui fazendo na verdade o curso que precisava cursar e concluir em quatro anos, gastei seis anos para concluir o curso, por conta dessas situações, porque foram atrasando algumas disciplinas, foi marcada por duas reprovações, que na verdade mais desistência mesmo, porque não tive como cursar, mas isso de forma alguma foi um fator que me machucasse, fizesse deixar de me sentir incentivada a continuar, e já pelo quinto ou sexto período de certa forma já me sentia mais segura em relação a língua, a competência lingüística já existia. Uma coisa muito interessante que aconteceu foi a questão do meu estágio, achava que no primeiro momento, teria o momento da observação, em seguida o momento de regência, como acontece normalmente. Na primeira reunião de estágio o professor fez a chamada e disse, fulano a tua turma é essa, a tua turma é aquela, e [...] a tua turma é essa aqui, aí eu disse, a turma que vou observar, aí ele disse, não a turma que você vai trabalhar. Então, como funcionava na universidade o departamento de Letras e Língua Inglesa tinha diversos projetos, e dentre eles, tinha um projeto que era voltado para os funcionários, e que é claro poucos professores, a tendência era eles colocarem os alunos que estavam em formação para ministrarem essas aulas. Nós já tínhamos tido aula de metodologia da língua inglesa, mas, de certa forma tudo muito teórico nada de muita prática, então, fui morrendo de medo, mas disse, já sou professora, já dei aula para crianças de língua inglesa, então vou encarar essa, não tem outra opção, minha nota depende disso, e a partir daí comecei. Antes de começar a faculdade, já comecei a trabalhar e, por conta disso, de começar esse trabalhar e não mais parar, quando terminei mesmo o curso fiquei para tentar pensar em fazer uma especialização, mestrado estava fora de cogitação. E vivia muito forçada, então, continuei trabalhando no projeto da UFAM até quando deu, nessa época já trabalhava, tinha duas cadeiras uma do estado, outra da prefeitura, então, praticamente trabalhava dois horários, depois dobrava a carga horária, então, trabalhava de manhã, à tarde e à noite, e aos sábados e por conta dessas situações, acabei retardando um pouco, terminei em 2002, e fui voltar pra faculdade para fazer um curso em 2007. Então, foi um longo espaço de tempo, colocava para mim, não vou me meter a fazer um mestrado que não vou dar conta, não estou nem naquele ritmo de estudo, então, é preciso começar, vou começar pela especialização. Desde que tinha saído, essa foi a terceira turma de especialização em metodologia do ensino da língua inglesa, você vai com aquela expectativa de que ali vai conseguir conhecer mais coisas, não vou dizer que não foi, mas de certa forma o curso era modular, nós tínhamos para cada disciplina aproximadamente duas semanas de um intervalo de uma semana, é como funciona a maioria dos cursos de pós-graduação. No primeiro momento, a carga de leitura era muito grande, e nós precisávamos de certa forma, em pouco tempo vencer todas as leituras, mas inicialmente foi assim, digamos um ritmo leve, mas, que depois, a gente conseguiu perceber que as coisas iam se apertando, a aula não era muito diferente, nós tínhamos que ler o material, o professor comentava, fazia o momento de discussão, e na maioria das vezes saíamos com uma tarefa de casa pra fazer, sempre um trabalho, um ensaio, a maioria das disciplinas exigia uma espécie de uma mini monografia, enfim, nós tínhamos várias formas de poder fazer essa avaliação. Recebíamos o material pronto que era selecionado pelo professor, as apostilas já vinham todas com texto selecionado relacionados aos temas que eram ministrados, mas os professores que tive, que foram marcantes, acho que a professora [...], também, falou da questão da Estratégia de Leitura em sala de aula. Na verdade esse tema da leitura sempre me chamou muita atenção, e a forma com ela abordou esse tema, para mim foi de extrema importância porque veio enriquecer aquele conhecimento básico que tinha, acerca da leitura na língua inglesa e ela mostrou outras formas de leituras através de filmes, de revistas, de *sites*, então, algo mais voltado para as tecnologias, de certa forma, veio enriquecer aquilo que achava que conhecia e já dominava. Uma outra disciplina que foi marcante para mim, foi a disciplina seleção, adaptação e produção de material didático, onde o professor na verdade pode ser o autor do seu material didático, sempre claro dando crédito a quem tem crédito, mas ele pode selecionar um texto, pode elaborar suas próprias atividades a partir do conhecimento que ele tem. Além disso, teve uns trabalhos bem interessantes, com textos que não estavam de certa forma tão ligados, mas foram textos que os alunos discutiram entre si, e um dos textos que me chamou atenção foi a questão dos gêneros textuais, que apesar de ser professora de línguas, e este não ser um assunto tão novo, para mim naquele momento é como se estivesse ali conhecendo, a partir daquele momento fui pesquisar na internet, tudo o que poderia pesquisar sobre gêneros textuais, o que era gêneros

textuais, então, ficava aquela interrogação, e às vezes, um tema é motivo de uma situação de pesquisa mesmo, inclusive hoje de certa forma ficou tão marcante essa questão que desenvolvo até um projeto voltado para leitura, não é em língua inglesa, mas, é em língua portuguesa, onde a gente aborda essa temática juntamente com os meus alunos, que nada mais é, do que os diversos gêneros, antigamente nós chamávamos de tipologia textual, e hoje a gente consegue perceber, categorizar os textos de uma outra maneira, então, para mim de certa forma foi marcante porque isso suscitou um espírito de pesquisa acerca do tema, e tem contribuído muito na minha formação, contribuiu como aluna de pós-graduação, mas também, como profissional, como professora. Outra disciplina que achei interessante foi a metodologia da prática oral, da linguagem oral, mais ou menos esse o nome, voltado para o ensino da oralidade dentro do curso de línguas, nessa disciplina a professora fez um trabalho bem interessante, ela exigia que nós nos portássemos como se estivéssemos em um congresso apresentando os pôsteres. Nós produzimos cada dupla, produzimos pôsteres e fomos apresentar ali na turma, cada um apresentado seu pôster naquela situação, particularmente, não tenho essa vivência de participar de congresso, de seminários, não fui quando tinha lá em Manaus, ia mais como expectadora não tinha essa experiência, foi uma experiência bem marcante, porque foi um incentivo para que posteriormente viesse a fazer isso. Então a gente vê que não é um bicho de sete cabeças, simplesmente, mostrar um trabalho que você realizou, uma das professoras disse, você quer ter uma produção que ser reconhecida, então publique seu trabalho, um trabalho para ser escrito e ser engavetado é um trabalho que não tem valor científico, ele tem que ser publicado, então, esse tipo de incentivo, já nesse curso de especialização, despertou uma visão que para mim, ainda estava pequena porque na verdade me formei como professora, era professora de língua inglesa até então, e trabalhava e desenvolvia o meu trabalho, mas a especialização veio de certa forma, não só abrir meus horizontes para outras situações, porque, teve aquelas aulas chatas, que o professor chegava lá e lia o material, mas teve professor que além de apresentar o material, fez de uma forma dinâmica, ele fazia com que também nós sentíssemos ali, naquele incentivo de fazer o mesmo, de tentar fazer algo melhor, então, foi um curso bem interessante e que me incentivou bastante, acabou sendo esse contato maior com a universidade. Na verdade na UFAM já tinha deixado de ir a um ano, porque tinha saído do projeto não trabalhava mais lá, pouco ia lá, então, acabou sendo um mundo a parte, quando voltei para lá foi quando as notícias chegavam mais rápidas, foi quando soube do concurso para Humaitá, e aí recebi muito incentivo, vai, é tua terra, faz, e eu estava lá na sala de aula quando a professora chegou e anunciou o concurso, notícia quentinha de primeira mão. Com relação às metodologias utilizadas pelos professores, lembro que foram as mais variadas possíveis, foi do tradicionalismo a uma apresentação de conteúdos descontraída e incentivadora, onde nós também teríamos que produzir o material, ou aquilo que tinha ficado das apresentações dos conteúdos, enfim. O que posso dizer de mim como professora, é que procuro pautar a minha abordagem talvez um pouco relacionada com o que vivi um pouco na graduação, mas não tanto na graduação, mas como na experiência que tive durante o curso de inglês que fiz, anteriormente, justamente como se fosse o meu reforço, então, a professora que tive era uma pessoa totalmente alto astral que na verdade me serviu como observação, então, quando fui fazer aquela situação do estágio já para dar aula, tinha sido aluna dessa professora que inclusive, era uma colega de aula, e aí de repente, fui encarar aquela situação, mas o meu ponto de referência era exatamente a colega que tinha assistido aulas, não como observadora, mas como aluna mesmo e dentro do curso nós fazíamos essa abordagem comunicativa, onde o importante é que o aluno se sinta a vontade desde o primeiro momento, apto a se comunicar em língua inglesa, não importando inicialmente se ele vai pronunciar certo, se ele vai pronunciar errado, o importante é que ele se sinta seguro, então acho que é um dos eixos da minha ação como professora ser essa incentivadora do meu aluno, dizer que ele é capaz, até por conta da minha própria história, então, nunca deixo, quando vejo um aluno sentido dificuldade, se sentido incapaz, acabo sempre repetindo a história para que ele perceba que uma humaitaense aqui do sul do Amazonas pode fazer a diferença, e para algumas pessoas já sou digamos, algumas pessoas já vieram falar comigo, dizer que eu também era o orgulho da cidade assim como outros colegas. Mas o interessante é tentar descobrir que ainda fui tentar ser professora de língua inglesa, que é um conhecimento que infelizmente nem todo mundo tem, nem todo mundo tem a oportunidade, tento sempre incentivar o meu aluno para essa questão da oportunidade, a gente tem principalmente nessas primeiras turmas, que a oportunidade que eles têm de mudar essa configuração que tem aqui em Humaitá, não tem um curso sequer, tem apenas um curso de línguas, mas, não é todo mundo que tem essa possibilidade de pagar um preço tão alto, mas então, desde o

