

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA-CVRM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE-IEAA.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

ELÍZIA PERES CELESTINO

**A DOCÊNCIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DE EGRESSAS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DO IEAA**

HUMAITÁ/AM
2020

ELÍZIA PERES CELESTINO

**A DOCÊNCIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DE EGRESSAS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DO IEAA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva

Linha de pesquisa: Perspectiva teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

HUMAITÁ/AM
2020

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C392d	Celestino, Elízia Peres A docência e a prática pedagógica na percepção de egressas do Curso de Pedagogia do IEAA / Elízia Peres Celestino . 2020 162 f.: il. color; 31 cm. Orientadora: Vera Lúcia Reis da Silva Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas. 1. Egressas de Pedagogia. 2. Docência. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Ser docente. I. Silva, Vera Lúcia Reis da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	--

Essa dissertação foi desenvolvida com o apoio do Governo do Estado do Amazonas por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, com a concessão de bolsa de estudos.



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO



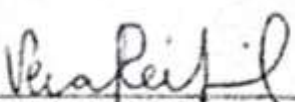
FAPEAM
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Amazonas



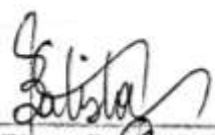
ELÍZIA PERES CELESTINO

**A DOCÊNCIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DE EGRESSAS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DO IEAA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), defendida e aprovada em 02 de março de 2020 pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:


Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Reis da Silva
Presidente/Orientadora

Universidade Federal do Amazonas


Prof.^a Dr.^a Eliane Regina Martins Batista
Membro Titular

Universidade Federal do Amazonas (Membro interno)


Prof.^a Dr.^a Carmen Tereza Velanga
Membro Titular

Universidade Federal de Rondônia (Membro externo)

Humaitá/AM, 02 de março de 2020.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho Filipe Celestino, para que compreenda que os sonhos de Deus são bem maiores do que podemos imaginar.

A minha mãe Jonaci Peres, mulher guerreira que com seu amor incondicional me fez acreditar que tudo é possível quando sonhamos juntas.

Ao meu esposo Aldemir Lima, pelo incentivo em todos os momentos de nossas vidas.

A todas as Professoras protagonistas da pesquisa que deram lume à investigação.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por proporcionar a realização deste maravilhoso sonho.

À minha orientadora professora Dra. Vera Lúcia Reis da Silva pelos conhecimentos compartilhados na concretização deste trabalho.

As professoras Girassol, Jasmim, Margarida, Rosa e Tulipa por aceitar o convite para participar e dar lume a esta pesquisa.

Aos meus pais Jonaci Peres e Alzeir Lamarão (*in memoriam*) pelo incentivo em minha trajetória formativa em busca de realizar meus sonhos.

Ao meu esposo Aldemir Lima Celestino e ao meu filho Filipe Adrian Peres Celestino por entenderem os momentos de ausência e serem os alicerces que me apoiaram nos momentos de desânimo.

Aos meus irmãos, Conceição Peres, João Mauro, Ana Flávia, João Manoel, Manoelina, Raimunda (*in memoriam*) e Mozaniel Lamarão (*in memoriam*) pelo auxílio em todos os momentos formativos. E aos meus sobrinhos(as) e cunhados(as) em expressivo, a Fabiele, Emanuel e Salete

Aos meus colegas de mestrado pelo companheirismo em todas as ocasiões, nas alegrias, tristezas e comemorações. Obrigada a Neila, Kellyane, Márdila, Messlane, Dayana, Romilson, Favoretti e Maria.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do IEAA/Humaitá, a Eulina, Renato pelos inúmeros ensinamentos ao longo dos anos.

À professora Eliane Regina e a professora Francisca Laranjeira, gratidão por sempre me incentivarem por meio de seus exemplos, a busca constante por formação continuada.

Aos colegas de trabalho/SEDUC expresseo o meu agradecimento pelo apoio concedido durante o processo formativo. E, ainda, a Ana Cláudia, Priscilla e Airson.

Agradeço a Banca Examinadora composta pelas professoras Dra. Carmem Tereza Velanga e Dra. Eliane Regina pelas ricas contribuições na investigação. E, também, as professoras Dra. Suely Aparecida do N. Mascarenhas e Dra. Rozane Alonso Alves.

À Universidade Federal do Amazonas/UFAM por proporcionar formação continuada através do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/IEAA, Campus de Humaitá.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas/FAPEAM, pela bolsa de estudo concedida.

Externo aqui meus sinceros agradecimentos a todos(as) que contribuíram direta ou indiretamente para a consolidação deste sonho.

Muito Obrigada!

CELESTINO, Elízia Peres. **A docência e a prática pedagógica na percepção de egressas do Curso de Pedagogia do IEAA**. 2020.162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Humaitá-AM, 2020.

RESUMO

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 e da expansão do ensino superior, o acesso à universidade é um fato inegável, principalmente, para os que viviam nos mais longínquos lugares de nosso país e tiveram a oportunidade de continuar os estudos em nível superior. A pesquisa elencou como principal objetivo: compreender a percepção que professoras têm de si no processo da docência e no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. A investigação se desenhou por uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica da entrevista narrativa para dar voz e vez a cinco professoras, egressas do curso de Pedagogia do IEAA/UFAM, que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Humaitá. A interpretação dos dados seguiu, especialmente, os caminhos da Análise de Conteúdo. O aporte teórico-metodológico se fundamentou em estudos de Nóvoa (1999, 2013); Marcelo García (1999, 2009); Souza (2006, 2007); Huberman (2013); Cunha (2012, 2013, 2014); Bardin (2014); Silva (2015, 2019) e outros que discutem a temática em suas pesquisas. Na expectativa de alcançar o objetivo proposto, a pesquisa se desdobrou em objetivos mais específicos, enfocando a descrição da configuração do percurso de formação escolar e acadêmica das egressas; identificação de experiências emergidas no exercício da docência; análise das práticas pedagógicas e sua relação com ensino e o apoio institucional no processo de inserção na docência. Os resultados indicaram que o processo escolar e acadêmico foi permeado de desafios e intensas aprendizagens. Ao estreitar na docência, as professoras passaram a vivenciar uma realidade de momentos bons e outros adversos, questões mais fáceis outras mais complexas; expressaram sentimentos de derrotas e de êxito. As práticas pedagógicas mencionadas pelas participantes fizeram emergir o novo diante do cotidiano e o sentimento de responsabilidade do ser docente em busca de mais conhecimentos. Os desafios da docência foram motivos de estímulo para que as professoras continuassem se fazendo, refazendo, criando, recriando suas práticas pedagógicas. Contudo, evidenciaram que a precariedade da infraestrutura escolar, a falta de recursos didáticos e a desvalorização da profissão são aspectos que interferem no fazer docente. Reconhecem que o apoio de alguns de seus pares foram subsídios para o enfrentamento das problemáticas que emergiram no “chão” da escola em circunstâncias adversas no exercício da profissão. As professoras percebem-se como profissionais ativas, em busca constante pelo desenvolvimento profissional docente. E a percepção de si provocou mudanças de atitudes que ajudou na busca de conhecimentos necessários à docência, estimulando um contínuo aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Palavras-chave: Egressas de Pedagogia. Docência. Práticas Pedagógicas. Ser docente.

CELESTINO, Elízia Peres. **Teaching and pedagogical practice in the perception of graduates of the IEAA Pedagogy Course**. 2020.162 f. Thesis (Master of Science and Humanities Teaching) Postgraduate Program in Science and Humanities Teaching (PPGECH), Institute of Education, Agriculture and Environment (IEAA), Federal University of Amazonas (UFAM). Humaitá-AM, 2020.

ABSTRACT

Since the Law of Guidelines and Bases of National Education n. ° 9.394/1996 and the expansion of higher education, access to university is an undeniable fact, mainly for those who lived in the farthest places of our country, who had the opportunity to continue their studies in higher education. The present study casts as the main objective: to understand the perception female teachers have of themselves in the process of teaching and in the development of their pedagogical practices. The research was designed on a qualitative approach, using the narrative interview technique with the objective of giving voice and place to five teachers, formed by the Pedagogy course of the IEAA/UFAM, who work with the initial years of Elementary School in public schools in the town of Humaitá. The interpretation of the data was based, especially, on the Analysis of Content. The study was based on the theoretical-methodological contributions of Nóvoa (1999, 2013); Marcelo García (1999, 2009); Souza (2006, 2007); Huberman (2013); Cunha (2012, 2013, 2014); Bardin (2014); Silva (2015, 2019) and others who discuss the theme in their research. In order to achieve the proposed objective, the work evolved in more specific objectives, focusing on the description of the configuration of the route the graduated students took in their school and university studies; identification of experiences lived in the exercise of teaching; analysis of pedagogical practices and their relation with teaching and institutional support in the process of insertion in the teaching practice. The results indicated that the school and academic process was permeated by challenges and intense learning. By debuting in teaching, the teachers began to experience a reality of good times and adverse times, of easier matters and of more complex ones; they expressed feelings of defeat and of success. The pedagogical practices mentioned by our participants brought the new to the day and the feeling of the responsibility of the teaching being in search of more knowledge. The challenges of teaching stimulated the teachers to continue making and remaking themselves, creating and recreating their pedagogical practices. In all, they evidenced that the precariousness of the school infrastructure, the lack of didactic resources and the devaluation of the profession are some of the aspects that interfere in the teaching practice. They recognize that the support some of their peers gave them was a subsidy when tackling problems that emerged on the school grounds in adverse circumstances when exercising the profession. The teachers perceive themselves as active professionals who are in an unceasing search for professional development. This perception of themselves provoked changes in attitude that helped in the search of necessary knowledge for teaching, stimulating a continuous improvement of the pedagogical practices developed in the classroom.

Keywords: Graduated in Pedagogy. Teaching. Pedagogical Practice. Being a teacher.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
ES	Educação Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTP	Horário do Trabalho Pedagógico
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IFES	Instituições Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCP	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SISTEBIB	Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. O PERCURSO QUE TRACEJOU A PESQUISA.....	16
1.1 Origem do estudo: as experiências iniciais	16
1.2 A temática em evidência: pesquisas que referenciam o objeto em estudo	19
1.2.1 Curso de Pedagogia e a contribuição para a prática profissional.....	21
1.2.2 A prática pedagógica como instrumento de intervenção em sala de aula.....	25
1.2.3 A docência como o ato de exercer a profissão.....	28
2. A DOCÊNCIA NA INTERFACE DA FORMAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO.....	34
2.1 Um olhar retrospectivo sobre a formação docente	34
2.2 A docência e o processo da profissionalização	37
2.3 Concepção sobre fases da carreira profissional docente	39
2.4 A prática pedagógica no processo do ensinar e do aprender	41
3. BREVE REFERÊNCIA HISTÓRICA SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA	45
3.1 Formação de Pedagogos(as) em debate	45
3.2 Quem é e o que faz o Pedagogo	47
3.3 O Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/IEAA: onde tudo começou	50
3.4 O curso de Pedagogia do IEAA: um olhar mais aproximado	54
4. OS CAMINHOS TRILHADOS EM BUSCA DE RESPOSTAS	58
4.1 O caminhar metodológico	58
4.2 O caráter da pesquisa	59
4.3 Procedimentos para a coleta de dados através de narrativas	60
4.4 A análise e a explicação dos dados	65
4.5 As primeiras turmas de Pedagogia: o lugar das egressas	68
5. OS RESULTADOS DA PESQUISA: ESPAÇOS PARA MUITAS HISTÓRIAS.....	70
5.1 Processo de formação na Educação Básica	74
5.2 Processo de formação na Educação Superior	81
5.3 Experiências no início da profissão docente	100
5.4 Desenvolvimento das práticas pedagógicas	113
5.5 O docente no percurso da docência	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE	156
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE ...	157
ANEXO	159
ANEXO 01 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	160

INTRODUÇÃO

O interesse em trazer para o campo da pesquisa a temática, surge da experiência própria e de sentir a necessidade de dar relevo ao exercício da docência. Desde o início da minha carreira profissional, percebo que a realidade de colegas de profissão não se diferenciava da minha, haja vista que, um bom número de ingressantes na docência do Ensino Fundamental (EF) equivale ao do mesmo período em que me inseri como Pedagoga em uma das escolas do município de Humaitá. Por isso, visualizo a escolha do assunto como um espaço de reflexão e aprendizado sobre o processo da docência e o desenvolvimento da prática pedagógica de quem está a poucos anos no exercício da profissão.

É indispensável um olhar mais apurado para o processo formativo docente, assim como, os desafios e empecilhos enfrentados no percurso de formação. Pesquisas nos últimos anos, mostram que o tema formação de professores tem sido, amplamente, debatido no cenário educacional brasileiro. De acordo com Nóvoa (1999a) é perceptível que a formação de professores, seja a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo; no entendimento de que não se formam apenas profissionais, mas sim, desenvolve uma profissão. Na sua extensa história, a formação de professores vem acompanhada de princípios aprendidos durante o processo de formação até a prática profissional, sempre seguida de perspectivas de mudança visando as condições para o desenvolvimento do trabalho docente.

Essa condição de construção profissional e da formação humana que sempre vem atrelada a um processo de inserção no mundo do trabalho carrega consigo uma realidade complexa e conflituosa que necessita ser entendida para ser transformada. Por isso, a compreensão da docência como um campo arraigado pela cultura de cada país é essencial para o entendimento dos significados produzidos ao longo de décadas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), a preocupação voltou-se para o professor em exercício na docência com vistas a dar um valor que expressasse o de nível superior. Desde então, os estados e municípios ficaram incumbidos pela formação de seus docentes, ou seja, os que já atuavam sem ter a formação adequada, isto não se limitava apenas para cumprir as exigências legais, mas visava a melhoria e qualidade do ensino. Não podemos, também, deixar de evidenciar o processo de expansão do ensino superior como contributo da inserção de novo público às universidades, que oportunizou o acesso de pessoas dos mais longínquos lugares em busca de formação profissional neste nível de ensino.

E neste contexto de formação, o sul do Amazonas foi beneficiado a partir do ano de 2006, quando a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do seu Projeto Multicampi concretizou o processo de interiorização e implantação de uma Unidade Acadêmica Permanente nesse espaço territorial, oportunizando vários estudantes a investirem na sua formação inicial.

Dar lume à docência e à prática pedagógica a partir da percepção de egressas de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), foi uma possibilidade de desvendar e conhecer os percursos formativos por onde caminharam. São professoras que passaram a fazer parte do quadro da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Essas professoras que fizeram parte da pesquisa são egressas que iniciaram sua formação no contexto da expansão e, portanto, da interiorização da instituição formadora dessas egressas, frutos do investimento da educação do ensino superior.

A entrada na carreira docente para quem estava na expectativa de conseguir, por exemplo, exercer a docência, traz a sensação de objetivo concretizado para a vida pessoal e profissional. Contudo, não é um período fácil já que o professor passa a desempenhar a função com inúmeros desafios que perpassam intra e extra sala de aula e, por isso, o apoio em nível micro e macro das instituições das quais passam a fazer parte, é fundamental.

Todo e qualquer profissional atravessa a fase inicial de inserção na carreira. No caso de professores, essa é uma fase de extrema importância, é momento de aprendizagem em que precisam ensinar e necessitam aprender a ensinar. É o processo de ser, estar e fazer a profissão. Conforme destaca Tardif (2002, p. 84) é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Complementa Marcelo García (2009, p. 20) que “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”.

Esta realidade é permeada pela incerteza e insegurança no início da profissão, é uma fase relacionada com o conhecimento da realidade, pois quando o professor se depara com as problemáticas que emergem em sala de aula sente-se, muitas vezes, despreparado para resolver questões do cotidiano escolar que vão além do ensino e da aprendizagem.

Esses movimentos são marcados por etapas de tensões e aprendizagens contínuas, nas quais as experiências aprendidas e vivenciadas no curso de graduação e nos estágios são, na maioria das vezes, os únicos recursos aos quais se podem recorrer. Essas novas experiências, são como termômetro que medem o grau de ânimo e desânimo para a permanência ou saída da

profissão. Isso vai influenciar diretamente sobre a decisão de continuar ou não, já que este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam, cotidianamente, o professor e sua prática.

Marcelo García (2009) fala que esses momentos são reconhecidos por suas características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade que engendram a carreira do profissional docente, já que a docência vem permeada por um processo de desenvolvimento para aprender a viver e saber transformar as “dificuldades em oportunidades” para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Essas dificuldades enfrentadas no contexto escolar representa uma dinâmica de interação entre eles professor/professores, professor/aluno, professor/gestor e o conhecimento.

As experiências, a formação continuada e as socializações de conhecimentos são exemplos de interações no cotidiano da escola necessárias no ambiente escolar, pois são momentos de aprendizagens que podem suscitar significados para a prática docente, principalmente, quando é inserido numa instituição em que o apoio necessário é parte integrante da equipe gestora em benefício da coletividade e do fazer pedagógico.

Assim, o processo de formação das egressas participantes da pesquisa indica a necessidade de apreciação constante a respeito de sua configuração e de suas práticas. No sentido de melhorar tanto o processo como o percurso, como salienta Nóvoa (1999a) muito ainda precisa ser feito, é preciso valorizar a docência. E para construir a formação de professores dentro da profissão, é importante a compreensão de que a formação inicial é o ponto de partida para uma trajetória formativa ao longo da vida profissional e que carece ter como chave os próprios professores, principalmente, os mais experientes.

É provável que a compreensão do processo dinâmico de ser e estar na docência seja possível por meio do conhecimento de movimentos e experiências que perpassam a contínua trajetória dos professores. E foi na perspectiva de dar voz as egressas que passaram a emoldurar o quadro de profissionais das Secretarias de Educação, que objetivamos compreender a percepção que as professoras têm de si no processo da docência e no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Para isso, foi imprescindível ouvi-las na busca de elementos que respaldassem respostas para a seguinte indagação: Que percepção as professoras têm de si no exercício da docência e no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?

A nova realidade enfrentada pelas egressas em exercício na docência, certamente, causou impacto, pois o novo sempre trouxe surpresas e o desconhecido estranhezas que suscitaram novos significados para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Assim, consideramos que a docência é um processo dinâmico e complexo que requer tomada de decisão

e posição que direcionem para uma prática pedagógica mais aproximada da realidade do contexto escolar em que estão inseridas.

Além disso, pontuamos que estas professoras precisam ser valorizadas como pessoas e profissionais em constante construção e formação. E em análise foi possível a compreensão sobre o exercício da docência no processo do ensinar e do aprender.

Diante do exposto, para o alcance do objetivo maior, os objetivos específicos foram assim definidos:

- a) Descrever como se configurou o percurso de formação escolar e acadêmica das egressas de Pedagogia;
- b) Identificar as experiências emergidas no exercício da profissão;
- c) Analisar as práticas pedagógicas das professoras e sua relação com ensino;
- d) Explicitar o apoio institucional durante o processo de inserção na docência;

Ao se tratar de egressas que se inseriram como professoras da educação básica, muito se tem a contar e, para dar-lhes visibilidade, utilizamos a técnica da entrevista narrativa. A investigação se desenhou por uma abordagem qualitativa que permitiu uma configuração e abrangência sobre o objeto estudado. A estratégia utilizada para tratar os dados coletados foi a análise de conteúdo que possibilitou percorrer pelas inferências em busca da interpretação mais aprofundada daquilo que foi enunciado ou ficou implícito nas narrativas.

Houve, portanto, a necessidade de levantar algumas questões que nortearam e deram direcionamento a coleta dos dados que foram organizadas em cinco eixos e as categorias foram pensadas *a priori* da pesquisa.

Eixo1 - Processo de formação na Educação Básica: a) Como se desenvolveu o processo de formação escolar das egressas?

Eixo 2 - Processo de formação na Educação Superior: a) Como se configurou o percurso formativo das egressas?

Eixo 3 - Experiências no início da profissão: a) Que experiências emergiram no início da profissão? b) Como significam essas experiências no exercício da docência?

Eixo 4 - Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas: a) Que práticas são reconhecidas como importantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes? b) Que práticas pedagógicas contribuem no processo de ensino? c) Como ocorreu o processo de formação e docência e que experiências foram significativas?

Eixo 5 - O ser docente e à docência: a) Que investimento pessoais e institucionais foram feitos após a inserção na docência? b) Que apoio institucional foi oferecido durante o processo de inserção na docência?

As questões referenciadas seguiram os caminhos metodológicos explanados em capítulo próprio das análises e interpretações dos dados.

Para uma visão geral, a Dissertação estruturou-se em cinco capítulos.

Introdução: faz uma breve exposição introdutória da pesquisa, expondo em relevo o objeto de estudo. Situando o contexto no qual as egressas foram inseridas. Abordando o problema, os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa que direcionaram a coleta de dados.

O Capítulo I – **O percurso que tracejou a pesquisa:** Faz alusão à minha trajetória formativa e profissional que foi um combustível motivador para dar vida ao estudo. Neste capítulo é apresentado outras pesquisas que fazem um *link* com a temática da pesquisa.

O Capítulo II – **A docência na interface da formação no contexto histórico:** Traz um breve panorama do contexto histórico da docência. Esse caminho foi necessário em busca de um olhar retrospectivo para entender a complexidade da docência e como aconteceu o percurso da formação de professores, bem como o desenvolvimento das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

O Capítulo III – **Breve referência histórica sobre o Curso de Pedagogia:** Faz alusão ao processo histórico do curso de Pedagogia, suscitando reflexões sobre o profissional formado pelo curso de Pedagogia. Traz uma análise sobre seu papel enquanto profissional da educação. E uma exposição a respeito do Curso de Pedagogia do IEAA, bem como, referenciando o *Campus* como espaço formador no contexto da interiorização da universidade pública.

O Capítulo IV – **Os caminhos trilhados em busca de respostas:** Delineia o trajeto metodológico utilizado na pesquisa. Os objetivos elencados conduziram para uma abordagem qualitativa. A técnica utilizada para a coleta dos dados optou pela entrevista narrativa e envolveu cinco professoras. Os dados foram analisados a luz do referencial teórico escolhido e a interpretação foi efetivada por meio da Análise de Conteúdo.

O Capítulo V – **Os resultados da pesquisa: um lugar de muitas histórias:** Enfatiza as discussões efetivadas a partir das análises dos dados que teve como alicerce, as dimensões formadas que integraram *a priori* os cinco eixos principais.

Considerações Finais: Parte da Dissertação em que foi reexaminado os objetivos da pesquisa, mencionando as descobertas, enfocando as contribuições do estudo para a extensão do conhecimento sobre a temática e o objeto central da pesquisa.

CAPÍTULO 1

1. O PERCURSO QUE TRACEJOU A PESQUISA

Neste capítulo dialogamos acerca da origem do estudo, bem como, a trajetória formativa da pesquisadora. Ainda apresentamos algumas pesquisas que referenciam a temática em discussão.

1.1 Origem do estudo: as experiências iniciais

Antes de me reportar sobre a docência não poderia, contudo, deixar de trazer à lembrança minhas memórias¹, responsáveis em registrar por quantos caminhos não lineares percorri e, diga-se de passagem, não foram poucos os desafios que despertavam em mim a vontade de desistir. Mas persisti e continuei, com o pensamento de determinação e vontade para continuar em meio a “turbulências” e “calmarias” em busca de crescimento pessoal e profissional. E assim, fui me formando, me constituindo, me construindo uma profissional da educação, sou Pedagoga.

Ao adentrar para o ensino superior, fazendo parte da 2ª turma do curso de Pedagogia, 2007, ingressante, sem ter experiência na docência como é o caso de alguns que, mesmo sem ter o nível superior já vivenciavam a realidade de sala de aula na condição de professores dos anos iniciais. Então, percebíamos as expectativas que pairavam em nós quanto a formação que a Universidade poderia nos proporcionar. Este momento foi um marco na história de Humaitá, com a implantação do *Campus* da UFAM neste município e a interiorização da universidade, novas possibilidades de investimento foram surgindo na área social, cultural e econômica beneficiando a população local e outros moradores do seu entorno.

Apesar do curso de Pedagogia não ser valorizado pela sociedade, os professores do ensino básico foram exemplos no exercício da profissão e influenciaram na escolha para seguir o mesmo caminho profissional. Por isso, como discente, passei a fazer parte desse processo como participante das primeiras turmas do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) e pude realizar o sonho de ser uma estudante universitária, pertencente ao quadro de uma instituição pública federal que começava a receber novos discentes para um dos cursos de

¹ No primeiro capítulo utilizo a 1ª pessoa do singular para apresentar a escolha da temática, fazendo interligação com minha trajetória profissional.

formação de professores, Pedagogia, que habilita profissionais para atuarem na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional.

Na condição de discente, surge a oportunidade em participar de um projeto, resultado de uma atividade proposta em uma das disciplinas ministradas no 3º período do curso, que teve como desfecho final um artigo intitulado “A síndrome de Burnout e seu reflexo na saúde de professores que atuam em escolas públicas de Humaitá/AM”. Ainda, no processo de minha formação inicial, participei de um trabalho como discente monitora do Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX), no período 2010/2011 com o tema "Um olhar na docência: formação e atuação profissional”, culminando no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essas experiências foram significativas no percurso da formação inicial, em que despertou o gosto pela temática envolvendo a formação de professores.

Esta realidade experienciada foi um dos fatores motivadores para trazer ao campo da pesquisa a docência e a prática pedagógica de professores. Portanto, podemos afirmar que a expansão e interiorização da universidade muito contribuiu não só com a minha formação acadêmica, como de tantos outros que já foram inseridos como profissionais na área da educação. Esta realidade se concretizou a partir do ano de 2012, através de concurso público em que eu e outros colegas de turma, passamos a fazer parte do quadro da SEDUC e SEMED, no município de Humaitá. No meu caso, exercendo a função de Pedagoga em uma das escolas da rede pública estadual.

Na condição de Pedagoga deparei-me com uma realidade escolar conflitante e complexa que, de acordo com a função exercida acompanhava professores iniciantes que se depararam com os desafios do cotidiano da docência e necessitavam de apoio. E, por estar percorrendo os caminhos da profissão procurava meios para ajudá-los frente as adversidades que se apresentavam inicialmente.

Diante do vivenciado, percebi que apesar dos desafios da docência, o pensamento reforçava a ideia de que a formação inicial era o primeiro passo para o entendimento das problemáticas do cotidiano escolar, não sendo suficiente para dar respostas ou soluções para muitos problemas que emergiam no exercício da profissão. Neste sentido, o cenário educacional se apresenta com muitos desafios, em especial, para quem está em início de carreira. Com isso, visualizo a educação como um campo de amplas discussões sobre temas que abordam a formação de professores e um dos pontos a ser priorizado nas políticas públicas, tendo em vista a qualidade do ensino que se oferece em nossas escolas.

Com pouca experiência em sala de aula, foi uma verdadeira prova de “fogo”, pois sem conhecimento na prática sobre a docência, a não ser os adquiridos nos estágios obrigatórios da

graduação, o primeiro ano no exercício da função foi de angústia e medo. Não foram poucas as vezes que fiquei sem saber como resolver situações inesperadas que aconteciam na escola e, fazendo minhas as palavras mencionadas por Silva (2015, p. 20) “poucas condições existiam para o trabalho mútuo, a partilha e a troca. Sentia-me vulnerável a todas as intempéries que emergiam naquele contexto” mesmo assim, continuei fazendo, desfazendo, refazendo e assim, continuo a caminhada por percursos labirínticos da docência.

Após ter concluído a formação inicial procurei continuar investindo em minha formação cursando uma pós-graduação, *Lato Sensu*, para entender melhor o funcionamento da escola e a prática da gestão e, assim, mediar e assessorar os professores que estavam sob minha responsabilidade na condição de Pedagoga da escola. Não podia ficar apenas com a formação inicial, era necessário caminhar mais longe em busca de novos conhecimentos para respaldar o trabalho junto aos professores em busca de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem.

No campo de atuação profissional não estamos isentos dos desafios e das dificuldades mesmo com os próprios pares, haja vista que, no ambiente de trabalho nos deparamos com protagonistas e coadjuvantes, ou com aqueles que não apresentam nenhuma perspectiva ou compromisso com a educação precisando, portanto, sentir a necessidade de rever o sentido da profissional e de ressignificar o trabalho docente.

Após três anos e meio de trabalho, fazendo parte da equipe gestora da escola, uma das atividades desenvolvidas foi em função de melhorar os resultados das avaliações externas advindas do macro sistema relacionadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e ao Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). Outra atividade a se destacar foi o empenho para melhorar o relacionamento interpessoal entre os servidores e estudantes.

Depois de exercer a função como pedagoga fui desafiada a assumir a assessoria pedagógica dos anos iniciais junto a Coordenadoria Regional para desenvolver o trabalho pedagógico, visando melhorias no ensino e na aprendizagem. Nessa nova função, juntamente com uma professora de Língua Portuguesa reformulamos um projeto de leitura e escrita com vistas a assessorar professores dos anos iniciais. Essa nova jornada, propiciou o conhecimento da realidade das escolas estaduais e a partir deste trabalho foi possível dar minha parcela de contribuição para a educação.

Portanto, diante do que experienciei nesse início do exercício na profissão, percebi que cada percurso formativo contribuiu para a construção de minha vida cidadã e profissional. Possibilitou estar ciente de meu compromisso com a profissão escolhida com vistas a desenvolver um trabalho que proporciona a transformação da realidade escolar.

E foi o através destas experiências iniciais que houve a possibilidade de trazer em explícito o percurso tracejado para a escolha da temática, com a perspectiva de contribuir para que mais pesquisas continuem sendo realizadas nesse campo de forma a dar visibilidade aos egressos de Pedagogia que hoje estão como docentes dos anos iniciais e, estimulá-los para que desenvolvam práticas pedagógicas com compromisso de mudanças da realidade por eles enfrentadas.

1.2 A temática em evidência: pesquisas que referenciam o objeto em estudo

Em busca de conhecer como estão as pesquisas no âmbito nacional em relação a temática apresentada e ter uma visão inicial para dar suporte a esta pesquisa, foi necessário buscar nas Bases de Dados, que se constituiu em uma fonte de informações, úteis à revisão da literatura.

A investigação proporcionou informações sobre o tema da Dissertação a qual nos propusemos desenvolver e foi de grande contribuição para o conhecimento do que se vem pesquisando em relação a formação de professores, bem como sua atuação na docência e o desenvolvimento da prática pedagógica, que precisam ser apreciados em face à necessidade de estar mais atenta aos estudos realizados nos últimos anos sobre a temática em questão.

Deu-se preferência às Dissertações produzidas no período de 2015 a 2018 considerando a importância de estudos mais recentes. A busca foi realizada no mês de novembro de 2018 e concluída em junho de 2019 usando as seguintes palavras-chave: curso de Pedagogia, docência e prática pedagógica.

O *corpus* do trabalho foi organizado de acordo com as palavras-chave supracitadas objetivando ter visibilidade dos aspectos teórico-metodológicos que embasaram as pesquisas de forma que fossem identificados, o objeto de estudo, os objetivos, os tipos de pesquisa e instrumentos utilizados na investigação. A pesquisa realizada nos mostrou um universo crescente de Dissertações nesse campo.

A amostra foi composta por Dissertações cadastrados nas bases de dados eletrônicas do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas (TEDE/AM), constituída de bases referenciais, com produções acadêmicas *Stricto Sensu*.

O portal da CAPES, fundação do Ministério da Educação (MEC), é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987. Possui como referência a Portaria nº 13/2006,

que instituiu a divulgação digital das Teses e Dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. Reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. É uma biblioteca virtual que conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

Outra fonte de busca foi a BDTD, mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), teve o seu lançamento oficial no final do ano de 2002, que integra e dissemina no portal textos completos das Teses e Dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Ainda realizamos uma procura na TEDE/AM, biblioteca digital para a qual o IBICT desenvolveu uma ferramenta que possibilita a migração das informações sem a sua perda e sem trabalho duplicado. A navegação no site foi com o objetivo de conhecer as dissertações produzidas no âmbito Amazônico nos programas de pós-graduação na área de Educação, objetivando a valorização e disseminação do conhecimento produzido em nosso Estado.

A retomada a essa busca aconteceu em junho de 2019 tendo em vista inserir o ano de 2018 em nosso levantamento. No site da CAPES encontramos 687 dissertações com a palavra docência; 487 Prática Pedagógica e 364 Curso de Pedagogia. Já no site da BDTD temos o seguinte: Docência 341; Prática Pedagógica 216 e Curso de Pedagogia 156 Dissertações.

A busca no TEDE/UFAM aconteceu pelos 87 programas de pós-graduação da instituição, destes selecionamos os dois em Educação e o de Ensino de Ciências e Humanidades, os três guardam em seu banco 251 trabalhos, destes apenas 161 são Dissertações. Após essa busca baixamos 12 trabalhos com as palavras-chave.

Após análise do título e das palavras-chave selecionamos um total de 109 Dissertações das três bases. Ainda realizamos uma terceira etapa para selecionar os que mais dialogavam com nosso tema. Então realizamos a leitura do título, do resumo e introdução para uma última filtração. É importante salientar que muitas dissertações encontradas no site do TEDE/UFAM se repetiram no site da CAPES e da BDTD.

Após as leituras, selecionamos 45 Dissertações que ficaram classificadas da seguinte forma: 12 (26,67%) trabalhos falaram sobre o Curso de Pedagogia, 19 (42,22%) enfocavam à Docência e 14 (31,11%) pesquisaram sobre a Prática Pedagógica do professor.

Levando em consideração nossa temática, optamos por analisar 10 (dez) Dissertações que fizeram parte do referido diagnóstico, estes foram os que mais dialogaram com nosso objeto

de estudo que de acordo com as palavras-chave citadas, nortearam a escolha dos trabalhos analisados e apresentados em três tópicos: o primeiro abordou a formação recebida no Curso de Pedagogia e a contribuição para a prática profissional; a segunda mencionou a docência e o fazer docente e a última apresentou a prática pedagógica como instrumento de intervenção em sala de aula. Explicitamos os seguintes autores selecionados: Lucindo (2015); Moraes (2015); Sousa (2015); Costa (2016); Margotti (2016); Rech (2016); Jonsson (2017); Machado (2017); Silva (2017) e Gomes (2018);

1.2.1 Curso de Pedagogia e a contribuição para a prática profissional

Com a democratização do ensino superior no Brasil, houve um aumento significativo de pesquisas na área da educação voltadas a divulgação e disseminação do conhecimento, visando discussões que permeiam a formação de professores para melhoria do processo formativo e atuação na docência.

O Curso de Pedagogia ao longo de sua existência, desde 1939, foi cenário para diversas discussões, mudanças e ressignificação de seu papel na formação de professores. Tais mudanças proporcionam, ainda, questionamentos acerca de seus objetivos. De certa forma, ressalta Lucindo (2015, p. 41) que por um lado “tais discussões se tornam positivas pelo fato de propiciarem reflexão e avaliação constantes sobre o curso ao longo de sua trajetória”, tendo em vista realizar uma adaptação do mesmo à realidade exigida pelo contexto educacional para garantir uma formação abrangente, necessária e almejada pela sociedade brasileira.

Já que de acordo com as Diretrizes vigente para o curso de Pedagogia preveem uma formação ampla a esse profissional, com muitas atribuições que lhes são conferidas, isso requer contínuas discussões voltadas para a realidade complexa e conflituosa enfrentada pelos mesmos, de modo que independente das especificidades de cada fase de sua formação, é preciso que haja uma articulação entre elas. (MARGOTTI, 2016).

Em meio as insatisfações acerca da formação oferecida pelo curso, é importante frisar com base no pensamento de Costa (2016, p. 45), que “durante todo o percurso histórico do Magistério até chegar ao curso de Pedagogia, a educação passou por mudanças significativas com a implementação de leis que oficializaram o ensino como direito de todos em nosso país”.

Por isso, tratar dessa temática trazendo a contribuição do curso de Pedagogia para a formação destes profissionais nos remete a pensamentos animadores, mesmo em meio aos percalços enfrentados existe uma preocupação por parte dos educadores na formação e manutenção dos egressos que se propuseram abraçar a docência.