início, estou me colocando mais como professora já do ensino superior. O que posso dizer é que comecei a trabalhar com 20 anos, trabalhei inicialmente com as séries do ensino fundamental, trabalhava com 1^a, 2^a que na época era seriado, alfabetizei muita criança durante cinco anos da minha vida, nós tínhamos um grupo de professores nessa escola e fazíamos estudos, muitos autores da área da pedagogia fui aprender dos estudos que nós tínhamos com a coordenação pedagógica dessa escola, era uma escola do governo, mas que você chegava lá e era uma escola muito organizada, tudo muito no lugar, era uma escola modelo vamos dizer, e não só pela aparência física de escola, pela estrutura física, mas principalmente por essa questão dos professores se reunirem para estudar. Nós tínhamos nosso grupo de estudo e, um outro projeto que a escola tinha era de visitar as famílias, porque as famílias que nós atendíamos eram famílias da periferia, eu trabalhava em um bairro periférico da cidade de Manaus. Minha vida profissional, na verdade, comecei em Manaus e lá eu pude perceber o quão dura era a vida daquelas crianças, de farda era todo mundo muito bonitinho, todo mundo arrumadinho, mas quando você ia partir para essa situação de visita nas invasões, onde não tinha água, não tinha luz, não tinha condições nenhuma de moradia, então, fui ficando sensibilizada, em alguns momentos vi situações que até hoje me marcou muito, porque eram alunos que em um determinado momento parecia que estava tudo bem, mas que você chegava lá, era uma situação totalmente desestruturada, não tinha nem lugar para dormir, então, eu vejo que essa sensibilidade ela já existia antes, por conta de estudos, na prática quando trabalhei nessa escola pude presenciar situações muito difíceis. Acho que foi nesse momento que fui perceber que tinha uma família boa, tinha uma escola boa, morava num lugar bom, porque sempre reclamei, não é que não gostava da cidade, achava que poderia viver uma vida melhor, e lembro que era muito intrigante com essas coisas, inconformada com a vida que tinha, reconheço hoje que tive uma família estruturada apesar das dificuldades, mas que, ainda assim não tinha essa consciência, então, a partir do momento que fui perceber in loco outras realidades, e isso foi a escola, foi o meu trabalho que fez com que percebesse isso, então, acho que pude me tornar mais sensível aos problemas alheios, que eram na verdade os problemas dos meus alunos, já pude ter uma outra visão com relação a eles, o tratamento diferente. A primeira coisa que perguntei quando cheguei na escola, eu queria saber como era que funcionava, e ainda com aquele tradicionalismo, saindo de escola tradicionalista, de perguntar quando é que, nós estávamos entrando em abril, e perguntei quando seria a semana de prova e a moça disse, não, a gente não tem uma semana de prova a avaliação ela é contínua, e a partir desse momento fui começar a perceber que as coisas tinham mudado e que a abordagem era diferente, tinha que estudar, para poder acompanhar e oferecer um bom trabalho para o meu aluno, não ia ensinar da forma como aprendi, não ia avaliar da mesma forma como fui avaliada, e para mim, sempre na minha vida foi uma situação de aprendizagem, posso dizer que foi um período de cinco anos que passei vivenciando tudo isso que foi altamente enriquecedor. Acredito mesmo que a tendência filosófica que pautou minha prática desde o início foi justamente essa questão da tendência transformadora, não precisei passar como profissional por todas aquelas tendências de achar que a escola é a redentora, de achar que a escola de certa forma vai fazer com que simplesmente se reproduza os problemas sociais, mas sim, já com as situações que a educação isso desde cedo, passava para os meus alunos que nós poderíamos mudar, mas desde que nós tivéssemos essa consciência de que poderíamos fazer isso, então conversava muito, os meus alunos eram pequenos, mas muita coisa a gente já ia incutindo na imagem dele, até porque eram pequenos mas vindos de uma realidade muito dura, então, embora muitas vezes o meu discurso beirasse a achar que a educação, que a escola era a salvação deles mas de certa forma, não era bem isso que queria colocar, queria dizer que nós poderíamos transformar o mundo se tivéssemos a educação como algo que nós pudéssemos realmente ser, não passivos, mas agir dentro daquela situação. Eu acredito que desde sempre, desde o início a minha ação como profissional se pautava nessa tendência filosófica transformadora. As metodologias que utilizava, isso ainda dentro desse início de profissão, então eram aqueles trabalhos que fazia mesmo com os alunos, nós produzíamos o material e fazíamos o alfabeto móvel, e tentávamos mostrar que nós poderíamos encontrar as letras em diversos lugares, trabalhávamos com jornal, com revista, recorte, colagem. Então, eu sempre ali, fui uma professora que não ficava sentada e chamando menino para vir comigo, estava ali no meio deles, sentada junto com eles, saía toda suja, mas sentava ali, tentava ajudar e incentivar. Acredito que sempre tive essa relação muito aberta e tentava fazer com que a metodologia que eu utilizasse tivesse essa interação, então, os alunos tinham que interagir entre si e da mesma forma era a minha atitude para com eles, sempre agi dessa maneira, sempre estava ali no meio dos alunos, se chegasse alguém, eu não estava ali sentada na

minha cadeira na mesa do professor, estava no meio dos meus alunos, e até hoje acho que é a mesma condução e lembro que pela configuração de sala de aula, às vezes, fica um pouco complicado você trabalhar em círculo, mas sempre costumava dispor as cadeiras em círculo para os meus alunos, porque eles precisavam de espaço nas aulas de inglês, onde nós poderíamos fazer isso também, as salas não eram tão numerosas então, sempre trabalhei dessa forma, e acho de certa forma que predominantemente o que impera na questão da minha metodologia é essa questão da interação, da colaboração dos alunos entre si e eu com eles. Lembro que eu sempre procurei atender essas dúvidas, esses questionamentos, porque se era de uma criança, era uma pergunta totalmente inesperada, que não poderia deixar sem resposta, não era porque era criança que não tiveram perguntas difíceis. No decorrer do tempo também fui trabalhando quando terminei a faculdade, fui trabalhar na minha área mesmo como professora de língua inglesa, então, uma frase que eu costumava ouvir muito, mas professora eu não sei nem português direito, ainda mais inglês, como é que a senhora quer que eu estude inglês se não vou viajar para os Estados Unidos, então, saía coisa desse tipo. Eu acho que inicialmente o trabalho que o professor tem que ter principalmente se for professor de línguas é tentar perceber, mostrar para o aluno a importância que tem aquele conhecimento, o aluno tem que trilhar aquele caminho, sabendo o porquê, sabendo os objetivos da aprendizagem, sabendo por que ele tem que aprender aquele conteúdo, de certa forma você expor o teu planejamento, expor a tua idéia para os alunos, porque as perguntas, os questionamentos eles vêm. Outra situação engraçada que acontecia quando passava um exercício que o aluno não conseguia responder e parece que ele tinha vergonha de mim, então ele disse: professora não se preocupe não, que eu vou fazer um curso de inglês, eu vou melhorar no meu inglês, ficava aquela idéia de que o inglês que estou ensinando, não é o inglês que ele pode aprender, ele tem que procurar um curso fora, então, tive que nesse tempo todo desconstruir algumas crenças que os alunos tinham, que o inglês da escola pública é ruim, que não se aprende inglês na escola pública e que na verdade são coisas, são discursos que ainda hoje imperam, e que ele tem que fazer um curso fora pra poder aprender, quer dizer não bastava aquilo que eu estava ensinando, então, ele dizer para mim que não era pra me preocupar, que ele ia procurar fazer um curso fora pra ele aprender, então, nesse momento que eu tinha que fazer toda essa desconstrução, que não precisava, e que a gente poderia tenta resolver, que ele poderia me dizer ali quais eram as dificuldades que ele estava enfrentando, e às vezes no conteúdo a gente demorava um pouco mais tempo porque tinham crianças que ali rapidamente, quando trabalhava de 5ª a 8ª série, conseguia pegar as coisas muito rápido e tinham a pronúncia impecável, enquanto outros sentiam muitas dificuldades, então, é claro em certos momentos tinham aqueles que tinham total desinteresse, na verdade, além de você trabalhar o conteúdo da tua disciplina você tem que trabalhar essa motivação dentro do aluno, que na verdade a motivação tem surgir dele, mais você também pode influenciar de alguma forma, com aquilo que vai dizer. Então, como eu sempre tive uma relação muito próxima com meus alunos procurava nunca deixar essas interrogações. Falando da minha vida profissional, como docente, o relacionamento com os meus alunos, ele sempre foi um relacionamento aberto, um relacionamento de interação, um relacionamento onde pudesse sempre estar em contato, um relacionamento muito próximo, acho que posso caracterizar dessa forma. E todo o trabalho que é desenvolvido com eles, tem sempre esse cunho de orientação, de participação ativa nesse processo educativo, quando falo dessa maneira, então, posso perceber que desde o primeiro momento, claro que logo nos primeiros meses como professora tive realmente que aprender muita coisa, fazer muitas leituras para que pudesse chegar a isso, então, talvez no primeiro ano não tenha sido totalmente dessa maneira, mas a partir do momento que tomei consciência de como deveria ser essa relação de professor/aluno, e que não era simplesmente o centro das atenções, no processo educativo e que o aluno ali era o ator principal, era ele que estava realmente tendo que construir sua própria história, e eu ser aquela, digamos, ajudadora dessa construção, dessa história, dentro do mundo do conhecimento, então, por conta disso sempre procurei atender aos questionamentos que surgiam dos meus alunos, todo e qualquer questionamento e sempre me portando não só como uma professora que vai lá e ensina os conteúdos é, mais como uma amiga, uma incentivadora, muitas vezes, como uma confidente, alunos que muitas vezes, estavam passando por problemas e quando você tem um olhar mais apurado para determinadas situações é você consegue perceber, então quando percebia ali algum aluno cabisbaixo com alguma dificuldade, não querendo participar e sabendo que o comportamento dele no dia a dia não era daquela forma. Então, tive confissões de alunos de determinadas situações fortíssimas, ou com problema com o pai, com problema com a mãe ou gravidez precoce, homossexualismo, então, foram diversos problemas e que