Analizando a formação de professores, Margotti (2016) entende que a preparação para o exercício da profissão não se encerra na formação inicial, mas perpassa toda a carreira docente. Por isso, se propôs a investigar como acontece a inserção dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), inseridos na educação básica, após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovada pela Resolução CNE/CP n.º 1/2006. E como objetivos específicos abordou como esses egressos formados à luz dessas diretrizes se inseriram no campo profissional, o que encontraram e como se posicionaram na docência. Trouxe a reflexão se o curso de formação inicial deu subsídios para os primeiros anos de docência, trazendo ponderações sobre como foram recebidos e, se encontraram apoio necessário na instituição em que trabalharam no início da docência.

O interesse de Margotti (2016, p. 14) partiu de sua experiência e vivência profissional no cotidiano da escola na educação básica na perspectiva de contribuir com a UFSJ no que se refere ao acompanhamento de egressos da Instituição. Escolheu trabalhar com os professores, pelo fato de que a “atuação profissional dos egressos do curso de Pedagogia, como docentes, se dá na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, nas etapas que constituem a base da educação oferecida no Brasil”.

Fez uso da pesquisa qualitativa e para o seu desenvolvimento utilizou a técnica de estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados trabalhou com o questionário e a entrevista. Utilizou a análise de conteúdo, proposta por Bardin, para o tratamento dos dados. Primeiro aplicou questionário para 15 (quinze) egressos, mas somente 6 (seis) responderam, e 5 (cinco) aceitaram participar da pesquisa. Destes selecionou, 2 (duas) professoras que estavam atuando nos primeiros anos do ensino fundamental para a realização da entrevista.

Em suas considerações Margotti (2016, p. 98) entende a formação do professor como um processo contínuo necessitando de uma valorização para este profissional se constituir com êxito na profissão. Volta esse olhar para a inserção na docência, na qual compreende os cinco primeiros anos, caracteriza como uma das fases de formação. Esse período vivenciado pelos docentes em início é extremamente importante para o estabelecimento do professor na carreira. Essa inserção, seja mais fácil ou mais difícil, não é somente determinada pela formação inicial adquirida pelos professores nos cursos de graduação. Pois os “diversos saberes docentes provenientes de várias fontes, tanto pré-profissionais como profissionais, integram a prática do professor.

Ainda salienta que a socialização profissional é um fator de grande importância no período de inserção na docência. O acolhimento dos professores em início de carreira pela

escola e o apoio não só dos pares, mas também de todos os envolvidos no processo educacional, influenciam no estabelecimento e permanência dos mesmos na profissão docente.

Por fim, ressalta que não é possível fazer generalizações sobre a inserção dos egressos do curso de Pedagogia, seja da UFSJ ou de outras Instituições, no entanto, traz contribuições para a discussão do tema na academia e sociedade, a fim de contribuir para a melhoria da inserção destes profissionais na docência da educação básica.

Outra contribuição que mencionamos é de Lucindo (2015) que objetiva conhecer quem são os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Buscou conhecer os aspectos históricos e legais do curso de Pedagogia de modo a identificar o perfil dos pedagogos que atuam nessas instituições e também os motivos que os levaram a ingressarem no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Optou pela verificação de como se constituiu o processo de formação inicial e formação continuada.

A influência por investigar essa temática veio da própria experiência de Lucindo (2015, p. 20), pois atuou como “Secretária Escolar, tanto na escola privada quanto na pública, fez parte da equipe de Gestão Escolar; atuou como formadora no curso de Magistério”, e devido ao percurso vivenciado como discente do Curso de Pedagogia na UFOP, cercada de dúvidas sobre o profissional a ser formado e seu campo de atuação, foram preocupações que colaboraram para a definição do seu objeto de estudo.

A investigação optou por trabalhar com a abordagem qualitativa, desenvolvida numa perspectiva biográfica onde se privilegiou a pesquisa documental e a de campo, esta contou com uma amostra de 15 pedagogos que atuam na coordenação pedagógica das instituições de ensino público da região investigada. Na coleta de dados se utilizou de um questionário que buscou identificar o perfil dos pedagogos e uma entrevista semiestruturada com um roteiro elaborado com questões abertas, objetivando desvelar as escolhas dos sujeitos pelo curso, o processo formativo vivenciado na graduação e a formação continuada entre outras questões. E teve como base a análise de conteúdo.

Os achados mostraram que esses pedagogos se formaram na vigência do Parecer CFE 252/69 e a supervisão escolar foi a habilitação mais cursada. Os motivos pelo ingresso no curso são vários, tendo como destaque a influência exercida pelo magistério. Quanto a formação inicial, o curso foi mais teórico que prático e que as metodologias mais adotadas pelos docentes da Universidade foram as aulas expositivas, os trabalhos em grupos e individuais e os seminários. Ainda em suas considerações Lucindo (2015, p. 9) ressalta que:

Dos entrevistados, apenas seis foram estimulados a desenvolver pesquisa e, para cinco sujeitos, o contato com a Educação Básica se deu apenas no momento do estágio. Quanto à formação continuada, os pedagogos se formam participando de cursos, eventos, congressos, além de ler, pesquisar, trocar ideias e experiências com outros profissionais e ainda participam das formações que são ofertadas para docentes. Há a oferta de formações a partir de parcerias firmadas com a UFOP e outros órgãos como os governos estadual e federal. Todavia, nenhum dos entrevistados mencionou algum curso ou ação diretamente voltados para o pedagogo, confirmando a existência de uma lacuna na formação continuada desses profissionais.

Com a preocupação que envolve a atuação desses futuros profissionais, Costa (2016) na sua pesquisa objetivou encontrar respostas sobre a formação repassada pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), *Campi* Moju, a 10 egressas de Pedagogia anos de 2008 e 2009, quanto a teoria e a prática, e em que essas duas categorias refletiram na atuação destes profissionais no Ensino Fundamental.

O estudo é continuação do Trabalho de Conclusão de curso (TCC) da autora iniciado em 2010, na qual analisava a situação profissional e acadêmica de 30 (trinta) egressos de Pedagogia no ano de 2003. A metodologia utilizada abordou a pesquisa de caráter qualitativo, por via de um memorial narrativo reflexivo utilizando um roteiro semiaberto, a partir do diálogo gravado. Para análise dos resultados utilizou o método qualitativo de análise da pesquisa.

Costa (2016) em suas considerações destacou quatro elementos: a contribuição da teoria e prática da UEPA no exercício da prática docente; o segundo elemento incidiu nos subsídios direcionados as disciplinas do curso, entretanto a dificuldade encontrada se direcionou na desarticulação das atividades práticas das aulas teóricas; o terceiro se referiu ao distanciamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da formação universitária das egressas, quanto à discussão e objetivo do mesmo para o Curso de Pedagogia.

Por último, trouxe a definição do que seria teoria e prática para as egressas que definiram em um mesmo contexto a importância e significação das duas categorias de análise. Então a autora propôs uma proximidade maior da universidade junto a escola básica na formação dos egressos de Pedagogia e a reformulação do PPP do curso. E ainda lembra que,

[...] compreender o processo formativo das Instituições de Ensino Superior brasileira, não é uma tarefa fácil, pois é lá que o universo de saberes está inserido, é no âmbito universitário que as relações culturais e sociais acontecem; e é também nesse entremeio que as práticas formativas se perpetuam e percorrem caminhos inimagináveis. Todavia, deter-se a um único *lôcus* de análise também é um exercício difícil, mas possível. (COSTA, 2016, p. 91).

Os trabalhos analisados sinalizam a preocupação de cada investigador, que de acordo com a realidade vivenciada se propuseram trazer para o campo das discussões a formação

oferecida aos egressos de Pedagogia que hoje estão como docentes da educação básica, focalizando não somente a formação inicial, mas a trajetória continuada do profissional docente.

A divulgação das especificidades do curso de Pedagogia pelo Brasil mostra a disseminação desses conhecimentos para que novos olhares se voltem para o fazer e atuação desse profissional, tendo em vista a complexidade educacional vivenciada nos dias atuais e, necessitam de atitudes que envolvam mudanças nas práticas pedagógicas dos professores.

1.2.2 A prática pedagógica como instrumento de intervenção em sala de aula

Ser professor hoje, exige uma formação específica e permanente no processo do ensinar e aprender. Essa exigência tem levantado reflexões sobre a prática pedagógica do professor visando a melhoria de sua atuação com vista a possibilidade de mudança para intervenção eficaz em sala de aula.

No âmbito escolar, as práticas devem estar articuladas numa perspectiva de totalidade onde todos devem estar envolvidos na coletividade da prática pedagógica, para que seja ultrapassado a concepção reducionista do ensino e aprendizagem, em vista a transformação de uma determinada realidade física, histórica e social. Essas discussões se fazem presentes não somente nos cursos de formação inicial, como também no dia-a-dia dos profissionais da educação. (JONSSON, 2017).

Conforme Moraes (2015) os professores vão progredindo e ampliando suas vivências, experiências e tempo na docência, agregam outros grupos, lugares, sujeitos e aspectos que colaboram para a criação e recriação de seus saberes e saberes fazeres que se materializam na prática pedagógica do cotidiano e assim, potencializam os processos de ensinar e aprender.

Machado (2017, p. 74) lembra da “necessidade de saberes específicos para embasar as práticas”, haja vista que esses processos são permeados de conhecimentos e impressões que circundam a discussão sobre as práticas pedagógicas que o professor deve assumir diante da docência.

A autora traz contribuições pertinentes, onde investigou como se configura a construção e mobilização de saberes na prática pedagógica de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e para a compreensão descreveu como a prática pedagógica possibilitou a construção e mobilização de saberes, caracterizando-a, de modo a contribuir para uma reflexão sobre os saberes docentes que alicerçam a prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O interesse pela temática se justifica pela identificação da pesquisadora com “indagações relacionadas ao processo de aquisição e mobilização dos saberes relacionados à prática pedagógica, visto que, não podemos refletir sobre o ensino sem levar em consideração os conhecimentos teóricos e práticos do docente”. (MACHADO, 2017, p. 16).

A pesquisa buscou um estudo de natureza qualitativa, optando pelo método narrativo e utilizou o questionário para levantamento de perfil dos participantes e o diário narrativo para a escrita dos dez professores participantes. E para análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut.

Em suas análises Machado (2017, p. 9) identifica na fala das participantes os diversos “saberes docentes construídos e mobilizados nos aspectos relacionados ao planejamento da aula, elaboração de materiais didáticos, gestão do tempo em sala de aula, realização da reflexão crítica sobre a realidade, entre outros”. Ainda chama a atenção para as muitas situações vivenciadas pelos docentes que trazem oportunidade de construir e mobilizar esses saberes na prática pedagógica, dentre eles destaca: as formações em serviço, o trabalho docente e os diálogos reflexivos entre os pares no espaço escolar.

Por fim, sugere que sejam oferecidas ações voltadas a promoção e reflexão do professor em sua prática pedagógica diária, indica que se promovam formações voltadas a atender a realidade deste profissional, de modo a promover momentos reflexivos de diálogos coletivos dentro do ambiente da escola, para que os professores assumam uma postura de autoformação ao procurarem entender e melhorar sua prática.

Essa promoção de ações também é importante para aqueles profissionais que estão em início de carreira, pois o objeto de estudo escolhido na pesquisa de Jonsson (2017) foi a prática pedagógica do professor iniciante nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. A autora analisou quais os fatores que determinaram a prática pedagógica do profissional, procurou identificar os percalços enfrentados, enfocando os conceitos, professor iniciante e sua inserção profissional.

A investigação se desenvolveu numa perspectiva qualitativa, cujos dados foram obtidos com a aplicação de questionário e com a realização de grupo de discussão. A pesquisa foi realizada em 18 escolas municipais de Ponta Grossa com um total de 21 participantes, distribuídos nestas escolas. Para a análise e o tratamento dos dados optou-se pela análise de conteúdo de Bardin.

De acordo com Jonsson (2017, p. 7) os resultados evidenciaram que a prática das professoras iniciantes é determinada pelos saberes construídos na formação inicial, a respeito das dificuldades encontradas em suas práticas estão pautadas nas interações com os demais

professores da escola e com o clima organizacional das instituições. As professoras iniciantes buscam pesquisar, por elas mesmas, os “subsídios teórico-metodológicos para superar os óbices encontrados e, assim, efetivam sua prática pedagógica a partir dos pressupostos da formação inicial e por meio da interação com os pares”

Em suas considerações salienta, ser essencial que os processos de inserção à docência sejam efetivados de modo a permitir a esse profissional construir sua prática pedagógica em um ambiente que seja favorável a constante problematização de forma a possibilitar a formação humana de seus estudantes.

Nesse viés, Morais (2015) também viu a possibilidade de investigar e compreender como as professoras iniciantes mobilizaram os saberes e saberes fazeres na prática pedagógica cotidiana, ou seja, como as docentes iniciantes conseguem materializar o que sabem a partir do contexto de atuação profissional.

O trabalho apresentado nasceu da própria experiência como professor em início na docência na escolarização de crianças pequenas e no entrelaçamento com vários contextos de experiências e compartilhamento de saber e saber fazer com as professoras iniciantes no cotidiano do desenvolvimento profissional. O conjunto de experiências seja como professor iniciante, seja como acadêmico no curso de Pedagogia contribuiu significativamente para a investigação da temática.

Adotou como perspectiva teórico-política e metodológica os estudos do cotidiano nesta investigação e, como instrumentos, as conversas e observações registradas em áudio, fotografias e diário de campo, acerca da prática pedagógica das interlocutoras da pesquisa. As participantes foram três professoras iniciantes que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa escola pública municipal de Caxias/MA.

Morais (2015) investigou o cotidiano com intuito de desinvisibilizar as práticas das professoras e, assim, compreender as narrativas por elas enunciadas durante as conversas. Em seus achados descobriu que os saberes e saberes fazeres mobilizados pelas professoras iniciantes são construídos em inúmeros espaços-tempo do cotidiano, que são os múltiplos contextos formativos, e se materializam em sua prática pedagógica no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Essa mobilização dos saberes na prática das professoras iniciantes é tecida, criada e recriada diante das ordens, assimetrias, contextos, incertezas e desafios que a realidade vivenciada apresenta. Sendo elas “praticantes pensantes do cotidiano, produzem outros sentidos, metamorfoseiam-se, tecem suas identidades profissionais e apresentam algumas lacunas na sua prática, numa perspectiva complexa”. MORAIS (2015, p. 9). Estes mesmos

saberes representam potencialidades para a consolidação de práticas democráticas e emancipatórias, essenciais para a aprendizagem da docência e a concretização do processo de profissionalização.

Os autores em discussão, mostraram que existe uma grande preocupação em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, pois necessitam levar em consideração os conhecimentos teóricos e práticos e mobilizar saberes tendo em vista um processo de formação continuada.

Trazem a discussão que é essencial continuar as pesquisas nessa área tendo em vista oferecer o suporte necessário ao docente em início de carreira, pelas diferentes situações que enfrenta quando se depara com a realidade escolar. Desafios que se apresentam diariamente em sala de aula e que influenciam, significativamente, no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

1.2.3 A docência como o ato de exercer a profissão

Considerando a docência como o ato de exercer a profissão professor e que o fazer docente é o exercício de sua prática, reconhecemos que esse processo é permeado de complexidade exigindo um olhar mais atento para a necessidade de sua contínua formação, visando o desenvolvimento profissional.

Por isso, Sousa (2015) salienta que há uma intensa necessidade de se investir na formação desses profissionais que, como protagonistas, compõem o cenário educacional. Pois, de acordo com a autora, quando iniciou sua trajetória na docência lembra que encontrou muitos espinhos, aqui representado pelos dilemas, medo, insegurança na profissão. Recorda que encontrou rosas, pois por meio das aprendizagens dos estudantes se fortaleceu para não desistir em meio as preocupações.

A exigência é enorme para que o professor tenha domínio dos conteúdos dos anos iniciais, desenvolvendo uma integração entre conteúdo e forma, teoria e prática, de modo que consigam transpor os conhecimentos científicos para suas práticas de ensino. (SILVA, 2017). Assim, à docência torna-se “significativa a partir do momento em que se enxergam, olham para seus processos, para si, se escutam no intuito de rever-se constantemente”. (RECH, 2016, p. 96).

Gomes (2018) acredita que o país progrediu em relação a preocupação do fazer docente e no desenvolvimento de políticas educacionais destinadas à profissão. Essa preocupação decorre não somente das condições de trabalho, repetidamente, encontradas nas escolas de

educação básica. Envolve ainda, a complexidade da profissão, evidenciada no domínio de múltiplos conhecimentos relacionados às disciplinas até a necessidade de políticas efetivas de valorização docente.

Sousa (2015) se debruçou em analisar a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente investigando como esse egresso vai constituindo sua identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão. Se preocupou na identificação dos principais dilemas e dificuldades que os professores iniciantes apresentaram, procurou investigar de que forma os professores iniciantes foram assistidos por um professor experiente que atua no mesmo ambiente escolar; e por fim, se propôs analisar de que maneira a participação no OBEDUC/2013 auxiliou os professores iniciantes e experientes com relação ao atendimento solicitado de formação continuada, e, também, como os iniciantes expressaram o movimento de constituição da identidade docente nesse percurso.

O interesse por pesquisar o tema partiu da própria experiência da autora na condição de professora iniciante, sob a forma de uma história, desde a infância até sua constituição docente. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e ancorou-se no método (auto)biográfico, com a adoção de memoriais da trajetória de formação profissional e entrevistas narrativas e os registros do diário de campo. Esses memoriais foram produzidos por cinco professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia, sendo três da Universidade Federal de Mato Grosso e duas de outras Instituições de Ensino Superior que atuam em duas escolas públicas, uma municipal e a outra estadual, na cidade de Rondonópolis/MT.

No desenvolvimento da pesquisa foram incluídos mais dois sujeitos, denominados professores experientes, que acompanharam os iniciantes em cada escola, onde estavam inseridos. Isso só foi possível porque a pesquisa estava vinculada ao projeto maior do OBEDUC/PPGEdu/UFMT/CUR.

A autora ressaltou a importância da atuação do grupo de pesquisa do OBEDUC na realização da formação desses iniciantes participantes da pesquisa, pois muitas de suas dificuldades foram minimizadas por meio desse acompanhamento sistematizado e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos dentro da escola, contribuindo significativamente para a constituição da identidade desses egressos.

Os resultados das análises evidenciaram que mesmo sendo de escolas e trajetórias de vida diferentes, as principais dificuldades e dilemas enfrentados pelas cinco professoras egressas do curso de Pedagogia tiveram algumas singularidades, como: “sentimento de insegurança, medo, desespero, o planejamento das aulas e falta de habilidade para gerir o processo de ensino e aprendizagem que são próprios desse rito de passagem, o de deixar de ser

aluno para se tornar professor”. (SOUSA, 2015, p. 103). O elemento choque com a realidade também apareceu nas narrativas das iniciantes.

Essa investigação comprovou não somente a visibilidade e o acompanhamento que o docente iniciante deve ter nos primeiros anos da docência, mas também a importância do professor experiente para o êxito do processo de inserção na carreira docente desses egressos. Salienta Sousa (2015, p. 104), “além de tudo, as articulações constituintes pelo binômio: professor experiente e professor iniciante, podem ser consideradas um caminhar em via dupla, na qual um aprende com o outro” contribuindo de maneira significativa com a formação e o desenvolvimento profissional de ambos.

Gomes (2018) trouxe para a discussão a análise sobre a valorização docente nas narrativas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Se comprometeu em compreender como os professores percebem os programas de valorização docente (PSPN – piso salarial profissional nacional; plano de carreira; formação inicial e continuada). E também apreender a percepção destes no que se refere à valorização ao professor. Ainda investigou as ações docentes diante da valorização/desvalorização profissional de modo a identificar mudanças na política educacional do município que favoreceram ou não a valorização docente.

O interesse por abordar essa temática parte de um caminho percorrido pela autora, de sua trajetória de vida, “marcada pelo poder de transformação social que a educação pode oferecer”. (GOMES, 2018, p.15). Em meio as suas vivências de quem conheceu a exclusão escolar, venceu os desafios e com persistência chegou ao tão sonhado Mestrado em Educação. Essa vivência na escola pública, ora como estudante, ora como professora lhe proporcionou visualizar a necessidade de políticas efetivas de valorização docente.

Como metodologia optou por trabalhar a abordagem qualitativa, a pesquisa bibliográfica e a de campo, onde se utilizou de entrevistas narrativas com cinco professoras deste segmento atuantes em distintas escolas da zona urbana da rede municipal de educação de Mariana/MG e todo o processo foi registrado em um diário de campo. Trabalhou também com a aplicação de questionário de perfil e com um caderno de campo, que possibilitaram a autora construir o perfil individual e coletivo das participantes e a caracterização das escolas na qual trabalham. E os dados foram ponderados a partir da análise interpretativa-compreensiva.

A partir das análises das narrativas, Gomes (2018) agrupou as seguintes categorias: As condições de trabalho na rede municipal, a relação educativa com o estudante, a relação família e escola e a socialização entre pares. Em seus resultados a valorização docente ultrapassa as questões objetivas contempladas pelas políticas educacionais e envolvem também os aspectos de ordem subjetiva. Na identificação viu a necessidade de articulação entre as dimensões da

profissão docente no que se refere à formação, remuneração, condições de trabalho e carreira, bem como a importância que os professores atribuem às interações humanas vivenciadas no exercício da profissão.

Observou a autora que o reconhecimento subjetivo perpassa as relações vivenciadas na profissão ao passo que o reconhecimento objetivo envolve as políticas de valorização docente. E que a melhoria das condições de trabalho se coloca como uma necessidade premente para as políticas públicas no município. Por fim, com base nos resultados verificou-se que a “valorização docente guarda, assim como a própria docência, certa ambiguidade entre o valorizar e o desvalorizar, entre o gosto e a insatisfação profissional, entre o conhecimento e o desinteresse, entre o prazer do convívio com o(s) outro(s) e o conflito”. (GOMES, 2018, p. 137).

Trazendo esse olhar para a docência dos anos iniciais encontramos a contribuição de Silva (2017) que apresenta a discussão em torno de conhecer mediante as representações de egressas do curso de Pedagogia, os saberes necessários à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, construídos na sua formação inicial da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Se propôs, ainda, analisar quais saberes são privilegiados pelo curso de Pedagogia e quais os saberes as professoras sentiram falta na docência.

A escolha por trabalhar a temática adveio de sua experiência de vida. Desde sua infância havia o desejo de se tornar professora e foi o que aconteceu. Depois houve todo um processo formativo e acadêmico perpassando por sua vivência como bolsista no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) até a chegada à pós-graduação *Stricto Sensu*.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios da Teoria das Representações Sociais, no campo de estudo da Formação de Professores. Para compor os dados das análises, escolheu trabalhar com cartas e a técnica da análise do conteúdo de Bardin. Realizou a pesquisa com seis professoras egressas do curso de Pedagogia da UEFS.

Em seus achados identificou três categorias analíticas a partir da leitura das cartas produzidas pelas professoras: a primeira refere-se aos saberes privilegiados no curso de Pedagogia; a segunda diz respeito as lacunas deixadas pela formação inicial; e a terceira versa sobre as fontes dos saberes docentes. Assim, concluiu que ao ingressarem no curso de formação, as docentes trazem consigo saberes de diversas naturezas, pois registram, a partir de suas vivências, enquanto estudantes, as representações desse ofício. A investigação apontou que a formação inicial é um dos momentos que os saberes são construídos, mas, não apenas nessa fase, pois a formação continuada tem um importante papel na constituição desses saberes, sendo durante a prática que eles são aprimorados.

Ainda salienta Silva (2017) que ao adentrar na docência e durante sua atuação, as professoras sentiram falta de alguns outros saberes. Enfim, finaliza lembrando que é necessário a existência de uma coerência entre aquilo que os cursos de formação ensinam com o que os futuros docentes irão encontrar na prática, pois as professoras já trazem consigo representações sobre a docência e estas são adquiridas em suas experiências em anos escolares anteriores, nas relações estabelecidas com os grupos sociais nas quais participam, a família, a igreja, dentre outros. Por isso, a relevância do curso de Pedagogia propiciar aos seus discentes a objetivação das teorias complexas estudadas ancorando-as nos seus conhecimentos prévios, a fim de fazerem a transposição dos saberes constituídos ao longo da formação inicial para aplicação em situações práticas em sala de aula.

Rech (2016) buscou conhecer os imaginários dos professores da educação básica sobre a docência, identificando os motivos pelos quais ainda continuam na profissão. Objetivou descobrir o lugar simbólico das docentes na atualidade de modo a identificar os dispositivos de formação que mobilizam o professor para que ele continue implicado com a docência.

O interesse adveio da experiência da autora como estudante e professora e do relacionamento com a docência ao longo do exercício profissional foram pontos cruciais na escolha para pesquisar a temática. Um ponto crucial foi sua participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social/GEPEIS, classificado como importante dispositivo de aprendizagem sobre a formação docente.

Rech (2016) fez uso da abordagem qualitativa, utilizando como técnica a história de vida efetivada por meio dos relatos orais e das escritas autobiográficas de quatro professoras da educação básica de Santa Maria que atuam em duas redes de ensino. E a análise dos dados ancorou-se na abordagem hermenêutica.

Com o desenvolvimento da pesquisa, Rech (2016) identificou que as professoras avaliam a rede pública municipal como a que mais contribui para que se sintam bem como docentes devido a questão salarial, a possibilidade de fala e apoio dos gestores escolares. A rede estadual foi identificada como a que oferece as piores condições de trabalho aos docentes tendo em vista o parcelamento dos salários e o grande número de alunos na sala de aula.

Descobriu que a rede particular, apesar de oferecer as melhores condições de trabalho, é a que mais tem contribuído para o mal-estar docente tendo em vista as cobranças que são impostas no que diz respeito ao trabalho efetivo do professor em sala de aula e que, na maioria, são executadas fora do espaço escolar. O trabalho aponta ainda que o reconhecimento de pais e alunos diante do trabalho que desenvolvem e as relações com as colegas de trabalho são

aspectos que as professoras ressaltam como os que impulsionam o seu desejo de estar na escola como professores.

Rech (2016) percebeu que as vivências que as professoras tiveram na escola, na universidade, foram apontados como subsídios que permitiram sua constituição ao longo de seu exercício profissional, pois essas marcas, histórias passadas afetam e representam o que de melhor ou de pior uma pessoa pode ser para a outra.

A análise das Dissertações mostrou que é cada vez mais crescente o número de pesquisas que envolve a formação de professores, uma riqueza e diversidade nas investigações com fundamentos teóricos que contribuem significativamente para a pesquisa científica. O conjunto dos trabalhos exalou luz sobre o conhecimento do professor, trazendo um olhar sobre a formação inicial, continuada, o processo de inserção na docência, a constituição de seus saberes e o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

No conjunto dos trabalhos, é acentuada as experiências de parceria entre universidade e educação básica que de certa forma, trazem novos enfoques aos processos de formação e profissionalização, contribuindo para melhoria nos cursos de formação superior e o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula. Os trabalhos em discussão mostraram que os professores enfrentam acentuados desafios no percurso da docência que influenciam nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

CAPÍTULO 2

2. A DOCÊNCIA NA INTERFACE DA FORMAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO

Neste capítulo discorreremos sobre o contexto histórico da profissão docente, apresentando um olhar retrospectivo sobre a formação de professores, as fases da carreira profissional, assim como uma discussão sobre a prática pedagógica docente.

2.1 Um olhar retrospectivo sobre a formação docente

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, com o nome de Seminário dos Mestres. (SAVIANI, 2009).

De acordo com Nóvoa (1999a), a segunda metade do século XVIII é um período chave na história da educação e da profissão docente. Procurou-se na Europa esboçar o modelo ideal de professores, que versava entre o funcionalismo e a profissão liberal, onde a preocupação era a criação de regras uniforme de seleção e de nomeação desses docentes.

Este momento aconteceu em um contexto de secularização e de estatização do ensino, que consistia na substituição de professores sob o controle da igreja (religiosos) por docentes sob o controle do Estado (laicos). Essa estratégia adotada prolongou as formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da igreja, dinamizados agora por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais.

Os professores submetidos à disciplina do Estado, somente lecionavam após uma seleção que envolvia o preenchimento de um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.) que após realizar os exames de seleção, estando apto, o professor recebia uma licença ou autorização concedida pelo Estado.

No século XIX, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É a partir deste contexto que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. “A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795”. Também, sendo instaladas na França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. (SAVIANI, 2009, p. 143).

No Brasil a preocupação com a formação do professorado inicia-se em 1827, com um dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, obrigando professores a instruírem-se no método do ensino mútuo. E a partir de 1890, acontece o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. (SAVIANI, 2009).

De acordo com Gatti (2010) a formação de professores para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi criada no final do século XIX com a implantação das Escolas Normais que correspondiam na época ao nível secundário e depois ao ensino médio. No século XX inicia-se a preocupação com professores para nível “secundário”, ou seja, para as séries finais do Ensino Fundamental e ensino médio, que fosse realizada em cursos regulares e específicos, pois até aquele momento essa função era exercida por profissionais liberais ou autodidatas.

É inegável que o modelo adotado pelo Brasil para a formação de professores traz consigo um campo permeado de lutas e conflitos, hesitações e recuos. Pois, as sucessivas mudanças ocorridas ao longo de décadas demonstram um quadro de precarização das políticas formativas, que de acordo com Saviani (2009, p. 148) “não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. Isso significa que não é possível entender a história sem olhar o seu contexto, seus embates e suas conquistas.

Não há como negar os investimentos públicos em educação nos últimos vinte anos, com alguns ganhos importantes, como o advento das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A primeira criada em 1961, LDB de n.º 4.024, trouxe diretrizes gerais e as linhas para o desenvolvimento de um Sistema Nacional de Educação. Uma de suas características foi a descentralização do ensino, incumbindo a União, a função de coordenar a educação nacional e aos Estados organizar seus próprios sistemas de ensino. A base curricular dos três graus de ensino por ela consignados: o primário, o médio e o superior. Conforme Marchelli (2014) esta Lei fincou-se como um sólido pilar na base ideológica que sustentava o próprio palco onde se desenrolariam todos os conflitos sociais de interesse sobre a educação brasileira.

Outra LDB a destacar, foi instituída no governo do general Médici, Lei da reforma do ensino de primeiro e segundo graus, LDB de n.º 5.692 de 1971, trouxe a previsão de um núcleo único para os currículos de 1º e 2º graus e outra parte curricular que atendia as especificidades; A obrigatoriedade de crianças entre sete e catorze anos de cursarem o ensino de 1º grau. Pela primeira vez aparece na legislação educacional brasileira um ensaio baseado na tentativa lógica

de relacionar, ordenar e sequenciar elementos curriculares, o que constitui a principal carência da lei anterior LDB 4.024. (MARCHELLI, 2014).

Em 1996, foi aprovada uma nova LDB a de n.º 9.394, reorganizando o sistema em educação básica, constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio que se faz seguir depois pela educação superior. Com o advento da nova LDB, medidas foram indicadas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores.

Esse olhar para a história permite percebermos que a criação das leis nacionais para a educação nacional, desenvolveu atrelada por diferentes perspectivas ideológicas, tanto no discurso como na prática, afetando diretamente a formação de professores que se desenvolveu de modo não reflexivo, fortemente, arraigado a simples transmissão do conhecimento, com um caráter político, essencialmente, conservador.

Apesar de uma certa influência em nível organizacional inspirado no modelo anglo-saxônico dos Estados Unidos, prevaleceu na universidade brasileira, responsável pela formação de professores, o modelo napoleônico da universidade portuguesa, sua missão se identificava com pretensões da classe dominante de ter seus filhos como bacharéis e, dessa forma, legitimar uma posição de classe já garantida pela supremacia econômica. (CUNHA, 2012; SAVIANI, 2009).

Esse modelo influenciou na configuração de uma formação profissional fragmentada, descontextualizada, existindo uma enorme lacuna entre a formação acadêmica e a prática do professor que consistia em um saber/fazer dando ênfase ao burocratismo pedagógico que versava no preenchimento de fichas, objetivos operacionais entre outros, e descuidava de uma formação mais humana que mobilizasse o professor a pensar e refletir.

Salienta Behrens (2011) que a visão fragmentada do ensino levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm sido assentadas na reprodução, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza.

Concordamos com o pensamento de que é importante que a formação de professores contemple uma dimensão mais humana e atenda o ser humano na sua integralidade. Nóvoa (1999a, p. 26) chama atenção para que a formação abranja as dimensões da “formação inicial, da indução e da formação continuada. E que esses esforços contemplem na área de formação práticas de formação-ação e de formação-investigação”.

Nessa perspectiva o profissional passa a valorizar a reflexão e a ação como fontes para reconstrução da prática em sala de aula, pois as transformações e mudanças no mundo hodierno requerem tomadas de decisão por parte da escola nessa direção e esta instituição não pode ficar à margem desse processo. Neste sentido, as universidades como formadoras desses profissionais e as escolas públicas como instituição encarregada pelo ensino básico, precisam se empenhar para o alcance da qualidade na formação de professores e dos estudantes.

Diante do contexto da contemporaneidade, há necessidade de se repensar o processo do trabalho docente que abrange contornos precários perpassando, como salienta Nóvoa (1999a, p. 24) “desde a questão dos horários até às distintas formas de mobilidade (destacamentos, mudança de escolas, etc), passando pela estabilização profissional e pela organização interna das escolas”. E assim, muitos professores buscam estímulos, seja financeiro, intelectual ou outro, fora do âmbito escolar que muitas vezes não encontram dentro das instituições educativas.

A compreensão da realidade em que estão inseridos os professores brasileiros é importante porque traz a revelação das especificidades de cada escola e de cada região para o entendimento das ações possíveis de serem implementadas, tendo em vista que o professor passa a ser, constantemente, pressionado tendo que se reinventar a todo momento. Essas ações encontram-se ainda organizadas de forma fragmentada, pois é preciso a consolidação de um sistema de formação nacional e de valorização do professorado que necessita ser fortalecido com políticas públicas contínuas.

Consideramos ser necessário a criação de políticas institucionais que assumam a responsabilidade de propor, acompanhar, estimular e financiar processos formativos que conduzam para a qualidade da formação oferecida aos professores como subsídios para o exercício da docência e sua contínua profissionalização.

2.2 A docência e o processo da profissionalização

De acordo com Cunha (2014) a literatura assumiu dois espaços como possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores: o da formação inicial e o da formação continuada. A primeira se refere aos processos institucionais de formação de uma profissão que habilita o profissional para a docência e o seu reconhecimento legal e público, sendo os responsáveis por proporcionar essa primeira formação, os cursos de licenciatura normatizados pela legislação brasileira.

A segunda, refere-se a iniciativas instituídas durante a trajetória profissional. Assumem uma perspectiva da formação como processo e possuem formatos e duração diferenciados. Estes, podem partir tanto pela iniciativa dos profissionais como também das instituições de ensino. Neste contexto, as universidades, as escolas e os sistemas de ensino são os principais agentes mobilizadores para o oferecimento das formações.

Algumas redes públicas no Brasil avançaram, significativamente, na garantia da continuidade do processo formativo, bem como, apoio durante a iniciação na docência, mas são casos isolados. Características que causam desânimo não somente entre o “coletivo de professores e professoras, mas também em todos os que de uma forma ou outra se preocupam com a formação”. (IMBERNÓN, 2009, p.16).

Concorda Perrenoud (2000) que a profissionalização é um processo coletivo, que tem início a partir das opções pessoais, necessitando para seu desenvolvimento, investimentos e mudança de atitudes com vistas ao projeto individual conectado ao coletivo e ligado a um projeto de formação comum no âmbito da instituição escolar.

A formação torna legítima quando contribui para o desenvolvimento profissional do professorado no âmbito de seu trabalho, auxiliando para uma atuação mais eficaz. E é nessa busca pela formação que o profissional cria diretrizes que intensificam na identificação e construção de seus saberes, onde as práticas educativas se apresentam como ferramentas na construção do conhecimento.

A formação surge como processo que acontece em um contínuo de experiências e vivências. Um caminho eleito por cada pessoa e que ocorre a partir de saberes provenientes de seu percurso e de suas experiências, permeada de subjetividade de cada profissional. Imbernón (2011) acredita que a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer caminhos para a atuação docente sobre a realidade em que vive, bem como, ampliar o diálogo entre o próprio grupo profissional. Só será possível atuar ativamente quando se conhece no que atuar e para quem atuar.