estive que estar ali no dia a dia, além do conteúdo que precisava ministrar, mas também, ajudando nessa formação pessoal do aluno. Então, posso dizer que sempre me relatei muito bem com os meus alunos, e procurei na medida do possível me mostrar essa figura acessível, não simplesmente alguém que está ali para cumprir horário, para cumprir uma determinada função e só aquilo. Como todo profissional encontrei diversas dificuldades, desde o início da minha formação, quando trabalhava com o ensino médio, também passei um período trabalhando com o ensino médio, aproximadamente os últimos quatro anos antes de ir para o ensino superior, foram quatro anos de muita novidade, você trabalhar com aquele público adolescente, efervescente com todas as suas artimanhas, mas que, ao mesmo tempo, são pessoas que podem ensinar muito, então, foi uma experiência muito forte para mim. Dificuldades tive mas acho que posso dizer do dia a dia do professor, acho que principalmente mais pelo lado profissional, a questão de material adequado para você utilizar, então, na verdade, tinha que montar todo o meu material, era a minha função, mas às vezes se quisesse fazer uma atividade diferente, por diversas vezes tentei e não tinha o apoio necessário pra que isso fosse realizado, e às vezes, me senti tolhida em fazer determinadas situações por conta disso, mas isso dependendo dos espaços. Na última escola em que trabalhei, parecia que tinha um crédito muito grande, tudo que propusesse ou para o diretor, ou pra escola, lembro de uma atividade muito interessante que fiz com os meus alunos, e precisei utilizar a cozinha da escola, então, no primeiro momento fica aquele entre olhares, mais depois, tudo bem vai lá com os alunos e faz o que tem que fazer, que era uma atividade que nós estávamos aprendendo as frutas em inglês e decidi fazer com eles uma salada de frutas, mas com todas as instruções em inglês, e as frutas ali à disposição, então foi uma aula bem interessante, e depois claro saboreamos a deliciosa salada de frutas e distribuimos ali pra quem quisesse. Lembro muito bem que trabalhei com uma maquete pedi que aos alunos que fizessem uma maquete dos lugares que eles poderiam encontrar nas cidades, correio, banco, enfim, todos esses lugares que dispõem de serviços, e assim, como era um trabalho muito grandioso e tinha feito com todas as turmas a gente precisou parar aula e fui compreendida, claro, que tinha colega que achava que aquilo não precisava, que era só a minha disciplina, posso dizer que dependendo do lugar as dificuldades elas existiam, mas posso dizer que nos últimos momentos sempre tive muito apoio para fazer as atividades queria, fiz também um show de músicas com os alunos, de vez em quando inventava umas coisas bem diferentes, e que foram marcantes para os meus alunos e se um dia eles tiverem que relatar, eles vão, porque teve gente que chorou no final, que nunca imaginou que fosse cantar uma música em inglês e cantou, e fizemos, era desfile, de uma certa forma me destaquei na escola com promotora de eventos, uma coisa que nunca imaginei na minha vida que pudesse ser, até então, por conta da minha timidez mas consegui um certo espaço, então, acredito que quando você está em um local onde as pessoas te apoiam, onde as pessoas acreditam nas suas idéias e ainda que não conheçam muito bem os passos mas que te oferecem, acho que você consegue desenvolver um bom trabalho. E quando vim pra cá para trabalhar com o ensino superior, a gente percebe que a própria configuração do lugar ainda passa por diversas dificuldades, e se a gente for olhar na biblioteca os livros que tem, pelo menos na área de língua inglesa, são mínimos, não é algo que ofereça um suporte para os 200 (duzentos) alunos que têm no curso, mas estamos a caminho, parece aí que vem material novo e a gente espera que venha mesmo. Ministrei uma disciplina recentemente que precisava de um laboratório de línguas, diferente do que muita gente pensa, nós precisamos de um laboratório onde os alunos possam cada um ali na sua cabine, senão para os 50 (cinquenta) alunos, mas pelos menos 25 (vinte e cinco) possam usufruir disso, com som, com fone de ouvido, com toda uma situação. Tive que ministrar uma disciplina para mais de 50 (cinquenta) alunos com uma caixa de som e com material que adquiri, porque a universidade não dispunha, então, desde que cheguei aqui cada vez que vou ministrar uma disciplina, acabo gastando, esse semestre gastei R\$ 500,00 (quinhentos reais) de livros, de material, de fita, talvez por não ter previsto essa situação no orçamento, enfim, mas a questão que digo, é que ainda falta um pouco essa ligação com a instituição para gente poder sanar algumas dificuldades, porque é claro que é importante o professor ter seu próprio material, dispor disso na sua biblioteca particular, mas em contrapartida a instituição poderia ver algumas situações, mas pode depender de solicitação não foi solicitado, então, a gente entende, como dificuldade mas que foi sanada por assumir mesmo a situação. O que posso dizer em relação a minha formação inicial seria a formação da graduação, de certa forma me preparou em parte para o ensino superior, mas que eu acredito que na verdade realmente tenha me preparado, quando eu digo, coloco esse preparado entre aspas, porque até hoje estou procurando tentar, uma melhor maneira de

dar uma cara mesmo de ensino superior para o trabalho que faço. Eu acho que realmente foi a minha prática de sala de aula, eu sempre tive sorte que nos lugares onde trabalhei as coordenações pedagógicas eram muito preocupadas, na época chamavam de treinamento e que na verdade era essa formação continuada, e sempre com algumas idéias inovadoras, com maneiras, com novas abordagens, ou pelo menos incrementação das atividades que a gente possa fazer em língua inglesa, a maneira como você pode incentivar o seu aluno a ter esse aprendizado, enfim, de certa forma sim, a formação inicial contribuiu minimamente, na verdade foi um despertar, mas acho que a preparação, digamos, grande parte do que faço agora seria pautado na observação das aulas que eu fiz daquela professora em outro momento que foi minha professora de inglês, em seguida, a própria prática de sala de aula, porque você vai aprendendo, você vai fazendo novas leituras e é claro o professor tem que estar refletindo na sua prática pedagógica, isso aí não tem o que discutir, ele tem que ter esse caráter reflexivo de perceber, de se auto avaliar. Eu acho também que uma das situações que tem feito com que eu cumpra o meu trabalho com zelo é essa auto-reflexão, porque a cada final de período, a cada fim de semestre, procuro perceber o que funcionou, o que não deu certo, de que forma deveria ter abordado tal assunto, se o material realmente foi relevante para aprendizagem do meu aluno, e se de repente for ministrar a disciplina de novo, como é que vou abordar determinado assunto, ter essa capacidade autocrítica, de auto-reflexão que realmente vai preparar o profissional para exercer o seu trabalho como deve ser feito. Essa formação pedagógica para mim ela é extremamente importante, ela não é só importante é extremamente importante porque se o professor, não reflete sobre sua prática pedagógica, se não procura o conhecimento, se ele não vai formar, então, acaba que as coisas vão acontecendo e vai continuar sendo o mesmo professor, utilizando as mesmas metodologias, sem inovar, sem ter essa reflexão crítica do seu trabalho, então, a formação pedagógica ela se mostra como um verdadeiro pilar na vida do professor. Então, um professor que não lê, que não procura descobrir dentro de sua área o que tem de interessante, que não tenta buscar esse conhecimento, quando digo a formação pedagógica não necessariamente dentro de um curso, ou dentro de uma situação de sala de aula, mas de uma situação de estudo e até mesmo pessoal, principalmente de reflexão da prática pedagógica, é essencial para que cada profissional possa exercer o seu trabalho. E acredito que em qualquer situação, seja o professor de ensino fundamental, agora de 1º ao 5º ano, de 6º ao 9º, de ensino médio, enfim, qualquer situação de docência o professor tem que ter esse zelo pela sua formação, seja ela oferecida pela instituição, à qual ele presta serviço, por exemplo, nas escolas estaduais ou municipais, também há verba destinada que é pra formação de professor e muitas vezes a gente percebe isso, eu percebia quando trabalhava no estado e na prefeitura que tem simplesmente colegas que não valorizam, sempre acha, ah é sempre a mesma coisa, sempre com aqueles comentários de depreciação em relação à formação, então, isso mostra de repente uma não valorização, não creio, acredito que sempre a gente tem algo a aprender, não seja nesse tipo de situação de oferecimento da instituição, como busca pessoal, também dessa formação ela tem que existir. O professor, não pode parar nunca, quem escolheu ser professor tem que também, além de ser um profissional, ele tem que ser um estudante profissional, ele tem sempre que estar em busca de conhecer novas coisas, de poder ter essa formação é pedagógica, esse crescimento dentro da área que ele atua. Em relação à formação pedagógica no ensino superior, percebo que nós temos um instituto com 06 (seis) cursos dos quais 04 (quatro) são licenciaturas, e que tem a parte de licenciatura, essa formação pedagógica é de uma importância sem tamanho, porque o professor seja de qual área que seja, seja matemática, seja física, enfim, qualquer área dos cursos que nós temos, reportando ao nosso instituto, ele tem que saber, tem que sair da faculdade com essa formação para poder ter uma abordagem mais humana quando chegar à sala de aula, porque muitas vezes as pessoas se prendem no conhecimento, naquele conhecimento específico da área, enquanto esse lado pedagógico, esse contato, essa reflexão a respeito da abordagem que se vai ter em sala de aula, das metodologias, da didática que ele precisa ter em sala de aula, de como ele vai abordar o aluno, qual a melhor maneira de ajudar os seus alunos, muitas vezes isso é deixado de lado, e talvez na área de humanas a gente perceba a situação um pouco diferente, mas quando você parte para essas áreas de exatas, não sei se é uma crítica que é pertinente, a preocupação é tão grande em aprender a fazer todos os cálculos, todas as situações que são propostas, todos os problemas que são difíceis que para mim que sou de outra área, para mim é extremamente difícil e admiro quem consegue fazer, e que às vezes se preocupam com essa outra situação de conteúdo, e quando vai, ah é uma didática não é uma disciplina básica do nosso curso, então assim, essa reflexão ela tem que partir de todos os cursos, então, recentemente presenciei não tão de perto, mas o trabalho

de uma professora que trabalha não só com a área de pedagogia e letras, mas com outras áreas e que fez um trabalho interessante com os alunos, reuniu todos os alunos e tinham que apresentar o seu plano de aula, fizeram um grupo grande de apresentação e acredito que até mesmo para aqueles que não se acham das áreas de humanas no caso o pessoal da matemática e física, acredito que eram os cursos que estavam lá sentiram nesse momento talvez com todo aquele enriquecimento, que não eram só ali a sala deles, mas, com os outros cursos um momento essencial de reflexão acerca da prática de sala de aula, então independente da área exatas, humanas ou biológicas, independente da área se a formação é para professor, essa formação pedagógica ela deve ser tão importante quanto a aquisição do conhecimento específico. Então o aluno em formação, o professor em formação ele tem que ter essa consciência de que ele vai sair dali digamos preparados, pelo menos supostamente preparado para assumir uma sala de aula, quando ele chegar tem que ter essa consciência, que ele vai para sala de aula para fazer a diferença, se não sair da graduação com essa consciência apenas vai reproduzir modelos que a gente vê anos após anos de professores que não consideram essa formação, e que acabam causando grandes traumas em alunos, crianças, jovens, adolescentes, em relação a conteúdos que poderiam ser mais agradáveis se toda uma reflexão pedagógica fosse ensinada, seria bem mais interessante, e bem mais aproveitadas, incitando o espírito de pesquisa mesmo, então, o professor independente da área volto a dizer, ele tem que dar importância à formação pedagógica, tem que cumprir todas as disciplinas e principalmente porque vai sair dali professor. Então, não pode fazer o curso de licenciatura achando apenas está fazendo um bacharelado apenas que vai ser um pesquisador, independente da opção que ele fizer depois, mas ele também de certa forma estará habilitado a dar aula, de repente num momento, ah vou ser apenas pesquisador, mas por qualquer acontecimento na vida dele se vê como uma única opção em ser professor e não pesquisador, então ele tem que estar realmente habilitado a atuar na área.

Narrativa Professora Ana

Comecei minha formação escolar aos três anos de idade na escola São Francisco, no Jardim de Infância São Francisco, mas, simplesmente não consegui me adaptar à escola, inclusive, cheguei a fugir uma vez da escola, acompanhada pelo meu tio que era um ano mais velho do que eu, tinha quatro anos, então, a minha mãe um pouco assustada com a nossa audácia de simplesmente escapulir e fugir, ela fez essa preparação em casa mesmo. Eu fui alfabetizada em casa por ela aos quatro anos, ela trabalhava em uma escola que ficava perto de casa, chamada Narceu Rebelo, era professora de alfabetização, e resolveu me levar junto para acompanhar, para ver o ambiente de sala de aula que era uma forma para que conseguisse me adaptar e freqüentar a escola. Então, nesse período de três, quatro anos, acabei sendo alfabetizada a princípio em casa, depois na escola. Depois, só aos cinco anos fui matriculada na Escola Patronato Maria Auxiliadora que era uma escola religiosa. A princípio foi difícil, eu simplesmente, quando olhei todo aquele ambiente, era um ambiente fechado, então, aquilo me assustou um pouco, mas, consegui me adaptar, mas, a verdade foi que para mim não tinha novidade porque sabia tudo, sabia a cartilha Caminho Suave, de trás pra frente, de frente pra trás. Então, não tinha muita novidade, mas depois, percebi o seguinte, foi exatamente no ensino infantil aos cinco anos que descobri o que eu queria ser quando fosse grande, descobri qual seria a minha profissão, porque, simplesmente me encantei com a professora [...], que era uma professora, uma noviça, muito paciente, a minha turma era muito agitada, tinha tanto meninas, como meninos, na educação infantil permitia os dois, só depois que ficava só meninas, eram muito agitados. Fiquei encantada com a paciência que ela tinha, com a dedicação que ela tinha em ensinar as músicas, a nos ajudar a fazer as coordenações motoras, nas pinturas, nas colagens, então, tudo aquilo me encantou, descobri que queria ser professora, exatamente nessa turma de cinco anos, de educação infantil. Apesar de minha mãe ter me alfabetizado, mais via minha mãe, como mãe simplesmente, e não como professora, a primeira noção de professora que tive foi exatamente com ela. Eu continuei na escola aí veio a alfabetização, com a professora [...], muito atenciosa também, na 1ª série a professora [...], na 2ª tive como professora a [...] de novo e a professora [...], na 3ª a professora [...] e a Irmã [...], e na 4ª, também, a professora [...] e a Irmã [...]. Acho que de 1ª a 4ª série diria que foi um dos períodos mais difíceis que tive, mas porque, a irmã [...] era uma professora de matemática e ciências, sempre tive muita dificuldade e ela era muito rígida. O fato de ser aluna e filha de professora, ela acabava me exigindo mais do que aos demais alunos, então, tinha uma educação, uma forma muito tradicional, muito disciplinar que você não podia chegar com o cabelo amassado, a farda amassada, o sapato sem estar caprichosamente engraxado, e o caderno muito bem organizado, e assim, fazia tudo e qualquer coisa para ela, simplesmente, não me enxergar, eu fazia, tentava ser invisível na frente dela, e isso de certa forma me deixou, me fez ficar mais retraída nas aulas, simplesmente, nem ouvia a minha voz mais, nem na hora do intervalo. Toda vez que estava na hora do intervalo, que estava naquela quadra enorme os alunos correndo, eu olhava e ela estava observando da janela, era o motivo para mim, simplesmente parar, sentar debaixo da mangueira, e ficar lá o resto do intervalo, não queria que ela me chamasse atenção de maneira alguma. Mas, apesar de tudo, ela me ensinou como ser muito disciplinada, como ser uma professora também organizada, porque apesar de tudo ela era muito organizada. Não esqueci nunca mais quanto era 8 x 8 ficou ali, gravado, marcou muito, ela tinha um ensino tradicional, ela dava bolo, tinha palmatória, tinha tudo, então, ela faz parte não pelo lado bom, mas nunca deixei de agradecer, mesmo nesses momentos difíceis. De 5ª a 8ª série continuei tendo problema com matemática, muitos amigos dizem que escolhi letras, Língua Portuguesa para fugir da matemática. Acho que a matemática não aconteceu porque não tinha que acontecer mesmo, tive ótimos professores, o professor [...], o professor [...], o professor [...], eles foram ótimos, principalmente, o professor [...], me ajudou quando estava a perigo mesmo, ele sempre foi um apoio muito grande, sempre me ajudou bastante até mesmo fora de sala de aula. Mas, as professoras de Língua Portuguesa, de 5ª a 8ª série elas foram maravilhosas, a professora [...] e a professora [...] foram muito importantes, elas sempre foram muito dinâmicas, elas sempre buscavam a leitura, sempre exigiram o conhecimento através da leitura, então, foi a época que nós lemos muito, muito mesmo, apesar de que o gosto pela leitura adquiri justamente na infância com a minha mãe, porque ela sempre colocava, ela era professora, então, ela percebia, era alfabetizadora, sabia que a leitura era muito importante. Então, ela sempre nos colocou a leitura, sempre nos deu muitos livros, nos orientou muito,

e apesar de ser professora, de trabalhar em dois horários, foi uma mãe muito presente, acompanhou os cadernos, sempre olhou os cadernos, se as tarefas foram feitas, tirou as dúvidas, e sempre colocava o ensino em 1º lugar. Nesse período li muitos livros de literatura que me encantaram, de mundos, e sonhos, a imaginação que a gente criava, me deixava com mais certeza do que queria fazer, não tinha certeza do que eu queria ser, se professora de História como a minha mãe, ou professora de Geografia como a professora [...], que eu admirava muito, ou se queria ser professora de Português como a professora [...] e a professora [...], mas sabia que queria ser professora. Fiz o magistério na mesma escola, e aí, veio mesmo a concretizar, porque no magistério a gente passou a ter todas as didáticas da matemática, da língua portuguesa, das ciências, todas aquelas experiências que a gente passa pelo primeiro contato, de fato, como aluna, só concretizar a idéia que já tinha, que era ser uma professora. O ambiente era muito tradicional, elas exigiam muita disciplina, mas era um ambiente que eu gostava muito, me sentia muito acolhida na escola. O primeiro espaço que a gente tem mesmo de formação realmente é a família. É sua família que vai lhe educar, que vai lhe dar as primeiras diretrizes, o que você vai seguir na vida, é como falei antes, a minha mãe era professora, fui alfabetizada em casa, já fui para escola sabendo ler e escrever, não só a mim, mas, como todos os meus irmãos, e ela sempre teve essa preocupação em fazer com que nós lêssemos. Meu pai trabalhava fora e tinha sempre a preocupação de agradar, então, ele adorava trazer disquinhos, coleção de histórias infantis que facilitava, e aí ela dizia, não pode ouvir, tem primeiro que ler a história, ela escondia os disquinhos e deixava os livros exclusivamente para a gente ler. Ela mostrou todo aquele mundo, universo, que a gente pode adquirir junto com a leitura, então o primeiro contato mesmo com a formação, com a leitura, está na família, a família é muito importante nesse primeiro momento. Depois, também, estive envolvida com a comunidade, mais especificamente com a igreja, acho que desde cedo, os dez, onze anos. Eu era catequista no Patronato, promovia todo domingo, e todos chamavam de oratório festivo. Não chamavam exatamente de catequese, nesse oratório festivo, eles primeiro dividiam em turnos por idade, a irmã [...] que era a coordenadora do oratório, preparava no sábado a tarde todos os catequistas com as lições com o qual tinham que ensinar, com os comentários a fazer, e no domingo a primeira meia hora era, exatamente, para ensinar a religião e seguir os ensinamentos de Deus, e depois era outra meia hora de brincadeira, tinham vários brinquedos, muito divertido e de uma maneira bastante saudável. A convivência com ela, observando sua sabedoria, era muito sábia, muito acessível, e a gente acabou tendo contato com essa formação de educadora, ela se dizia evangelizadora, mas na verdade, ela também era educadora, porque mostrava os passos como seguir, como ser um bom profissional, além disso, ela fazia, ensinava bordado, crochê, então tudo isso a gente acompanhava. O Patronato era uma escola tipicamente tradicional, tudo direcionava para a religião, até mesmo porque, a escola funciona em um convento de freiras salesianas, tive de certa forma, como vou dizer, setenta por cento da minha educação, do meu ensino foi feita através da educação tradicional. Era muito rígido, você tinha horário, não podia chegar atrasado, tinha que estar com o uniforme muito bem arrumado, não podia mudar de jeito nenhum o uniforme, senão não entrava na escola, tinha os horários certos. Todo início de ano quando, me lembro muito bem, você tinha o que chamavam de tríduo educacional, eram três dias de palestras feitas pelas irmãs, onde diziam o que podia e o que não podia ser feito, e os professores de certa forma com exceção de alguns, seguiam à risca tudo o que era programado. Então, foi uma educação bem rígida, bem tradicional mesmo, que regia principalmente a disciplina, tinha que ser muito disciplinado em tudo o que você fazia. O ensino, também, da mesma forma, tradicional mesmo, mas, não posso dizer que não aprendi, aprendi muito, como se concentrar nos estudos. Mesmo assim, tive professores como a própria professora [...], a professora [...] que mudaram essa situação, as aulas eram bem dinâmicas, ela mostrava uma outra forma de ensinar, levava a gente a compreender as coisas melhor, aplicava realmente tudo o que havia aprendido, acredito, quando ela fez a sua formação, de professora. A primeira professora marcante para mim foi a professora [...], no jardim de infância, pela forma como que lidava com os alunos, pelo carinho, pela compreensão, e ela fazia questão sempre de acompanhar, de pegar na sua mão, para ver se você consegue fazer a coordenação motora corretamente, ela fazia questão de te receber pela manhã. Eu sempre percebi assim, um certo carinho, observei que ela sempre tratou todos da mesma forma, sempre, sempre. De 1ª a 4ª série a professora [...], lembro que era uma senhorinha de óculos, baixinha, que chamava a atenção de todo mundo, mas era também, muito atenciosa, sempre procurou explicar da melhor forma, mostrar a educação religiosa que a escola estava proporcionando, e fora isso, trabalhava com experiências, sempre levava as experiências que fazia, então, achava isso muito