Penin, Martínez e Arantes (2009), defendem que uma alternativa é a implantação de formação continuada no local de trabalho do professor. Primeiro para que conheça o ambiente e os sujeitos que da escola fazem parte. Desta forma o conhecimento do vivido se apresenta como fonte importante de compreensão da realidade.

É essencial a formação inicial e, por conseguinte, a continuada proporcione ao professor um conhecimento válido que seja capaz de gerar uma atitude interativa e dialética que leve a necessidade de constante formação com vista a acompanhar as mudanças do mundo. É neste

sentido que Imbernón (2011) diz que as instituições formadoras de professores devem ser “vivas”, promotoras da mudança e da inovação.

Diante disso, o cenário profissional deve aproximar-se da realidade escolar para que professores elaborem e construam sentidos para cada situação que emerge no percurso da docência. Reiteramos, portanto, que intervenções e investimentos precisam ser realizados em prol da formação, da docência e da profissionalização com possibilidades de um trabalho coletivo combatendo os processos de atomização e individualismo, aspectos que podem interferir nas fases mais essenciais da carreira profissional docente.

2.3 Concepção sobre fases da carreira profissional docente

Acerca do ciclo vital dos professores Huberman (2013), identifica como primeira fase a de entrada na carreira, que corresponde aos dois ou três primeiros anos de ensino, caracterizando pelos aspectos de sobrevivência e descoberta. Esses estudos têm se tornado uma referência ao se tratar do processo de inserção dos docentes na aprendizagem profissional.

Nos últimos anos muito se tem discutido sobre as fases da carreira do professor, quando acontece a transição de discente para docente, momento de aprendizagem de estar e ser iniciada por meio da realização de atividades de estágio e de prática de ensino ocorridos na graduação, onde o professor passa a desenvolver uma relação profissional com o campo da docência. É nesse período que muitos desses novos professores enfrentarão, pela primeira vez, a realidade cotidiana de uma atividade de trabalho na qualidade de professores graduados.

Huberman (2013) ao analisar esse ciclo considera diferentes fases pela qual esse professor atravessa, que devem ser descritos mais como um processo, do que como uma série sucessiva de eventos pontuais. Demonstra que essas fases são constantemente vivenciadas pelos professores, faz questão de destacar que o fato de que sequências possam ser estabelecidas na descrição da carreira docente não significa que não existam professores que nunca parem de explorar, que jamais alcancem a estabilidade na profissão, que se desestabilizem, a qualquer momento, por razões diversas e imprevistas.

Essas preocupações se acentuam em razão das instituições formadoras e os sistemas de ensino, em sua maioria, não darem muita atenção a essas etapas da vida profissional. Sem uma apropriada formação, os professores terão dificuldade em colaborar, de forma efetiva, para o desenvolvimento de uma escolarização mais adequada e a redução dos índices escolares. Por isso, se faz necessário a adoção de programas de formação continuada que visem proporcionar novas aprendizagens e interlocuções desses profissionais.

Ressalta Contreras (2002, p. 83-84):

A competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade, a análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores.

Neste contexto, a formação profissional não se constrói por aglomeração de conhecimento e, sim por meio do trabalho de reflexão crítica sobre a prática e de construção constante de uma identidade pessoal. Daí a importância do investimento profissional com vista a promoção de um aspecto crítico/reflexivo, orientada a indagação e construção, que propicie aos professores um pensamento autônomo e transformador.

[...] apesar da Formação de Professores ter passado a ser o foco das políticas educacionais, na realidade, a efetivação dessa formação foi e ainda continua sendo incipiente, ocasionada pelos poucos recursos financeiros liberados pelas políticas públicas para as universidades e demais Instituições educacionais. O que se observa é que se tem produzido mais conhecimento do que a existência de programas que formem professores para atender a demanda de mercado, e, mais notadamente, para assegurar um ensino de maior qualidade. (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

Pimenta (2001) ressalta que estamos diante de uma sociedade complexa e que exige um profissional com habilidades de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas cumpridor de tarefas. Exigindo que estes tenham conhecimento não somente de uma área, mas de diversas áreas como a política, econômica, cultural e social.

Deste modo, o perfil dos profissionais da área da educação ganha outro rumo, estabelecendo que estes devem se apresentar como pesquisadores competentes e hábeis, mediadores, parceiros e autônomos em seu agir pedagógico. E que a metodologia desenvolvida em sala seja dinâmica e flexível, capaz de despertar no estudante a vontade de participar do processo de ensino e aprendizagem.

É importante lembrar que a escola assumiu uma variedade de funções, havendo um aumento de atividades e responsabilidades para os professores. Contudo, tais transformações não vieram acompanhadas de melhorias nas condições de trabalho docente, tais como, investimentos na remuneração e adequações necessárias. Por isso, os educadores encontram-se frustrados pela intensificação e precarização do seu trabalho. Deles, são exigidas muitas competências que, às vezes, estão para além de sua formação. (OLIVEIRA, 2009).

Marcelo García (1999) lembra que discutir a carreira docente perpassa pela discussão de um campo maior: a formação de professores. Considera o início da carreira como uma fase

problemática, tendo em vista todo o processo de “travessia” pela qual o futuro profissional caminha, onde terá que desenvolver autoconfiança, experiência e sua identidade profissional. É período em que irá desenvolver o seu “estilo” pessoal de trabalho.

Por isso, a relevância da formação continuada, muitas vezes, quando oferecida aos docentes, não leva em consideração a jornada de trabalho intensa dos professores, assim, alguns tendem a viver, simplesmente, com os conhecimentos da formação inicial e experiência pessoal.

Concordamos com Perrenoud (2000) que a formação continuada conserva adequadas competências que são relegadas ao abandono por causa das circunstâncias vivenciadas pelos professores. “Atualmente, todas as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas em formação contínua”. (PERRENOUD 2000, p. 158).

Imbernón (2011) destaca cinco eixos de atuação na formação permanente dos professores. A primeira diz respeito a capacidade do professor gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa; a segunda, a troca de experiências entre os pares de forma que possibilite uma intervenção educativa e aumente a comunicação entre eles; a terceira, enfoca a união da formação a um projeto de trabalho; a quarta, trata da formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, dentre outras. E por último, o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar a prática do professor. Diante esses eixos, a formação precisa permitir aos professores uma reflexão constante sobre suas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Assim, compreendemos que ser professor é levar a sério sua formação, seja ela inicial ou continuada, é entender como disse Freire (1996) que o momento fundamental neste processo permanente é o da reflexão crítica sobre a prática, no qual o discurso teórico utilizado para tal ação aconteça de modo concreto que se confunda com a prática. Esse processo envolve um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Diante da análise explicitada, passaremos a apresentar uma discussão das ideias de autores sobre a desenvolvimento da prática pedagógica do professor em sala de aula como instrumento de intervenção para a mudança e transformação social.

2.4 A prática pedagógica no processo do ensinar e do aprender

Cunha (2014) salienta que as funções da docência exigem formação específica e permanente. Esse pensar tem instigado reflexões sobre os processos pedagógicos na universidade, visando a necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender. É preciso compreender que a aprendizagem da docência na trajetória dos professores,

significa explorar as múltiplas possibilidades e condições para tal, de modo que entenda que essa formação é multifacetada e se institui na dependência dos contextos temporais, políticos e culturais que as produzem.

Entendemos que é necessário falar da prática docente e da prática pedagógica. A primeira, está associada ao ensinar, ao transmitir e facilitar a produção de conhecimentos e saberes. Já a segunda, também conhecida como *práxis*² pedagógicas é bastante abrangente, tem uma maior amplitude por estar relacionada com o contexto sociocultural, além de implicar como ressaltava Oliveira (2013) na relação professor/aluno que ultrapassa a concepção reducionista de ensino e aprendizagem e deve ir além da relação do conteúdo programático (currículo), para estabelecer relações com os aspectos sociais visando a construção de novos conhecimentos.

A prática docente e a prática pedagógica merecem ser pontuadas como constitutivas da docência. [...] defende-se, apesar do caráter intrínseco, a diferença entre prática docente e prática pedagógica, por compreender a primeira como o eu profissional, ou seja, as ações, as relações, o agir, o fazer do professor na sua profissionalidade. É a docência em movimento, é um processo contínuo de ser e estar na profissão. A segunda, por estar relacionada com o processo mais específico do ensinar e aprender e, por isto, constitui-se como um espaço dinâmico entre teoria e prática. Por sua dimensão social, seu caráter de intencionalidade, é mais ampla, mais complexa. É uma construção contínua, marcada de subjetividades e singularidades do professor. A prática pedagógica é a concretização da prática docente. (SILVA, 2015, p. 55).

Observamos que ambas estão articuladas, cada uma com especificidades intrínsecas formadas por um conjunto complexo que só podem ser compreendidas na perspectiva de sua totalidade e particularidade. É certo que o docente sozinho não transforma a sala de aula, mas as práticas funcionam como espaço de diálogo.

Ressalta Franco (2012, p. 160) que “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. E acrescenta que as práticas dos docentes não se transformam de dentro das salas de aula para fora, ao contrário, através das práticas pedagógicas, estas podem ser transformadas, para melhor ou pior.

Neste sentido, são interdependentes, quando o docente procura dar sentido à sua prática e quando revestido de responsabilidade social, se vincula, se compromete, se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola. Desta maneira, o trabalho do professor tem significado e significa algo na vida do estudante, uma vez que sua prática é fundamentada pedagogicamente.

² De acordo com Freire (2019) a palavra, cuja discursividade flui da historicidade, é viva e dinâmica, não é categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo.

Conforme esclarece Cunha (2012) é imprescindível compreender que o compromisso e dedicação por parte desse profissional estão ligadas à atividade docente. No entanto, é preciso evitar a responsabilização exclusiva dos professores pela qualidade da educação, o que remete a ideia do educador como centro do processo educativo, visto como um super-herói ou heroína, os salvadores da pátria. Essa perspectiva omite a responsabilidade do Estado e atribui unicamente ao professor a tarefa de dar conta de questões que ultrapassam sua alçada.

Na atual realidade social em que as mudanças acontecem em um ritmo muito acelerado, é preciso romper com práticas repetitivas, que fragmentam e que apenas reproduzem o conhecimento, pois, os desafios para o professor são muitos. Infelizmente, as condições para o desenvolvimento das práticas têm sido acentuadamente deterioradas por fatores que envolve o contexto de atuação em que o profissional foi inserido, o apoio dos pares, da gestão, do pessoal administrativo até a falta de planejamento e de ações pré-definidas da instituição escolar.

Os professores são inseridos na escola, em sua maioria, passam a desenvolver práticas desconectas da realidade, sem o fundamento que dão sentido e direção. E sem essa ligação com o todo, perde o sentido. Por isso, a importância da presença da esfera pedagógica nas escolas, que funcione com a finalidade de organizar espaços e possibilidades de conexão, de articulação e de sentido entre a prática docente e a prática pedagógica. (FRANCO, 2012).

Confirmando esse pensamento, Behrens (2011) salienta que é necessário romper com os paradigmas que fragmentam o ensino e aponta um novo modelo que seja capaz de tornar a prática pedagógica inovadora, que ultrapasse a visão uniforme com vistas à formação de um profissional ético e cidadão responsável pela sua qualidade de vida e a de seus semelhantes.

Enfatizando sobre esse assunto, explica Silva (2015, p. 56):

A prática por si só não conduz a um caminho necessariamente promissor, principalmente, quando usada na dimensão prático-utilitarista, na tentativa de resolver questões ou necessidades imediatas. Sendo assim, a prática no sentido de agir, realizar, fazer, toma outra direção no cotidiano da docência, exigindo uma maneira consciente, onde haja compromisso com as mudanças e com a transformação social.

A mudança com vistas na transformação, possibilita aos professores construir aspectos importantes no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula que certamente, diminuem o distanciamento entre teoria e prática, que em uma pedagogia tradicional engessam a criatividade e distanciam do seu sentido original. Não é difícil de perceber que as práticas se transformaram em rituais, em técnicas de fazer e perderam sua função de fazer-se e refazer-se pela interpretação dos sujeitos.

Na percepção de Franco (2012, p. 166) “temos visto escolas mortas, sem alma, atividades sem sentido e sem criatividade”. Essa fala nos remete a Nóvoa (1999b) quando fala da pobreza das práticas pedagógicas que estão fechadas em uma concepção pautada pelo ritmo de livros e materiais escolares que são concedidas por grandes empresas, sendo urgente encontrar espaços para debates, que promovam a troca e a colaboração entre os professores, de modo que descubram novos sentidos para a ideia do coletivo profissional.

Confirma Silva (2015) que perante a este panorama de mudanças na contemporaneidade, em que o conhecimento tem obtido expressivo valor, surgem as incertezas, o inesperado, o ilusório da verdade absoluta, tudo isto são características do nosso tempo e assinalam múltipla direção para a educação, cabendo ao professor atitudes de buscar novas possibilidades de significar e ressignificar suas práticas.

Deste modo, é imprescindível a compreensão da importância de se exercer a docência com compromisso, com vistas a impactar e fazer a diferença na educação escolar. É essencial caminhar na direção de superação do ensino fragmentado e que se busque dar sentido ao fazer docente, ao agir profissional e ao trabalho desenvolvido pelos professores nas instituições de ensino.

Diante do exposto, acreditamos que os cursos de licenciaturas que formam os professores têm papéis importantes na construção de profissionais que podem fazer a diferença e o diferente em relação ao ensinar e o aprender, em específico o curso de Pedagogia que tem como função primordial formar professores para atuarem na base da pirâmide, onde tudo começa. Portanto, é pertinente dar destaque a esse curso fazendo uma referência histórica e trazendo reflexões em torno da formação e atuação de profissionais formados no curso de Pedagogia.

CAPÍTULO 3

3. BREVE REFERÊNCIA HISTÓRICA SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

Neste capítulo buscamos fazer um apanhado histórico sobre a trajetória do curso de Pedagogia, procuramos discutir sobre a função que exerce o profissional formado pelo curso. Também, discorremos sobre a importância do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) na formação de profissionais para a educação básica.

3.1 Formação de Pedagogos(as) em debate

O estabelecimento do curso de Pedagogia no Brasil foi instituído por ocasião da fundação da Faculdade Nacional de Filosofia através do decreto Lei 1.190 de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Brasileira. O modelo adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia era o esquema conhecido como “3+1” que equivalia a três anos de matérias específicas do curso e mais um ano das matérias pedagógicas, esta última sendo feita no curso de didática. (SAVIANI, 2009).

Salienta Schvarz (2016) que conforme esse modelo, o pedagogo passava por uma formação geral de três anos para se formar bacharel, sendo o técnico em educação. Se fosse para a licenciatura, era necessário estudar um ano a mais nos cursos de Didática Geral e Didática Especial e ainda era preciso participar das atividades de prática de ensino (estágios).

No entanto, o campo de atuação do Pedagogo ainda não estava definido de forma clara, sendo que esse documento não fez referências ao seu campo profissional, tanto o bacharel quanto o licenciado não tinham uma situação definida em relação a sua atuação. E nasce com uma dificuldade bem acentuada, a função do curso e, por conseguinte, o destino de seus egressos.

É importante considerarmos que, no processo de implantação de um novo projeto, as bases estruturantes vão sendo alicerçadas e alocadas de acordo com o andamento do processo, e que, na medida em que são consolidadas as ações, confirmam-se ou não as hipóteses. Desse modo, o projeto vai tomando forma gradativamente, de acordo com as mudanças e adaptações necessárias. É importante, porém, também percebermos que, desde a sua institucionalização, o curso de Pedagogia traz uma lacuna em sua configuração: a divisão entre a formação científica ou técnica e a licenciatura. Esses dois aspectos são tratados separadamente, denunciando que as bases fundantes do curso seguem a lógica da formação técnica e do “saber fazer”, sustentada por um ideário implantado ao sistema educacional brasileiro. (SCHVARZ, 2016. p. 47-48).

O curso de Pedagogia deixa várias lacunas, entre elas no que se refere à compreensão e à clareza sobre a função a ser exercida pelo pedagogo na condição de técnico, tendo em vista um currículo fechado, desvinculado dos processos de investigação sobre os problemas da educação. Essa falta de vínculo com a pesquisa e o desinteresse pelos problemas educacionais propagam os objetivos do curso voltados apenas para a formação meramente prática, como preparação para a execução de tarefas preestabelecidas para alcançar este ou aquele resultado.

De acordo com Libâneo (2010) a legislação posterior em atendimento a LDB n.º 4.024 de 1961 mantém o bacharelado para a formação de pedagogos. Neste contexto, o curso foi sendo associado cada vez mais à docência, onde uma série de pareceres foram criados como o de n.º 251/62 que estabeleceu os conteúdos mínimos para o curso e o Parecer CFE n.º 252/1969 que instituíam as normas de seu funcionamento, ambos de autoria do conselheiro Valnir Chagas (relator de inúmeros pareceres que reformularam o curso de Pedagogia). No entanto, estes não resolveram os problemas relacionados a identidade do curso de Pedagogia.

Sempre com novas perspectivas de mudanças para a profissão do pedagogo e de professores, essa esperança não se concretizou com o advento da nova LDB n.º 9.394/1996, pois introduziu como alternativa ao curso de Pedagogia, o curso normal superior e incumbiu aos institutos superiores de educação, a formação dos professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. (SAVIANI, 2009).

Conforme Celestino e Batista (2011), essa nova LDB trouxe alguns indicadores para a formação de profissionais para a educação básica e, mais uma vez traz em questão a discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia que de certa forma apresenta várias interpretações sobre a formação do pedagogo. Assim, tira o que era de competência do curso, a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, ainda mexeu no campo de formação e atuação, abrindo espaço para outros licenciados atuarem na função de administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, desde que realizassem pós-graduação *Lato Sensu*.

Após a criação da nova LDB outros pareceres e resoluções foram criadas em busca de dar direção para a formação do pedagogo até chegar a homologação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a formação no Curso de Pedagogia, estabelecidas nos Pareceres CNE/CP n.º 5/2005 e n.º 3/2006 e na Resolução CNE/CP n.º 1/2006, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores em nível superior, as quais abrangem não apenas o curso de Pedagogia, mas também os demais cursos de licenciatura, as quais nos incitam novamente a olhar para a formação, a partir do que propõe o

documento. Tais diretrizes estão expressas no Parecer CNE/CP n.º 2/2015 e na Resolução CNE/CP n.º 2/2015.

Muitas Resoluções e Pareceres foram criados e ainda, não se resolveu os problemas que estes profissionais enfrentam em relação a profissão, ora como técnicos, ora como docentes. Como diz Libâneo (2010), os objetivos educacionais precisam ser atualizados em face de um mundo em transformação, pois ao longo de décadas não se cuidou da profissionalização dos professores, que envolve, formação, salário digno e carreira.

De acordo com Souza (2015), no percurso de sua existência o curso de Pedagogia, possivelmente, pela própria amplidão da área que o denomina, foi sendo moldado aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes. Não é possível negar que a criação das Diretrizes concretizadas nos Pareceres e Resoluções, foram um marco propulsor para novos debates no campo da pedagogia, gerando novas discussões e reflexões, no sentido de aprofundamento e consolidação em torno dessa área.

Neste contexto, Saviani (2009), chama atenção para o fato dessas discussões e análises a levar em consideração o problema das condições de trabalho que envolvem a profissão, salário e a jornada de trabalho. Sem falar das condições precárias que acabam por neutralizar a ação do profissional seja atuando como técnico ou como docente, mesmo recebendo uma boa formação inicial. Condições como essas, operam como fator de desestímulo para continuar agindo.

É essencial eleger a educação e a formação de professores como máxima prioridade “definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis”. (SAVIANI, 2009, p. 153). Um dos desafios, é prover recursos financeiros, no qual se coloca como uma “utopia”, já que os discursos atuais que predominam nas políticas públicas é a redução de custos, o corte de investimentos.

Essas discussões precisam proporcionar possibilidades de mudança frente ao novo cenário educacional, por isso, passaremos a conversar sobre quem é o profissional formado pelo curso de Pedagogia, que como técnico atua na área relacionada ao processo de ensino e aprendizagem e na docência, pode exercer a docência na educação básica e no ensino superior e atuar em espaços não-escolares.

3.2 Quem é e o que faz o Pedagogo

No Brasil, em seus diferentes estados e diversas escolas o pedagogo recebe diferentes denominações, exercendo também variadas atividades. Este de acordo com a LDB n.º

9.394/1996 pode exercer a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas pode também exercer a função na gestão pedagógica da educação formal e não formal, amparado por esta Lei ao mencionar que a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional seja realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Em muitos estados brasileiros o profissional que não fez Pedagogia, mas possui outra licenciatura, compõe a equipe da gestão escolar e é responsável no geral pelo acompanhamento pedagógico junto aos professores. Não podemos negar a importância do auxílio aos professores no seu trabalho pedagógico, por isso ter conhecimentos nessa área é fundamental de formas a ter respaldo teórico e prático para o enfrentamento conjunto das problemáticas do cotidiano docente.

Nesse novo panorama em que a expansão do ensino superior alcança o interior do território brasileiro, incluindo o sul do Estado do Amazonas onde foi instalado o *Campus Vale* do Rio Madeira oferecendo 6 (seis) cursos dentre eles, o de Licenciatura em Pedagogia, que passou a formar Pedagogos(as) habilitados “para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na Gestão de sistemas e instituições de ensino” e ainda como professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desta forma tornando possível uma amplitude da formação deste profissional.

Inserido nesse contexto, em busca de respaldar o trabalho e priorizar os aspectos pedagógicos a SEDUC/AM, a partir de 2011, disponibilizou vagas para a contratação via concurso público, de profissionais para atuarem nas escolas estaduais tanto do interior como da capital. Com essa nova estrutura, o Pedagogo(a) passou a ocupar função específica para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Esse novo olhar para o aspecto didático-pedagógico, mostra uma ampliação do campo educativo que está interligado com o campo pedagógico. Libâneo (2001) diz que existe uma ação pedagógica múltipla, no qual o pedagógico perpassa toda a sociedade e segue extrapolando o ambiente da escola formal onde passou a abranger as esferas mais amplas da educação informal e não-formal, criando diferentes formas de educação paralela, rompendo praticamente a barreira que separava a escola e a sociedade.

É possível desmistificar a ideia tradicionalista e histórica de que a Pedagogia se ocupa apenas com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos e maneiras de ensinar. Do mesmo modo que, não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Hoje, não podemos conceber mais essa visão, pois concordamos que a Pedagogia tem um significado bem mais amplo e globalizante, como no pensamento de Libâneo

(2001, p. 6) é “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”.

A Pedagogia não é a única área científica que tem a educação como objeto de estudo, as demais ciências abordam o fenômeno educativo de acordo com seus próprios conceitos e métodos de investigação. Mas, entendemos que a Pedagogia é um campo responsável pela reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, e que se apresenta como uma instância orientadora do trabalho educacional.

A discussão sobre a formação de professores e a formação de pedagogos persiste em um grande impasse quanto a formação desses profissionais. No Brasil, a Pedagogia vive um paradoxo de acordo com Libâneo (2001, p. 11) pois,

enquanto é verificada uma intensa pedagogização da sociedade com o impacto das inovações tecnológicas, da informática, dos meios de comunicação, da difusão cultural e científica e da propaganda; no meio educacional, ela se encontra no descrédito, assim como a atividade docente.

Ao longo dos anos esse desprestígio no ambiente acadêmico e escolar foi ficando mais acentuado, explicado por suas multiplicidades de abordagens conceituais que lhe foi conferido em sua extensa história, que retirou do palco a Pedagogia e desprestigiou a atuação dos pedagogos (as), apequenando e alterando sua identidade.

Então, é essencial o esclarecimento do campo da Pedagogia por causa da sua amplitude e complexidade que no decorrer dos anos as práticas educativas foram assumindo e, novos campos de atuação profissional do pedagogo se abriram tanto no âmbito escolar como extraescolar. Como salienta Libâneo (2010, p. 38-39) o Pedagogo é,

um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender as demandas sócio-educativas de tipo forma e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades-novas tecnologias novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental-não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais nos várias instancias de educação de adultos.

Podemos afirmar que o pedagogo é um profissional polivalente com amplas responsabilidades no âmbito educacional. Sua função na instituição escolar vai além de articular o trabalho didático-pedagógico. As atribuições que lhe são conferidas envolvem desde a supervisão, coordenação e orientação do trabalho pedagógico e humano, agindo em todos os espaços educacional.

O campo de atuação do Pedagogo é bem fértil e extenso que envolve atuação em ambientes escolares e não escolares e aos poucos surgem outras instâncias para sua performance. Por isso, de acordo com Franco (2012) a Pedagogia tem um grande desafio, oferecer espaços para construção coletiva de novas vivências, conhecimentos e saberes e, isto perpassa pela busca de estratégias de sobrevivência social/profissional que fundamentarão possibilidades e a esperança da profissão pedagógica e a valorização do profissional.

Embora a legislação vigente destaque a importância deste profissional na gestão escolar, o seu fazer é complexo. Necessita, portanto, de boa formação acadêmica, formação continuada, em busca de oferecer uma formação mais humana, capaz de proporcionar subsídios materiais favoráveis à organização coletiva e ao profissional para exercer a cidadania, oportunizando assumir-se como ser social e histórico que pensa, se comunica, cria e transforma sonhos. (FREIRE, 1996).

A extensão atual do trabalho do pedagogo como profissional da equipe pedagógica tem apontado a necessidade da construção do espaço coletivo que busque desenvolver em conjunto o estudo e a reflexão sobre questões de diversas ordens que acontecem na escola. Portanto, uma escola que visa à emancipação de seus estudantes necessita de apoio e trabalho conjunto de diferentes profissionais da educação, em diversa frente de atuação.

Neste sentido, destacamos a importância de evidenciar a implantação do *Campus* do IEAA como resultado da interiorização da universidade e como contributo para a formação de profissionais, no caso mais específico deste estudo, de pedagogos para atuarem nas diversas áreas da educação e assim, darem sua parcela de contribuição na educação de forma mais qualificada.

3.3 O Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/IEAA: onde tudo começou

De acordo com Cunha (2014) a ampliação e democratização da educação superior vêm se estabelecendo como uma demanda universal e com uma realidade nos países considerados desenvolvidos e se instalando, progressivamente, no Brasil.

O ensino superior no Estado do Amazonas se destaca como a primeira experiência universitária brasileira através da transformação da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, criada a 16 de novembro de 1908, em Escola Universitária Livre de Manáos, em 17 de janeiro de 1909, esse dia representa um marco histórico memorável. É nesta data célebre que nasce na cidade de Manaus, a primeira universidade no Brasil. (BRITO, 2009).

Ao longo dos anos a UFAM mudou seu perfil acadêmico aumentando o oferecimento dos cursos de graduação e pós-graduação nas diversas áreas da educação e saúde. E para atender a demanda crescente de estudantes ingressantes, precisou ampliar a equipe de servidores para compor o quadro do magistério e de técnicos administrativos.

Para organização e ampliação de seus serviços aderiu ao programa do governo federal que visava a ampliação e expansão de vagas com o objetivo de agregar o maior número de estudantes em seus *Campi*, tanto na capital quanto no interior. E com o propósito de possibilitar o acesso à educação superior a um número muito maior de brasileiros, em 2003 cria-se o Programa Expandir que tinha como meta a implantação de 10 (dez) universidades públicas e a criação de 49 (quarenta e nove) *Campi*. (BATISTA, 2010; SILVA, 2019).

O processo de expansão da universidade foi ocorrendo gradativamente e, por vezes, muito lento, sem acompanhar no mesmo ritmo as transformações ocorridas no meio social. Mesmo a passos estreitos foi avançando, o que acarretou no desdobramento de políticas que foram adotadas para descentralizar a oferta de vagas e criar novos *Campi* no interior dos estados e regiões.

O processo de interiorização se concretizou de acordo com Cunha (2014), como resultado do desdobramento de políticas abraçadas, implicando na descentralização da oferta de vagas. A UFAM aderiu ao Programa do governo federal para ampliar as vagas e se expandir agregando maior número de estudantes. Deu atenção à criação de cinco novos *Campi* com abertura de cursos para atender a população de municípios considerados polos estratégicos para tal investimento educacional, entre esses, o de Humaitá. Todavia, esse objetivo atendeu o que foi nesse documento, como confirma Batista (2010, p. 95):

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.

A implantação da universidade no interior do Amazonas representou um marco histórico para a região sul do Estado, possibilitando a conexão com o mundo científico que conjecturou na democratização e acesso ao ensino superior a um grande número de estudantes e permitiu o desenvolvimento econômico, político e social de muitas cidades circunvizinhas.

A educação ultrapassou fronteiras, rompeu barreiras geográficas e possibilitou a aproximação e relação social e cultural entre os povos e sua gente. Contudo, a realidade amazônica se constitui num desafio para a implementação efetivação da educação superior: Mas é uma porta que se abre para a formação de uma população antes à margem deste contexto e que agora se vê inserida no projeto da interiorização que alcança não só jovens, mas adultos, inserindo-os num nível mais alto de escolarização (SILVA, 2014, p. 279).

A criação do *Campus* no interior do Amazonas, cumpriria o objetivo de levar a educação superior ao sul do Estado. Como salienta Silva e Mascarenhas (2016), considerando a grande diversidade étnica existente, essa política de expansão universitária instituída pelo Governo Federal através do REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) possibilitou o desenvolvimento da ciência e da tecnologia com vistas a melhorar a atuação do ser humano sobre o meio em que vive.

O REUNI foi instituído em 2007, como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social do país. Seu objetivo foi criar condições para a ampliação do acesso e permanência de estudantes na Educação Superior, em nível de graduação, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (SILVA, 2019, p. 26).

Em um contexto de complexidade, a UFAM surge como fonte de conhecimento para entendimento das contradições históricas produzidas ao longo da história humana, trazendo novas possibilidades para atuação profissional de professores da Educação Básica e a sociedade civil com vistas ao acesso e democratização do ensino superior público.

E foi por meio de convênios acordados com as esferas públicas estadual e municipal para a implantação de cursos oferecidos de forma modulares, no período de férias dos professores da Educação Básica, almejando o oferecimento da formação em nível superior, que de acordo com Batista (2010), os trabalhos na UFAM iniciaram em 1997. Os primeiros cursos foram: licenciatura em Matemática e Letras: Língua Portuguesa, em seguida os cursos de licenciatura em Geografia, Pedagogia, Ciências Biológicas e Ciências Agrárias.

Sob a denominação de *Campus* Avançado da Universidade do Amazonas, foram diplomados os primeiros formados nos Cursos de Licenciatura Plena em Matemática e em Letras, cujos egressos eram oriundos dos municípios de Apuí, Borba, Canutama, Lábrea, Manicoré, Parintins em um total de 37 e 45 novos profissionais. Assim, no dia 25 de novembro de 2005, no *Campus* Universitário do Polo Vale do Rio Madeira, por meio da Resolução n.º 028/2005, criou-se a Unidade Acadêmica de Humaitá. As portarias de criação dos seis cursos implantados foram assinadas. (SILVA; MASCARENHAS, 2016).

O IEAA trouxe marcas muito importantes para toda a comunidade humaitaense e de seu entorno, seja através do grande número de egressos de seus cursos, seja através dos grandes eventos já realizados no âmbito desta instituição, ou até mesmo como uma entidade que trouxe para a cidade de Humaitá centenas de novos moradores, dentre professores, técnicos e estudantes. (SILVA; MASCARENHAS, 2016, p. 5).

É inegável que a interiorização da universidade pública trouxe ganhos importantes à sociedade civil, pois ampliou novas possibilidades de mudanças, que foi desde a democratização do ensino até o aumento de vagas de empregos, permitindo aos servidores e estudantes buscarem formação continuada.

Assim, a formação do corpo docente para compor o quadro do IEAA aconteceu via concurso público, Edital n.º 04 de 30 março de 2006, para o preenchimento das primeiras 30 vagas para o corpo docente do Instituto. Já o corpo técnico-administrativo foi realizado através do Edital n.º 10 de 12/05/2006, para o preenchimento das primeiras vagas para o cargo de técnico-administrativo.

De acordo com Brito (2009), o primeiro processo seletivo macro (vestibular) oferecido pelo IEAA para egressos da Educação Básica, foi publicado através do Edital n.º 008, publicado no dia 12 de abril de 2006 e disponibilizou 50 vagas para cada curso, totalizando 300 vagas.

A criação dos 6 (seis) cursos para compor a estrutura do IEAA, foi através das Resoluções do CONSUNI. Pedagogia (licenciatura) n.º 029/2005; Letras:Língua e Literatura Portuguesas e Língua e Literatura Inglesa (licenciatura dupla) n.º 030/2005; Curso de Ciências: Biologia/Química (licenciatura dupla) n.º 031/2005; Curso de Ciências: Matemática/Física (licenciatura dupla) n.º 032/2005; de Engenharia Ambiental n.º 033/2005 e Graduação em Agronomia n.º 034/2005. (BRITO, 2009).

Cada curso da UFAM criou seu Projeto Pedagógico com sua organização curricular. Conforme Brito (2009) seguiram as determinações da LDB n.º 9.394/1996 e dentro das Resoluções do Conselho Nacional de Educação de cada curso. Inclusive o curso de licenciatura em Pedagogia do IEAA, com objeto de estudo centrado na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, além das disciplinas pedagógicas do ensino médio, e da gestão educacional.

Apesar do *Campus* do IEAA, ainda, estar em fase de solidificação da sua estrutura física, é preciso reconhecer que alguns desafios foram superados, mas outros obstáculos emergem na consolidação de sua implantação. A trajetória do IEAA se desenvolve carregada de muitos desafios que vai desde a localização geográfica até fatores regionais, econômicos, sociais e políticos que influenciaram socialmente sua fundação e desenvolvimento. Mas, também, traz inúmeras oportunidades para os munícipes e os que optaram nele trabalhar. Esses e tantos outros

constituem a história do IEAA que através do oferecimento destes cursos oportunizaram pessoas advindas de vários lugares do Brasil a chegar ao sonho da formação superior.

Reconhecemos e valorizamos as conquistas frente aos imensos desafios que emergiram fase ao processo de interiorização da universidade, por isso, a continuidade e a manutenção dos serviços com objetivos de alcançar melhores padrões de qualidade da educação, seja no ensino, na pesquisa e na extensão, é fundamental a melhoria da estrutura física e investimentos nos recursos humanos.

Diante do exposto, realizamos uma conversa com autores que dialogaram sobre a curso de Pedagogia, em específico o do IEAA que se apresentou com possibilidade de novas oportunidades para ingressantes na educação superior.

3.4 O curso de Pedagogia do IEAA: um olhar mais aproximado

A partir da década de 1980, os debates se intensificaram por meio de embates e manifestações públicas acerca do curso de Pedagogia em busca de uma identidade que fundamentasse sua estrutura. Esse processo culminou na elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso, onde foi preciso as universidades reformulem seus projetos políticos pedagógicos, tendo como eixo central a docência. (SOUZA, 2015).

Com respaldo LDB n.º 9.394/1996, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP)³ de 2006 do IEAA/UFAM, estabelece uma proposta político-pedagógica que ofereça elementos para a formação inicial. Neste contexto, a UFAM, promove o desenvolvimento de diferentes cursos de graduação para atender as demandas formativas de profissionais no sul do Amazonas, vinculando-se assim com a política de expansão das universidades federais em todo território nacional.

Para a elaboração do PPC foram consideradas as determinações da Lei n.º 9.394/1996; das Diretrizes Institucionais para a implantação de novos cursos no interior do Estado; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE n.º 2 de 18 de fevereiro de 2002; das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, instituídas pela Resolução n.º 01 de 15 de maio de 2006, que determina o mínimo de 3.200 horas para a integralização do curso.

Salienta Brito (2009, p. 362) sobre curso de Pedagogia:

³ Referenciamos o Curso de Pedagogia do IEAA de acordo com o PPCP do ano de 2006, tendo em vista que as egressas foram formadas de acordo com o referido documento, mas ressaltamos que o Curso passou por reformulações, implementadas de acordo com as mudanças em seu PPCP no ano de 2018.

A matriz curricular em vigor compreende três núcleos: básico, aprofundamento e diversificação e integração, exigindo para a conclusão do curso uma carga horária de 3.700 horas, equivalentes a 246 créditos a serem integralizados no mínimo em 4 anos e meio e no máximo em 9 anos.

O curso de Pedagogia do IEAA foi criado com um objetivo tríplice de formar em nível de graduação, o docente para atuar na educação infantil, anos iniciais e gestão educacional, buscando a valorização desse profissional que, historicamente, não tem sido reconhecido pelas políticas públicas educacionais. Assim explica o PPC de Pedagogia (2006, p. 9):

[...] essa realidade aponta para que realmente, a formação do pedagogo construa sua identidade e o seu papel, cuja atuação em creches, pré-escolas, escolas do ensino fundamental e ambientes não-escolares contribua para o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões. A prática dos futuros profissionais da Educação deve ser aliada à pesquisa, permitindo que se construa um cabedal de experiência capaz de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida, levando em consideração suas peculiaridades socioculturais e as especificidades regionais.

Este, ainda, traz em seu bojo o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o que determina a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Isso amplia as possibilidades dos discentes do acesso ao desenvolvimento de pesquisa. Esta, como princípio educativo e formativo, visa a aplicação dos conhecimentos adquiridos e produzidos na prática profissional, objetivando a inovação, a formação continuada no fazer acadêmico.

Além de estar embasado nas leis que regem a educação superior e o curso de Pedagogia, o PPCP do IEAA se propôs em formar profissionais, Pedagogos(as) com aptidão para desempenhar com “competência, a práxis pedagógica, envolvendo a docência e a gestão educacional, compreendida nas possibilidades e complexidade do fazer pedagógico” (IDEM, p. 18).

Quanto à carga horária, se respalda nas DCNs e Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, distribuídas:

- I – 3.090 Horas que serão dedicadas às atividades formativas. Esta carga horária contempla o núcleo de estudos básicos, com 2.370 horas (excetuando os estágios) e o núcleo de aprofundamento e diversificação de Estudos, com 720 horas;
- II – 330 Horas de estágio supervisionado nas áreas de educação infantil, anos iniciais e gestão educacional; inseridas nos Núcleos de Estudos Básicos e de Aprofundamento e Diversificação de Estudos.
- III – 100 horas de “atividades teórico-práticas de aprofundamentos em áreas específicas de interesse dos alunos. Para atender esta carga horária foram definidos Seminários Temáticos e Oficinas de Produção Cultural.
- IV – 180 horas de disciplinas optativas, equivalentes a 12 créditos, a serem oferecidas pelo colegiado ao longo do curso.

A estrutura curricular do curso englobou tanto as matérias obrigatórias quanto as optativas, ponto analisado pelo MEC para autorização do funcionamento do curso. E as instituições formadoras são incumbidas do cumprimento da matriz apresentada pelo curso de Pedagogia e, assim, validá-lo conforme as exigências legais.

As disciplinas obrigatórias estão voltadas para a formação do profissional polivalente para exercer funções na docência da educação infantil, anos iniciais e na gestão de sistemas e instituições de ensino, alinhadas ao objetivo do curso possibilitando dessa forma, uma amplitude da formação do Pedagogo(a) para o exercício de sua profissão. As optativas estão alinhadas as demais da matriz obrigatória proporcionando ao acadêmico um direcionamento pelo caminho que almeja seguir.

Em um total de 9 (nove) períodos a carga horária de cada disciplina varia entre 45 e 75 horas. Estas foram distribuídas em média de 6 a 8 por período. Os estágios foram distribuídos nos três últimos períodos do curso, iniciando por Educação Infantil, Gestão Educacional e Anos Iniciais, estando em consonância com a legislação do estágio supervisionado obrigatório para o curso de Pedagogia.

Para a conclusão do curso, os acadêmicos apresentarão, ainda, um Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de forma oral/seminário para a integralização do curso, de acordo com a organização proposta em seu PPC. Aqueles que concluírem, receberão o título de Licenciado em Pedagogia.

Entendemos que o PPC de Pedagogia do IEAA seguiu o que preconizava a legislação vigente para a época, como as DCNs, que regem a formação nos moldes a possibilitar aos estudantes atuarem profissionalmente com competência teórica, prática, ética e humana de modo a compreender a complexidade educacional. Isso proporcionou uma nova concepção de formação que tem como eixo norteador a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão em concomitância com teoria e prática desde o primeiro período do curso.

De certa maneira, a proposta foi emoldurada de acordo com o estabelecido pelo MEC e demais legislações, mas é pertinente lembrarmos que os percalços enfrentados na implantação do *Campus* não foram poucos, principalmente, no que se refere às condições humanas e materiais, variáveis que influenciaram diretamente na formação inicial dos acadêmicos. Contudo, não podemos deixar de expressar os inúmeros esforços dos profissionais técnicos, docentes e estudantes para a concretização dos objetivos explicitados no PPCP. Porém, muitas vezes, os obstáculos enfrentados, impediram que a trilogia ensino-pesquisa-extensão fosse concretizada nos moldes de uma formação ideal, no qual preconizava o projeto do curso.

Por isso, é pertinente realizar reflexões sobre as ações desenvolvidas, se foram suficientes para minimizar os problemas da formação inicial, sem que se perdesse de vista a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, mantendo a articulação possível entre a tríade exigida no ensino superior.

Diante do explicitado, passaremos a detalhar no próximo capítulo os procedimentos teórico-metodológicos que mais se aproximaram das necessidades e foram importantes subsídios para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa.

CAPÍTULO 4

4. OS CAMINHOS TRILHADOS EM BUSCA DE RESPOSTAS

Neste capítulo discorreremos a respeito dos caminhos percorridos pela pesquisa, a técnica, os procedimentos adotados para a coleta dos dados e análise utilizada, fazendo menção, também, a dados caracterizadores sobre as participantes da pesquisa.

Reconhecemos que uma boa formação, é um fator importante diante dos desafios enfrentados no início e percurso da docência. É sabido das dificuldades que muitos professores enfrentam que perpassam a sala de aula e as pesquisas vem mostrando que a desvalorização desse profissional, as condições de trabalho, os impasses para a formação continuada são algumas situações que emergem em estudos já realizados na área da Educação.

Em busca de conhecer melhor sobre o processo da docência percorremos caminhos de estudiosos e pesquisadores que nos ajudaram na fundamentação teórica desta pesquisa. Podemos citar inicialmente autores como: Cunha (2012; 2014); Huberman (2013); Nóvoa (1999; 2013); Souza (2006; 2007); Silva (2015; 2019) entre outros, na possibilidade de visualizarmos a formação de professores tendo em vista sua contribuição para a prática pedagógica como fator primordial de ressignificação do ensinar e do aprender no exercício da docência.

4.1 O caminhar metodológico

A docência foi o objeto desta pesquisa que teve como protagonistas principais egressas do curso de Pedagogia do IEAA, que foram acadêmicas da 1ª, 2ª e 3ª turmas que ingressaram nos anos de 2006, 2007 e 2008 respectivamente, e vivenciaram o início da implantação do ensino superior no município de Humaitá.

As professoras participantes da pesquisa foram selecionadas através dos critérios: a) ser egressas do curso de Pedagogia, formadas pelo IEAA; b) ter pertencido às turmas dos anos de 2006, 2007 e 2008; c) pertencer ao quadro efetivo da rede pública de ensino; d) ter ingressado na profissão através de concurso público realizado pela SEDUC e SEMED; e) ser professora dos anos iniciais do ensino fundamental; e) estar atuando em sala de aula no exercício da docência no ano de 2018/2019.

A partir da definição dos critérios estabelecidos para a participação das egressas, partimos em busca de procedimentos que respaldassem com melhor qualidade a coleta dos

dados necessários para as análises e interpretações, dando conta de responder o questionamento principal da pesquisa. Isso passaremos a discorrer nos itens seguintes do estudo.

4.2 O caráter da pesquisa

Nas últimas décadas vimos a crescente introdução dos métodos qualitativos em Educação no Brasil que se expandiu com uma forte influência de estudos que foram desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos, assim como das novas perspectivas para a investigação da escola e da sala de aula.

A utilização de métodos qualitativos tem contribuído para o avanço do conhecimento na área da educação, permitindo como no pensamento de Weller e Pfaff (2010, p. 34) melhor compreensão dos “processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudanças e resiliências presentes nas ações educativas”.

Trouxe, ainda, uma ruptura no que diz respeito a relação entre o círculo protetor que separava o pesquisador e pesquisado, essa nova abordagem passa trazer novas perspectivas da não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências. Minayo (2010, p. 22) esclarece que esse enfoque “se aprofunda no mundo dos significados” produzindo uma riqueza de informações ao pesquisador aprofundando seu conhecimento e dando maior fidedignidade interpretativa de modo que se compreenda melhor todo o processo a ser pesquisado.

Pesquisar é produzir conhecimento e por meio dessa obra sistemática, criamos possibilidades de interpretar o mundo no seu instante de criação. “Ao produzir conhecimento, criamos o mundo, os mundos, as interpretações, os significados, os sentidos e a própria existência de um modo de ser”. (PIMENTA; GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 13).

Desse modo, em busca de obter conhecimentos mais aprofundados sobre a temática, o primeiro passo foi realizado através de pesquisa bibliográfica que contribuiu significativamente e deu respaldo ao estudo. Esse processo permitiu o conhecimento de obras ou documentos disponíveis e impressos como: livros, artigos, dissertações entre outros.

Além disso, foi realizada a pesquisa de campo para a obtenção de dados necessários em relação a documentação que embasa todo essa investigação. De início, foi realizada uma visita e solicitado através de ofício a UFAM/IEAA, SEDUC e SEMED, ao Departamento de Gestão

de pessoas informações sobre as participantes da pesquisa, assim como dados que colaborassem para a localização mais exata do processo de admissão contratual como servidor público municipal ou estadual e local de lotação.

Explica Severino (2007, p. 123) que “na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta é feita nas condições naturais, em que os fenômenos ocorrem”. Confirma Minayo (2010), essa forma de investigar é indispensável, permitindo ao pesquisador articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Proporciona a criação de novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido.

Para melhor conhecimento da realidade empírica em que se situa os sujeitos da pesquisa achamos importante a realização de uma pesquisa exploratória que, como explica Severino (2007), busca levantar informações sobre o objeto estudado, demarcando um campo de trabalho e contribuindo para o mapeamento das condições de manifestação desse elemento. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação.

Deste modo, passaremos a discorrer sobre a técnica da entrevista narrativa utilizada para a coleta dos dados, enfatizando sua relevância em busca de dar visibilidade as egressas que exercem a docência na Educação Básica.

4.3 Procedimentos para a coleta de dados através de narrativas

O uso de narrativas como forma de expressar algo, de narrar um fato ou contar uma história está presente em toda experiência humana, isso implica na construção de estados intencionais que podem aliviar ou tornar familiares acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana. Então, “a narrativa como uma forma discursiva de diversos tipos de histórias, foi abordada por teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos”. (WELLER; PLAFF, 2010, p. 224). Mas, na área da educação, também, tem sido utilizada pela possibilidade de mais liberdade para o participante narrar de si e por si mesmo sobre um tema que lhe diga respeito.

Esta técnica tem sido utilizada, principalmente, no contexto da pesquisa biográfica, geralmente, com a utilização de uma pergunta gerativa que, se refere ao tema do estudo em questão, com a finalidade de estimular a narrativa principal do entrevistado. Assim, de acordo com o problema proposto, optamos por coletar os dados utilizando essa técnica, que com base nos aportes de Flick (2009, p. 164) “permitem ao pesquisador abordar o mundo empírico até então estruturado do entrevistado, de um modo abrangente”.

Neste sentido, ao utilizarmos a entrevista narrativa, visualizamos a possibilidade das participantes exporem verbalmente o que está intrinsicamente guardado dentro de si, narrando algo sobre si na condição de ser professor e estar exercendo a profissão em que cada um se percebe de acordo com sua visão de mundo e sujeito histórico em constante construção.

Souza (2006) nos ajuda na compreensão de que “nas pesquisas na área da educação adota-se as narrativas de formação como movimento de investigação-formação. Vendo a possibilidade de nos dar respaldo para responder o problema proposto escolhemos trabalhar com as narrativas, dando voz e vez as professoras participantes da pesquisa e, por certo, as experiências e vivências nos ajudarão na reflexão sobre os significados que estas profissionais dão para a docência que exercem.

O processo pela qual o docente caminha é composto de fases que se desenvolvem em um contínuo e que etapas são constituídas de acontecimentos, experiências que os tornam sujeitos históricos, dando margem a uma interpretação e narração de suas experiências de acordo com crenças e valores.

Esse instrumento se mostrou relevante à medida que possibilitou com que as participantes realizassem uma retrospectiva das experiências vivenciadas, relatando os fatos, da forma como aconteceram. Da mesma forma à entrevistadora, na qualidade de ouvinte ativa, que auxiliou e estimulou as professoras narrarem como aconteceu esses trajetos. “Esse olhar retrospectivo e prospectivo estimula a reflexão sobre a responsabilidade do sujeito sobre seu vir a ser e sobre as significações que ele cria”. (JOSSO, 2010, p. 189).

Corroborando com esse pensamento Nunes e Araújo (2015) entendem que a dinâmica desse tipo de investigação consiste na busca de conhecer, desvelar, entender e compreender a realidade vivenciada pelas professoras sempre numa ótica de aprofundamento de significados e fenômenos humanos, carregados de certa forma de uma subjetividade como condição própria das ações que desempenham os sujeitos sociais.

Ao registrarmos os relatos das memórias das participantes, certamente, a pesquisa terá respaldo para as análises das percepções que cada sujeito em processo de desenvolvimento tem de si e de suas práticas pedagógicas no exercício profissional. Isso nos permite um olhar mais apurado sobre essa investigação.

Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (SOUZA, 2007, p. 64).

As narrativas são possibilidades de dar significado ao dito, ao falado, ao expressado sobre uma situação que antes não se via nenhum valor ou não fazia sentido para ser evidenciado. Souza (2007) ressalta que narrar é emitir uma experiência particular pensada sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Buscamos na memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser expresso e o que deve ser reservado.

Assim, o papel do pesquisador não será apenas de um mero descritor, tomador de notas, e sim, escutar de forma sensível e reflexiva, percebendo os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas, pois o pensar, o falar, o escrever sobre o outro a partir de suas concepções, emergem um contexto intelectual de valorização da sua subjetividade, singularidade, experiências e seus saberes.

As narrativas na pesquisa em educação buscam abordar a construção do trabalho docente levando em consideração os diferentes aspectos de sua biografia quer seja pessoal, profissional e organizacional, que nos faz compreender como um processo em desenvolvimento e, que nos leva a reconhecer os saberes construídos por quem participa de um determinado estudo, bem como de seu fazer pedagógico diário.

Souza (2007) menciona que os novos conceitos para compreender o trabalho docente surgiram com os estudos educacionais, cujas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito também da sua própria história, de forma que houve a necessidade de investigar os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos caracterizando-os, até mesmo, como sujeitos de um saber e de um fazer inseparáveis à profissão.

Portanto, a pesquisa com utilização das narrativas, que se insere dentro desse contexto, concebeu as egressas como atores e autoras de sua própria história, que partiu da experiência de si, questionando os sentidos de suas vivências e aprendizagens. Nessa investigação foi preciso abrir espaços e oportunizar às professoras em processo de formação, falar, ouvir, ler e escrever sobre suas experiências formadoras, a formação através do vivido.

Diante da apresentação a respeito do método e a técnica utilizada para a coleta dos dados, relatamos como aconteceu em campo. A pesquisa inicialmente percorreu caminhos de um trabalho de campo e a fase exploratória foi essencial para adentrar a realidade encoberta. A entrada ao campo empírico iniciou pelo IEAA/UFAM em busca de colher dados sobre os egressos de Pedagogia que fizeram parte das 1º e 2º turmas formadas pelo Instituto, que aconteceu no ano de 2018 logo no segundo semestre. Esse levantamento foi necessário para verificarmos os profissionais que estavam trabalhando nas escolas públicas de Humaitá, para assim, verificarmos a possibilidade de contato.

Decorridos os meses logo após a Qualificação do Projeto de Dissertação que aconteceu em 13 dezembro de 2018 e de acordo com as sugestões da Banca resolvemos acrescentar mais 01 (uma) participante, totalizando 6 (seis) na expectativa de que pudéssemos ter, 03 (três) representações de cada turma.

A primeira tarefa foi contatar a SEMED e SEDUC para localizar os professores, solicitamos liberação para entrar em contato com as egressas. Ressalto o profissionalismo da senhora G.N. por fornecer o número do telefone celular de todas as selecionadas para que realizássemos o primeiro contato.

À medida que as professoras aceitaram o convite, foi explicado os objetivos da pesquisa junto com o cronograma do possível mês para a coleta das entrevistas. Todas foram bem receptivas, permitindo o contato via WhatsApp para possíveis dúvidas e agendamento das entrevistas.

Após esse momento, decorridas o período de férias das professoras, contatamos novamente para marcar as entrevistas e assim aconteceu. O agendamento foi realizado para o mês de março de 2019, pois aguardávamos autorização do Conselho de Ética da UFAM para iniciar as entrevistas. E a resposta a autorização da pesquisa foi concedida em 28 de fevereiro de 2019.

O acordo foi que as professoras realizariam as entrevistas no momento do Horário do Trabalho Pedagógico (HTP) por isso, o agendamento foi efetivado e acertado conforme a disponibilidade das egressas. Essa fase se desenvolveu na perceptiva de observar movimentos que contribuíssem para os dados da investigação.

Ao adentrar a campo com algumas horas de antecedência, a busca era constante para acompanhar um pouco da rotina das participantes dentro do seu espaço de trabalho, para aproveitar o tempo e porventura, surgisse algum imprevisto, como aconteceu algumas vezes, estaria no local para dar continuidade às entrevistas.

Na data marcada, a primeira coleta foi realizada e aconteceu em uma das salas de reunião da escola. Os objetivos da pesquisa foram explicados, bem como, os termos de autorização (TCLE/apêndice A), depois das assinaturas nos documentos, iniciamos a entrevista. A professora ressaltou ser interessante a utilização da técnica da narrativa por proporcionar uma volta ao passado. Em determinado momento da entrevista quando se reportou a época da faculdade, de relembrar alguns momentos, sentiu-se gratificada por tudo que viveu, se emocionando quando falou de sua mãe e avó.

Na segunda entrevista, a professora atendeu em uma sala de aula e disponibilizou um tempo maior para a realização da entrevista, que aconteceu de forma bem natural. A professora

ficou à vontade, demonstrando entusiasmo ao relatar alguns fatos e perceber o quanto tudo que vivenciou, proporcionou a melhoria para atuação profissional.

A terceira entrevista, não ocorreu no dia nem na hora marcada, houve um imprevisto que ocorreu com a professora, assim, remarcamos para fim do mês de março de 2019. No dia marcado, conseguimos realizar na biblioteca da escola. No início a professora estava nervosa com medo do tempo não ser suficiente para a conclusão, mas após a explicação da finalidade da pesquisa, conseguimos realizar. Ao concluirmos a entrevista, a professora relatou o quanto gostou dessa volta ao passado que permitiu realizar uma reflexão dos momentos vividos, as perdas, as lutas e acima de tudo, o aprendizado.

A quarta, quinta e sexta entrevista não foi possível de realizar pela indisponibilidade das professoras. Aguardamos alguns dias sem retorno das mesmas. Estávamos no mês de abril, e a preocupação era com o tempo, com a transcrição das entrevistas que já havíamos iniciado. Depois de alguns dias, as professoras retornaram as mensagens, com a desistência de 02 (duas) participantes.

Com apenas quatro participantes, voltamos aos critérios e reformulamos para acrescentar a terceira turma de Pedagogia do IEAA de 2008. Assim conseguimos incluir, realizando todos os procedimentos anteriores, porém a participação apenas de uma professora que foi muito gentil e aceitou o convite.

Após resolvido o impasse, voltamos ao cronograma das entrevistas para remarcar novamente, mas foi preciso aguardar o retorno de uma das professoras que estava no período da greve dos professores da SEDUC que aconteceu de abril a maio de 2019.

Passado as turbulências, realizamos as duas últimas entrevistas no local de trabalho das professoras. Totalizando assim, 05 (cinco) professoras que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltamos que nosso objetivo era trabalhar com 06 (seis) professoras, mas 01 (uma) desistiu de participar da pesquisa.

Diante da tensão que marcou essa etapa da coleta dos dados, podemos comparar com as turbulências que acompanham a caminhada docente que provocam um mal-estar para quem estar percorrendo. Foi necessário recomeçar e não desanimar, rever as instruções novamente até a tempestade passar para prosseguirmos e concluirmos a etapa de coleta de dados, pois sem essa finalização correríamos riscos de não conseguir dados substanciais para as análises necessárias para o êxito da investigação.

Em vista do exposto, discorreremos no próximo item a base que deu suporte para a análise de dados e que direcionou o caminho para o desvelamento e explicação mais apurado dos dados que foram coletados.

4.4 A análise e a explicação dos dados

A análise e interpretação dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, técnica que aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento, que visa compreender de forma crítica o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. Assim, expõe Chizzotti (2006, p. 99):

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação.

Permite ao pesquisador adentrar aos conhecimentos dos dados brutos, para a partir do processo de análise empregadas ganharem sentido e dar vida ao objeto. Por isso, a atitude de vigilância crítica é importante para que o pesquisador vá além da leitura simples do real. Contudo, o estudo poderá ser delineado e adequado, sem perder o foco proposto nos objetivos planejados.

Bardin (2014, p.11) define a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. O maior interesse dessa ferramenta vai além de suas funções heurísticas e verificáveis. Essa técnica tem como finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.

A análise de conteúdo indica caminhos que escondem sentidos que é preciso ser desvendado, que trazem por detrás de seus discursos aparente, geralmente, simbólico e polissêmico. Esse viés requer uma atitude interpretativa que é sustentada por processos técnicos de validação. Não possui qualidades mágicas, permite ao pesquisador adentrar aos conhecimentos dos dados brutos, para a partir do processo de análise empregadas, ganharem sentido e dar vida ao objeto. Por isso, a atitude de vigilância crítica é importante para que o pesquisador vá além da leitura simples do real.

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (FRANCO, 2008, p. 10).

Falando da análise de conteúdo, Bardin (2014) ressalta que não é uma receita pronta e acabada, mas necessita ser reinventada a cada momento da pesquisa. Seus objetivos consistem em primeiro, superar a incerteza, ou seja, aquilo que eu julgo não seja válida e generalizável. E segundo, o enriquecimento da leitura, que precisa ser realizada de forma atenta, assim proporcionará uma maior compreensão dos fatos analisados.

Os métodos e técnicas da análise de conteúdo estão divididas em:

1. Organização da análise;
2. Codificação de resultados unidade de análise;
3. Categorização;
4. Inferências-descrição;
5. Interpretação;

A organização, segue pontos cronológicos, classificados em: 1) pré-análise; 2) a exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise objetiva a organização. Nessa fase ocorreu o primeiro contato com os materiais, as buscas iniciais, onde aconteceu a sistematização: a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e ou objetivos e a elaboração de indicadores. Se constitui acompanhada por algumas atividades que foram desenvolvidas:

- a) a leitura flutuante: permitiu o conhecimento dos textos que foram analisados;
- b) a escolha dos documentos: nesta fase foram escolhidos os documentos que forneceram informações sobre a problemática levantada e considerou todos os elementos que compõe o *corpus*.
- c) a formulação das questões norteadoras: forneceu um quadro teórico pragmático que permitiu a busca incessante para respondê-las.
- d) a preparação do material: antes da análise propriamente dita, o material coletado foi transcrito e reunido para interpretação posterior.

De acordo com Minayo (2010) nessa primeira fase é preciso organizar todo o material a ser analisado de forma que seja realizado uma leitura para o contato e a partir deste, registrar impressões sobre a mensagem. Durante esse processo, organizamos as falas, separando por eixo e dimensão que emergiram das narrativas das professoras, optando por trechos significativos que respondessem as questões que nortearam a pesquisa.

Essa fase se apresentou como confirma Bardin (2014) a constituição dos documentos implicou em escolhas, seleções e regras como o da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Fase da análise que exigiu um olhar clínico na separação do material coletado.

Concluída a primeira fase, caminhamos para a segunda, a exploração do material, que consistiu em recortar as entrevistas em unidade de registro (palavras, frases, parágrafos). Realizando um resumo de cada narrativa a fim de, realizar uma categorização que foram agrupadas de acordo com as questões norteadoras que deram origem a categorias iniciais. Esse foi o momento de aplicação do que foi definido na fase anterior. É a fase mais longa. Exigindo várias leituras do material a ser analisado. (MINAYO, 2010).

Conforme Franco (2008, p. 68) a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo. E para sua formulação o pesquisador atravessa um processo longo, difícil e desafiador.

Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e de dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora.

Assim, foi a partir do conteúdo que emergiu das falas das participantes que criamos as categorias, classificados em eixos e dimensões que foram interpretadas a luz do referencial teórico adotado.

Concluimos as duas primeiras fases, caminhamos para a terceira, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, a análise propriamente dita, a partir do tratamento dos dados brutos foi possível sugerir inferências e adiantar interpretações em relação aos objetivos propostos na investigação. Por isso, a importância da codificação, procedimento que permitiu analisar os dados coletados via processo sistemático, estes, foram transformados e reunidos em unidades, as quais permitiram uma descrição das características pertinentes do conteúdo. Esse momento permitiu uma transformação por meio de recorte, agregação e enumeração.

A maioria dos processos de análise se constitui em redor de um processo de categorização, esta é uma intervenção de classificação de elementos característicos de um “conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. (BARDIN, 2014. p. 145).

Por fim, a análise de conteúdo permitiu analisar os dados de uma forma analítica, crítica e reflexiva possibilitando uma discussão a nível científico com peculiaridade que integrou a pesquisa, possibilitando a estruturação dos dados.

Toda investigação com seres humanos envolve risco com graus variados. Conforme a Resolução n.º 196/1996 do Ministério da Saúde, as pesquisas que envolvem pessoas precisam atender às exigências éticas e científicas fundamentais para possuir uma autorização de um Comitê de Ética em Pesquisa.

A pesquisa que se enquadra dentro das orientações da referida resolução e que trabalhará com 05 (cinco) professoras, passou por apreciação do comitê de ética com o CAAE número 07205318.1.0000.502 e foi autorizada através do Parecer n.º 3.177.49 no dia 28 de fevereiro de 2019⁴.

4.5 As primeiras turmas de Pedagogia: o lugar das egressas

Tendo em vista conhecer os(as) prováveis participantes de nossa pesquisa fizemos um levantamento junto a UFAM/IEAA, SEDUC e SEMED, em busca de informações que respaldassem os critérios requeridos pelo estudo. Assim, obtivemos os seguintes dados repassados pela UFAM/IEAA em 2018.

Referente a 1ª turma, iniciaram o curso em 2006, 50 (cinquenta) graduandos, e concluíram em 2011, apenas 31 (trinta e um). Na 2ª turma, em 2007, começaram 51 (cinquenta e um) graduandos e concluíram em 2012, somente 27 (vinte e sete). Ressaltando que o período normal de conclusão do curso nesses anos, era de quatro anos e meio. Em relação a 3ª turma, também iniciaram 50 (cinquenta) graduandos, no ano de 2008 e concluíram em 2013, somente 35 (trinta e cinco).

Os dados colhidos na SEDUC e SEMED/2018 a respeito desses egressos, foram o seguinte:

A SEDUC, dos egressos agora profissionais, emprega: 04 da 1ª turma, entre eles pedagogos, professor da Educação de Jovens de Adultos e Ensino Tecnológico. Da 2ª turma são 11, sendo professor dos anos iniciais, pedagogos, merendeiro e auxiliar de serviços gerais. E da 3ª turma são 02 pedagogos(as). Totalizando 17 profissionais.

A SEMED emprega da 1ª turma 11 profissionais, professor da educação infantil, dos anos iniciais, multisseriadas da zona rural e pedagogos. Enquanto que da 2ª turma são 07, sendo professor de turmas multisseriadas da zona rural, professor educação infantil, dos anos iniciais e pedagogos. E da 3ª turma, emprega 06 profissionais, entre pedagogos, professores da educação infantil e anos iniciais. Totalizando 24 profissionais. Uma média entre as duas esferas de 41 profissionais da educação.

Com base nos critérios já mencionados e a disponibilidade voluntária, foi possível trabalhar com 05 (cinco) professoras, efetivas, que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental: 01 professora da 1ª turma/SEDUC, 03 professoras da 2ª turma (02/SEMED e

⁴ O Parecer consubstanciado do CEP (anexo 01), contém apenas informações resumidas sobre a pesquisa autorizada.

01/SEDUC) e 01 professora da 3ª turma/SEMED. Optamos por trabalhar com as professoras do quadro efetivo, por entender que os contratados via processo seletivo não têm um vínculo empregatício contínuo e, poderiam acarretar entraves na obtenção dos dados para a pesquisa.

Ressaltamos que a escolha por trabalhar apenas com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi pela escolha da técnica da entrevista narrativa que não permitiu inserir um quantitativo maior de profissionais relacionados.

Assim, o próximo capítulo trata, propriamente, dos resultados da pesquisa que se apresenta como um espaço que abarca muitas histórias e um olhar direcionado para o percurso de formação escolar e acadêmico, bem como para as vivências e experiências das egressas enquanto professoras da Educação Básica.

CAPÍTULO 5

5. OS RESULTADOS DA PESQUISA: ESPAÇOS PARA MUITAS HISTÓRIAS

Neste capítulo buscamos compreender a percepção que as professoras têm de si no processo da docência e no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. O interesse não se restringiu apenas na tentativa de descrição fidedigna e extensiva dos fatos, mas um olhar ao passado nos proporcionou melhor nitidez às percepções que instituíram e que emergiram das narrativas das professoras.

Pesquisar é sempre navegar com um mapa em direção a descoberta de muitas histórias. Delineamos um trajeto, mas durante o percurso sentimos a necessidade de percorrer outros caminhos. O louvável nessa viagem foi estar na permanente busca. Ressalta Pimenta, Ghedin e Franco (2006, p. 8) “o importante mesmo não é chegar, mas permanecer navegando, fazendo do trajeto o destino e do destino um lugar imaginário que garante a essencialidade do processo investigativo”.

E seguir pelo caminho da investigação implicou estar viajando sempre entre as idas e vindas que o processo determina. Essa construção se apresentou como interessante por proporcionar momentos de construção permanente, uma dinâmica que permitiu errar, mas, aprender constantemente. Como ressalta Silva (2019) é um trajeto que oportuniza ocasiões que desencadeiam reflexões de si, sobre si e sobre os outros, na sua realidade concreta de vida.

Esse caminhar investigativo foi construído a passos estreitos e largos, sempre buscando responder os fatos e o horizonte dessas interpretações, bem como nos permitiu explicar e justificar porque, apesar dos limites que nos impediram de prosseguir, fomos capazes de compreender que construímos uma “caminhada que nos enriqueceu enquanto portadores da humanidade”. (PIMENTA; GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 9).

Assim, os dados analisados referem-se aos eixos que emergiram da pesquisa que alcançou *a priori* as dimensões mencionadas e que partiram de questões norteadoras suscitadas dos objetivos específicos, em que se priorizou algumas narrativas.

Objetivando dar melhor visibilidade, os eixos e as dimensões de análises estão indicados no quadro abaixo:

Quadro 1- Eixos e dimensões estruturadores da análise

EIXOS	DIMENSÃO
1 - Processo de formação na Educação Básica	• Contato inicial com a escola; • Lembranças marcantes da vida escolar;
2 - Processo de formação na Educação Superior	• Seleção e inserção no Ensino Superior; • Percurso na formação inicial; • Relacionamentos interpessoais; • Desafios no Ensino e aprendizagem; • Percepção como estudante universitário;
3 - Experiências no início da profissão	• Início da docência na Educação Básica; • Significado da formação inicial; • Experiências significantes no início da docência;
4 - Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas	• Desafios e percepções iniciais; • Apoio pedagógico e interpessoal; • Experiências marcantes e exitosas;
5 - O docente no percurso da docência	• Investimentos para o desenvolvimento profissional; • Percepção de si como docente; • Valorização do profissional docente;

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Para uma análise sucinta, passamos a apresentar os dados coletados com as professoras, participantes da pesquisa, que contribuíram para a caracterização deste estudo, enriquecendo as análises quando se reportaram as suas lembranças, às pessoas e lugares, que fizeram parte de sua história de vida e colaboraram de forma positiva e/ou negativa para o crescimento pessoal e profissional das participantes.

Tendo em vista a não identificação das participantes, optamos por denominá-las com nomes de flores, uma homenagem a senhora Jonaci Peres (minha mãe) que nos ensinou o gosto e cuidado com a natureza. Ensinando sempre que as flores podem ser consideradas como uma representação da delicadeza da mulher, assim como podem simbolizar a luta pela sobrevivência, pois, se olharmos com atenção, as flores ao amanhecer florescem e ao entardecer murcham, esse ciclo se repete dia após dia, sempre buscando os raios solares para se renovarem diariamente. Então, fazendo uma analogia com a trajetória de vida das participantes que em determinado momento enfrentaram adversidades, quase murcharam, quase esmoreceram, mas voltaram a florir e continuam buscando o calor do sol que são representados por seus objetivos e sonhos; família, professores e amigos(as).

As professoras, assim como as flores, precisaram de cuidados e de zelo durante todo o percurso de formação e início da docência. Mas, em determinado momento não receberam a quantidade de “adubo” necessário capaz de fornecer os nutrientes indispensáveis para o fortalecimento. Mesmo assim, resistiram e conseguiram sobreviver.

Apesar de muitos espinhos encontrados ao longo do caminho, assim como as flores aprendem a conviver com eles, também as professoras aprenderam a conviver com os desafios da docência, se fortalecendo e se valorizando na profissão que escolheram.

Vamos apresentar as protagonistas da pesquisa estreando pela professora **Girassol**. Tem 41 anos, três filhos que são seus maiores incentivadores. Teve os filhos antes de iniciar a graduação e o apoio do esposo, estando lado a lado nos momentos mais necessários fez a diferença no período da graduação. A professora formou-se no ano de 2012, fazendo parte da segunda turma de Pedagogos(as) formados pelo IEAA. Iniciou a primeira experiência na docência quando precisou substituir sua irmã que era professora em uma escola do município no ano de 2002. Estreou na docência em 2011 em uma escola particular e em 2012 foi convocada para assumir a vaga de professora conquistada no concurso da SEMED. Cursou pós-graduação, *Lato Sensu* em Alfabetização pela UFAM. Com oito anos de experiência na docência e no período da coleta dos dados trabalhava com turmas de 2º Ano do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

A professora **Jasmim**, tem 43 anos, uma filha e diz ser seu marido um grande companheiro e incentivador de sua formação profissional. Fez parte da terceira turma de Pedagogia formada pelo IEAA. Foi aprovada no concurso para professora da SEMED em 2014. Possui pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional. No ano de 2019, sua carga horária era 40 horas semanais com as turmas do 2º e 5º Anos. A experiência no magistério equivale a sete anos, dois anos na escola privada e cinco em escolas públicas no município de Humaitá.

A professora **Margarida** é bem jovem justificada por seus 28 anos de idade, casada, mãe de uma menina. Graduada em Pedagogia, fez parte da segunda turma que o IEAA formou. Concluiu a graduação em 2012 e no mesmo ano foi convocada pela SEDUC através da aprovação de concurso público. Possui sete anos de experiência na docência e uma breve vivência no apoio pedagógico em uma escola privada da cidade. Atualmente trabalha com os 5º Anos e 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental. Deu continuidade em seus estudos na UFAM cursando uma pós-graduação *Lato Sensu*, em Alfabetização. E, atualmente, faz graduação em História.