interessante. Não posso me esquecer que foi muito importante a irmã [...] que apesar do tradicionalismo, de fazer o possível para ela não me enxergar, mas me ensinou a ser muito disciplinada, muito organizada, a saber como não ser como professor, porque eu sempre dizia, como repetia para minha mãe, vou ser professora, mais não vou ser igual a ela, então isso, sempre ficou na minha cabeça. De 5ª a 8ª série e no ensino médio, foi a professora [...], mesmo porque ela fez todo um acompanhamento, estudei com ela desde a 5ª série, até o 3º ano do magistério, então, fiz todo um acompanhamento com ela, a professora e eu também. Ela lecionava Comunicação e Expressão, porque a gente não tinha língua portuguesa na grade, só tinha Didática da Língua Portuguesa e Comunicação e Expressão. E ela colocou muita experiência que fazia conosco, e com os outros alunos, mostrou o que dava certo e o que não dava, colocou várias opções para a nossa formação como profissionais, então, acho que foram esses professores que mais marcaram. Bem, só estudei em uma escola, de ensino infantil ao terceiro ano, posso dizer que, o que marcou... Mas, tenho uma lembrança com muito carinho da escola Narceu Rebelo que passei um ano, só que não era aluna, era ouvinte. Então, ia toda uniformizada, lembro que tinha uma batinha muito linda, vermelha de bolinhas brancas, que era uma batinha que eles usavam, e lembro que usei aquela batinha o ano todo, só ia uniformizada, mas que na verdade, não era aluna, era apenas ouvinte, aluna mesmo, registrada, só fui no Patronato Maria Auxiliadora e apesar de ter sido a única escola, vamos dizer que frequentei, mas que foi muito importante para a minha vida pessoal e profissional. Eu acho que as séries mesmo principais, mais marcantes no meu processo de formação profissional, de professora. Acho que foi exatamente as três séries do magistério, quando a gente teve o primeiro contato com a profissão, todas as didáticas: da língua portuguesa, das ciências, da matemática, dos estudos sociais. Os estágios, porque uma coisa é você estudar a teoria, e outra coisa, é você ir para a prática. E você vai saber que algumas vezes, muitas teorias não funcionam quando você está na prática. Então, esse contato dos estágios, dos três estágios que nós tivemos observação, participação e regência foram muito importantes, para ter convicção realmente de tudo aquilo que eu queria, desde tinha cinco anos, era realmente o que queria, então o magistério, as três séries do magistério foram as que me marcaram realmente. Bem, as metodologias, os professores, a grande maioria eram tradicionalistas, seguiam a risca esse tradicionalismo que era comum na época, a gente já percebia as pessoas que queriam mudar, que praticavam outras metodologias, já faziam dinâmicas na sala de aula, acho que de todos os professores, eram os de língua portuguesa e de história, os que mais utilizavam outras metodologias. As metodologias, no ensino fundamental sempre foram baseadas no tradicionalismo, sempre utilizavam o quadro negro, é como chamavam na época, e o giz, era só falando e o que ele dissesse era o correto. No magistério, já foram mais as técnicas de como construir seu material didático é mais de certa forma um conhecimento técnico de como fazer as coisas. A minha formação, vem se configurando de várias formas, porque se levar em conta a minha formação da educação infantil ao ensino fundamental, muito tradicional, onde o professor era o centro das atenções, ele era o único considerado o correto, que dizia as coisas certas, sem poder questionar, seguiam o tradicionalismo da época. Já no magistério foi pautado numa tendência tecnicista porque fui exatamente preparada e educada para dar aulas, então, toda aquela formação que foi ensinada como se comportar, como ensinar o aluno, quais os materiais pedagógicos a serem utilizados, a construção de cada material, tudo isso, foi planejado. Na graduação, na minha visão, já vi uma outra maneira de educação, que seria a educação transformadora baseada nos conceitos de Paulo Freire, na educação libertadora e do entendimento como professor, tendo como peças fundamentais o professor e o aluno, então, a minha formação foi dessa forma. Na pós, no curso de especialização, também, voltado exatamente para essa tendência, preocupação, não só ter como centro o professor, mas a preocupação com o aluno, a ensiná-lo da melhor forma possível, fazer com que ele possa virar um agente transformador. A tendência filosófica que acho que mais me enquadro é a tendência libertadora, porque, vejo a educação pelo lado social, o professor, não tem que se preocupar apenas com as disciplinas, com as regras, mas ele também tem que se preocupar com a formação que o aluno vai ter, se ele vai ser um agente transformador, e o ambiente que ele está atuando, como é o ambiente não só educacional, mas familiar, então, nós temos que ver porque os alunos, eles não são iguais, cada um tem sua forma de ser, sua forma de agir e você acaba sendo o mediador de toda aquela situação. Quanto à concepção pedagógica, acredito que a pedagogia progressista na tendência libertadora de Paulo Freire, minha preocupação sempre foi exatamente dessa maneira, procurar levar a realidade para sala de aula, procurar adequar meus materiais didáticos à realidade dos alunos, sempre achei isso muito importante,

mostrar não somente os conhecimentos, os conteúdos, mas mostrar para o aluno a realidade do país, do município, mostrar a realidade que ele tem ali, que a gente não pode fugir. As metodologias de ensino, acho que vai variar bastante, no ensino fundamental sempre foi baseada no tradicionalismo, sempre utilizavam o quadro negro, é como chamavam na época e o giz, e era só falando e o que ele dissesse era o correto. No magistério já foram mais as técnicas de como construir seu material didático é mais de certa forma um conhecimento técnico de como fazer as coisas. E na graduação e na minha situação profissional como professora de língua portuguesa eu já levei essas metodologias de ensino, tentar adequar essa metodologia a realidade do aluno, então fazia o possível para utilizar as metodologias que me eram disponíveis, para adequar esse ensino para o aluno, para o aluno conseguir aprender com maior rapidez, ter mais facilidade, procurando sempre ouvi-lo, para ele tirar as dúvidas, porque acho isso muito importante, não adianta você falar, falar, falar, falar e não saber o que esse aluno está pensando, está sentido, porque o conhecimento acaba voltando de uma certa forma ao tradicional, e procuro usar todas as metodologias hoje, com as novas tecnologias, procuro utilizar todas as metodologias para gente poder fazer um bom trabalho. Como aluna de graduação, passei a ter uma nova visão desse ensino, porque até então, sempre tive a visão do ensino tradicional, totalmente centrado no professor e nas regras que ele colocava e depois nas técnicas, como a forma que a gente deveria seguir, de um professor modelo, do bonequinho do professor que deveria ser que foi o magistério. Já na graduação, comecei a perceber que havia outra visão, outra forma de ensinar. Então, já percebia certa diferença e os professores já davam oportunidades para você se manifestar, para tirar as dúvidas, para discordar do que ele estava dizendo, uma liberdade maior que durante o ensino tradicional e o tecnicista, nós não conseguimos ter essa oportunidade de colocar as nossas opiniões, as nossas idéias em questão. Os professores mais marcantes que tive na graduação foram exatamente os professores de língua portuguesa e literatura, que tento seguir o modelo, o professor [...] que foi o professor de língua portuguesa e ele sempre colocou isso acima de tudo, não só procurava ensinar conteúdos, mas mostrar como você poderia ensinar os seus alunos de uma maneira mais fácil, de uma forma criativa, que levasse o aluno a não tornar as aulas tão monótonas, tão chatas, que a educação tradicional sempre seguia. Então, ele sempre foi muito criativo, sempre procurou facilitar, sempre procurou trazer para sala de aula e mostrar como seria a nossa realidade de professor. Também, tem a professora [...], ela é professora de literatura e ela tentava colocar as aulas sempre mostrando a realidade, como você chegar ao aluno, não impor leituras para esse aluno, mas mostrar para ele o prazer de ler, então, esses professores marcaram. As disciplinas mais marcantes vão ser exatamente as disciplinas de língua portuguesa, principalmente, as ministradas pelo professor [...], as de literatura pela professora [...], mas também, foi muito importante a parte pedagógica do curso, as metodologias do ensino da língua portuguesa, filosofia, sociologia, é muito importante para você não ter só essa preocupação em ser professor de português, mas ter essa visão do todo, de perceber que você não vai acabar sendo só professor de português, mais vai ser professor de muitas coisas, para conversar com os alunos, para ser de certa forma amigo, para compreender as necessidades, para utilizar novas metodologias, novas técnicas, que possam auxiliar o aluno a compreender melhor, então, acho que essa parte, esse núcleo mais voltado de disciplinas da pedagogia é muito importante. As metodologias, tive também professores que se utilizavam da tradição, do ensino tradicional, de impor muitas apostilas para você ler, de passar semanas e semanas no blá, blá, blá, e do meio para o fim você já não via mais o que estava acontecendo, acabava viajando, mas havia aqueles que sempre procuraram ser criativos, propuseram novos trabalhos, novas pesquisas. Até porque a graduação foi muito intensa, em período de férias, então, tudo tinha que ser muito rápido, mas, muitos desses professores mostraram que, mesmo nesse tempo corrido eles podiam fazer diferente, podiam tornar o ensino mais rápido. Então, a gente pôde, eu pelo menos pude me espelhar muito, e ver essa metodologia interessante, posso usar, posso transformar, e essa daqui, posso deixar de lado que não vai surtir muito efeito, então, sempre procurei me espelhar no professor [...], sempre fazia isso, ele dava *ene* opções para você escolher, qual seria a melhor para você atuar como professor. Como aluna de pós-graduação, vivi as mesmas coisas, até porque era uma especialização em metodologia do ensino da língua portuguesa, também, tinha como coordenador o professor [...], ele sempre procurou colocar isso, colocar novas metodologias, novas técnicas, que mostrasse não ensinar só o português tradicional, com aquele monte de regras, com aquele monte de gramática, com aquele texto cortado pela metade, com utilização do livro texto, mas que a gente poderia utilizar outros métodos, outro material para ter um bom ensino, então, as aulas acontecerem exatamente dessa forma. Teve professores que vieram ainda mostrando o