A professora **Rosa** é solteira e não tem filhos, tem uma aparência física jovem com 28 anos de idade. Fez parte da primeira turma de Pedagogia. Aprovada e convocada em 2012 no concurso público promovido pela SEDUC, passando a fazer parte do quadro de servidores desta Instituição, permanecendo até os dias atuais. Possui sete anos de experiência na docência. Iniciou trabalhando com os anos iniciais do Ensino Fundamental para a qual foi concursada, mas atualmente ministra uma disciplina específica para os 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 6º ao 8º Ano. Em continuidade a sua formação cursou uma pós-graduação, *Lato Sensu*, em Alfabetização, promovida pela UFAM.

A professora **Tulipa** é casada, com 30 anos de idade e uma filha. Formada pelo IEAA/UFAM, sua turma foi a segunda de Pedagogia. Adentrou ao quadro de professores da SEMED através do concurso público. Com experiência de seis anos em sala de aula, já vivenciou a docência na zona rural e, atualmente, trabalha em uma escola da zona urbana, com os anos iniciais do Ensino Fundamental I, 4º e 5º Anos. A professora, ainda, não decidiu por uma pós-graduação, mas continua realizando cursos de formação continuada através da internet.

As participantes da pesquisa estão na faixa etária dos 28 a 43 anos, onde 04 (quatro) são casadas e 01 (uma) solteira. Ao longo dos anos a inserção das mulheres na profissão foi aumentando gradativamente. Diante desse fato, podemos ressaltar que a mudança ocorrida no mercado de trabalho tem passado por um processo de reconfiguração.

Pedagogas formadas pelo IEAA, 04 (quatro) professoras continuaram sua formação através de uma pós-graduação *Lato Sensu*. Ressaltamos a importância da universidade que continuou oferecendo formação a estas jovens docentes, onde 03 (três) cursaram na própria UFAM e 01 (uma) aventurou-se em uma instituição privada em busca de dar continuidade a sua formação. A outra professora, mesmo não vendo essa possibilidade de um curso de pós-graduação, procurou investir na sua formação continuada por meio da internet realizando cursos para melhoria da sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional. E, nesse sentido, Nóvoa (2013) ressalta que o desenvolvimento profissional é um processo e se faz de forma não linear onde surgem novas aprendizagens, as crises, antecedendo e preparando os momentos de progresso profissional.

Ambas as professoras foram aprovadas no certame promovido pela SEDUC e SEMED para atuarem nos anos iniciais. Três delas permanecem, mas outras duas foram remanejadas para trabalhar com a EJA e Ensino fundamental II em disciplinas específicas. De fato, é um tema que merece análises e novas discussões.

Em relação a experiência na docência, 03 (três) professoras tem sete anos, 01 (uma) seis e 01 (uma) oito anos. Ambas já passaram por significativas experiências e não estão na fase inicial da docência. Huberman (2013) em seus estudos analisou a existência de fases comuns aos diversos professores, os melhores e piores momentos do ciclo profissional e avaliou que a fase inicial equivale aos três primeiros anos na docência e cada fase é caracterizada por sequências específicas do desenvolvimento profissional ao longo das cinco fases que distinguiu como: exploração, estabilização, dinamismo, conservadorismo e desinvestimento.

5.1 Processo de formação na Educação Básica

A educação significa mais do que participar de determinados cursos de estudos, seu significado vai além do simples aperfeiçoamento, pois acontece em vários lugares e de diferentes maneiras. Em seu sentido mais amplo, significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma determinada sociedade são transferidos de uma geração para outra durante todo o processo de desenvolvimento do ser humano.

Para Freire (1996) a educação é um processo que perpassa a vida das pessoas e permite se completarem criando uma relação de ajuda a outros durante o processo de existência na busca de serem mais. É um processo que ocorre nas relações que os seres humanos mantêm entre si e com o mundo.

Outro tipo é a educação informal, que sempre ocupou um papel na sociedade, norteador a relação entre as pessoas é aquela que se desenvolve durante todo o processo de socialização que acontece na família, na comunidade, no clube de amigos, entre outros lugares, que traz consigo uma carga de valores e cultura própria de cada lugar.

E a educação formal, baseada na transferência de conhecimentos sistematizados que acontece, preferencialmente, em uma escola e amparada pela legislação em vigor, inicia na educação infantil e a partir dos 6 anos de idade da criança, no Ensino Fundamental, cada etapa foca o desenvolvimento de habilidades que deverão ser trabalhadas no ambiente escolar institucionalizado de acordo com a fase humana.

Essa inserção acontece na primeira etapa da Educação Básica com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, tomando como referência seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Neste contexto, a instituição escolar tem um papel determinante na socialização e aprimoramento de habilidades e competências técnicas dos estudantes.

Inicialmente vamos trabalhar com a dimensão, o **contato inicial com a escola**, que permitiu adentrarmos ao mundo escolar de nossas participantes e olhar de modo reflexivo para suas vidas, a respeito das responsabilidades e as significações que criaram ao longo do processo de desenvolvimento, em busca do conhecimento e se tornarem o que são hoje, professoras.

De fato, esse início tem uma forte influência no desenvolvimento da criança, por isso, repousa sobre os pais, o dever como responsável primeiro, proporcionar instrução física, mental e social, para que os estudantes desenvolvam aptidão que ajudarão em toda a trajetória do desenvolvimento profissional.

Vimos que a professora **Jasmim** foi oportunizada ser inserida já na educação infantil e, isso lhe proporcionou experiências significativas que permitiram sua inserção mais cedo ao mundo letrado. E quando criança, apreciou não somente o contato com a escola, mas todos os momentos vividos.

Meu primeiro contato com a escola foi aos 4 anos de idade na educação infantil, eu tive uma base muito boa porque eu comecei a estudar no SESI em Porto Velho. Inicialmente, eu achei maravilhoso porque vivenciei experiências que em casa não tinha. Gostava muito das brincadeiras, das matérias e essas experiências me proporcionaram adentrar mais rápido ao mundo da leitura e escrita.

Percebemos o quanto esse início da vida escolar foi significativo para **Jasmim**. Diante da sala de aula não se sentiu insegura ou mesmo confusa, ao contrário, a adaptação ocorreu de forma prazerosa, foi em busca de explorar o novo e o desconhecido. Depreendemos que foi uma experiência agradável que lhe proporcionou momentos de satisfação e isso facilitou sua adaptação e desenvolvimento no ambiente escolar.

A Constituição Federal de 1988, proporcionou o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade em creche e pré-escola, essa inclusão também vem mais tarde com a LDB n.º 9.394 de 1996 que possibilitou a inserção dessas crianças estimulando assim, a socialização e autonomia das mesmas no ambiente escolar.

Diante dessas leis outras foram criadas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), visando garantir os direitos das crianças e adolescentes de forma a proporcionar o desenvolvimento integral. Esse compromisso foi firmado entre estado, família e escola na segurança que esses direitos sejam efetivados.

Por sua vez, a professora **Margarida**, iniciou a vida escolar aos seis anos de idade, suas lembranças se reportam à estrutura física da escola, onde chamava atenção pelos inúmeros móveis e brinquedos que a instituição possuía e que proporcionava um ambiente agradável, aconchegante para estudo e momentos de diversão.

Iniciei os estudos com 6 anos de idade. A primeira instituição que estudei foi a escola São Francisco, inclusive, hoje eu sempre falo que na época, era uma escola de excelência, pela estrutura física que possuía, havia piscina, parquinho, os móveis da escola eram todos adaptados conforme a faixa etária das crianças. Também gostava muito do bom dia, momento cívico, orações e das músicas que ensinavam.

Podemos inferir que a professora relata a importância dos momentos vividos e o bem-estar usufruído na instituição pela estrutura física que possuía e o que havia de melhor naquele contexto para proporcionar as crianças um espaço aconchegante e propulsor não só do ensino

e da aprendizagem, mas de sociabilização. A apresentação desses espaços alternativos favoreceu o desenvolvimento da autonomia e permitiu que **Margarida** se sentisse parte do ambiente escolar.

Diante do relato da professora, concordamos com Freire (1996) ao relatar que o espaço escolar necessita acolher os medos, os receios, as ilusões, os desejos, os sonhos dos professores e também dos estudantes e transformá-los em objeto de leitura para que a adaptação nos espaços da escola ocorra de forma a estimular e possibilitar o desenvolvimento integral dos estudantes.

A professora **Tulipa** evidencia, também, que esse primeiro contato se deu aos seis anos de idade de modo prazeroso e apesar de não se lembrar de muitos fatos, se recorda da sala de aula “Como um espaço bem enfeitado que chamava atenção”. E continua: “No início estudei na escola Álvaro Maia, depois fui para o PMA, lá eu gostava muito do incentivo à leitura, tinha biblioteca, tínhamos os momentos de orações e brincadeiras”.

Observamos na fala da professora a importância da escola como provedora do conhecimento e responsável pela escolarização da criança. Isso proporcionou a *priori* uma aquisição de novas aprendizagens onde a escola marcou de forma positiva ao proporcionar um espaço de interações, de incentivo à leitura e aquisição de novos saberes.

De acordo com Batista (2010) as histórias narradas pelas professoras são simbólicas. Embora haja certa semelhança de lugares, suas vidas foram marcadas por alegrias, esquecimentos, interrupções e continuidades que deram sentidos as suas vidas proporcionando experiências que contribuíram para o desenvolvimento da formação escolar.

A professora **Girassol** não iniciou os estudos na educação infantil, por já estar numa idade mais avançada, com sete anos, começou seu percurso escolar no Ensino Fundamental I. Em sua fala, lembra da rigidez da escola quanto ao ensino e a aprendizagem. Essa forma tradicional é percebível em sua fala, pois o estudante se apresentava como mero receptor de uma educação bancária, como aborda Freire (1996) e diz que na visão dessa educação, o saber é uma doação dos que se julgavam sábios frente aqueles que se julgavam nada saber. Uma transferência de conhecimento que era apenas narrada ou transmitida.

Meu primeiro contato com a escola foi aos 7 anos de idade, não fiz educação infantil eu fui direto para o ensino fundamental, na escola NSC, criada pelo padre José. O ensino naquela época era bem rígido, você tinha que ficar ali quieta, calada. Não íamos para a escola simplesmente para brincar, era para estudar mesmo. São lembranças de muitas dificuldades, mas eu gostava de estudar e isso superava tudo.

Observamos na fala da professora que o tradicionalismo imperava no ambiente escolar ao relatar: “O ensino naquela época era bem rígido, você tinha que ficar ali quieta, calada”, apesar da escola trabalhar nos moldes tradicionais, **Girassol** enfatiza o quanto gostava de

estudar, isto de certa forma era um incentivo para que as dificuldades enfrentadas fossem superadas. A professora em nenhum momento se referiu aos momentos de recreação ou interação social extraclasse. Isso demonstra que é no “espelho da história da infância que descobrimos traços de nosso rosto” pois a “infância não é um simples conceito, é um preceito, um projeto de vida a ser vinculado a ideais de felicidade e emancipação” (ARROYO, 2013, p. 39).

Deste modo, confirmamos na narrativa de **Girassol** o que Tardif (2014, p. 36) observa quando se refere que a escola tem suas raízes carregada de um forte conteúdo religioso, “fundamentado na obediência cega e mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares, e muitas vezes, religiosas”. Por diversos anos, o ensino foi sinônimo de obedecer e de fazer obedecer.

A professora **Rosa** também iniciou a vida escolar já no ensino fundamental sem passar pela pré-escola. Não se recorda na sua meninice do ambiente escolar, mas cita situações vivenciadas pela família que influenciaram a sua entrada tardia na escola.

Bem, não consigo me lembrar muito dessa época. Lembro que morava com os meus pais e vivíamos viajando muito, meu pai trabalhava e precisava viajar todo tempo, minha mãe o acompanhava. Por conta disso, não fiz a pré-escola eu já tinha 8 anos de idade e precisando estudar, fui direto para primeira série em uma escola que ficava próximo a casa dos meus avós, foi quando eu passei a morar com eles.

Compreendemos a preocupação e a necessidade dos pais em prover o sustento da família, mas foram decisões que acabaram por delegar a educação de **Rosa** a outros, seus avós, a fim de que não fosse prejudicada nos estudos. Realidade não tão distante do que vivemos nos tempos atuais. Muitas vezes, seja por necessidade financeira ou até mesmo por descaso de alguns pais, encarregam a educação dos filhos(as) a outrem.

Constatamos a influência educativa do lar na vida das participantes e que de certo modo foi uma força na direção em que seguiram, nas experiências que vivenciaram, algumas boas outras ruins, e que nem sempre proporcionaram o direito de ser criança em suas múltiplas maneiras de ser e viver a infância.

Nunes e Araújo (2015) afirmam que a escola e a família são lugares por excelência de construção da identidade da criança que acontece através da socialização na primeira infância. E essa interação de modo mais formal se dará na instituição escolar. Por isso, é muito comum que a escola se constitua como referência na vida dos estudantes, pois é no âmbito institucional que aprendem as regras e os valores da sociedade, presente inclusive nas brincadeiras das crianças.

Isso nos leva a corroborarmos com o pensamento de Cortella (2014) quando diz que é imprescindível a cooperação entre família e escola, principais instituições formadoras responsáveis pela educação e escolarização da criança. São elas, que contribuirão para que o projeto educativo aconteça no coletivo e não individualmente e, assim o processo de socialização ocorra de modo prazeroso.

A influência educacional é claramente percebida como espaço formador que vai além da orientação e apoio material e imaterial. As participantes se recordaram de suas **lembranças marcantes da vida escolar** daqueles que assinalaram suas vidas, os professores.

Nesse contexto, os educadores são citados como marcantes no processo de formação com um forte impacto na vida das estudantes, demonstrando na prática, o querer bem aos educandos e mostrando o que defende Freire (1996), o processo de ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria. A prática de professores precisa vir carregada de afetividade, capacidade científica e domínio técnico à serviço da mudança.

Foi neste sentido que observamos o relato da professora **Jasmim** ao narrar a forma como sua professora desenvolvia o trabalho em sala de aula, demonstrando preocupação não somente com o processo de ensino, mas também com o bem-estar de seus estudantes.

No ensino fundamental lembro-me da G, professora do 4º ano, era uma pessoa excelente, principalmente. na hora que ia dar aula de História, era uma das professoras mais elegantes da escola, andava sempre bem arrumada, lembro que tinha seu próprio automóvel. Foi uma professora que me deu muito incentivo, às vezes, ela percebia quando eu chegava triste, era a única que ia até minha carteira e perguntava o que estava acontecendo, nenhuma outra professora fazia isso.

Inferimos que **Jasmim** faz alusão a uma única professora que se destacava pela forma de vestir e de suas atitudes diante dos estudantes, além dessas características, procurava estar atenta a toda e qualquer situação a oferecer os incentivos necessários para que seus educandos não desistissem em meio as preocupações e dificuldades enfrentadas diariamente.

No relato de **Margarida** podemos depreender uma semelhança com a narrativa de **Jasmim**, quando faz alusão a uma de suas professoras que se destacava pelo compromisso de transformar a aula em um desafio, com a utilização de materiais concretos, proporcionando novos aprendizados e ricas experiências aos seus estudantes.

No ensino fundamental me recordo de alguns professores que eram bem competentes, incentivam muito a estudarmos, lembro bem da professora N da escola RS, que fazia um trabalho distinto com aulas diferenciadas. Isso me cativava! Muitas vezes, nos tirava da sala para realizar aulas práticas com materiais diversos. Eles também trabalhavam muito a questão dos valores baseados nos ensinamentos bíblicos. Também inseriam muito a família dentro da escola para que acompanhassem mais de perto seus filhos(as).

Um ponto importante citado pela professora e que merece atenção, foi o incentivo por parte da escola para que a família e ou responsáveis dos estudantes participassem mais ativamente da vida escolar, de modo que se fizessem presente não somente em datas comemorativas, mas em todo o percurso do ano letivo.

Entendemos que a prática desenvolvida pela professora de **Margarida** vai ao encontro com o que se refere Cunha (2014), o compromisso com a formação busca a reflexão para mudar e agir de maneira individual ou coletiva, no qual amplia possibilidades de novas práticas no cotidiano escolar. Percebemos que a atitude da professora rompeu práticas que se perpetuaram ao longo dos anos, transformando o ensino na simples transmissão de informação.

Por sua vez, a professora **Girassol**, ao falar das lembranças na Educação Básica, se refere ao processo escolar no ensino médio. Podemos inferir, que mesmo envolvida no contexto educacional tradicional, em que muitos professores se apresentavam como únicos detentores do saber, as formas como alguns de seus professores trabalhavam contribuiu para a melhoria do comportamento, uma maior desinibição, acarretando em um desenvolvimento intelectual da estudante nesse percurso formativo.

No Ensino Médio, me recordo do professor B que foi através das aulas dele que comecei a falar melhor em público, ele trabalhava muito com seminários e isso me ajudou muito, tanto no entendimento dos textos como na postura diante da turma nas apresentações dos trabalhos. Ainda lembro da professora D, aprendi muito com ela, trabalhava nesse estilo também e nos dava bastante conselhos. E a professora M que pela sua forma de ensinar também me incentivava a continuar.

Dessa forma concebemos as práticas dos docentes como uma intervenção pedagógica dinâmica, onde as atividades de aprendizagem proporcionadas aos seus estudantes tornaram o ensino mais agradável e desse modo, contribuiu para o crescimento de todos em vários aspectos.

Este fragmento da fala de **Girassol** nos remete ao pensamento de Masetto (2003) quando trata das possíveis técnicas a serem utilizadas pelos docentes para a colaboração da aprendizagem, quando estes trabalham ativamente, se transformam em motivadores da aprendizagem, aliados e encorajadores dos estudos e da compreensão da realidade pelos estudantes. Nesse sentido, o professor da Educação Básica exerce uma forte influência ao inserir novos recursos para dinamizar as aulas e ressignificar sua prática pedagógica.

Imersos em um contexto educacional arraigado pelo tradicionalismo, alguns professores se destacaram pela forma de agir e ensinar que vem de acordo com a compreensão de Freire (1996) quando salienta que a apresentação do professor em sala não pode passar despercebida

pelos estudantes, deve ser uma presença em si política, não de omissão, mas de um sujeito de opções, que forma e também transforma.

Notamos que a professora **Tulipa** também menciona a utilização de uma técnica empregada pelo seu professor no ensino médio para ensinar Biologia. É possível inferir que tal intervenção revela o compromisso com a aprendizagem do educando e condiz com o que Silva (2015) explicita, a boa impressão repassada por estes professores aos seus estudantes revelou a paixão demonstrada pelo seu trabalho.

Apesar do ensino ser trabalhado de forma tradicional, nosso professor de Biologia no ensino médio, revolucionou nessa época, porque ensinava utilizando músicas e aquilo fazia com que nos interessássemos mais por suas aulas. Isso foi despertando na gente uma motivação em gostar de estudar, me marcou muito, até hoje eu consigo lembrar as músicas que ele ensinou nas aulas.

Esse pequeno fragmento retirado da narrativa da professora **Tulipa** transmite a ideia de que não é possível generalizar as práticas desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras, pois a maneira como alguns ensinavam foi o destaque na educação de muitos estudantes e contribuiu para a motivação dos mesmos em participar ativamente das aulas.

Diante da fala de **Rosa** entendemos que cada escola, cada espaço, possui um significado particular em suas lembranças. A vida na escola se define no estabelecimento de relações interpessoais que quando desenvolvido harmoniosamente, contribui para o crescimento pessoal e profissional de todos. Esses momentos foram relatados pela professora quando disse que além de gostar dos momentos de leitura na biblioteca, “gostava do professor e das aulas de português, redação e literatura”.

Verificamos no relato de **Rosa** a importância de proporcionar a criança o ensino de forma prazerosa, pois é na escola que se trabalham momentos em que as “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. (BATISTA, 2010, p. 101).

Embora as participantes tenham passado por experiências mais positivas do que negativas, Franco (2012) salienta que muitos dos ambientes das escolas públicas brasileiras têm se tornado espaços de previsibilidade, de repetição e de lugares onde não acontece a mudança capaz de transformar o ensino. Mas, há de se destacar que em cada narrativa há o diferencial, vimos aquele profissional capaz de aguçar a curiosidade epistemológica do estudante que superava os efeitos negativos que o falso ensinar e aprender proporciona aos atores escolares. (FREIRE, 1996).

5.2 Processo de formação na Educação Superior

Pesquisas na última década como o levantamento do movimento Todos Pela Educação que tomou como base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 2012 a 2018 (Pnad-C) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostraram que mais de um milhão de jovens não concluem o ensino médio até os 19 anos e, por conseguinte, não conseguem avançar nos estudos para chegar ao ensino superior.

A mudança na legislação brasileira nas últimas décadas proporcionou um novo desafio para a educação básica e superior no sentido de garantir a permanência da criança e do adolescente na escola, adequando meios para continuação nos estudos. Por isso, é imprescindível que as incumbências dadas a União, Estados e Municípios se concretizem para a efetivação das leis, no que diz respeito ao oferecimento de vagas nas universidades e o suporte necessário para que os estudantes se mantenham até a conclusão do curso.

De acordo com Cunha (2018) os desafios e as interpelações apresentadas por parte da sociedade são muitos para a educação superior, uma destas, são as transformações academicamente sustentadas e socialmente construídas que necessariamente perpassam por investimentos intensivos e sistemáticos que, na maioria das vezes, depende das iniciativas institucionais e das políticas públicas.

No contexto da expansão e interiorização das universidades públicas brasileiras, não podemos omitir que não foram poucos os que tiveram a oportunidade de passar por uma **seleção e inserção no ensino superior**, realidade esta que não seria possível antes deste feito na área da educação. Isto mudou a vida educacional e profissional de nossas participantes.

De acordo com Brito (2009) as primeiras experiências universitárias no Estado do Amazonas aconteceram em 1909, ano que marcou o ensino superior no Estado onde a partir desta iniciativa, abriu-se um leque para novos investimentos na educação superior. Esses investimentos caminharam a passos lentos até que em meados dos anos 2000, a expansão e interiorização da Universidade se concretizou em vários municípios do Amazonas.

Neste sentido, Silva (2019) fala que em meio aos impasses enfrentados, em um tempo não muito longínquo, o acesso à universidade era regalia das elites sociais, onde os menos favorecidos ficavam sempre a margem do ensino superior. Mas, com a democratização da educação, foi oportunizado às pessoas pertencentes as classes populares das diversas regiões do Brasil, acesso à Educação Superior.

A respeito da entrada na universidade, a professora **Margarida** enfatizou que antes de concluir o ensino médio foi contemplada com uma vaga por meio de aprovação no vestibular,

antes disso, a vontade de optar por um curso em nível superior se restringia a sonhos, mas com a interiorização da universidade entre os vários cursos oferecidos, optou por Pedagogia.

Antes de concluir o ensino médio eu e mais dois colegas fomos aprovados no vestibular. Então, a escola precisou adiantar os conteúdos conosco, bem como aplicar as provas antecipadamente. Dessa maneira as notas foram computadas para agilizar a confecção do certificado para a matrícula na universidade. A escolha do curso de Pedagogia foi decidida na fila do Banco quando fui pagar a inscrição. Uma amiga usou um argumento que no momento não lembro, mas me convenceu optar pelo curso. Até então, não tinha vontade de ser professora, sempre falava que queria cursar Administração ou algo parecido, mas nunca pensei em ser professora.

Inferimos que os relacionamentos interpessoais influenciam diretamente nas relações sociais, essa afinidade afetiva é parte integrante da vida do ser humano e também do fazer docente, já que ao constituir vínculos afetivos, o processo de ensino e aprendizagem se fortalece e cria um caminho pleno e fértil para a formação dos professores. (MONTEIRO; FONTOURA; CANEN, 2014).

Margarida que não tinha perspectiva de cursar uma licenciatura e muito menos se tornar professora, mesmo que sem intencionalidade o curso escolhido contribuiu para a mudança de vida, dando-lhe oportunidades que ela mesma relata em suas experiências vivenciadas.

Outra participante, a professora **Girassol**, diferentemente da **Margarida**, não ingressou imediatamente no ensino superior, a universidade não havia ainda se interiorizado. Diante desta situação optou por trabalhar, constituiu família e vivenciou outras possibilidades. Depois de um tempo dedicado à família sentiu a necessidade de continuar os estudos. Então, optou por uma licenciatura, mas que não fosse Pedagogia, porém, tendo os filhos em idade escolar na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebeu que sua formação muito contribuiria para a educação dos mesmos e de outras crianças. E assim se reporta:

Após eu ter concluído o ensino médio, me acomodei, achava que cuidar de casa e dos filhos era o suficiente, também comecei a trabalhar em uma loja de confecções, não almejava e nem achava que eu teria capacidade de passar no vestibular. Gostava muito do curso de Educação Física, mas esse curso não foi oferecido pela universidade na ocasião de sua interiorização. Entre os seis cursos oferecidos, escolhi Pedagogia influenciada pela necessidade de ensinar meus filhos em casa. O fato de eles aprenderem ler e escrever, me dava prazer e muita satisfação, era gratificante para mim. E quando começaram na escola já estavam alfabetizados porque eu comecei a ensiná-los. Isso me fez pensar que me tornando professora poderia ajudar outras crianças. Assim, me identifiquei mais com Pedagogia, me inscrevi e fui aprovada.

Na expectativa da melhoria de vida pessoal e profissional, **Girassol** aproveitou as ocasiões que lhe foram concedidas com a expansão da universidade. O que era utopia para muitos, como no caso desta participante, a realidade se concretizou por meio do oferecimento do ensino superior à população jovem recém-formada no ensino médio, bem como, às pessoas de mais idade.

O que parecia ser sonho passou a ser “[...] possibilidade histórica de superação das desigualdades sociais [...]”. (SILVA 2015, p. 33). Além dos jovens, muitos adultos, seja por condições materiais ou imateriais, foram privados de seus direitos e deixaram de cursar o ensino superior em seu tempo.

Percebemos que a escolha das egressas pelo curso de Pedagogia não foi a primeira opção, uma vez que a decisão levada em consideração foi que para aquele momento, era o que se apresentava como a melhor possibilidade de inserção no ensino superior. Isto nos remete ao pensamento de Nunes e Araújo (2015, p. 63) ao dizer que a escolha foi feita por “condições que determinaram e definiram opções nem sempre as desejáveis, mas as que se apresentavam possíveis para aquele momento de vida”.

Sem perspectivas futuras, muitos jovens seguiram por outros caminhos trabalhando nas pequenas empresas instaladas na cidade, com exceção de alguns, que ousavam ir a outras cidades ou a capital Manaus, em busca da tão sonhada graduação.

Assim foi o caso da professora **Rosa** que ainda tentou aventurar-se em Porto Velho/RO, capital localizada mais próxima de Humaitá, mas por não possuir condições financeiras favoráveis para manter-se nos estudos, não iniciou o curso.

Bem, prestei alguns vestibulares, entre eles o Processo Seletivo Contínuo da UFAM para Psicologia e na UEA para Geografia e também em Porto Velho, mas por condições financeiras não pude cursar. Morava com meus avós, no final de tudo ficou só eu e meu avô, não podia deixá-lo sozinho. Então, dentre os cursos oferecidos pela UFAM escolhi Pedagogia, não era o que eu queria, mas foi a que se aproximou do que eu gostava.

O ciclo estudantil é concluir o ensino médio, prestar o vestibular e cursar uma faculdade, mas não é uma regra geral, muitos estudantes esbarram em grandes percalços para alcançar esse objetivo, no caso da professora **Rosa**, além das condições socioeconômicas houve a preocupação familiar, com seus avós.

Analisando esse contexto Imbérnon (2009) diz que a rápida evolução da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, se refletem constantemente nas formas de viver, pensar, sentir e agir das novas e velhas gerações.

Inferimos que mesmo em meio aos entraves enfrentados, **Rosa** demonstrou uma certa responsabilidade e gratidão para com aqueles que dedicaram tempo a seu cuidado. Como estudante, não tinha o desejo de cursar Pedagogia, mesmo com algum conhecimento na área por já ter cursado o Magistério, a licenciatura ficou em segundo plano.

Esse relato também vem ao encontro com o que fala **Tulipa** que, adentrou bem cedo ao ambiente universitário. Assim como **Rosa**, também queria seguir pela área da Psicologia, mas frustrada pelo não oferecimento do curso em Humaitá e pelas inúmeras barreiras a enfrentar, decidiu por Pedagogia.

Inferimos que a professora **Tulipa** sofreu uma certa influência do pai que era professor na escolha pelo curso, que não era sua primeira opção, mas foi uma alternativa em busca da continuação aos estudos e da melhoria da qualidade de vida, isso nos remete ao entendimento de que por acompanhar através de seu pai os percalços da profissão docente, pode ter optado por caminhar pela área da saúde.

Com 17 anos eu prestei o exame para o vestibular que na época era o processo seletivo contínuo PSC da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, na qual realizávamos em três etapas, no ano de conclusão do ensino médio, fui aprovada. Eu tinha vontade de fazer Psicologia, como aqui não havia oferecimento do curso e, por não ter condições financeira para me manter em outra cidade, meu pai e minha mãe não me deixaram ir. Optei por fazer Pedagogia por ser o curso que mais me identifiquei e, influenciada também por meu pai que era professor de Língua Portuguesa já aposentado, me motivou na escolha.

Vimos que os relatos das participantes demonstram certa semelhança entre a história de suas vidas e os caminhos que escolheram seguir, com exceção de uma das professoras, as demais escolheram Pedagogia como uma segunda opção e que, enquanto estudante não almejavam percorrer pelos caminhos da docência.

Nóvoa (2013) salienta que a história de vida e os contextos sociais em que as pessoas crescem, aprendem e ensinam são fatores que influenciam em suas escolhas no modo de pensar, de sentir e de atuar ao longo do processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Entendemos neste viés, que as professoras sofreram uma forte influência por parte da família e do meio social no qual estavam inseridas.

Ao contrário das demais participantes, a professora **Jasmim** sempre almejou percorrer pelos caminhos da docência. Cursou magistério durante o seu percurso formativo, em nível médio, e demonstrou persistência em busca de concluir a graduação. Apesar de momentos difíceis, teve resiliência para não desistir de seus objetivos.

A entrada no nível superior teve início quando morava em Porto Velho, fiz o vestibular de uma faculdade particular, escolhi Pedagogia, sempre quis fazer... ser professora. Como

havia cursado o magistério já tinha um pré conhecimento e acreditava que me ajudaria na formação superior. Fui aprovada e iniciei o curso, mas pela situação financeira não pude terminar de pagar, encerrei o primeiro semestre e tranquei o curso. Depois veio a oportunidade de realizar o vestibular na UNIR, me dediquei a estudar e consegui ser aprovada. Entrei com o processo de aproveitamento de disciplinas que eu já havia cursado na faculdade privada e consegui porque a grade curricular era a mesma, assim, entrei no segundo período, cursei até 2005, quando conclui o quarto período, foi quando meu pai faleceu. Na época eu já havia me separado do meu marido e morava com meus pais, como eles eram daqui de Humaitá, minha mãe optou por vender a casa e retornamos à cidade. Mais uma vez tranquei o curso. Em 2008 eu procurei falar com o coordenador de Pedagogia da UFAM, queria vê a possibilidade de eu transferir o curso, disse que eu tinha que me inscrever para fazer o vestibular, não podia fazer a transferência e eu, não queria fazer tudo novamente. Mas, ele explicou que só poderia pedir o aproveitamento caso fosse aprovada no vestibular. Então, fiz novamente o vestibular, passei. Solicitei o aproveitamento, mas não foi possível porque a carga horária de Pedagogia da UFAM era maior que a de Porto Velho. Mais uma vez iniciei o curso, agora em Humaitá, em 2008.

Percebemos que durante a extensa jornada pelo qual percorreu a professora **Jasmim**, havia muita vontade de cursar Pedagogia, verificamos que iniciou os estudos bem mais cedo quando entrou na pré-escola, concluindo na idade certa. Estudou em escolas com grande referência em Porto Velho e encontrou professores que sempre a motivaram continuar na busca pela profissão que sempre almejou. Alguns a desafiaram durante a Educação Básica e a Superior e foi também um motivo para que ela não desistisse. Mesmo que em determinado momento precisou dar uma pausa e, percorrer outros caminhos, retornou e conseguiu concluir a graduação.

Diferente das demais professoras, **Jasmim** insistiu na docência. Enxergamos em sua história de vida uma experiência ímpar pois, aprendeu a lidar com muitas situações que lhe proporcionaram autonomia e responsabilidade em busca de seus desígnios. Apesar de enfrentar tantas mudanças, momentos de perdas e novas escolhas, foi capaz de superar os obstáculos e de aproveitar as vantagens que a vida lhe proporcionou.

De acordo com Nunes e Araújo (2015, p. 60) em meio as turbulências da vida, enfrentando até mesmo a escassez de recursos financeiros que as acompanhou em suas trajetórias educativas, as professoras expuseram o cuidado com “a continuidade nos estudos e a importância destes para uma melhor qualidade de vida”.

A entrada na universidade para cursar o nível superior é uma possibilidade, antes muito remota para um público que vivia socialmente a margem do processo educacional. Principalmente os que moravam no interior do Brasil, longe dos grandes centros urbanos onde se concentravam as instituições de ensino superior.

E essa realidade se concretizou quando a expansão e interiorização das universidades federais chegou aos rincões do Brasil, pois diferentemente do século XIX, as políticas públicas

para a Educação Superior vieram como uma possibilidade legal e real de romper os paradigmas conservadores que foram impostos de forma precária, desigual e com uma enorme disparidade entre as regiões brasileiras e os diferentes grupos sociais.

Estudos vem mostrando que a implantação dos vários *Campi* nos municípios trouxe ganhos significativos a toda população interiorana e aqueles em seu entorno, pois rompeu barreiras e possibilitou a efetivação do ensino superior, proporcionando a jovens e adultos ingressarem num nível mais alto de escolarização, que antes, não havia possibilidade alguma desse feito acontecer. (CUNHA, 2014; SILVA; MASCARENHAS, 2016).

A interiorização da Universidade trouxe consigo novas possibilidades de formação inicial e sem dúvida experiências e vivências de iniciação profissional que permitiu a muitos estudantes caminharem por um processo de aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias para o desenvolvimento humano no **percurso da formação inicial**, eixo que iremos analisar dentro da particularidade de cada participante.

Essa realidade é percebida na fala da professora **Girassol** que já estava afastada da sala de aula há algum tempo e não deu continuidade aos estudos pelo não oferecimento do curso superior em sua cidade. Mas, com o processo da expansão do ensino superior, através da interiorização da universidade, esta participante viu uma oportunidade e perspectiva de novos horizontes, isto foi concretizado com seu ingresso no curso de Pedagogia.

Após a entrada no curso superior novos objetivos foram traçados e pela falta de uma rotina nos estudos, o percurso inicial se apresentou com a necessidade de planejamento e estratégias de superação dos desafios que emergiam nesse contexto, entre eles a conciliação entre o trabalho secular e os estudos.

No início do curso me deparei com uma enorme dificuldade em entender determinados assuntos, pois não tinha o hábito da leitura. Por ter ficado parada em casa, não lia muitos livros, somente quando era para ajudar meus filhos e dar aula particular. Por isso, achei até que não iria conseguir concluir o curso, pois trabalhava, estudava e ainda tinha minha família para cuidar. Meu esposo viu que o trabalho era intenso e sugeriu para eu pedir demissão do trabalho e ficar com os estudos, que contribuiria melhor para o meu futuro. Agradeço muito o incentivo dele e assim eu fiz. Mas, depois vieram as dificuldades financeiras; faltava recursos para a compra das apostilas; computador para realizar os trabalhos. Agradeço a minha colega L que me ensinou a manusear o computador e me emprestava o seu para eu digitar meus trabalhos.

Inferimos que a professora **Girassol** expressa um fator que consideramos importante na trajetória de quem está iniciando a vida acadêmica, que é o apoio familiar e do ciclo de amizades. Além disso, foi necessário um esforço pessoal para conseguir a maturidade intelectual, imprescindível para a sobrevivência na universidade. Teixeira (2005) faz alusão a

um resultado de pesquisa em que os estudantes chegam à universidade imaturos culturalmente, psicologicamente e logicamente, isso envolve o não hábito da leitura, a falta de objetivos pré-definidos e a falta de raciocínio lógico frente a escrita de um texto.