tradicional, mas teve professores que mostraram, como a professora, tivemos uma disciplina de Comunicação, com a [...] e ela mostrou exatamente uma coisa que agente na época não tinha muito noção que poderia utilizar a tecnologia, o computador, o data show, até mesmo revistas e coisas que são mais fáceis de encontrar, que a gente poderia utilizar no ensino e ser interessante, então, ela atentou para uma coisa que até no momento, eu estava um pouco perdida, que tinha já internet, tinha outros meios dos alunos conseguir essa informação, de certa forma a turma estava um pouco parada no tempo e essa disciplina veio exatamente para mostrar que a gente não pode de maneira alguma parar, a gente tem que sempre estar buscando mais. E ainda como professor da pós-graduação, para mim, tem como professor marcante ainda, continua o professor [...], e também, a professora [...] que veio mostrar que o ensino pode sim utilizar dessas tecnologias para o ensino. As disciplinas mais marcantes, acho que posso ressaltar essa de comunicação, que é Novas tecnologias de Comunicação da professora [...] e as de Metodologias específicas de Língua Portuguesa, os professores utilizaram também metodologias novas, novos meios de como a gente pode ensinar o português, a tornar o português mais dinâmico, mais acessível para o aluno, nós percebemos que muitas vezes a língua portuguesa e a matemática são os bichos papões de qualquer aluno, então, essa especialização foi muito boa nesse sentido. Como professora, posso dizer que faço o possível para não ficar parada no tempo, procuro sempre utilizar dessas novas tecnologias para dar aula, para ajudar os meus alunos, principalmente agora, trabalhando com graduação, também, no curso do curso de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da UFAM, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá, e tendo a oportunidade de trabalhar com essas novas metodologias e tecnologias que nós temos, procuro sempre estar atenta a tudo que está acontecendo, procuro utilizar nas minhas aulas é o data show, o computador, quando necessário, não dispensei ainda o quadro e o pincel, porque acho que é importante esse contato. Procuro ser acessível aos meus alunos, e espero sempre que eles tirem dúvidas sobre as suas dificuldades, faço o possível para chegar ao aluno e não ter, não subir em um pedestal e nem olhá-lo, como muitas vezes, vi muitos professores olharem os alunos de cima para baixo, e procuro sempre estar no mesmo nível que eles. Eu procuro exatamente usar essa tendência transformadora na minha prática, tenho que ajudar a formar, tenho o compromisso com a sociedade, de formar bons professores de língua portuguesa que sejam agentes transformadores na sociedade que nós vivemos, me sinto responsável por isso, e procuro contribuir da mesma forma, então, sempre procuro mostrar, ensinar a língua portuguesa, as regras, mas também, levar para que meu aluno possa adquirir novas metodologias e novas técnicas que possam contribuir para que ele possa também, de certa forma, possa trabalhar bem com os seus alunos, até mesmo porque no curso nós já temos professores que já estão atuando em escolas de ensino fundamental e médio, então, procuro contribuir exatamente com isso. A concepção que procuro fundamentar a minha prática é, também, a progressista, lembrando sempre Paulo Freire que tenho como guia, que procuro sempre lembrar disso, ter o meu aluno, não só como meu aluno, mas vê-los como agentes transformadores dessa realidade que nós vivemos. As metodologias que utilizo, procuro sempre utilizar data show, apresentações, seminários, procuro sempre, fazer pesquisas, procuro acompanhá-los, principalmente, porque também sou professora de estágio, mostrar para eles a realidade de sala de aula, então, eles sempre estão fazendo esses tipos de pesquisa, estou sempre procurando ver realmente o que está acontecendo em sala de aula. Na docência procuro sempre de certa forma ser amiga dos meus alunos, mais aquela amizade com respeito, porque sempre costumo dizer que a sua liberdade vai até aonde vai o respeito do próximo, a partir do momento que você tenta avançar alguma coisa, avançar o limite daquela liberdade você acaba perdendo, então, sempre procuro não só como professora, como coordenadora do curso, manter esse diálogo, acho muito importante entre professor e o aluno, colocar, olhar, quando conversar, conversar sempre olhando nos olhos, mostrando que você é tão humano que comete erros e acertos quanto eles, isso é muito importante mostrar, para você ter um bom entendimento com esse aluno. Como todos os professores, a gente vai perceber muitas dificuldades, nessa docência, tem sempre dificuldade, nem tudo, infelizmente, é um mar de rosas, então, você enfrenta dificuldades, muitas vezes, no convívio com os seus colegas, até mesmo porque não percebemos que as pessoas têm pensamentos e idéias diferentes dos seus, e a gente tem de conviver da melhor forma possível com isso. O seu aluno também, da mesma forma, ele também tem essas diferenças e algumas coisas que nem sempre estão como você gostaria que fosse, mas, são dificuldades que todo o professor vai enfrentar, na questão de aluno, de administração, que você vai tentar resolver da melhor forma possível, e também, não estou isenta desses problemas. Acho que a minha formação inicial não sei se me preparou muito para a

docência no ensino superior, eu tenho quase certeza que caí um pouco que de pára-quebras na universidade, então, não tive essa preparação de docência de ensino superior, algumas vezes cheguei até a me questionar sobre o que eu estou fazendo aqui na universidade, aqui não é o meu lugar, mas com o tempo a experiência vai te dando, mesmo tendo um curso de metodologia do ensino superior que nós tivemos no início, não foi suficiente para ter toda a idéia do universo que é uma universidade, e isso, você acaba adquirindo com o tempo com a experiência, observando seus colegas, vendo o que está certo e o que está errado, tentando ajudar da melhor forma possível aí você acaba conseguido trabalhar da melhor forma possível. Então a minha formação inicial com certeza não me preparou de maneira alguma para a docência no ensino superior, e talvez até hoje ainda três anos depois, ainda não esteja totalmente preparada para isso, mas já sei quais os caminhos que devo seguir para que um dia tenha consciência do universo que estou e que possa atuar da melhor forma possível. A formação pedagógica é muito importante em qualquer graduação que a pessoa faça, seja na área humana, nas exatas, nas agrárias e acho bastante importante porque é exatamente nesse momento da formação pedagógica que o professor, ele vai ter consciência da sua atuação, da sua importância na sociedade, da formação, ele vai ser responsável pela formação de muitos jovens, adultos, de muitos profissionais que sairão, então, acho muito, muito importante. Então, muito importante, ele precisa ter essa consciência, precisa ter as metodologias ou as didáticas para ele poder aprender a se comportar, a adequar as suas aulas a isso, muitas vezes a gente percebe que, principalmente no ensino superior que aquele professor não passou e que não teve essa formação pedagógica ele vai ter muito dificuldade ao ensinar, tanto nas áreas exatas, nas humanas, nas licenciaturas. Então é uma dificuldade que aquele professor que teve essa formação, não vai ter, então é muito importante essa formação, esse conhecimento dessa pedagogia. E no exercício da docência ainda mais essa importância, porque a gente precisa ter consciência do nosso papel, mostrar para o aluno que ele que está se preparando para ter uma formação profissional, então, como falei antes, é, acho que é muito importante a filosofia, a sociologia, as metodologias, todas essas disciplinas que vão mostrar para o aluno como ele pode agir, como ele deve agir, como ele poder se tornar um agente de transformação, não seguir a risca, mais fazer a sua transformação, adequar essa formação pedagógica que ele recebeu ao seu ambiente de trabalho, saber se comportar, diferenciar as coisas, porque ele não vai atuar, principalmente o professor, só com alunos que vão tirar nota dez, mas vai atuar com alunos notas oito, aqueles que vão tirar notas baixas, e ele precisa disso, para poder adequar o seu ensino e ajudar o aluno a alcançar o objetivo que é aprender aquela determinada disciplina, então, acho que em todos os cursos, seja licenciatura ou até mesmo bacharelado seria importante ter essa formação.

Narrativa Professora Maria

Meu nome é [...], atualmente faço mestrado em Minas Gerais na Universidade Federal de São João Del Rei, UFSJ, e também, sou professora da UFAM no Instituto IEAA em Humaitá. O que eu posso dizer aqui, que minha formação como professora se deu mais nas escolas, as aulas que tive, as disciplinas que cursei, embora que não de uma forma tão regular, vai ser esclarecido mais adiante em outras questões. Então, a minha formação vai se focar, essa formação de professora, a professora que sou hoje, esse caminho traçado em escolas. Eu creio que algo mais de libertadora, tendo o ensino como um suporte, para uma mudança, não só no país, mas da própria pessoa, acho que essa mudança, esse crescimento do país ou da pessoa, enfim, individual, vai se dar pelo estudo. Eu sempre acreditei nisso, inclusive, pela minha própria trajetória, hoje sou uma professora da UFAM, sou mestrande e tudo o que consegui foi através do estudo, venho de uma origem muito humilde, do interior, e consegui alcançar esses passos através do estudo, então, é isso que passo, sempre passei, acredito nisso, porque para mim sou o retrato dessa tendência. Bom, essa configuração de concepção pedagógica, na época que estudei teve muita coisa de tradicional, mas também de progressista. Então, creio que isso está na gente, as duas coisas tanto a tradicional quanto a progressista. A tradicional aquele modelo de ensino com ordem, disciplina, conteúdo, que considero importante, o ensino de conteúdo, trabalhar conteúdos, também a questão até da ordem e disciplina, não da questão severa, mas tem que haver uma ordem para que as coisas possam caminhar. E, progressista nas questões inovadoras também, que as inovações, a modernidade a gente tem que acompanhar a evolução das coisas, então, não podemos ser totalmente tradicionais hoje, nem negar esse tradicionalismo, a importância até certo ponto desse tradicionalismo, para ser totalmente progressista, em mim eu acho meio que dosado, 50% de cada um, ou 60%, mais não 100% um deles. As metodologias do ensino. Creio que tem que partir do incentivo, mostrar a importância do estudo para o aluno, porque fica difícil a pessoa seguir algo, querer algo em que ele não acredita, então, um dos papéis do professor é isso, é acreditar, se estou querendo pregar uma concepção, uma tendência libertadora, tenho que mostrar até que ponto sou libertadora, em que sentido é libertador, para despertar nele o interesse. Porque é a partir do interesse que ele tem que buscar, porque o conhecimento a gente busca, não é alguém que vai introduzir em nós esse conhecimento, vai forçar esse conhecimento, a gente tem que dar essa abertura, a gente tem que estar disponível. Para aprender a gente tem que estar em primeiro lugar disponível e creio que cabe a nós professores, é uma grande tarefa nossa, justamente isso, incentivar o aluno a ter esse interesse, a despertar para o estudo, a ver a importância do estudo nessa mudança de vida, porque não basta querer mudar, tem que buscar, onde, de que formar mudar. E o estudo acredito ser o caminho para mudança. Nessa questão, minha formação, minha vivência de aluna da educação básica é complicada responder, o ensino, quem ou quais os professores. Por quê? Porque, não tive uma educação básica regular, minha formação básica foi meio complexa, diferenciada. Eu, por exemplo, aos nove anos estudava na terceira série, não morava aqui na região, vim do sudeste, morava no Espírito Santo e estava justamente cursando a terceira série. E foi interrompida no meio do ano, mês de julho, quando minha família mudou pra Rondônia, no mês de julho de 1977. Então, nessa fase tive um choque muito grande de adaptação com a outra escola, que não consegui inclusive me adaptar em Rondônia, e dar prosseguimento e concluir a 3ª série, tanto é que eu abandonei no mês de setembro, quando meus pais vieram para o Amazonas, então, preferi abandonar. Eu, que antes gostava muito de estudar, era muito dedicada, mas teve um choque essa mudança, e não consegui me acostumar, não consegui seguir, então, abandonei os estudos e vim com meus pais pro Amazonas. Eu era muito pequena. A partir desse momento, que vim para o Amazonas, abandonei o estudo, a gente foi morar na roça, num lugar distante, no interior, e não tive mais contatos, parei de estudar por muito tempo, e não deu essa continuidade que tinha até a metade do 3º ano, até a 3ª série, até os nove anos. Então, foi interrompida e muita coisa ficou pra trás, não consigo nem dizer um livro marcante, a escola marcante, estudei em apenas uma escola nessa época no Espírito Santo, que tenho lembranças dela é claro. Em Rondônia, no município de Cacoal já serviu só como uma passagem, um lugar que não consegui me adaptar. Eu não posso dizer que a escola era ruim ou boa, simplesmente, foi um choque de mudança e não consegui me adaptar. E poderia dizer que a 3ª série foi marcante mais por esse lado da mudança e da não adaptação, então, não vai entrar nesse critério de formação, e quanto à metodologia também, não há o que questionar, prefiro deixar essas questões dessa forma em aberto. Para entrar na graduação, como havia abandonado os estudos na 3ª série primária, depois disso, fiz o supletivo de 1ª