Essa realidade foi percebida na prática pela professora **Girassol** quando se deparou entre outras dificuldades com a imaturidade em seus vários aspectos. Isto é reforçado no pensamento de Silva (2019, p. 32), ao enfatizar que jovens e adultos inseridos no ensino superior, vêm “desprovidos de conhecimentos sobre a cultura universitária, carecem de aprender sobre si mesmos, no sentido de saber a que e por que vieram [...]”.

Consideramos que a etapa inicial da formação na graduação tem um significado relevante na constituição do futuro profissional. Por isso, a construção da autonomia universitária se faz necessário, pois é nessa etapa que se vivencia momentos formativos no processo da construção da identidade do futuro professor. Neste sentido, podemos dizer que a professora demonstrou resiliência, fator que contribuiu no percurso acadêmico, apesar das adversidades que atravessaram seu caminho, esta demonstrou capacidade de superação e determinação. Essa vivência também é citada na fala da professora **Margarida**.

Depois que ingressei já na graduação, tudo era novo, tive muitas dificuldades que foi preciso superá-las. No início me senti bem acolhida em relação aos professores, aos colegas, a maioria eu não conhecia... aos poucos fui fazendo amizade e depois me identifiquei com outros discentes que formamos um grupo inseparável. No decorrer do curso fui me adaptando. Na época tinha muito medo de expor meus conhecimentos, de participar e até mesmo dos seminários, mas fui enfrentando o medo, tínhamos um grupo de amigas e a gente se apoiava muito na questão dos trabalhos.

Depreendemos que, assim como os primeiros anos na docência são importantes para os professores, essa etapa de formação inicial influencia diretamente na trajetória desse futuro professor. Diante dessa realidade tão complexa, se vê a frente de inúmeros desafios e pensa em desistir, sente-se um estranho no contexto universitário e, muitas vezes, essa imaturidade intelectual faz com que o discente duvide da sua própria capacidade. Por isso, inferimos que o medo de enfrentar o “novo” traduz, muitas vezes, em buscar apoio nos colegas de turma e até mesmo nos docentes com quem desenvolvem uma maior afinidade para conseguir vencer os obstáculos e assim, vai-se construindo a identidade de professor.

De acordo com Nóvoa (2013, p. 16) “a construção de identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” e, esse processo necessita de tempo para construção de identidade e assimilar mudanças.

Na fala das professoras a vida acadêmica sempre vem acompanhada dos percalços enfrentados no seio familiar, que não deixa de influenciar no desenvolvimento acadêmico universitário, confirmando que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2013), como podemos constatar na fala da professora **Jasmim**.

No início fui logo fazendo amizade tanto com meus colegas de turma quanto com os docentes do curso. Conheci a professora S. e participei de uma seleção para concorrer como bolsista dela, consegui ser selecionada e foi uma chance de crescer em todos os sentidos. Pois, participei de eventos, de congressos, de palestras, de PIBEX. Depois dessa experiência, consegui uma bolsa trabalho na biblioteca e muitas outras oportunidades me foram oferecidas que me ajudaram financeiramente para a compra dos livros e materiais necessários utilizados durante o curso. Foi um período bem difícil, além das dificuldades financeiras, minha mãe adoeceu e, às vezes, passava dias com ela no hospital, essa luta foi do início do curso até 2010 quando ela veio a óbito.

É possível inferir que apesar da professora **Jasmim** passar por inúmeras situações que retardaram a conclusão do curso superior, como a perda de sua mãe, a atitude de resiliência, foi o diferencial na busca pela superação dos problemas e dificuldades que a ajudaram no desenvolvimento de suas atividades intra e extra classe.

Enxergamos um possível crescimento pessoal e profissional na participação ativa da professora como bolsista trabalho e participante dos projetos de extensão e congressos que fortaleceram ainda mais seus objetivos para enfrentamento das adversidades. Essa experiência com projetos na formação inicial, torna-se importantíssimo para o desenvolvimento de atitude de pesquisador e espírito de investigação, pois conforme André (2012, p. 59) é essencial que o profissional desenvolva habilidades de observação, formulação de questões frente a realidade experienciada a fim de, selecionar instrumentos que o ajude a elucidar os problemas e a encontrar caminhos alternativos para o desenvolvimento profissional.

Observamos na fala de **Rosa** as dificuldades com as disciplinas na área de exatas e que por causa destas, enfrentou barreiras advindas de sua trajetória na Educação Básica. Buscando alternativas, optou por experienciar a participação em projetos de extensão, sendo uma vicissitude para o enfrentamento das limitações e amadurecimento intelectual.

Foram quatro anos e meio de graduação até a adaptação aquela nova realidade, foram alguns meses de correria. As dificuldades eram mais na área de exatas quando envolvia cálculos complexos. Me identifiquei mais com as disciplinas na área de humanas, sobre o comportamento humano até porque você tem que gostar do que faz para tentar entender e se dar bem com os professores porque senão as coisas ficam difíceis. De início entrei logo em um projeto sobre Recreação na Educação Infantil coordenado pela professora F. L. e íamos nas escolas para aplicar o projeto.

Percebemos que a busca por se adaptar ao curso trouxe de certa forma uma responsabilidade carregada de compromisso com o curso escolhido. É nesse contexto que o discente passa a desenvolver hábitos que antes não foram trabalhados como o ato de estudar, ler e escrever que a ajudaram na compreensão e desenvolvimento do curso.

Observamos que enquanto discente, **Rosa** retratou as interações de seus saberes com os estudos no curso e sua relação para com os docentes, sendo um ponto chave para uma relação interpessoal mais harmoniosa que, de certa forma, a ajudou em seu crescimento intelectual.

Podemos inferir na fala da professora o gosto pela área de humanas e sua opção por livros, mas quando envolvia números e cálculos suas notas não eram as melhores, **Rosa** conjugou fatores do passado que a acompanharam na graduação, a dificuldade em lidar com os números, isso é inquietante já que, o pedagogo é formado para trabalhar com todas as disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

No entanto, dificuldades podem ser superadas na medida que o profissional se vê diante da necessidade de superá-las, caso não haja, essa o acompanhará em todo o percurso formativo. Essa reflexão complexa feita por **Rosa** nos reporta a ideia de Nóvoa (2013) quando diz que os estudos referentes a vida de professoras ajudam-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo e nos permite comparar a história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim, as escolhas, contingências e opções que se depararam ao longo da extensa jornada de escolarização.

Por sua vez, **Tulipa** ao se reportar sobre seu ingresso no ensino superior, fala que suas expectativas foram sendo superadas gradativamente, através da aquisição de conhecimentos que foram significativos para sua formação inicial. Em sua narrativa destacou o incentivo por parte dos docentes que lhe serviu de suporte na trajetória do curso e referencial, também, para o apoio mútuo entre os discentes.

Iniciei o curso[...], com o passar do tempo fui gostando, pois superou todas as minhas expectativas. Aos poucos fui conhecendo novos conteúdos que no ensino médio não tínhamos contato, tudo era novo. Conheci muitos professores bons que nos incentivavam e foi tão bom porque não lembro de passar por algum problema em relação aos colegas e professores. Claro que assim como os demais colegas, enfrentamos muitos desafios que foram desde a adaptação ao curso até os problemas de infraestrutura, pois era a segunda turma de graduação, tudo estava sendo organizado ainda, estudávamos com os poucos recursos que a universidade oferecia e o que possuíamos. Mas, diante da precariedade do momento, um procurava ajudar o outro e, nossos professores a todo momento nos incentivavam a continuar e a lutar pelas melhorias que se faziam necessárias.

Disso apreendemos que **Tulipa** centrou sua narrativa em torno dos problemas relacionados com a estrutura física que a universidade possuía. A falta de recursos humanos e

materiais pesou no desenvolvimento do trabalho dos professores e dos estudantes, mas não os impediu de realizar o melhor que eles poderiam. O compromisso de ensinar e de aprender os instigou a lutar por melhorias e pela transformação da realidade por eles vivenciada no início de implantação do ensino superior que se apresentava com inúmeras carências.

Corroboramos com o pensamento de Silva e Mascarenhas (2016, p. 7) que não podemos negar os avanços com a chegada da universidade no interior, trouxe ganhos importantes a população da cidade e suas adjacências, no qual foram inseridos “cursos voltados para uma demanda que se fazia premente à época de sua implantação”.

No entanto, concordamos com Batista (2010) que também ressalta a relevância da expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, mas a demora na sua implantação afetou diretamente nas condições de trabalho dos docentes e de estudo para os discentes, causando grandes transtornos para todos, pois ainda existe *Campi* em construção até os dias atuais, e alguns funcionando com poucos recursos.

Ainda enfrentando inúmeros obstáculos e aguardando o término da construção de um dos anexos predial, Silva e Mascarenhas (2016) destacam que o IEAA ao completar dez anos de existência em 2016, exibe em seu *lattes* um histórico com mais de 500 projetos de iniciação científica e ações de extensão. A atual estrutura organizacional do IEAA apresenta vários níveis, agora, mais estruturados de quando da sua implantação e que já diplomou, pelo menos, mais de 1.000 profissionais da região e de suas imediações.

Viver no mundo em que as mudanças são cada vez mais rápidas faz com que haja uma competição acirrada entre pessoas onde o individual se sobressai sobre o coletivo formando boa parte dos cidadãos extremamente egocêntricos onde os **relacionamentos interpessoais** se tornam cada vez mais complexos. Por isso, um relacionamento entre duas ou mais pessoas deve resultar numa constante relação de trocas e crescimento para aqueles que do grupo fazem parte. Esses vínculos de amizade são essenciais para a convivência saudável em sociedade, pois é no relacionamento com o outro que se desenvolve atitudes de respeito e empatia.

Depreendemos que as amigadas construídas pela professora **Tulipa** sobreviveram ao tempo e permanece até os dias atuais. Seu grupo de amigos(as) se comunicam através das redes sociais. Disso apreendemos que é cada vez mais crescente a utilização das redes sociais para interação entre as pessoas, pois possibilita uma interação maior em tempo real, a aproximação rápida e fácil para manter contato com várias pessoas em diferentes lugares.

Inferimos que a intervenção docente nas situações de desarmonias ocorridas entre os discentes foram atitudes importantes para a resolução das contendas. A interferência foi eficaz

para que houvesse diálogo e cooperação de tal forma que o coletivo sobressaísse sobre o egoísmo, que na condição de humanos tende a sobressair em algumas situações.

Posso dizer que não foi uma turma perfeita, mas construímos amizades que foi para toda a vida, até hoje nosso grupo se encontra para comemorar a amizade construída no curso de Pedagogia e, nos comunicamos através das redes sociais. Lógico, que durante a graduação a turma teve algumas desavenças, mas era uma turma com objetivos e sonhos. E os professores buscavam manter esse espírito de união e ajuda ao próximo. Lembro que certa vez, por algum motivo, houve uma intriga entre colegas e a professora da disciplina daquele tempo de aula, realizou uma dinâmica trazendo reflexão sobre as contendas, com o tema “perdão”. Nossa! Foi muito bom, após a dinâmica houve um momento de confraternização em que aqueles que estavam envolvidos, pediram desculpas uns para com os outros. Foi excelente! Até porque lidar com as pessoas exige maturidade e paciência frente situações que se apresentam. O bom era que nossos professores(as) nos oportunizavam a todo momento exemplos para que refletíssemos e analisássemos o tipo de pessoa e profissional que escolheríamos ser, sempre nos chamando atenção para nossa atuação como profissional.

Sabemos que muitas pessoas são, demasiadamente, individualistas, por isso cremos que a intervenção dos docentes foi essencial para a transformação das relações entre os discentes de modo a incentivar a colaboração e união da turma de Pedagogia. Daí a importância dos relacionamentos acontecerem de forma positiva para que se crie vínculos que ajudam no processo de convivência e troca de conhecimentos.

Compreendemos que quando as relações interpessoais se desenvolvem de forma benéfica, melhora as chances de se edificar relacionamentos verdadeiros e duradouros. Por isso, é fundamental a criação de ambientes afetivos, onde os estudantes sintam-se apreciados como pessoas dentro de um convívio social estável com normas e limites. Quando na universidade, na escola ou outro ambiente não somos aceitos como pessoas e não vivermos em “um clima mínimo de admiração e não temos esquemas minimamente estáveis” possivelmente se tornará bem difícil construir uma boa autoestima. (PENIN; MARTÍNEZ; ARANTES, 2009, p. 58).

O clima de amizade criado no ambiente acadêmico ultrapassou o tempo e, mais uma vez a rede social contribuiu para que essas relações fossem para além dos muros universitários. Esse compartilhamento possibilitou uma maior interação entre o grupo de amizade da professora **Jasmim**.

O relacionamento com os colegas de turma era maravilhoso até hoje nós temos o nosso grupo no WhatsApp “pedagogos amigos 2013” para mantermos contato, uns ainda estão na cidade, outros foram buscar oportunidades em outro município. Claro que houve as contendas, mas são normais, afinal, foram quatro anos e meio juntos[...], costumo dizer que quando o ser humano se junta há problemas, mas também soluções. Os professores do curso nos ajudaram muito, procuravam sempre mostrar a realidade, como seria uma sala de aula, os desafios. Lembro da professora E que sempre enfatizava a necessidade do

professor possuir o plano a, b, c... hoje eu entendo que ela quis dizer. Agradeço muito por tudo que passei, o curso me proporcionou muitas oportunidades.

Entendemos que a forma como somos e agimos reflete muito no convívio social. Quando algo não vai bem na vida pessoal a tendência é que os relacionamentos interpessoais sejam prejudicados, pois ambientes onde se convivem pessoas que pensam e agem de modo diferente pode gerar atitudes negativas e seu reflexo cause uma insatisfação no grupo, gerando conflitos. Esses conflitos são normais onde se convivem pessoas com ideias e concepções díspares, contudo, é preciso que sejam resolvidos para que haja uma convivência de respeito para que as pessoas desenvolvam uma postura mais afetuosa no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a formação e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas dos estudantes e, ainda, a estimulação no posicionamento crítico frente ao conhecimento e a realidade. (BATISTA, 2010).

Seguindo essa linha de reflexão, a professora **Margarida** se recorda do bom relacionamento que desenvolveu durante seus estudos no curso de Pedagogia e que influenciou no seu modo de pensar e agir e na escolha do seu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Sempre tive um bom relacionamento com os demais colegas e os professores, não me recorde de nenhuma briga. A atuação dos professores foi importante, pelo bom exemplo de comprometimento com a turma, sempre nos incentivando a estudar, ser bons profissionais. Uma professora que me influenciou bastante foi a professora Z, eu gostava muito da forma que ela ensinava, era bem didática, demonstrava que tinha bastante conhecimento na área, não media esforços para levar material diferenciado, sempre inseria nas aulas muito material prático, não trazia somente a teoria nos livros trabalhados, mas estava sempre mostrando também na prática, que podíamos fazer o diferencial. Ela também influenciou na escolha da temática para o meu TCC.

Sabemos que os relacionamentos interpessoais sempre envolvem um certo tipo de troca, cada pessoa precisa dar o seu melhor para que as relações se fortaleçam e assim, todos contribuam com experiências exitosas, a fim de solucionarem os problemas enfrentados durante o percurso formativo.

O trecho da fala de **Margarida** mostra como esses relacionamentos se desenvolveram em um ambiente de trocas, um dos fatores importantes para manter bom clima harmonioso. A maneira de ser, pensar e agir dos docentes influenciou diretamente nas ações discentes, e isso foi percebível no trabalho dos professores citados por nossas participantes, pois demonstraram que era necessário conciliar os interesses pessoais com os objetivos do curso. Essa preocupação é entendida no relato de **Rosa**.

O relacionamento com os professores e os demais colegas, com a maioria foi tranquilo. Conseguíamos manter uma relação legal com, praticamente, todos. Muitos me ajudaram nessas dificuldades, esclareceram dúvidas, nas apresentações dos seminários eu tinha bastante dificuldade porque tínhamos que falar com as próprias palavras e ficava muito nervosa, por isso, sempre tinha um papel na mão com as anotações das falas. Lembro que no meu TCC a professora V me ajudou muito, pois como foi difícil escrever! A professora E também me auxiliou bastante nesse trabalho.

A professora **Rosa**, também, passou por situações de muita timidez e aos poucos com a ajuda de colegas e motivada pelos docentes, conseguiu melhorar sua comunicação vencendo medos e bloqueios que a impediam de se relacionar com mais segurança.

Conhecer e entender o comportamento humano dentro das relações sociais é imprescindível para a socialização no mundo onde vivemos, pois, a interação entre pessoas diferentes em um ambiente tão concorrente, muitas vezes, causa timidez e até mesmo a exclusão.

Essas barreiras que nossas participantes enfrentaram, nos reportam a compreensão de muitos frutos de suas vivências do passado que não foram superadas transformaram-se em bloqueios emocionais. Por isso, as relações ativas saudáveis tornam-se tão importantes para o desenvolvimento de estratégias capazes de superar tais dificuldades. Isto nos reporta a fala de Freire (1996) quando diz que é na convivência e postura curiosa e amorosa com os estudantes que o professor deve provocá-los a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer e de agir perante as situações vivenciadas do cotidiano.

Apreendemos que é por intermédio das relações sociais que as pessoas entram em contato com o mundo e, essa relação deve ser desenvolvida em prol de um convívio amigável. E, para isso, é necessário cultivar laços sociais em busca da afinidade pelo outro.

A professora **Girassol** se reportou às suas lembranças durante a graduação, fazendo menção ao bom relacionamento pessoal com os colegas, mas lamentando dos que desistiram durante a jornada universitária. Em sua narrativa, inferiu uma triste realidade, a evasão universitária, tema que precisa ser discutido pois, muitos discentes, seja por falta de apoio pessoal, financeiro ou outro, decidem desistir da vida acadêmica.

Tinha bom relacionamento com os colegas e os professores, eu não me recordo de ter tido algum problema com alguém no decorrer do curso. Lamento muito pelos companheiros que ficaram pelo caminho que não tiveram talvez um incentivo que eu tive por parte da minha família. Os professores de Pedagogia sempre nos incentivavam a continuar. Agradeço muito a uma professora que me acolheu do início até o final, principalmente no meu TCC, pensei que não fosse conseguir realizar a pesquisa e escrever. Mas, ela sempre me deu apoio, as vezes passava o dia com orientações para realizar a pesquisa, foi uma professora que realmente me acolheu.

Deste modo, percebemos que **Girassol** enfatizou a influência dos docentes nas relações sociais, estes podem influenciar de forma negativa na vida das pessoas, mas quando acontece o inverso, algo positivo flui como fio condutor para o intercâmbio social de amizades duradouras, capazes de resistir o tempo, formando uma atmosfera de ajuda mútua. Conforme Batista (2010) o relacionamento entre professor e estudantes, quando acontece baseado no respeito, na tolerância e na humildade, deixa uma calorosa presença na vida dos educandos, sem que isso o exima das tarefas intelectuais pelas quais é responsável.

Essas novas demandas sociais exigem que as universidades formem o profissional com responsabilidade frente a diversidade étnica, cultural e social gerando necessidade de respeito e o desenvolvimento de práticas capazes de minimizar as diferenças que interferem no processo do ensinar e do aprender.

Quem é professor sabe que os **desafios no ensino e aprendizagem** é permeado por fatores que influenciam abertamente a vida do estudante, cada um tem uma particularidade em relação a esse processo. Alguns gostam da área de exatas, outros de humanas e assim vão tornando o ambiente universitário um lugar bem heterogêneo.

A universidade assim como a escola, se apresenta como um espaço importante para que os estudantes interajam uns para com os outros, façam novas descobertas, superem obstáculos e socializem novos conhecimentos e saberes necessários para a construção do ser discente.

A participante que denominamos de **Rosa**, evidencia em sua fala a vivência no curso expondo sua preferência pela área das humanas ao lembrar que a área das exatas sempre lhe causou transtornos de raciocínio. Ao continuar falando, lembra dos estágios na graduação como momentos de tensão, pois se viu diante de uma realidade difícil e conflitante. Em algumas situações não soube como agir perante o inesperado que se apresentava na prática do estágio supervisionado obrigatório.

Lembro que eu tinha grande dificuldade em matérias relacionadas a matemática, gostava mais as que envolviam textos, pois gosto de ler, tenho uma certa facilidade no entendimento. Gostava muito da disciplina de Psicologia ministrada pela professora F e também História da Educação ministrada pela professora E. Uma de minhas dificuldades foi quando começou os estágios, pois não sabia como lidar com uma sala de aula na prática. Fui estagiar em uma turma de Jardim I, com crianças de 4 anos, eram 30 alunos. No dia da minha regência foi uma dificuldade enorme, não sabia bem como lidar com eles, quando me deparei com a realidade fiquei tonta.

Esse relato demonstra que o “chão” da escola mostra na prática o que espera o futuro profissional. O estágio é um espaço em que o discente vivencia de forma mais direta a inter-relação entre teoria e prática. Essas experiências são essenciais na compreensão da

complexidade do fazer docente e no entendimento de que é necessário valorizar a formação inicial para a construção da identidade profissional do futuro professor.

Percebe-se que esse processo de construção não é linear, pois pode se apresentar com momentos exitosos e outros não. Durante a trajetória de formação inicial, **Rosa** se viu diante de problemas que a formação por si só não é capaz de trazer a solução de tudo que se apresenta no percurso formativo. Conforme Monteiro, Fontoura e Canen (2014, p. 641) esses percursos são marcados por possibilidades, novos desafios, diferentes confrontos e uma vasta complexidade. Por isso, compreender esse processo fortalece o trabalho docente e contribui na “reconstrução das práticas educativas, ao mesmo tempo em que revelam reflexões sobre como estamos formando os professores para lidar com os desafios atuais da educação”.

Observamos mais uma vez na fala da professora **Tulipa** as dificuldades relacionadas as disciplinas na área de exatas, advindas desde a época de estudante da Educação Básica, foi preciso buscar ajuda junto aos colegas de turma da Pedagogia para amenizar as dificuldades e assim, conseguir alcançar a aprendizagem.

Quanto as dificuldades estavam relacionadas mais com Matemática e na disciplina de Estatística, mas nosso grupo de amigos(as) me ajudava bastante às vezes eram muitos trabalhos entre seminários, artigos, resenhas, leituras de textos para fazer, e mesmo cansados, persistíamos. O bom era que um dava força para o outro. A vivência da prática nos estágios também foi pouca para realizarmos uma análise levando em consideração tudo que acontece dentro da escola [...]. Como discente eu vi que só vamos conseguir, se nos esforçarmos. Eu posso ter os melhores professores, mas se não me esforçar, não conseguirei superar nenhum obstáculo por simples que seja.

Diante da fala da professora **Tulipa** consideramos que suas observações são pertinentes para novas discussões dedicadas ao tempo dedicado ao estágio supervisionado no curso de Pedagogia, a mesma relata não ter sido suficiente para realizar uma análise mais detalhada do “todo” educacional. Fez reflexão frente ao papel ativo enquanto discente, pois seus esforços precisaram ir além da simples superação das dificuldades do ensino e da aprendizagem.

Verifica-se que esse processo foi cercado por fracassos e sucessos. Durante o trajeto as professoras se viram cercadas por problemas que as deixaram paralisadas diante das situações, demonstrando o quanto necessitamos do outro para vencer determinadas dificuldade. O interessante é que a **Tulipa** chama a responsabilidade para si frente aos desafios que enfrentou, pois, o estudo requer esforço e dedicação na busca da aprendizagem almejada.

Esse empenho é explicitado no relato de **Margarida** quando relembra do seu amadurecimento frente ao enfrentamento dos seus medos e crescimento pessoal e profissional,

à medida que participava, ativamente, do curso iam surgindo experiências gratificantes que contribuíram para a superação das limitações.

Na época tinha muito medo de expor meus conhecimentos, de participar dos seminários, da apresentação em grupo. Aos poucos fui enfrentando o medo, pois as dificuldades não se limitavam só nas apresentações, mas também na hora de escrever um texto, um artigo, uma resenha, conforme fui adquirindo experiência, as dificuldades iam sendo superadas. Os eventos que participei também contribuíram para a superação de muitas delas não tive oportunidade de participar de PIBIC, PIBID ou PIBEX, somente de um projeto “Literatura viva” que foi desenvolvido na escola A.M. Essa foi o primeiro contato com os professores em exercício nas escolas e depois durante os estágios.

Inferimos que a **Margarida** faz alusão aos eventos que participou e que contribuíram significativamente para seu desenvolvimento enquanto discente. Lembra que não foi oportunizada a participar de projetos de extensão, sendo que até a segunda turma de Pedagogia, não havia tantos projetos disponibilizados aos discentes. Mas, reportou-se a um projeto que na época foi bem aceito na escola por estudantes e professores, esse primeiro contato com a escola também se apresentou como uma excelente experiência.

Tendo exposto as agruras vividas durante o percurso universitário, a professora **Girassol** menciona a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tanto na ajuda financeira como na experiência das atividades docente.

Com a falta de recurso financeiros para comprar todas as apostilas, eu anotava todas as explicações dos professores no caderno e assim me ajudava na realização das provas. Minhas colegas L e H sempre me ajudavam com as apostilas compartilhando comigo. Professora Z me ajudou me colocando como bolsista do projeto PIBID “A arte na educação Infantil e nos anos iniciais”, assim ganhava uma bolsa que me ajudou na compra dos materiais. Dizer que o curso de graduação foi fácil, não foi! Um dos grandes desafios foi na disciplina de Língua Portuguesa, passei arrastada no primeiro bimestre, estudamos conteúdos que o professor dizia que deveríamos ter aprendido no ensino médio. Isso me fazia refletir o quanto poderia ter me dedicado mais e continuar estudando, o tempo que fiquei parada sem ler, contribuiu para as dificuldades. Acostumada a ler pequenos textos, quando me deparei com aqueles enormes do curso e que, às vezes, tínhamos que fazer resenha, era uma aflição.

As reflexões trazidas por **Girassol** retomam a todo instante a relação da docência com a discência. Para ela as interações de seus saberes com os estudos no curso de Pedagogia provocaram o entendimento de um grande déficit no seu aprendizado advindo da educação básica.

Por sua vez, a professora **Jasmim** expôs as experiências vivenciadas por ela nos vários ambientes universitários por onde transitou antes de se fixar na universidade onde concluiu o curso de Pedagogia. Como discente em tempos diferentes vivenciou práticas pedagógicas de

alguns professores que lhes serviram como modelo de motivação acadêmica, além de ter observado estereótipos.

As lembranças que eu tenho dos anos de graduação desde as universidades U., UN. e UF., são de desafios e superação. Pelas situações da vida, acabei desistindo de duas, mas finalmente consegui concluir. Em Porto Velho me lembro do professor A que dava aula de Metodologia. Ele nos cobrava muito, exigia bastante, era perfeccionista, queria tudo perfeito, se faltasse uma vírgula num texto tinha que refazer novamente. Para mim foi um grande desafio, pois a partir daí passei a ser mais exigente comigo mesma. As vezes o achava “carrasco”, mas mostrou que eu podia ser não “uma” professora, mas podia ser “a” professora. Outro desafio foi na disciplina Filosofia, era o professor galã da universidade, se vestia bem, andava com um chapéu branco, chamávamos de “boto”. Lembro dele porque não foi um bom exemplo, ele só nos diminuía, tudo que falava era no diminutivo e sempre dizia: vocês querem ser uma professorinha lá do interiorzinho? Lá de uma escolinha? Tudo que exemplificava era no diminutivo. A maioria da turma trancou a disciplina pelas atitudes dele, mas eu fui até o final. Já na UFAM depois de passar por todos os problemas, foi um novo recomeço e mais lutas, agora com minha mãe doente. As vezes precisava faltar, os professores sabiam que eu não faltava por qualquer problema, e procuravam me ajudar de todas as formas, quando eu retornava fazia todas as atividades para entregar no prazo. Eu reconheci aí verdadeiros profissionais que me cobravam, mas compreenderam e me davam forças para não desistir. Foi um período de crescimento como pessoa e como profissional.

Depreendemos que **Jasmim** demonstrou força de vontade em continuar o curso, mesmo frente as dificuldades que se apresentaram como um fator de desmotivação para a não continuação dos estudos. Essa pode ser uma realidade vivenciada por muitos discentes no percurso da formação inicial em que se deparam com docentes que nem sempre contribuem com a elevação da autoestima de quem está sendo formado, por outro lado, alguns conseguem driblar os estereótipos de inferioridade, não internalizando negativamente os conceitos pré-estabelecidos, demonstrando resiliência em busca dos objetivos a que se propuseram.

Esse percurso de formação inicial como afirma Isaia e Bolzan (2012) é permeado por situações externas, intrapessoal e interpessoal nas quais passa o indivíduo, onde a resiliência se manifesta de modo que impulsionará o sujeito a superar os conflitos vivenciados, favorecendo a criação de algo novo que a partir da reorganização de suas trajetórias, desenvolverá autonomia capaz de superar esses entraves.

As experiências relatadas por nossas participantes configuram-se em formativas à medida que houve uma reflexão sobre o vivido e o experienciado, pois quem ingressa no ensino superior não está isento de enfrentar desafios de várias ordens, quer seja pessoal, familiar ou até econômico. Por certo, são momentos que exigem persistência, força de vontade e determinação para a concretização da formação profissional que nem sempre se apresenta como uma trajetória linear.

Ao analisarmos a **percepção de si como estudante universitário**, enxergamos na narrativa de **Margarida** ser ela uma estudante que se esforçava para a superação das dificuldades e que por sua atitude de enfrentamento manifestou uma resiliência capaz de vencer as influências interna e externa que sofreu durante todo o percurso acadêmico, sobreviver e superar os momentos difíceis diante das situações adversas e não ceder as pressões.

Fui muito esforçada, pois em meio as dificuldades, procurava dar o meu melhor para aproveitar as oportunidades. Não foi fácil passar por tantas pressões, pois além das dificuldades em sala, tinha que enfrentar algumas externas, na família... que interferia na aprendizagem. Somente com o passar do tempo, foi caindo a ficha, penso que poderia ter aproveitado mais, estudado mais... eu sempre me cobro muito, eu entendo que isso é preciso para que eu cresça. Claro, que me deparei com uma realidade que não estava preparada e nem acostumada a enfrentar. Ainda bem que não desisti! Fui motivada e ajudada por professores e colegas e como tinha um sonho, para alcançá-lo precisava vencer todas aquelas dificuldades.

Apesar de todas as dificuldades relatadas por nossa participante perante a realidade que se apresentava no percurso formativo, a egressa demonstrou olhar para si, quando relata ser uma estudante aplicada, percebendo que poderia ter aproveitado mais as oportunidades que foram surgindo em relação aos estudos no nível superior.

Ao pensarmos sobre a tessitura dos processos de formação inicial é essencial refletirmos que na constituição docente estão imbricados a atividade de aprender a ser professor, onde têm como alicerce o conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem colaborativa. (ISAIA; BOLZAN, 2012).

Apesar da imaturidade de **Rosa** em fase da juventude apresentou atitudes com responsabilidade frente ao compromisso acadêmico realizado com a universidade, quando enfatizou: “aprendi ser mais responsável depois entrei na universidade, era imatura talvez por ser novinha não tinha tanta preocupação. Mas, foi lá que comecei a preparar as bases do que construí, do que eu sou hoje”. E com o passar dos anos, a professora tonou-se cada vez mais experiente e compreendeu a importância da vida acadêmica para o seu amadurecimento em todos os aspectos humano.

Tulipa em sua narrativa vai de encontro com o que explica Enricone e Grillo (2005), a sala de aula se coloca como um cenário onde se encontram as múltiplas possibilidades de professores e estudantes fazerem um tempo de aprendizagens, trocas, descobertas e de experimentação.

Entrar na universidade com 17 anos é sem dúvida um grande desafio! Mas, posso dizer que me esforcei em aprender a lidar com toda aquela nova fase da minha vida. Caí, levantei e, muitas vezes, senti vontade de desistir, mas as amigas e os professores me ajudaram

a entender que apoio eu tinha, mas eu precisava querer chegar até o fim. E foi assim que fui superando as dificuldades e cada uma vencida era motivo de alegria, uma etapa a ser comemorada. Foram tantos novos conhecimentos que me tornaram uma pessoa mais decidida.

Nesta fala, podemos inferir que com a expansão do ensino superior não são poucos os estudantes que ingressam na universidade, ainda, na fase da adolescência. Como foi o caso de **Tulipa**. A realidade acadêmica nem sempre se torna nítida imediatamente, mas é um processo gradual construído com os altos e baixos que o contexto se apresenta. No caso desta participante, ao dizer “caí, levantei e, muitas vezes, senti vontade de desistir” demonstra o que é esse percurso inicial para quem é novo na idade e iniciante na vida acadêmica.

Podemos perceber que a relação docentes e discentes acontecia de forma horizontal em que havia liberdade de expressão no sentido de partilhas, solidariedade e o respeito, isto fez com que **Tulipa** acreditasse no seu potencial e reconheceu que o apoio recebido serviu como suporte para seu crescimento e amadurecimento acadêmico.

Apesar da imaturidade de **Margarida** e **Tulipa** em fase da adolescência, apresentaram atitudes de persistência e determinação frente as barreiras enfrentadas, aprenderam ser mais responsáveis, decididas, se esforçaram e conseguiram concluir o curso que lhes deu o respaldo legal de exercerem a profissão da docência.

Já as professoras **Jasmim** e **Girassol** por possuir um pouco mais de experiência de vida, ajudou no envolvimento mais participativo no curso. Mas, que não ficaram à margem de trafegar pelos mesmos caminhos das demais professoras. De certa forma, se adaptar a toda e qualquer mudança requer compromisso e determinação no que se faz.

Como discente era muito participativa, quando me tornei bolsista eu percebi uma responsabilidade maior, eu cresci em todos os sentidos, como sou muito brincalhona até parei mais com as brincadeiras e comecei a levar mais a sério aquela nova jornada. Mesmo passando por alguns problemas eu iria até o fim, eu precisava concluir o curso. Assim, era uma aluna mais responsável, mais ativa, eu participava bastante, era bem presente nas atividades, apresentações e falava muito também. Isso me ajudou ser bem comunicativa.

A professora **Jasmim** demonstra quanto o trabalho desenvolvido pelos docentes do curso ajudou no aperfeiçoamento da sua comunicação com os demais membros do grupo, já que era bem participativa. A professora demonstra acreditar em si, característica importante para vencer os obstáculos.

De certo, essa capacidade de enfrentamento das professoras mostrou uma disposição de resistir e gerir as turbulências pela qual passaram e assim, ganharam forças para continuar o

trajeto inicial tão necessário para as diferentes fases da vida. A professora **Girassol** em sua narrativa explicitou essa determinação quando não se deixou abater frente as adversidades.

Acredito que fui uma pessoa determinada e persistente que não se abateu com as dificuldades. No decorrer do curso conseguir desenvolver habilidades que me ajudaram e me fizeram ganhar mais força para chegar até o final. Assim eu participava mais, me dedicava mais. Sempre pensava que com esse novo aprendizado poderia fazer o diferencial na realidade onde vivia. Quanto mais eu conhecia, mais eu entendia o quanto um professor pode mudar a vida de seus estudantes.

Girassol enquanto discente, foi capaz de mostrar uma adaptação positiva frente a adversidade, correu risco, foi otimista, persistiu e desenvolveu habilidades que ajudaram na superação dos desafios e na aquisição de conhecimentos importantes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse emaranhado campo de formação, a interação com os colegas e docentes do curso é uma saída para a partilha dos sentimentos em que a percepção e as características próprias de cada um podem ser aguçadas e incentivadas entre os pares, em busca de êxito no ensino e na aprendizagem e de significados para a vida de quem forma e de quem está sendo formado.

De acordo com Silva (2019, p. 113) esse modo das professoras olharem para si, em um “exercício de autorreflexão nem sempre é tarefa fácil. Mas, quando reconhecemos que nem tudo sabemos e que temos muito a aprender, nossa consciência de incompletude nos dá essa possibilidade”.