e 2ª grau, que era inclusive um curso de preparação de professores do interior, era um curso modular, e dessa forma, consegui adquirir o ensino fundamental e médio, e a partir daí me possibilitou fazer o vestibular, fiz o vestibular e ingressei no curso de letras em 1997 a turma inaugural, inclusive, na implantação do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, aqui em Humaitá. Nessa época, como já tinha o 2ª grau, inclusive, já dava aula na rede municipal e estadual na educação básica. O ensino na graduação, também, não era um ensino regular como nós temos hoje, nós fazíamos faculdade, era uma faculdade voltada para a formação de professores que já atuavam, e que, não tinham essa formação superior, então, era uma faculdade em período de férias, ela era modular, então, foi dessa forma minha graduação. Professores marcantes, tive três professores, por exemplo: como o primeiro o professor [...], uma pessoa muito experiente, aquele mestre, aquela pessoa paciente, que ensinava, detentor de muito conhecimento, professor de português, gramática e uma pessoa de idade, mas uma pessoa de idade, com 60 anos, como ele mesmo se dizia, um sexagenário, mas, ao mesmo tempo, uma pessoa muito jovem, uma mente muito aberta, e isso, me marcou muito nesse professor, pela didática dele, pela forma de lidar com as situações em sala de aula, pela forma de transmitir conhecimentos, pela paciência dele, pela tolerância, inclusive o admirava muito e considerava ele o grande mestre, considerava que ele fazia jus a esse título de mestre, ser o mestre. Em segundo lugar, o professor [...] que era o professor de teoria literária, fiquei muito fascinada pela disciplina, então, foi um professor que conseguiu despertar esse interesse pela disciplina, ele tinha uma didática muito boa, interagiu muito com a turma, então, gostei muito da disciplina, e me marcou, tanto pela forma como ele ensinava, como pela disciplina. Eu gostaria de citar também, como professor marcante a professora [...] de literatura brasileira. E até hoje, recordo muito as aulas de literatura, recitando as poesias da literatura portuguesa, da literatura brasileira, falando sobre autores como, por exemplo: José de Alencar, Machado de Assis, então, essa presença como professora de literatura, ainda é, muito nítida na minha mente, e creio que reflete muito, também, na minha vida hoje como professora, a forma como ela passava as coisas, a forma que ela ensinava me marcou muito. Disciplinas mais marcantes têm tudo a ver com os professores. A primeira delas é português, as disciplinas na área de português, foram seis, gostei muito. Duas disciplinas de teoria literária (teoria um e dois), uma inclusive como o professor [...], e outra com a professora [...], foram disciplinas que gostei muito mesmo, me dediquei muito, tive muita afinidade, e que me ajudaram, inclusive, a ter afinidade com as disciplinas de literatura, tanto a literatura brasileira, quanto a literatura portuguesa. E fez com que surgisse em mim uma afinidade, um fascínio pela literatura, que refletiu muito depois nas minhas aulas com o ensino fundamental, o ensino médio e, também, agora na graduação. Na graduação, as metodologias básicas, de aulas expositivas, tendo ali o professor sempre à frente, como transmissor, como mediador, no papel marcante do professor, discussões em grupo, debates e seminários, inclusive os benditos seminários, que eu nunca tive muita afinidade com os seminários, mais faz parte, sempre fizeram parte. Atualmente, sou aluna de pós-graduação, como disse na apresentação, faço mestrado na área de teoria literária na Universidade Federal de São João Del Rei, em Minas Gerais iniciei em agosto do ano passado e se Deus quiser pretendo terminar o ano que vem agosto de 2010. O ensino, tivemos dois períodos com disciplinas, que foi o ano passado de agosto a dezembro de 2008, no qual tivemos três disciplinas. E as aulas eram, cada disciplina, era em um dia da semana, nós tínhamos aulas três dias na semana, quarta-feira, quinta e sexta, cada dia dedicado a uma disciplina, das 14:00h às 18:00h da tarde, havia um pequeno intervalo de 00:15 minutos para café e só. E no segundo período de março a julho de 2009 tivemos mais duas disciplinas, também, da mesma forma, no período das 14:00h às 18:00h da tarde, e um pequeno intervalo de 00:15 minutos, sim, foram essas disciplinas. E a partir de agosto tivemos que preparar o projeto para o seminário de dissertação, o seminário foi em setembro, já foi apresentado e a partir de agora já estou estudando, fazendo pesquisa para dissertação. Os professores mais marcantes, o ano passado tive uma disciplina, com o professor [...], ele é doutor em teatro, e a disciplina dele era voltada para tópicos variados em teoria da cultura, teatro, crítica da cultura e interdisciplinaridade, uma disciplina com o nome longo, e bem diversificada, mas muito interessante, gostei muito dessa disciplina, aprendi muito, não tinha base de conhecimento na área de teatro, e ele doutor em teatro, uma pessoa com formação muito boa, um ótimo professor e realmente marcou. E a segunda pessoa, é a professora [...], que deu aula para o nosso curso esse ano, já como professora aposentada e afastada, estava lá como professora convidada do mestrado e deu uma disciplina para nós no curso, também, foi muito marcante a presença dela como professora, aquela pessoa detentora de muito conhecimento, uma pessoa já aposentada como o conhecimento mais

sedimentado, aquele conhecimento já misturado com a vivência, com a experiência de vida, experiência docente, então, uma professora nota dez também, uma professora apurada, com conhecimento e experiência. Livros marcantes, bom no mestrado, os livros indicados na maioria, era um acúmulo muito grande leituras, e a gente lia na maior parte capítulos de livros, teve livros por exemplo, na disciplina da Magda com relação a memória que li capítulos, achei muito interessante, anotei nos livros que pretendo comprar, para ler depois quando terminar o mestrado, aquela lista de livros que ainda quero ler completa, tem os livros da Magda sobre memória, sobre exílio também, que marcou muito, foi muito interessante. As disciplinas mais marcantes, volto a repetir foi a disciplina do professor [...] seminário de tópicos variados em teoria da cultura, teatro, crítica da cultura e interdisciplinaridade, e também, da professora [...] que é memória e identidade cultural. As metodologias, no mestrado aula expositiva, foi especificamente uma aula expositiva no primeiro dia, quando o professor apresentou o programa, os conteúdos e a distribuição das aulas. A partir daí foi feito a distribuição desses conteúdos em seminários, e as aulas seguintes foram na base de debates e discussões acerca das teorias indicadas para estudo que eram apresentadas em formas de seminários, cada seminário tinha um ou dois alunos, que apresentariam, e os outros teriam direito a participação nessas discussões e debates, também, o professor estaria sempre como mediador, junto ao grupo, então, foi dessa forma, na base de debates, discussões e seminários. Hoje trabalho na universidade, sou do colegiado de letras, e ministro disciplinas de língua portuguesa, lecionei português 1, português 3, língua portuguesa 1 e 3, também, teoria literária 1 e literatura. São aulas regulares, o curso agora implantado de forma regular e nessas aulas usamos a mesma metodologia, sempre usada, aula expositiva. Como professora, a minha forma de ver e trabalhar o ensino é a questão não só de transmissão de conteúdo, de conhecimentos, mas, de mediadora, dando abertura ao debate a questionamentos, a fala do próprio aluno para a construção do conhecimento, porque a meu ver o conhecimento se constrói dessa forma, interagindo como o aluno, e não só naquele modelo fechado onde o professor transmite, só o professor é o conhecedor, o detentor do conhecimento. Acho que as coisas não se dão dessa forma, tem que haver sim o conteúdo, a transmissão de conteúdos, mas também, o aluno tem que ter, eu creio que hoje tem que ser dado a ele a voz, ele tem que falar, ele também tem algo a trazer de conhecimento para poder interagir, e isso, vai criar o diálogo, uma abertura para o diálogo entre alunos e professores. E isso, vai facilitar o conhecimento, a transmissão desses conhecimentos, a construção desses conhecimentos, o aluno vai ver no professor uma pessoa em quem ele pode confiar, em quem ele pode chegar e perguntar as coisas, e não apenas um repassador, um ditador. Eu creio que é uma forma que pode ajudar, eu acredito que ajuda a facilitar esse conhecimento, a transmissão e a mediação desse conhecimento através de perguntas, conversas, debates, discussões. A tendência filosófica que pautou minha prática, a tendência libertadora, estudo como libertação, como construção, como salvação talvez, é como crescimento, é uma forma de subir degraus, de galgar degraus, ocupar o lugar ao sol, crescer. Eu creio através do conhecimento, com certeza, através do estudo, essa é a minha prática filosófica, e prática que acredito e me sinto fruto dela. A questão da minha formação ter tido uma formação meio que mesclada em tradicional e progressista, e se reflete hoje na minha prática também em sala de aula, no meu dia-a-dia, a questão tradicional da pontualidade, porque começo inclusive, pela pontualidade porque a aula tem um tempo limitado, um tempo de aula, então, tem que ter hora pra chegar, tem que ter hora pra sair. Eu creio que são coisas que podem parecer simples e pequenas, mas são importantes, então, creio que a pontualidade a frequência por mais que digam, ah, é meio que tradicionalista, não, mais é necessário, uma vez que a aula tem um tempo determinado. Então creio que é mesclado. Progressista também com relação a inovações, conteúdos novos, formas novas de aprender, formas novas de ensinar, a linguagem também que se modifica a cada dia, as inovações tecnológicas, o computador, a televisão, a internet, que nós temos que nos aproximar disso também, não é nem levar para sala de aula porque o aluno, às vezes, tem mais tempo, e mais prática que nós nessa área, a gente não pode ficar parado no tempo, temos que aderir sim a essas inovações, claro, a essas modernidades, por isso digo, algo mesclado, meio tradicional e progressista também, juntos. Metodologia em sala de aula, a questão de dar abertura para que ele fale também, o professor não ser apenas o transmissor de conhecimento, mas o mediador, mediador que fala, mas que, também ouve e o aluno alguém que ouve, mas que também tem acesso, tem voz, pode falar, pode se pronunciar, e as aulas dessa forma, são pautadas na aula expositiva de conteúdos programáticos que fazem parte do currículo, mas também, discussões, debates e seminários, dessa forma. O relacionamento professor e aluno, sobre essa abertura para o diálogo,