Portanto, as narrativas pronunciaram que as egressas se perceberam como estudantes ativas no processo de construção de sua formação, pois em meio as adversidades enfrentadas foram capazes de superar as agruras vivenciadas durante o percurso formativo e motivadas pelos seus pares construíram uma relação favorável de aprendizado.

5.3 Experiências no início da profissão docente

Os primeiros anos na docência se apresentam como um período de aprendizagens, mas também de tensões em contextos, geralmente, desconhecidos. É neste processo de inserção que os professores precisam manter o equilíbrio pessoal e o controle emocional, características importantes para a fase inicial e continuidade na profissão.

Conforme Marcelo García (1999) o ajuste dos professores à nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores e, da organização, dos colegas e do meio que se encontra inserido desde a fase inicial da sua vida profissional.

As experiências iniciais de professores se configuram como um referencial importante para a constituição dos saberes necessários ao desenvolvimento profissional. E, também, proporciona possibilidades de entender a dimensão formativa desde o primeiro contato do professor com a docência.

Marcelo García (1999) concebe a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, que envolve toda a carreira docente, isso significa reconhecer que os professores passam por diferentes etapas que são representadas por exigência pessoal, profissional, organizacional, contextual, psicológica, específica e diferenciada.

Os professores como atores do processo passam a vivenciar a função como uma experiência pessoal, onde passam a investir em sua profissão, dão sentido e significados a seus atos, construindo conhecimentos e uma cultura própria da docência, não é somente cumprir e executar, passam a dar sentido ao que realizam, é uma interação com outras pessoas, estudantes, colegas, pais, gestores. (TARDIF, 2014).

A professora **Margarida** ao falar sobre o **início da docência na educação básica** deu ênfase às escolas para qual foi encaminhada, ressaltando a forma como foi recebida pela gestão. A receptividade, de alguma forma, lhe causou certo impacto e apreensão. Neste sentido, podemos inferir que o apoio para com aqueles que estão adentrando à profissão é importante e pode fazer muita diferença. Percebemos que esse início na docência para a professora, se apresentou carregado de temor e insegurança perante a situação vivenciada, pois de acordo com Lima (2006) todo começo profissional é difícil, o novo traz situações e caminhos desconhecidos e muitas vezes nunca antes percorrido.

Ao ser nomeada no concurso, fui direcionada para trabalhar em duas escolas estaduais. Ao me apresentar na primeira escola fui recebida com um “seja bem-vinda ao trabalho, vai ser muito bom tê-la conosco”. Em outra cheguei com um “pode vir que vai ter muito aluno para você cuidar”. Sobre isso, digo que é preciso termos o cuidado a forma como recebemos as pessoas, principalmente os “novatos” que chegam com receio e medos no início. Nas duas escolas eu tive apoio da maioria dos professores, apoio da gestão e pedagógico. Mesmo assim, senti muito medo ao entrar nesse mundo desconhecido com pessoas diferentes. E o medo maior era de enfrentar a sala de aula, eu sabia que a partir daquele momento, eu seria a responsável pelas crianças daquela turma, por isso, era necessário enfrentar. No início eu levava muito material para a sala de aula, minha mochila ia bem cheia, meus colegas até chegavam algumas vezes rir de mim, porque no início você acha que vai conseguir trabalhar muita coisa. Somente com o passar do tempo a experiência te forma e te transforma, amadurecemos e passamos a entender melhor a realidade escolar.

Agora na função de professora, são outras tarefas a executar e responsabilidades a assumir, mesmo se dedicando a compreender o processo educacional no todo, os iniciantes da docência navegam por situações nunca antes imaginadas e nem vivenciadas.

Podemos notar que **Margarida** também se reportou ao medo do desconhecido, a sala de aula, mas ressalta o apoio recebido nessa fase de enfrentamento do novo, mesmo percebendo certo desdenho de alguns, por sua atitude em achar que daria conta de ensinar tudo em um só dia. De acordo com Silva (2019) o início profissional tem características de tensionamentos, de conflitos na busca de aprender a ser e de se fazer professor.

A condição de estudantes universitários proporciona momentos de aprendizagens que respaldam a formação inicial e produzem experiências acadêmicas que contribuem para o conhecimento de demandas que se apresentam na profissão, mas é no chão da escola que as reais situações emergem. Notamos que **Margarida** teve esse entendimento no decorrer do desenvolvimento de seu trabalho, utilizando-se dos saberes adquiridos na formação inicial junto com a prática vivenciada, onde foi transformando-se e se construindo a partir da vivência na docência.

A professora **Girassol** apresentou uma postura situada em sua atuação inicial, relatando a realidade experiencial entre discência e docência, essa vivência ajudou no desenvolvimento inicial do seu trabalho e no entendimento da complexidade do fazer docente.

Analizamos que ao adentrar na profissão foi oferecido os subsídios necessários por parte da maioria de seus pares e da gestão escolar para a construção de saberes no percurso da docência. Isso demonstra que as aprendizagens iniciais têm um sentido significativo para o entendimento consciente do percurso formativo.

Fiz o concurso da SEMED em 2011 e fui convocada somente em 2014, iniciei numa escola pública municipal próximo a minha casa. A experiência em substituir minha irmã, professora da Educação Básica e trabalhar em uma escola particular me deu uma bagagem muito boa para eu iniciar meus trabalhos. Na época, tive bastante apoio de alguns professores que me ajudaram, principalmente com o lado burocrático da profissão, preenchimento do diário, planos. A gestão também teve uma boa parcela de contribuição. Iniciei trabalhando com primeiro ano do Ensino Fundamental, foi na época da enchente em Humaitá, tivemos que dar uma acelerada nos conteúdos porque as escolas foram ocupadas pelos moradores ribeirinhos e só iniciamos o ano letivo em junho do corrente ano. Sinto que o rendimento não foi tão bom. Uma grande amiga que me ajuda desde a época da faculdade e, que já tem uma vasta experiência na escola particular, me ajudou muito com materiais, me deu todo suporte. Posso resumir que os primeiros anos de docência, foi um ano de aprendizado e muitos desafios, aprendi mais do que ensinei. O trabalho na escola pública é bem mais difícil, porque você encontra estudantes que precisam muito da sua atenção, às vezes só de parar para ouvi-los já faz uma grande diferença na vida deles.

Podemos inferir que a professora **Girassol** teve o apoio dentro e fora da instituição, pois o relacionamento com a professora experiente lhe proporcionou contribuições imprescindíveis

para a fase inicial que aliada a fatores internos possibilitou uma leitura plural das condições de trabalho.

Percebemos que a experiência anterior vivenciada por **Girassol**, em uma escola particular, deu um certo equilíbrio ao passar por enfrentamentos de desafios que se apresentaram no início da docência na escola municipal. Os fatores externos podem influenciar negativamente no trabalho docente, como foi o caso mencionado pela participante, em que o processo de ensino e aprendizagem foi afetado pela mudança do calendário escolar em consequência das intempéries da natureza. Isto nos remete à reflexão de que o êxito no processo educacional não depende somente do professor, mas são nesses momentos que podemos contar com outros que contribuem conosco no exercício da docência.

Diante dos desafios, **Girassol** ressalta que no início da docência mais aprendeu do que ensinou, isso revela o reconhecimento de sua incompletude e assim foi se construindo, se reinventando para produzir suas aulas, com o sentimento de que os alunos que estavam sob sua responsabilidade precisavam de seu apoio e companheirismo.

Rosa também encaminhada para trabalhar em duas escolas, lembra das experiências com as turmas dos anos iniciais, ressaltando o gosto por trabalhar com os estudantes de maior idade por não possuir habilidades para alfabetizar. Acompanhado por essa dificuldade, também lembra que no início havia uma cobrança bem rigorosa em cima dos professores dos anos iniciais em relação a aprendizagem dos estudantes onde se cobrava constantemente os planos de intervenção.

Após ser convocada pela SEDUC, fui lotada em duas escolas, uma turma de 3º ano e uma de 1º ano, mas gostei de trabalhar com os estudantes maiores do 3º ano, não tenho facilidade em alfabetizar, me identifico mais com os estudantes dos 3º, 4º e 5º anos. Além de tudo era muita cobrança e tínhamos pouco tempo para planejar e logo que entrei na docência não havia HTP, além de atender todas as exigências que eram cobrados você tinha que entregar praticamente planos e mais planos de intervenção. E ainda tinha que fazer o papel do professor de educação física, não tinha um professor específico para trabalhar essa disciplina, era preciso ter cuidado para que o aluno não se machucasse no momento dessas aulas. Não tive muito o apoio da Instituição, o apoio veio de colegas professores que me ajudavam, assim fui observando a prática deles e aperfeiçoando a minha.

Depreendemos deste fragmento que a professora **Rosa** expõe as agruras vivenciadas no início da profissão, pois além de ser uma professora polivalente, ainda ministrava aulas de educação física, sem nenhum auxílio, era preciso ter o domínio e cuidado para que os estudantes durante as aulas práticas não se machucassem.

Diferente de **Margarida e Girassol**, a professora **Rosa** não obteve o apoio necessário para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula e, muitas vezes, como outros iniciantes na docência que passam despercebidos pelas instituições escolares foi ignorada e não teve o olhar mais atento que merecia. Os professores novatos, como no dizer de Silva (2019, p. 14) “com escassa experiência e precária formação pedagógica, vão se fazendo, se constituindo, se construindo na dinamicidade da docência”.

Entendemos que a construção do saber perpassa por várias fases da vida do ser humano. **Rosa** destaca a articulação dos saberes formativos iniciais e os saberes experienciais de seus colegas professores, fonte que emanaram conhecimento e auxiliaram na formação da sua prática profissional.

A professora **Jasmim** viveu uma experiência na docência na escola privada, antes de ser professora da escola pública. Essa vivência foi expressiva para o conhecimento da diferenciação que existe entre essas duas esferas educacionais e analisar o quanto ainda a educação pública necessita melhorar.

Quando morava em Porto Velho trabalhei dois anos em uma instituição particular com educação infantil, em uma turma com 15 alunos. Éramos eu, a professora auxiliar, o professor de educação física e a professora de inglês, não nos cansávamos tanto porque repartíamos os trabalhos. Em Humaitá, fui convocada somente em 2014 pela SEMED para trabalhar como professora dos anos iniciais com 40 horas. Na época iniciamos o ano letivo em junho por causa da enchente do Rio Madeira, pois as escolas estavam sendo ocupadas pelas pessoas das áreas ribeirinhas. Me lotaram para dar aula na educação infantil. Foi um grande desafio pois era para alfabetizar, acreditava que seria mais fácil, até por possuir um pouco de experiência na escola particular, mas foi muito difícil e logo eram duas turmas para alfabetizar, foi desafiador. Quando assumi essas turmas era só eu, não tinha nenhum outro professor para fazermos esse trabalho em conjunto, nem professor de educação física. Eu pensei até estar na profissão errada. Já pensou, depois de formada e concursada na profissão! Logo pensei que meu pai tinha razão. Eu tinha que ser delegada.... Vou desistir! Vou me formar em direito, era o que eu pensava. E o pior de tudo foi que eu não tinha apoio na escola, apenas um professor me deu esse auxílio, me ajudou muito. A gestão e os demais professores não me ajudavam em nada. Nossa! Como foi difícil aquele início, pensei em desistir várias vezes. Eu fiquei até com problemas psicológicos, consegui vencer com a ajuda de Deus e da minha família.

Observamos que a professora **Jasmim** demonstra em sua narrativa o início complexo que marcou essa fase da docência. Para ela foram momentos desesperadores, permeados de diversas surpresas que a experiência anterior se tornou ínfima diante do que ia emergindo. Mas, as situações que vivenciou, hoje, fazem parte de histórias por ela superadas no exercício da profissão.

Notamos que essa professora experimentou a realidade escolar carregada de peculiaridades sinuosas que causou forte impacto no aspecto psicológico. Esta é uma realidade

presente no início da profissão enfrentada por muitos professores que chegam até desistir. Os que decidem continuar vão se solidificando por meio de apoio e das interações com os pares no ambiente escolar e de familiares, que são aspectos importantes nesse processo nada fácil. No início o professor chega cheio de encantamentos, mas logo vem as incertezas, ocasionando até o adoecimento. Mas, nesse caminho sempre tem alguém para estender uma mão amiga, no caso aqui narrado, foi o colega professor de educação física.

Podemos observar que a professora **Tulipa**, diferente das demais professoras que realizaram o concurso para a zona urbana, se inscreveu para a zona rural, mais um desafio se apresentou como possibilidade de mudança, de medos e incertezas, pois nunca antes, havia se ausentado da cidade e nem de seu lar para trilhar por outros caminhos.

Quando estava cursando o último período de Pedagogia, consegui passar no concurso realizado pela SEMED, foi uma alegria e uma tristeza ao mesmo tempo, pois me inscrevi para professora da zona rural para os anos iniciais do Ensino Fundamental I e como eu nunca tinha saído da casa dos meus pais, fiquei pensando se realmente era aquilo que queria, mesmo assim, eu aceitei. Ao ser convocada fui lotada na zona rural imediações do Rio Madeira, a princípio fiquei com muito medo porque nessa localidade seria somente eu de professora. Então em conversa com a Secretária de Educação da época consegui que fosse direcionada para uma outra escola no Km 100/Realidade sentido Manaus. Como nunca havia saído sozinha para outro lugar, meu pai me deu um grande suporte e foi me levar até a localidade, saímos de Humaitá as 16h00 horas e chegamos as 24h00. Ao chegar na Comunidade me deparei com uma situação precária de tudo, uma realidade que eu nunca tinha enfrentado, me deu vontade de voltar.... Fiquei pensando que deveria procurar passar em outro concurso. Meu pai conversou comigo e disse que eu deveria tentar. Então resolvi aceitar! No começo foi bem difícil eu chorava todos os dias, eu não conseguia nem pensar muito na profissão e no salário, o medo maior era de ficar sozinha. Como não tinha vagas para o Ensino Fundamental I, fui lotada com turmas do 6º ao 9º ano de Língua Portuguesa, aceitei, pois sabia que poderia estudar, pesquisar e teria o apoio de meu pai professor aposentado de Língua Portuguesa. No segundo ano como docente consegui ficar na minha área de formação do 1º ao 5º, as dificuldades não foram diferentes do outro nível, nas turmas onde fui trabalhar muitos não estavam alfabetizados e com idade/distorção/série. Não obtive apoio necessário da gestão e nem dos professores. Nesse início meu pai foi minha base e meu alicerce.

Observamos que a professora evidencia a frustração pela escolha na hora de fazer a inscrição para o concurso e a decepção da realidade encontrada onde fixaria seu local de vida residencial e profissional. **Tulipa** além de se sentir sozinha, longe do espaço e do aconchego familiar, suas limitações a deixavam impotentes perante as várias situações com as quais se deparava frente ao pouco preparo para lidar com a realidade escolar.

Entendemos que nesses primeiros momentos o apoio familiar, no caso de **Tulipa**, o pai foi fundamental. O choque da realidade poderia ser minimizado com o apoio da escola e quando isso não acontece o impacto pode ser maior, causando desgaste emocional que nem a maior remuneração é capaz de segurar o iniciante em determinado lugar de trabalho. Além disso,

existe o enfrentamento da desvalorização da profissão não somente por parte da sociedade civil, mas das esferas educacionais.

Consideramos que o desenvolvimento da autonomia na vida de qualquer ser humano é importante e a universidade, nesse aspecto, tem um papel preponderante na vida dos estudantes para a promoção da autonomia. Este futuro profissional precisa desenvolver aptidão para lidar de forma autônoma em todos os âmbitos da vida. E a universidade é um espaço que se apresenta com essa possibilidade de formar o cidadão em sua forma integral.

E a formação inicial não deve ser entendida como algo acabado e desconexo do contexto escolar, especialmente, no mundo atual que se exige da escola uma grande e árdua responsabilidade. O professor com um dos protagonistas desse processo, precisa dominar não somente os conhecimentos técnicos e científicos, mas o uso das tecnologias. E essa exigência é cada vez mais acirrada no mundo em constante mudança onde se visa a educação integral do indivíduo numa perspectiva do desenvolvimento humano. Essa preocupação visa estabelecer habilidades necessárias para que o professor consiga com autonomia enfrentar os problemas globais e locais.

Essa etapa de preparação para exercer a docência precisa ter um significado relevante para os estudantes. Por isso, passaremos a analisar o **significado da formação inicial** para as participantes da pesquisa. Neste contexto, expressando a importância desta para o desenvolvimento do seu trabalho, a professora **Margarida** diz ter sido a formação oferecida pela universidade que a ajudou em momentos de dúvidas. *“A formação recebida da universidade foi importante, me ajudou muito, principalmente, nos momentos de dificuldades, lembrava de tudo que havia estudado. Isso meu deu um norte, uma direção para aonde seguir”*.

Inferimos que **Margarida** soube fazer essa conexão entre os conhecimentos adquiridos na graduação e o desenvolvimento do seu trabalho na docência, compreendeu que a formação inicial é um norte para aonde deveria prosseguir fazendo uma conexão com a prática da realidade escolar. Por isso, é imprescindível que a formação inicial ofereça não somente os conhecimentos teóricos, mas também se aproxime da realidade que o futuro professor vai encontrar na escola, através de práticas em que o conhecimento didático-pedagógico seja exercitado em sala de aula.

Um ponto em destaque na narrativa de **Rosa** se refere a dissociabilidade entre teoria e prática, ressaltando que enquanto a primeira dá um norte, a segunda traz oportunidades para a construção de uma prática transformadora. Nesta direção, entendemos que as disciplinas específicas da formação se tornam importantes para a construção de saberes para a docência,

sem deixar de lado os conhecimentos gerais, mais abrangentes para a formação como um todo do profissional.

Aos poucos vamos construindo nossa própria prática, a experiência te proporciona lidar com a realidade do cotidiano e as teorias te dão um norte para onde seguir. Procuro os conhecimentos adquiridos na graduação para tentar entender certos comportamentos dos estudantes, principalmente, aqueles com dificuldade de aprendizagem, por isso é preciso entender para começar a trabalhar com os alunos. Além disso, a Universidade trouxe melhorias para minha vida, me ofereceu uma base para lidar com muitas dificuldades que se apresentaram no caminhar da docência.

A partir desse fragmento, verificamos que os conhecimentos obtidos na graduação ajudaram a redimensionar a ação da professora no processo educativo. **Rosa** adota uma postura mediadora quando se voltou a compreender o comportamento dos estudantes para ajudá-los e desenvolver sua prática pedagógica pautada nas necessidades dos mesmos.

Por sua vez, ao se reportar sobre a significação dessa formação recebida, a professora **Tulipa** ressaltou a importância do curso na ampliação de seus conhecimentos, no esclarecimento e resolução de fatos da vida social.

A formação que recebi no curso de Pedagogia me ajudou muito, proporcionou um novo mundo, esclareceu fatos do cotidiano e abriu caminho para novos conhecimentos, novas maneiras de lidar com as dificuldades e problemas existentes na educação e na vida social. É claro que na teoria existem situações que na prática é bem diferente. Na faculdade aprendemos que é possível utilizar outros métodos se o aluno não estiver aprendendo, mas às vezes o aluno na escola tem outros problemas que interferem e que atrapalham no processo de ensino e aprendizagem e a solução não se reduz em apenas aplicar outro método, mas analisar o contexto e outros fatores que interferem. A experiência proporcionada pelo curso foi muito boa, mas os estágios devem proporcionar mais tempo na escola e conhecer mais a realidade escolar, não apenas observar e criticar.

Observamos na fala da professora a significativa contribuição do curso de Pedagogia para sua vida pessoal e profissional. Mas, na sua percepção a realidade da sala de aula faz emergir diferentes questionamentos e reflexões sobre a teoria estudada, pois nem sempre a utilização de diferentes métodos é o suficiente para resolver as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, pelo fato de que fatores externos interferem significativamente no êxito estudantil.

Tulipa faz alusão a participação nos estágios supervisionados que deve ocorrer não somente pela observação ou pela análise crítica da realidade escolar, mas necessita proporcionar maior aproximação ao cotidiano educacional para o entendimento do complexo cenário educacional, com tempo maior no “chão” da escola para melhor compreensão e vivência da dinamicidade entre teoria e prática.

Vimos que essa mesma percepção é relatada também pela professora **Girassol** que assim como as demais participantes, reconhece a ampliação dos conhecimentos que o curso de Pedagogia ofereceu, mas ressalta que o tempo de permanência na escola proporcionado pelos estágios não foi o suficiente para conhecer mais detalhadamente a realidade escolar.

O processo de formação na universidade foi muito bom, claro que poderia ter sido melhor. Falo no sentido da prática nas escolas, pois nos estágios quase não tivemos contato com os materiais concretos utilizados pelos professores, como preencher diários, os planos de aula...e o tempo que permanecemos na escola não foi o suficiente para ver realmente a realidade escolar. Claro que os docentes do curso de Pedagogia sempre relatavam suas experiências e os problemas que iríamos enfrentar como professores, mas sentia que faltava algo mais nos estágios, era necessário passar mais tempo na escola.

Podemos depreender na fala de **Girassol** que os docentes do curso de Pedagogia não camuflaram a realidade educacional, ao contrário, sempre expuseram aos discentes os problemas que iriam enfrentar no ambiente escolar. Mas, na percepção de nossa participante os estágios reservam pouco tempo na escola, impossibilitando a realização de outras atividades como o acesso aos diários dos professores, os planos para que conhecessem com mais clareza o lado burocrático da profissão.

Entendemos que como indicação da legislação para os cursos de formação de professores ou licenciaturas, o estágio supervisionado é o momento que proporciona ao futuro professor a conexão dos conhecimentos teóricos com a prática, no campo de trabalho onde atuará o futuro profissional, por isso as questões mencionadas por nossa participante é algo a ser levado em consideração em relação ao cumprimento de carga horária e sua distribuição de forma a contemplar as necessidades formativas do licenciando.

Por sua vez, a professora **Jasmim** em sua narrativa relata o suporte teórico excelente oferecido pelo curso de Pedagogia e, expôs a importância dos conhecimentos estudados durante a formação inicial para a resolução dos problemas enfrentados em sala de aula.

A Universidade nos prepara teoricamente, saímos com uma bagagem teórica excelente. Mas, quando nos tornamos professor muda muito [...] claro que a teoria vai nos ajudar a ter um posicionamento frente as situações enfrentadas. Mas, é a prática que vai te ensinar muita coisa que a teoria, às vezes, deixa a desejar e vice-versa, uma não fica sem a outra, uma depende da outra. É igual o Estado, a escola, a gestão, os professores e família, é essencial que andem juntos.

Inferimos que **Jasmim** compreendeu que a formação inicial é um meio e não o fim do conhecimento e, como docentes é essencial a ruptura do pensamento desconexo da realidade escolar. Ela tem o entendimento que a teoria precisa andar de mãos dadas com a prática e ambas

se tornam uma unidade e faz comparação com a parceria entre todos os órgãos, instituições e profissionais como essencial para o êxito da educação.

Assim, se torna tão essencial quanto necessário a inclusão de ações e práticas no cotidiano escolar que visem de modo singular romper com o distanciamento que existe entre teoria e prática e ocorra de fato uma unidade e não somente a tentativa de articulação entre elas.

As experiências formativas que emergem no decorrer do processo do desenvolvimento da docência apresentam possibilidades de análises sob diferentes aspectos da formação, permitindo tomarmos consciência das histórias de vidas, mudanças e significações que compõem o contexto profissional e social no qual os professores estão inseridos.

Conforme Almeida (2012) pensar a docência enquanto experiência, é reconhecer que no decorrer dos anos, os saberes docentes se conecta em uma relação com o conhecimento e continuamente são ampliados e aperfeiçoados, invocando outros saberes que no decorrer da trajetória de vida profissional, se formam entrelaçados com outros vários saberes vindo da sociedade, da escola, dos diversos atores educacionais, das universidades, das relações familiares e da cultura que contribuirão para os repertórios de atuação desses profissionais

Para muitos docentes da educação básica o impacto causado pelas diversas ocasiões vivenciadas exige uma ressignificação do trabalho que, a partir das vivências e das experiências, passa a desenvolver práticas importantes que vão garantindo o domínio de saberes para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, favorecendo seus primeiros desafios. E neste sentido, passaremos a analisar as **experiências significantes no início da docência** para as participantes dessa investigação.

Neste sentido, a acolhida por parte dos pares, da gestão e do próprio órgão mantenedor, no caso, as Secretarias de Educação, representa uma impressão significativa na caminhada da docência, pois dependendo das primeiras impressões, o professor desenvolverá expectativas positivas ou negativas. Percebemos na narrativa de **Jasmim** que os dois primeiros anos na docência foram bastante difíceis por não ter recebido apoio e condições necessárias para o seu bem-estar.

Em 2014/2015 foram dois anos bem difíceis no desenvolvimento de meu trabalho na escola onde fui lotada. Não recebi apoio necessário. Somente em 2016 começou a melhorar, eu continuei na mesma escola e com a mesma gestora, mas já com um pouco de experiência na prática fui capaz de lidar com as adversidades. Não me lotaram mais para trabalhar com educação infantil, fui trabalhar com o 3º ano do Ensino Fundamental I. Em 2017 saí dessa escola e fui trabalhar com a EJA á noite. Foi uma experiência maravilhosa e, se tivesse EJA durante o dia eu ia querer trabalhar também. São adultos que já passaram do tempo de estudar que valorizam tudo o que ensinamos. É uma turma que não precisa estar chamando atenção. São pessoas que estão ali cansadas, que vem de um dia de trabalho, mas estão querendo estudar, alunos (as) que não sabem assinar o nome. Foi muito

gratificante esse trabalho, muitos no fim do ano agradeceram por aprender escrever o próprio nome, e agora não precisariam sujar mais o dedo quando fossem ao Banco assinar.

Essa experiência que foi significativa para **Jasmim** aconteceu no seu quarto ano de docência no trabalho com estudantes da EJA, que é uma modalidade de ensino que se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Portanto, era uma turma composta por adultos que trabalhavam no período diurno e estudavam no período noturno. E fica evidenciado um elogio a esses estudantes, pelo compromisso com os estudos e o desejo de aprender a escrever o nome. O reconhecimento e a valorização dada à professora, pelo seu trabalho também foi uma demonstração de gratidão pelos resultados alcançados por eles. Certamente não saíram da escola do mesmo jeito que entraram.

Uma mudança que Perrenoud (2000) defende em seus estudos é do professor organizar e dirigir as situações de aprendizagem, em uma sala heterogênea, cada estudante vivencia a aula de modo diferente. O docente precisa estimular nos estudantes o desejo de saber, criando condições e situações do cotidiano dos estudantes de forma que haja uma ligação do saber que ele necessita adquirir e que tenha significado para sua vida

Compreendemos que as experiências vivenciadas nos primeiros anos da docência, são as que tem um impacto negativo ou positivo na vida dos professores e, dependendo de como foi vivenciada influencia diretamente no desenvolvimento das práticas de ensino e nas percepções dos profissionais sobre o seu fazer docente.

Enxergamos na narrativa da professora **Margarida** que o seu percurso inicial docente se apresentou atrelado de paradoxos, medos e desafios, mas também com esperança e possibilidades de mudança.

No início meu maior desafio foi romper a barreira do medo, procurar chegar mais próximo do aluno na questão de perceber as dificuldades dele e em que poderia ajudar. Às vezes, eu até quero realizar um trabalho diferenciado, mas esbarro em tantas situações: desinteresse de alguns estudantes, alunos faltosos, o não incentivo dos pais, a falta de profissionais nas escolas para dar suporte ao professor (centro de mídias, biblioteca...) falta de materiais pedagógicos. Tudo isso causa um impacto na prática pedagógica e, quando não tem todo esse suporte, o professor vai se virando com aquilo que tem disponível. No início trabalhei com turma do 2º ano do Ensino Fundamental I. Por isso, eu logo fiz amizade com uma professora bem experiente, que já trabalhava em uma das escolas, ela me ajudou muito, foi me orientando e mostrando a forma como trabalhava os conteúdos, a partir daí começamos a planejar juntas. Acredito que também foi uma troca, aqueles conhecimentos novos mais atualizados que eu trouxe da universidade, alinhava com aqueles que ela já possuía de experiência em sala de aula. Compartilhávamos de experiências que davam certo, nesse primeiro momento, eu tive um suporte muito bom.

Percebemos que a professora **Margarida** centra essa experiência inicial na preocupação em torno do ensino e da aprendizagem dos estudantes, mas vive o dilema no início em romper a barreira do medo. Compreendemos que são sentimentos que afloram no principiante da docência e que gera angústias, sensação de impotência por não conseguir realizar um trabalho de qualidade e que acabam por perpetuar práticas reprodutoras.

Notamos que além da inquietação inicial voltada para a aprendizagem dos estudantes, **Margarida** enfrentou desafios no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, as barreiras foram muitas, que vai desde o desinteresse dos estudantes até a falta de suporte didático-pedagógico aos professores. Sem suporte necessário enfatiza: “o professor vai se virando com aquilo que tem disponível”. São fatores que podem travar o desejo de mudanças de uma prática pedagógica repetitiva. Contudo, esses primeiros desafios não foram capazes de fazer com que **Margarida** desistisse, buscou ajuda, passou a compartilhar experiências alinhadas as de uma colega professora mais experiente que possibilitou uma relação de trocas, de crescimento pessoal e profissional.

Diferente de **Jasmim** e **Margarida**, as lembranças significantes de **Girassol** voltam-se para o trabalho com uma criança com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/TDAH. Percebemos que foi uma experiência difícil que lhe instigou sair da zona de conforto para buscar materiais e formação continuada, tendo em vista a necessidade de mais conhecimentos para aprender a lidar com a situação apresentada naquele momento.

Uma experiência que marcou muito no início foi quando recebi uma criança com TDAH, foi uma experiência bem marcante porque eu não havia recebido até aquele momento, nenhum estudante com esse transtorno, foi difícil e ao mesmo tempo gratificante. Eu tive que buscar ajuda, materiais, aprendi o quanto eu tinha que estudar, pesquisar...eu precisava fazer alguma coisa pela aquela criança. Trabalhei com jogos, explicava os conteúdos mais de uma vez, organizava vídeo aula referente aos conteúdos, fazia provas orais e aos poucos fomos acompanhando o avanço dele e ao acompanhar seu desenvolvimento ficava feliz, pois percebia o progresso do aluno na assimilação dos conteúdos.

Inferimos na narrativa de **Girassol** que, ao ser confrontada com a realidade escolar, a professora sentiu a necessidade de buscar mais conhecimentos para a melhoria da prática pedagógica e compreendeu a real necessidade de dar continuidade ao processo formativo para ter respaldo e melhor preparo em relação às necessidades educacionais especiais.

Embora esse seja o desejo de muitos profissionais em proporcionar aos estudantes condições melhores para aprender, na maioria das vezes, são inseridos numa realidade escolar precária sem condições dignas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam

uma diversidade de alunos com diferentes níveis de aprendizagens, dificultando o oferecimento de um ensino melhor e de qualidade.

Notamos o contentamento e o empenho da professora para garantir o direito ao estudante com deficiência em não somente ser inserido no ambiente escolar, mas incluído, assegurando o direito de aprender. A fala da professora **Girassol** demonstra apenas um dos muitos desafios que vivenciou para transformar as dificuldades em oportunidades de aprendizagens.

As vivências significantes das professoras neste primeiro momento na docência demonstram a importância da continuidade na formação em busca da construção de saberes necessários a prática profissional, assim como **Girassol**, a fala de **Tulipa** faz menção a um aluno que já estava com distorção idade/série e não conseguia alcançar a aprendizagem satisfatória.

Uma experiência no início da docência foi de um aluno que quando iniciei para dar aula ele já estava na fase de estar alfabetizado, mas não conseguia ler palavras simples, era perceptível que tinha algum tipo de deficiência cognitiva, mas não possuía laudo. Mesmo assim, aos poucos com o trabalho de incentivo à leitura e algumas técnicas com o trabalho com livros de literatura infantil, ajudaram para que ele avançasse significativamente, passei a dar uma atenção maior para ele e no final conseguiu ler palavras simples. O fato dele sentir minha preocupação e esforço para ajudá-lo despertou uma maior dedicação para participar mais das aulas e atividades.

Ponderamos que **Tulipa** se sentiu desafiada em buscar ajuda para que o aluno avançasse, mesmo sem o laudo comprovando sua deficiência. Essa é uma realidade de muitas escolas públicas de Humaitá, alguns pais não aceitam ou não buscarem auxílio de um médico especialista. Por isso, a responsabilidade recai sobre o professor que com todas as suas limitações procura detectar a deficiência para proporcionar ao estudante condições pedagógicas para que mesmo de forma lenta, consiga aprender. No caso dessa professora, sua prática não somente transformou a realidade desse aluno, mas contribuiu com a elevação da sua autoestima, e isso foi motivo de participação mais ativa nas aulas.

Podemos inferir que as práticas efetivadas nas escolas públicas sejam exemplos de que é possível incluir e não deixar à margem aqueles considerados incapazes de aprender, pois enquanto alguns profissionais tentam realizar um trabalho pautado em oferecer um ensino melhor e menos desigual, outros coligam-se com práticas arcaicas que nada fazem para a transformação da realidade.

Acreditamos assim como Freire (1996) que o amor é a base para que práticas pedagógicas sejam desenvolvidas visando a preocupação com o estudante. Os professores

precisam conhecer e entender a complexidade da docência, para só então, transformá-la. Pois aqueles estão continuamente em formação estão edificando sua prática pedagógica.

Por sua vez, a professora **Rosa**, realizou-se profissionalmente quando recebeu um aluno com dificuldade de aprendizagem e juntamente com os pais, conseguiu realizar um trabalho em conjunto e assim, possibilitaram ao estudante a aquisição da habilidade de leitura e o direito a aprendizagem. Na fala da professora é possível notar o quanto esse trabalho foi árduo e ao mesmo tempo gratificante, pois, ser professor como disse Freire (1996) é acreditar que transformar a educação é difícil, mas não impossível.

Na escola para onde fui, havia um aluno que tinha muita dificuldade de aprendizagem e que estava na fase de estar alfabetizado, mas não estava, nem conseguia ler palavras simples. Então iniciei junto com os pais um trabalho para que até o fim do ano aquele aluno conseguisse ler. Trabalhamos as dificuldades e conseguimos. No fim do ano seus pais vieram me agradecer pois do quarto deles, ouviam o estudante lendo. Para mim foi uma realização como profissional. Claro que eu gostaria de ter feito muito mais, não somente por ele, mas por todos os alunos!

As experiências que deixaram marcas de realização profissional, também trazem o sentimento por saber que algo, ainda, ficou por fazer. Notamos isso na fala de **Rosa** e compreendemos que a garantia da educação para todos exige parceria e apoio da família, como foi o caso do apoio recebido dos pais desse seu aluno com dificuldades de aprendizado. A tomada de decisão dessa professora em chamar a responsabilidade também dos pais para o acompanhamento do filho foi um redimensionamento de ação pedagógica acertada.

Portanto, consideramos que a valorização das diferenças e do diferente tem implicações na prática pedagógica dos professores, tendo em vista que é essencial a busca por alternativas que garantam o acesso e a permanência de alunos com ou sem deficiência na escola regular.

5.4 Desenvolvimento das práticas pedagógicas

Ao longo de décadas a sociedade passou a exigir cada vez mais da escola, de seus professores e responsabilizá-los pelo desempenho dos estudantes. Contudo, a realidade da contemporaneidade requer não apenas a aquisição de conhecimentos, mas a formação das pessoas na sua integridade, como cidadãos conscientes de seus direitos e de seus deveres em vistas a contribuir com as mudanças necessárias no mundo hodierno.

Diante dessa necessidade, as mudanças podem começar pela sala de aula através das práticas pedagógicas dos professores quando imbuídas de intencionalidades, por isso, o fazer docente passou a ser constantemente alvo de estudos e muitas análises. Sabemos que não

existem receitas prontas ou fórmulas mágicas. Mas, as trocas de experiências e as vivências compartilhadas somadas ao compromisso e dedicação podem apresentar saídas para questões vivenciadas no cotidiano da docência.