como professora, até me reconheço um pouco de tradicionalista, mas uma pessoa que procura dar abertura para o aluno, dar certa aproximação para o aluno, para que, ele se sinta à vontade na aula, para que ele possa ir pra sala de aula, sabendo que ele não só vai ouvir, como também, vai poder se expressar. Existem dificuldades de várias naturezas. Primeiro, a questão da formação ou falta de formação, até pouco tempo atrás, eu dei aula na graduação, como professora de graduação, tendo apenas, graduação e especialização. Eu própria reconheço que essa é uma formação deficiente para esse nível de ensino, pois, quando terminei minha graduação e trabalhava na rede pública, no ensino fundamental e médio, fiz uma especialização e me sentia até certo ponto, muito segura daquilo que transmitia e até na preparação de aulas, não sentia tantas dificuldades, achava inclusive que a graduação e a especialização tinham me dado todo o suporte para isso. Na docência superior, sinto a necessidade muito maior de buscar, de estudar, e isso inclusive, é algo concreto, em decorrência disso, atualmente estou até afastada fazendo o mestrado, estou hoje na metade do mestrado, estudei muito, já aprendi muitas coisas novas e creio que minhas aulas, as próximas, serão com certeza muito mais incrementadas, claro, por esses conhecimentos, percebo que as coisas que ensinei antes, realmente estava no caminho, fiz dentro das minhas possibilidades, não fiz nenhuma besteira, sempre procurei me preparar, ir para sala de aula preparada, e me sinto agora, me preparando ainda mais, voltar bem mais preparada, eu creio que se fosse para voltar hoje, já estaria com certeza mais preparada e minhas aulas seriam de outra forma. Uma outra dificuldade, para nós professores é a questão, por exemplo, da receptividade. A nossa aula, essa aula que a gente estuda, se prepara, a gente reconhece que não tem uma formação adequada para esse nível, mas que busca, que procura de toda forma se preparar para conseguir transmitir e aí, o que preocupa, também, é uma grande dificuldade é a questão da receptividade, chegamos encontramos na sala, alunos com idades e níveis diferentes de conhecimento, isso na graduação, e também, a questão do interesse do aluno. Alunos que estão lá por motivos bem diferentes, alunos dedicados, que estão lá realizando um sonho, um desejo de fazer o curso de letras, alunos jovens e imaturos que estão lá, porque a mãe queria que ele fizesse o vestibular, fez por obrigação. E então, falta um pouco de maturidade nesses alunos, salas e turmas, pessoas muitos diferentes, com as quais a lidamos, então, não temos às vezes, as mesmas respostas que esperamos e nem poderíamos ter. Então isso, se torna às vezes, pode ser taxado de dificuldade, porque isso vai se refletir depois nos resultados, nas notas, porque interesses diferentes, comportamentos diferentes e resultados e notas diferentes. Também creio, que as dificuldades que enfrentamos nesta relação, nesta questão de docência, posso citar também a questão física, estamos hoje em um instituto recém implantado, não temos condições adequadas também para o nosso trabalho, alunos que não tem espaço, o único espaço que eles têm na universidade é a sala de aula e uma cadeira para cada um, uma cadeira e uma mesa para cada um. E nós, professores, também, que ficamos driblando tempo e local, seja para planejar a aula, para atender aluno, e a maioria das coisas que preparamos tem que ser em casa à noite, porque na própria universidade não tem espaço, não tem uma sala onde a gente possa sentar, para trabalhar, para estudar, e isso dificulta o nosso trabalho, e acho que isso não pode deixar de ser citado como uma dificuldade nesse nosso caminho da docência. A docência no ensino superior, bom, já falei da questão da graduação e especialização, como formação adequada, que eu considerava adequada quando trabalhava na rede pública no ensino fundamental e médio. Hoje sou mestranda, estou cursando o mestrado e com relação à preparação para docência, eu não sei, até certo ponto, quando fiz a graduação. Nossa graduação apesar de modular e em período de férias, ela era muito voltada para formação de professores que já atuavam na rede pública de ensino, então, ela teve um direcionamento muito voltado para essa formação pedagógica, nós estudamos várias disciplinas voltadas pra essa questão, então, deu muito suporte. Já o mestrado, creio que pela área que escolhi área de teoria literária, não tem uma formação específica, uma disciplina específica para metodologia do ensino na escola, como trabalhar, não, é voltado mais para o estudo teórico, é voltado mais para as questões das teorias literárias, as discussões giram em torno disso, não temos debates e discussões girando do conhecimento, como voltar, como eu que sou professora, como empregar em sala de aula, claro que vou empregar, claro que vai mudar minha postura e minha posição como professora frente às disciplinas, seja de literatura, de teoria ou de língua portuguesa, com certeza, vai me engrandecer muito, estou crescendo muito, mas dizer que teve uma disciplina, uma discussão propriamente dita pra isso, para sala de aula, para o ensino como tive na graduação, metodologia do ensino língua portuguesa, não, no mestrado não tenho, pela linha que escolhi, teoria da cultura, teoria literária, é mais voltado para questões teóricas da literatura e da cultura, minha formação está mais voltada para

isso, vai com certeza surtir efeito sim no meu ensino. Bom com certeza no ensino da docência, essa formação pedagógica é importante sim, é ela quem nos dá suporte para lidar com situações de ensino, de aprendizagem em sala de aula, como lidar com essas questões diante do aluno, com certeza, serão suportes, serão ferramentas, que ajudarão muito para isso, tanto é que, é algo que gosto e sinto falta no mestrado, dessas discussões voltadas para essas questões, mas como disse é um mestrado voltado para teoria, é o que nós temos lá, inclusive, creio que um direcionamento mais para área do pesquisador. Então, o mestrado que faço hoje não teria esta formação para docência, estar voltado para o estudo teórico e formação do pesquisador, que inclusive não tive na graduação, na graduação tive um ensino voltado para formação pedagógica e não para o pesquisador. No mestrado estou justamente tendo essa oportunidade de ter essa formação com uma ênfase direcionada para pesquisa, considero importante sim a formação pedagógica, trago muito em mim isso da professora que sou hoje da graduação, do ensinamento das disciplinas, como também, da postura de meus professores, inclusive esses que citei como professores que admiro muito.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Docência no ensino superior: histórias de formação dos professores do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM do município de Humaitá-AM.

Pesquisadora responsável: Eliane Regina Martins Batista

Orientadora: Profa. Dra. Ana Alcídia de Araújo Moraes

Instituição: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente

Prezado (a) Professor (a):

O (A) senhor (a) está sendo convidado a responder aos questionamentos desta entrevista semi-estruturada de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar é muito importante que compreendas as informações e instruções contidas neste documento. Eu, enquanto responsável, poderei responder todas as suas dúvidas antes que se decida a participar e sempre que sentir necessidade. Esclareça ainda que tens o direito de desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de problema.

Objetivo da pesquisa: Investigar como vem se configurando o processo de formação e a prática docente de quatro (04) professores que tem seu percurso de formação prioritariamente demarcados no município de Humaitá e, atualmente, exercem a docência no Instituto de Agricultura e Ambiente/UFAM.

Procedimentos: Sua participação consistirá em narrar seu processo de formação por meio dos questionamentos estabelecidos no roteiro das entrevistas.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, bem como, indicará possíveis políticas de formação para os docentes desta Instituição.

Sigilo: As informações fornecidas serão de conhecimento desta Instituição e possivelmente publicada para maior divulgação.

Obrigada.

Eu, Eliane Regina Martins Batista, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo, assim como assumi o compromisso de continuar informando sobre o andamento do processo, estando aberta/disponível às críticas e sugestões dos participantes. (contato: eliane_rm@ufam.edu.br, fone:97- 8113-5937).

Assinatura

Eu, _____, professor, após ter lido e entendido as explicações sobre a pesquisa **Docência no ensino superior: histórias de formação dos professores do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM do município de Humaitá-AM** e depois de ter conversado com a pesquisadora Eliane Regina Martins Batista, responsável pela pesquisa, e tirado minhas dúvidas, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar deste trabalho. Assinale sua opção:

concordo que meu nome seja identificado

não concordo que meu nome seja identificado

Assinatura

Data / /

TERMO DE ANUÊNCIA

Título do projeto: Docência no ensino superior: histórias de formação de professores do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM do município de Humaitá-AM.

Pesquisadora responsável: Eliane Regina Martins Batista

Orientadora: Profa. Dra. Ana Alcídia de Araújo Moraes

Instituição: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM – CAMPUS DE HUMAITÁ

Prezado Senhor Diretor do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente:

As informações aqui fornecidas visam a seu total esclarecimento em relação a uma pesquisa que conta com a sua permissão para autorizar a participação dos docentes dessa instituição, sob sua responsabilidade.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como vem se configurando o processo de formação e a prática docente de quatro (04) professores que tem seu percurso de formação prioritariamente demarcados no município de Humaitá e, atualmente, exercem a docência no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM.

Os procedimentos metodológicos a serem utilizados para obtenção das informações necessárias à pesquisa, serão **os registros escritos** dos relatos das histórias de formação, os quais serão **gravados** pela professora pesquisadora em momentos de encontro.

Eu, Eliane Regina Martins Batista, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo, assim como assumi o compromisso de continuar informando sobre o andamento do processo, estando aberta/disponível às críticas e sugestões dos participantes e da direção da instituição. (contato: eliane_rm@ufam.edu.br, fone: 97- 8113-5937/ institucional: 97- 3373-1180).

Assinatura

Data / /

Eu _____, diretor do Instituto de Agricultura e Ambiente/UFAM, Campus de Humaitá, confirmo ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações contidas neste Termo de Anuência às quais li ou foram lidas para mim, descrevendo o estudo sobre **Docência no ensino superior: histórias de formação dos professores do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente**.

Assim AUTORIZO a realização da pesquisa com os professores do Instituto de Agricultura e Ambiente/UFAM, Campus de Humaitá.

Assinatura

Data / /



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. 0323.0.115.000-09, intitulado: **“Docência no ensino superior: histórias de formação de professores do Instituto de Agricultura e Ambiente/UFAM do município de Humaitá/AM”**, tendo como Pesquisadora Responsável Eliane Regina Martins Batista.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 16 de dezembro 2009.

MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador do CEP/UFAM