Percebemos que os **desafios e percepções iniciais** proporcionaram experiências enriquecedoras para o docente iniciante. A professora **Margarida** viveu no início uma fase de enfrentamento do novo, mesmo vivenciando o ambiente escolar como estudante, sua percepção inicial como professora era que os estudantes fossem mais críticos e participativos em suas aulas e, chegou a refletir em determinado momento se daria conta de responder todos os questionamentos de seus estudantes.

Uma preocupação que eu passei no início da docência, foi o medo de lidar com alunos críticos que poderiam me perguntar sobre determinado conteúdo e eu não soubesse responder. O tempo foi passando, aos poucos fui adquirindo experiência e percebi que o desafio não era exatamente esse e, sim, como fazer com que os estudantes através da minha aula, se transformassem em alunos críticos. Isso me levou, muitas vezes, a pensar na minha prática, o que vou fazer para despertar esse senso, a vontade de aprender, de estudar... Tantas vezes fiquei pensando! Eu não posso simplesmente cumprir horário, eu tenho que saber se no final do ano aquele trabalho que eu realizei vai surtir algum efeito na aprendizagem dos alunos. São questões que voltavam em minha mente a todo o momento. No início eu me apeguei muito no livro didático, de usá-lo nas minhas aulas e tentar buscar neles informações, orientações para dinamizar minhas aulas. Aprendi na escola particular onde trabalhei antes da escola pública que o livro é um suporte importante, um norte para mediar o trabalho em sala de aula, mas não posso me prender a ele. O livro sempre me ajudou bastante, pois pesquiso como posso dinamizar minhas aulas, como construir com os alunos algo que torne o aprendizado significativo. As experiências dos meus colegas também me ajudaram e ajudam muito no desenvolvimento da aula, o que eles fizeram que deu certo, eu procuro também aplicar em minha sala de aula.

Compreendemos que com o passar do tempo refletindo, constantemente, em sua prática pedagógica, **Margarida** viu que sua preocupação deveria estar em fazer com que através de suas aulas os estudantes despertassem a criticidade, a vontade de estudar e conseguissem alcançar uma aprendizagem satisfatória.

É visível na fala da professora que o livro didático colaborou, significativamente, para o desenvolvimento de suas aulas, mas transparece ter consciência que este deve ser utilizado como um suporte do trabalho docente e não como o único instrumento capaz de sufocar a criatividade do professor.

Apreendemos da fala de **Margarida**, a significância das experiências de seus pares para aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. A professora soube aproveitar os momentos vivenciados por seus colegas, relatadas como práticas exitosas e as utilizou para o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos e melhorar o trabalhar em sala de aula.

Esses relatos são parte da trajetória de muitos professores principiantes na docência que no início sempre enfrentam desafios nada fáceis de superar e que influenciam de modo positivo ou negativo para a continuação na profissão. Verificamos que a professora **Jasmim** expressou em sua fala a falta de suporte nessa etapa primeira, tanto por parte da gestão da escola como por parte da SEMED e, isso foi desafiador por lidar com uma turma em que o professor desempenha além da função, ele é cuidador, babá e mãe, isso porque, às vezes, as crianças são deixadas na escola com o mínimo ou nada de material necessário para passarem o período do tempo na escola.

No início sempre há o medo e a insegurança diante da realidade, principalmente quando você se depara com situações que não estava acostumada enfrentar e não tem apoio necessário. Isso atrapalhou o meu trabalho e eu não tinha experiência de sala de aula na escola pública, não tinha apoio da SEMED porque eles não cumprem o que preconiza a lei, não tinha apoio da gestora, tinha um pouco de apoio por parte da pedagoga, a única que me ajudava, mas era uma para a escola inteira, para resolver o problema de todos. Quanto o desenvolvimento das práticas pedagógicas, no início foi um desafio mesmo, porque fui lotada como professora da educação infantil e havia dois alunos que tinham necessidades especiais, não havia professor auxiliar. E o professor dessa série é muito cobrado, precisa mostrar trabalho e os resultados. O professor acaba sendo “babá”, pois muitas crianças ainda estão em fase de desenvolvimento e não sabem pedir para ir ao banheiro e algumas realizavam suas necessidades básicas antes mesmo de chegarem ao local. E a família não tinha esse olhar de cuidado, muitas vezes, as crianças precisavam trocar a roupa, a escola solicitava e eles não enviavam.

Podemos observar nesta fala de **Jasmim**, o não cumprimento do órgão mantenedor em contratar um professor auxiliar, já que em sua sala de aula, havia duas crianças com necessidades especiais que careciam do auxílio desse segundo profissional, mais um fato real exposto pela professora que não temos como descrever, a não ser como um desafio para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Inferimos a ênfase que **Jasmim** dá ao relatar a cobrança feita pela gestão ao professor por resultados imediatos. Além destas decorrências, a professora ainda enfrentou a omissão da família em casos que deveriam demonstrar a parceria com a escola, uma falha no cuidado com a criança que pode ser considerado como negligência familiar que, certamente, afetou no desempenho da professora em relação a atenção mais dedicada a outros alunos da turma.

Observamos a multiplicidade dos desafios enfrentados pelos professores em início da docência que se apresentaram como sendo inerentes a profissão, pois é um processo de construção que exige dedicação, esforço e superação para se alcançar o ideal profissional. Enquanto docente, a professora **Girassol** se reportou ao trabalho desenvolvido com salas de aula lotadas, enfatizando que

além deste fator, há crianças que possuem algum tipo de deficiência e que, por certo, necessitam de uma atenção maior para conseguirem aprender.

Um desafio no início foi trabalhar com a sala lotada, principalmente, quando você tem alunos com deficiências, não é fácil. A falta do apoio dos pais é um fator que atrapalha no desenvolvimento da nossa prática, pois temos alunos muito faltosos, que vem para a escola sem material escolar, sem fazer higiene pessoal. Ainda tem a falta de apoio por parte da SEMED em fornecer materiais suficientes para o desenvolvimento dos trabalhos na escola. A infraestrutura da instituição também é um fator que não contribui, as salas de aulas são bem pequenas, os alunos ficam muito apertados, e quando vou fazer algum trabalho que precisa de mais espaço, é preciso colocar as carteiras uma em cima da outra para realizarmos. O espaço maior que possuímos é o campo aberto ao lado da escola, mas nem sempre dá para trabalhar. Gosto de trabalhar mostrando o material concreto, palpável, às vezes, uma caixinha, vasilha... e gasto muito material também, papel, impressão, pincel... porque trabalhamos a prática, mas também atividades, pois há crianças que ainda nem conhecem letras, sílaba. Então é preciso alfabetizar! E acredito que isso são fatores que influenciam em minha prática pedagógica.

Podemos inferir a partir desta fala da professora **Girassol** que a negligência por parte dos pais no acompanhamento dos filhos(as) e o fornecimento do material pedagógico por parte do órgão responsável, são fatores que interferem no aprendizado e no desenvolvimento de sua prática.

Girassol expressa a importância de inserir materiais concretos em suas aulas, por isso, ressalta a falha na infraestrutura da escola e de espaços extraclasse que dificultam o desenvolvimento de uma aula em que os estudantes vejam, peguem, sintam e manipulem os materiais concretos, participando e interagindo entre eles. Mas, não descarta o tradicional como parte do trabalho prático pela necessidade de alguns alunos ainda não estarem alfabetizados.

Da mesma forma, **Rosa** ao fazer sua narrativa expõe as dificuldades de se trabalhar em salas lotadas em que muitos estudantes ainda precisavam ser alfabetizados. Assim, como outras participantes mencionou, também, a quantidade acentuada de alunos em sala, os que apresentavam deficiência e a falta de professor auxiliar para dar-lhe o apoio necessário.

Os primeiros desafios que encontrei foram salas superlotadas, onde muitos alunos precisavam ainda serem alfabetizados. Além da lotação em sala, havia dois alunos, um com síndrome de Down e uma com deficiência auditiva surda/muda. Não tinha um professor auxiliar em sala, quem me deu um grande apoio foi a professora da sala de recursos. Eu relatava as dificuldades tinha e, em cima disso, ela trabalhava com estes alunos e me orientava em sala de aula como agir. O aluno com Down não parava quieto, ele queria ficar rodando em sala, saía constantemente. E a aluna surda/muda gritava muito em sala. Na escola todo mundo já sabia da situação, muitos funcionários colaboravam para ajudar quando os mesmos saíam de sala e queriam ficar correndo ao redor da escola. Outro problema era que a gestora da época em vez de ser um suporte, dizia para eu trancar a sala de aula por dentro para que os estudantes não ficassem saindo a todo momento, eu ficava triste! Porque as vezes era complicado, ainda mais quando eles se exaltavam, eu precisava de ajuda! Mesmo com tais atitudes, junto com a professora da sala de recursos

tentamos fazer algo por aqueles alunos, mas não foi muito, pois além da gestão, não tínhamos, na maioria das vezes, o apoio necessário por parte das famílias dos alunos.

Embora muitas escolas públicas nos últimos anos aumentaram a oferta de vagas de estudantes com algum tipo de deficiência inserindo-os na sala de aula regular, não há garantia de sua inclusão. Essa realidade ficou evidente na fala de **Rosa** pelos grandes desafios enfrentados, mas vimos que os dois estudantes com deficiência não receberam suporte necessário para aprender e ter autonomia. Mesmo com o apoio da professora da sala de recursos, o possível que foi feito, se tornou pouco diante do necessário.

Neste sentido, não podemos negar os avanços no Brasil com diversas legislações como a LDB n.º 9.394/1996, que traz o direito do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência. Porém, a realidade vivenciada por muitos professores mostra que há inúmeras dificuldades no atendimento a esses estudantes, onde na maioria das vezes, não possui um profissional especializado para o acompanhamento e apoio a esses estudantes.

Observamos que faltou ética profissional quando a gestora solicitou que a professora “trancasse” os alunos com deficiência em sala de aula, para não “perturbar” os demais alunos e servidores. Este fato retrata o despreparo da escola em lidar com estas situações, podendo gerar desânimo a qualquer profissional que está descobrindo a essência da docência, mas ao mesmo tempo sua complexidade. Felizmente, **Rosa** podia contar com alguns servidores e a professora da sala de recurso que a “amparava” nos momentos de angústias.

As experiências para o desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras não são nada animadoras, o atendimento de estudantes com deficiência, tornou-se um dos assuntos mais discutidos na escola e um obstáculo a ser vencido por esse profissional que não possuía suporte necessário para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, mas que estava exposto ao desgaste pessoal e emocional.

Como ressalta Nóvoa (2013) o professor confronta-se com dificuldades inéditas decorrentes das mudanças quantitativas e qualitativas que desde um passado não muito distante se fazem sentir. O ritmo rápido das transformações pela qual a sociedade contemporânea trafega traduz-se no quadro escolar pela complexidade crescente das funções atribuídos ao professor onde lhe foram encarregadas novas competências, esperando-se da sua parte a realização de tarefas altamente especializadas e o desempenho de papéis bem complexos em várias frentes.

Os inúmeros desafios relatados pelas professoras são reiterados na fala de **Tulipa** quando lembra que sua “vocação” não é trabalhar com os estudantes da educação infantil pela dificuldade que existe em alfabetizar crianças. Sua preferência se dá por trabalhar com a faixa etária de

estudantes que tem em média 9 e 10 anos, aqueles que já deveriam estar alfabetizados, mas a professora ratifica que muitos chegam a essas séries com muitas dificuldades que retardaram seu processo de alfabetização.

Os desafios em relação as práticas são muitos...com educação infantil, principalmente, pois alfabetizar é um trabalho difícil, não é minha vocação. [...] Gosto de trabalhar mais com alunos dos 4º e 5º anos. Boa parte dos alunos desses anos são aqueles que ainda precisam ser alfabetizados e isso se apresenta como um grande desafio. Além das salas lotadas, temos estudantes com dificuldade de aprendizagem e com deficiência que necessitam de mais atenção. E, muitas vezes, por causa dessas situações alunos com aprendizado mais avançado acabam sendo penalizados porque é preciso dar um pouco mais de atenção a esses estudantes com dificuldades. São situações numa sala heterogênea que não se pode ser deixado de lado e simplesmente dizer que está tudo bem. Ainda temos a falta de apoio por parte da maioria das famílias, o que dificulta muito é a falta acompanhamento do aluno na escola. E na zona rural esses desafios são mais gritantes. E isso acaba por comprometer a prática pedagógica do professor.

Tulipa cita, também, a superlotação das salas de aula e emerge como outro desafio que interfere no progresso da aprendizagem tanto dos estudantes que apresentam um grau menos avançado de aprendizagem, quanto aqueles que estão em um processo mais elevado e que acabam sendo penalizados. Pois, a professora necessita se dedicar bastante para conseguir proporcionar a “todos” o direito de aprender.

Por sua experiência em trabalhar numa escola da zona rural, **Tulipa** diz que toda essa problemática se vivencia de forma mais evidente tendo em vista todo o panorama que envolve a distância geográfica, de transporte e o acesso as novas tecnologias. Esses e tantos outros desafios podem despertar e incentivar para se buscar alternativas através de um trabalho mais coletivo e compartilhado entre toda a comunidade escolar.

A respeito disso Cunha (2010) defende que é essencial desenvolver uma capacidade de trabalho coletivo entre os professores, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores e com outros atores educativos locais, esse trabalho na medida que vai sendo realizado, rompe com a lógica que reforça o trabalho individual e, procede do coletivo de aprendizagem referenciados aos contextos vivenciais.

O **apoio pedagógico e interpessoal** aos professores iniciantes na docência, se constitui como fundamental. Quando inseridos na escola para o exercício de suas funções necessitam de suporte humano e material, pois inúmeras são as tarefas que precisarão desenvolver que vai desde o planejamento até a organização do tempo em sala de aula. Essas informações primárias e básicas sobre o funcionamento e o desenvolvimento do trabalho do professor na escola necessita fazer parte das orientações repassadas pela instituição.

Por isso, a Secretaria de Educação e escola precisam dar condições para a integração deste profissional ao ambiente escolar. O ideal seria que ao ser inserido no ambiente profissional, os professores fossem oportunizados a continuarem sua formação com os próprios pares no sentido de estudos em grupo, discussões de temáticas pertinentes ao ensino e aprendizagem, círculos de conversas para a reflexão constante sobre suas práticas pedagógicas ou espaços valorizados para fazer funcionar o HTP como momentos de interação e coletividade.

Nesta fase inicial professores são beneficiados quando existe um sistema com estrutura física e pessoal capaz de oferecer subsídios para o desenvolvimento profissional, quando não encontram apoio necessário muitos acabam desistindo da profissão e procuram outras alternativas de profissionalização e sobrevivência.

Apreendemos que o apoio neste momento de aprendizagem para **Margarida**, veio da amizade construída, anteriormente, na universidade e que serviu de suporte e ao mesmo tempo foi aprendiz da docência. Como na comparação ao pensamento de Silva (2019, p. 118) que essa amizade foi uma mão amiga no “auxílio da ancoragem de chegada ao novo ambiente de convívio pessoal e profissional”.

Na escola Gilberto, pude contar com o apoio da gestora e da pedagoga, minha colega de graduação, compartilhávamos os mesmos anseios, eu acredito que ela estava ali também em choque com a realidade que estávamos enfrentando, então acabamos nos apoiando para vencer. Como estava recente saindo da universidade, buscava muito as experiências daqueles que já estavam na docência. Lembro de uma professora em uma das escolas com idade para se aposentar que me disse um dia: bem-vinda nova professora, porque as velhinhas já não estão aguentando mais. Em outra escola uma me falou quando fui pedir uma orientação: você é a professora! E não me ajudou. Foram atitudes bem diferentes, e que dependendo de quem as ouve, pode causar impacto, principalmente quem é novo na profissão. No início o apoio por parte da maioria dos integrantes da Instituição foi fundamental para que eu me sentisse bem e conseguisse realizar meu trabalho. Ainda bem, que a maioria me deu esse apoio, um ou outro colega que não foi tão receptivo. Mesmo assim, sempre procurei me dar bem com todos, ser prestativa, porque essa relação precisa ser uma troca de experiências. Eu não posso me fechar e dizer que sei tudo, na educação não funciona o egoísmo. Eu sei que eles podem me ajudar e sei que também posso contribuir.

Nesta narrativa percebemos que nem sempre os pares sabem se colocar no lugar do outro e agem como se nunca tivessem sido professores iniciantes. Entretanto, é possível inferir a solidariedade de alguns colegas que ajudaram **Margarida** enfrentar com mais segurança esse início da caminhada na docência.

A professora se reporta, ainda, a forma como foi recebida por duas de suas colegas de profissão. A primeira, foi receptiva e brincalhona, enquanto a segunda, foi áspera e hostil. Consideramos que um aspecto importante para o iniciante na docência é não desanimar perante

as dificuldades e, receber o apoio necessário, principalmente, por parte daqueles que fazem parte do Instituição educacional é de fundamental importância para os iniciantes.

Em meio as doçuras e agruras da profissão, **Margarida** conseguiu prosseguir e compreender os limites e possibilidades que compõe a docência. Entendeu que uma relação de respeito mútuo e trocas de experiências são importantes para experimentar, arriscar e explorar novos caminhos em busca da aprendizagem docente.

Sabemos que é em busca dessa aprendizagem que a sala de aula se torna um lugar de estudo e ampliação dos conhecimentos. É nesse momento que o professor necessita das orientações e instruções para compreender com mais clareza e objetividade as diretrizes que regem a educação e o funcionamento da escola. Dessa forma, entendemos que o “choque” frente a realidade será atenuado.

Por sua vez, **Girassol** pôde contar com o apoio de seus pares, da gestão e do apoio pedagógico nessa fase inicial. Onde houve profissionalismo quanto a receptividade da iniciante e abertura para participação na tomada de decisão em relação ao processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

A relação com meus colegas posso dizer que foi boa, procuro sempre ajudar a todos. Com o pedagogo e a gestora também foi um relacionamento profissional, sempre dispostas a ajudar. A gestora sempre abria precedente para nossas opiniões nas ações da escola e vice-versa. Fazia com que nas reuniões compartilhássemos de ideias para chegar a um consenso do que seria melhor para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Até porque quando você trabalha sozinho não tem um bom rendimento, mas quando trabalhamos juntos conseguimos alcançar melhores resultados. Um suporte que sinto falta na escola é da equipe multidisciplinar da SEMED temos essa equipe, mas não há um trabalho contínuo na escola. O ideal seria que realizassem o diagnóstico clínico e acompanhamento junto aos alunos e professores durante todo o ano e não somente quando são solicitados, pois na zona urbana são poucas escolas, então, deveriam fazer um acompanhamento mais de perto, fazer um levantamento das demandas e assim montar um plano de ação.

Depreendemos que a participação proporcionada aos professores, por parte da gestão na tomada de decisão em relação às ações da escola, se apresenta como um ponto relevante para o compartilhamento de informações e conhecimentos de forma democrática, isso contribui significativamente para o êxito na efetividade dos objetivos da instituição.

Em sua narrativa **Girassol** fala sobre a equipe multidisciplinar da SEMED, equipe composta por psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo que fazem procedimentos de diagnóstico clínico quando são solicitados pela escola, mas não realizam um trabalho contínuo de acompanhamento aos estudantes e professores que necessitam.

Observamos que o professor da educação básica recebe inúmeras cobranças por parte do sistema, da gestão e dos pais, por isso, o apoio aos iniciantes é essencial para que a teoria ganhe corpo e vida na escola. A existência de uma equipe multidisciplinar na SEMED, é um diferencial no suporte ao professor para o enfrentamento dos desafios que no palco da docência necessita aprender a lidar.

Na verdade, concordamos com Queluz e Alonso (2003) quando chamam atenção das esferas responsáveis pela educação, pois os professores anseiam e aguardam que seus superiores é que venham a escola e conheçam seus problemas e dificuldades; ofereçam os recursos técnicos e materiais de que estes profissionais necessitam para desenvolver um trabalho com qualidade. Os professores desejam maior atenção e que todos se sensibilizem para o drama que vivem em sala de aula, a realidade de muitos mostra que são abandonados a si mesmos, entregues aos seus poucos recursos que os deixam fragilizados diante de tantas pressões e ameaças.

As primeiras experiências docentes podem se tornar determinantes para a qualidade da prática pedagógica profissional. Porquanto, os problemas enfrentando na escola e na sala de aula são reais onde o próprio sistema de ensino, se apresenta limitado, influenciando a *práxis* do professor, podendo se apresentar como renovadora ou reprodutora. Ao contrário, de **Margarida e Girassol**, a professora **Jasmim** não foi bem recebida pela maioria de seus colegas e nem pela gestão escolar, passando a vivenciar situações de estresse que afetaram seu bem-estar.

Os demais professores não foram acolhedores até porque havia muitos que eram do grupo da gestora e como ela não me acolheu a maioria foi na “onda” dela. Foi um período bem difícil. Somente um professor, foi o único que me acolheu e deu apoio no início, me dava forças e sempre falava que eu aguentava muita coisa calada, mesmo estando em estágio probatório não podia ser humilhada. Me deu as apostilas que utilizava, me explicava como ele trabalhava. Isso me ajudou muito, pois ele tinha muita experiência e o bom que ele também trabalhava com alfabetização, e assim fui conseguindo desenvolver meu trabalho. Além deste colega, a pedagoga também me auxiliou, o problema é que era somente uma para atender a escola inteira. Depois de um tempo a gestora reconheceu que foi “carrasca” e me pediu perdão, hoje além de vizinha, somos colegas.

Observamos que mesmo enfrentando o não profissionalismo de muitos de seus colegas docentes, **Jasmim** encontrou auxílio em um professor e na pedagoga nesse período inicial que se apresentou repleto de desafios. Diante do mau acolhimento passou por situações difíceis que a paralisaram e não a deixaram reagir diante das condições em que foi inserida.

Situações parecidas vivenciou **Rosa** e expressa insatisfação em relação a SEDUC que não realizou nenhuma formação para os professores iniciantes. É possível depreender que houve apenas os trâmites da posse para a entrada na profissão. Observações que merece ser

lembrada já que nem SEDUC e nem SEMED possui um departamento responsável pela inserção e acompanhamento destes profissionais que durante os anos de estágio probatório são deixados a cargo da gestão escolar para realizar esse trabalho. E muitas vezes, agem sem ética com autoritarismo e, acabam por tratar os principiantes com arrogância.

A Instituição SEDUC apenas me lotou em sala de aula, não ofereceu nenhum curso e nem orientações. Esse apoio por parte da gestora da escola, foi bem pouco, sinceramente certas atitudes dela me deixou horrorizada, como já relatei o episódio anteriormente. O apoio veio por parte de meus colegas professores que me ajudaram com suas experiências e práticas. E sou muito grata a professora da sala de recursos que me deu todo o apoio necessário para trabalhar com os alunos com deficiência.

A professora **Rosa** por sua vez, encontrou auxílio em seus pares e uma de suas colegas foi o diferencial nesse momento de aprendizagem, perante as situações delicadas que necessitavam não somente de orientações, mas de apoio multidisciplinar para a resolução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Entendemos que, como professoras da educação básica as participantes enfrentam inúmeras cobranças por parte do Sistema, da gestão, dos pais para que se alcancem e produzam resultados satisfatórios em relação a aprendizagem dos estudantes. Mas para que haja êxito educacional, as iniciantes na docência necessitam de apoio material e imaterial para a realização de seu trabalho.

Quando inseridos em um ambiente hostil sem o apoio necessário, o trabalho do professor é afetado e não se consegue alcançar o êxito educacional. Verificamos que a professora **Tulipa** vivenciou momentos de desconforto proporcionado por seus pares e a gestão da escola. Aqueles que deveriam ser seus preceptores agiram sem ética profissional, sem a devida preocupação com o bem-estar da professora.

Em relação ao gestor não houve o apoio necessário de sua parte, não motivava os professores a trabalhar em colaboração e, também, não fornecia material pedagógico e de insumo, tudo era muito precário. Havia um orientador na escola, mas também não dava muita assistência pelo fato de haver muitos alunos com dificuldades de aprendizagens, a atenção se voltava para esses casos. Os colegas professores da escola, também, não me acolheram, aqueles que já tinham anos na docência me criticaram por assumi a sala de aula do 6º ao 9º ano. Mesmo assim, continuei com ajuda de meus pais, dos conhecimentos adquiridos na faculdade e da internet.

Sabemos que cada escola possui dificuldades e especificidades diferentes, por isso, compartilhar experiências é uma prática essencial para todo e qualquer profissional, essa troca se torna tão útil quanto necessária para que o docente possa visualizar outras alternativas e aos

poucos ir se inserindo com a nova realidade. Para Perrenoud (2000) o encontro com a realidade e a sala de aula permite ao professor romper com as evidências do senso comum.

O ambiente escolar, naquele momento, não deu possibilidade a **Tulipa** do compartilhamento de experiências, pelo contrário foi julgada e criticada por aceitar trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental para a qual não foi formada. Certamente, ela não via outra opção, mas o motivo que a levou aceitar trabalhar com essas turmas merece ser discutido e aprofundado, já que seu concurso tinha outra definição. Essa parecer ser uma situação real que acontece nas escolas públicas e, se acontece nas escolas urbanas, podemos imaginar na zona rural! Assim, como foi o caso de **Tulipa**, não é diferente com tantos outros professores que são encaminhados para trabalhar com disciplinas para as quais não foram formados.

Essa dimensão traz as **experiências marcantes e exitosas** que marcaram a caminhada inicial das professoras no decorrer de suas vivências como docentes da educação básica. O descobrimento, as aprendizagens aconteceram em um processo gradativo que proporcionou um amadurecimento contínuo das participantes que construíram alicerces que deram sentido à prática profissional.

De acordo com Silva (2019) o processo de desenvolvimento profissional não acontece no vazio, mas acontece em uma relação/inter-relação, ação/reflexão individual e coletiva do trabalho cotidiano, socialização de conhecimentos, trocas de experiências e um infinito de acontecimentos que ocorrem nos espaços de trabalho, não se pode anular as possibilidades possíveis de aprendizado mútuo.

A primeira impressão que emerge das narrativas foi o nível de comprometimento em desenvolver práticas mobilizadoras de saberes que teceram a vida individual/coletiva. Esses movimentos potencializaram reflexões sobre as próprias experiências docentes, permitindo uma troca e socialização de conhecimentos.

É nesse movimento que visualizamos as experiências exitosas da professora **Margarida** que procura desenvolver trabalhos utilizando materiais práticos que tenham significado para a vida de seus estudantes. Ressalta que não é um trabalho fácil de realizar, mas procura inserir a produção de textos utilizando os diferentes gêneros textuais que auxiliam no desenvolvimento intelectual de seus estudantes.

Em minha prática pedagógica procuro desenvolver trabalhos que são significativos para o desenvolvimento dos estudantes. Nem sempre é fácil, mas tento trabalhar com materiais diferenciados, para que entendam e desenvolvam habilidades que os ajudarão no amadurecimento intelectual. Costumo desenvolver uma prática que dá certo, a produção de textos, utilizando os diferentes gêneros textuais, com auxílio do microfone para que eles

compartilhem suas produções com a turma e assim vão desenvolvendo a postura e o intelecto. Gosto sempre que eles produzam textos que vão poder utilizar futuramente. Às vezes, na apresentação de um trabalho ou outro ficam nervosos, por isso sempre falo para eles que só ficar quieto não basta, é importante participar da aula e alcançar o aprendizado. Eu sei que futuramente se quiserem entrar para uma universidade, não passarão pelas mesmas dificuldades que vivenciei. Então, procuro trabalhar essa prática, alguns produzem ótimos textos, mas na hora de ler ficam nervosos e com essa partilha aos poucos irão perdendo o medo e vencendo os desafios.

Nesta fala a professora explicita que trabalha com os estudantes a produção de gêneros textuais, utilizando um instrumento de voz, o microfone, para que compartilhem suas produções com vistas a melhoria do raciocínio e da aprendizagem. Essa forma de trabalhar cria situações para que os estudantes desenvolvam habilidades que os ajudarão na superação de algumas dificuldades encontradas no percurso escolar.

Podemos inferir que essas experiências utilizadas por **Margarida** estimulam os estudantes a exercitarem a mente de forma que passem a perceber a capacidade intelectual e o potencial que cada um possui. Dessa forma, a professora reconhece que os estudantes aprendem de forma diferente e que possuem necessidades intelectuais, físicas e emocionais que precisam ser trabalhadas para o enfrentamento das adversidades vindouras.

A preocupação da professora em trabalhar dessa forma, se dá também pelas suas vivências que teve na universidade e experienciou momentos de aprendizado, mas também de algumas dificuldades, essa inquietação é percebida quando fala: “eu sei que futuramente se quiserem entrar para uma universidade, não passarão pelas mesmas dificuldades que vivenciei”.

A professora **Rosa** pontuou o trabalho de incentivo à leitura que realiza desde quando trabalhava com os estudantes do Ensino Fundamental I, essa prática a acompanha até os dias atuais por perceber o desenvolvimento das habilidades leitoras em seus estudantes.

Além de trabalhar com incentivo à leitura que era um trabalho que desenvolvia muito com os alunos do ensino fundamental I, agora que trabalho somente com a disciplina História com 6º, 7º e 8º ano da EJA e Ensino Fundamental II, gosto de trabalhar com seminário. Como o livro didático, já algum tempo não está sendo o suficiente para entregar a todos os alunos, acredito que desenvolvendo esse trabalho seja uma forma de incentivar a leitura também. Então, divido a turma em grupos, entrego o assunto, dou um determinado tempo para se prepararem, pesquisar mais um pouco em outras fontes e depois fazemos um calendário para as orientações e apresentações. Desde o 6º ano estou inserindo esse trabalho, pois percebo a dificuldade de muitos alunos na compreensão de alguns assuntos e na apresentação dos trabalhos. Gosto de realizar esse trabalho pela experiência que passei na universidade, até para que se expressem melhor em público.

Na fala da professora **Rosa** é possível depreender que a falta do livro didático é um fator que interfere no melhor andamento das atividades, pois é o único recurso mais acessível para os estudantes da EJA, contudo é uma realidade bem presente nas escolas. Mas, essa situação

não é um motivo para que outras práticas sejam inseridas para inovar as metodologias trabalhadas em sala de aula proporcionando aos estudantes o papel de fazer da aprendizagem um momento de partilha, de coletividade. De certa forma, a professora demonstrou ter uma visão das necessidades dos estudantes que necessitam ser conduzidos a uma forma de agir mais proativa e autônoma.

Assim como **Margarida**, a professora **Rosa** por já ter vivenciado a prática de seminários na escola e na universidade, sentiu a necessidade de trabalhar essa técnica com a preocupação de preparar os estudantes para o enfrentamento dos desafios do ensino que os acompanhará durante todo o percurso de formação escolar e universitária.

Por sua vez, em busca de criar novas possibilidades de atuar profissionalmente, **Girassol** utilizou-se de algumas estratégias metodológicas aprendidas na formação recebida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Uma prática que gosto de trabalhar muito é a contação de histórias, prática recebida na formação do PNAIC no qual utilizo a caixa de literatura com acervos enviados pelo Programa. Os alunos escolhem o livro, dou um tempo para lerem e depois cada um vem à frente contar a história que escolheu utilizando o microfone para o compartilhamento da história. Claro! Que não dá para todos relatarem em um só dia, então utilizamos mais um dia para concluir esse trabalho. Vejo que eles gostam muito, até aquele aluno mais retraído, aos poucos vai querendo participar. Alguns não sabem ler as letras, mas pedem para contar a história e contam através das imagens, eu vejo que é uma forma de incentivar o gosto pela leitura e aos poucos vão se desinibindo. Gosto também de trabalhar com os jogos pedagógicos, os alunos com mais dificuldade se desenvolveram muito, coloco os jogos para formação de palavras em grupo para que auxiliem um ao outro. Sempre presto atenção que alguns alunos com determinada dificuldade na hora da competição conseguem ser mais rápidos. Tenho estudantes que evoluíram significativamente.

Certamente que mudanças não acontecem imediatamente, isso é um processo gradativo que aos poucos os professores vão aprendendo a desenvolver práticas capaz de estimular a aprendizagem dos estudantes. É nessa perspectiva que enxergamos a prática pedagógica da professora **Girassol** que com utilização da técnica de contação de histórias tem despertado em seus estudantes a vontade de aprender. Não basta querer mudar os estudantes, se o professor não for um agente de mudanças. Por isso, é necessário que a sala de aula seja um lugar de acolhimento onde a capacidade criadora do estudante seja aguçada.

Além do trabalho de incentivo à leitura, **Girassol** utiliza jogos pedagógicos para trabalhar a formação de palavras, vimos que esse tipo de prática de acordo com sua percepção auxilia os estudantes no desenvolvimento da memória, rapidez do raciocínio, cooperação entre si e o que é mais gratificante, um tipo de atividade prazerosa para os estudantes. Podemos perceber que houve esforço e a formação continuada serviu para aprimoramento das práticas

da professora que soube utilizar dos recursos disponibilizados pelo programa do qual participou.

De certa forma é visível que a professora, como salienta Perrenoud (2000), está despertando nos estudantes a vontade de aprender, pois cria situações de aprendizagens ajustando ao nível de cada um, possibilidades para que reflitam e sejam desafiados. Esses momentos de cooperação propiciam interação com os outros colegas tornando a aprendizagem mais significativa.

No caso de **Jasmim**, um dos destaques está nas experiências do uso das fábulas no trabalho de incentivo à leitura e produção textual, onde proporciona momentos de criação e recriação das histórias.

Uma prática que utilizo e acredito que ajuda na aprendizagem é o trabalho com gêneros textuais, quando vou trabalhar fábula, eu explico o que é. Além do livro didático trago outras fábulas, explicou a eles que trabalho será feito e eles leem. As fábulas que entrego não tem a moral da história, então eles que colocam a moral e cada um vem relatar oralmente a história e muitos acabam colocando realmente a moral, outros criam o que também se encaixa no texto. Eles gostam porque as fábulas trabalham muito com animais e no final tem uma moral. Outro gênero que gostam é o conto de fadas. Eu gosto de trabalhar, também, com as notícias de jornais, eles recortam a matéria que gostaram, aí peço para que compartilhem com outro colega fazendo uma forma de debate para falar o que entenderam. Outra prática também utilizada é um caderno diário, peço que eles façam um diário desde o primeiro dia de aula, no último dia do ano letivo recolho e avalio também, a maioria gosta, tem uns que não gostam porque tem que escrever, as meninas gostam até demais, desde o início eu venho colocando em prática e eu percebo que surte efeito, dá resultado.

Outra experiência lembrada pela professora diz respeito a utilização de notícias de jornais. Consideramos que é um trabalho nada fácil de realizar, pois possuem características distintas que têm uma fonte extensa de informações, mas é um trabalho importante para a formação de futuros leitores. A professora **Jasmim** vai além ao relatar o uso do que ela chama de “caderno diário”, que nos parece ser ótima estratégia de incentivo para a escrita e acompanhamento de todas as atividades por parte dos estudantes, pois registram os acontecimentos do cotidiano, é uma prática que valoriza as descobertas e promove o envolvimento dos conteúdos trabalhados pela professora.

Podemos inferir que a professora **Jasmim** procurou diversificar sua prática pedagógica proporcionando a seus alunos uma aprendizagem mais efetiva. Neste sentido, é preciso que a escola seja transformada em um ambiente mais atrativo para os estudantes, pois muitos acham um local em que existem apenas cobranças e mais cobranças. A realidade evidencia inúmeros problemas enfrentados pelos professores na escola, como a falta de recursos didáticos-

pedagógicos, e que é essencial realizar uma reestruturação do modelo de educação que possuímos.

Diante de todas as problemáticas, a professora demonstra que é possível criar um ambiente de acolhimento em que o estudante sinta que faz parte da escola. Sua narrativa vai de encontro com o pensamento de Perrenoud (2000) ao se referir ao professor como aquele que não só ensina um conteúdo específico, mas educa no sentido saber viver, proporciona uma aprendizagem que vai além do saber escolar.

Trazendo essa preocupação em criar um ambiente em que o conhecimento é compartilhado, a professora **Tulipa** em sua fala relata que utiliza dos materiais concretos para incentivar o ensino e a aprendizagem. Neste sentido, ressaltamos a contribuição significativa com esse tipo de prática para a aprendizagem e estímulo ao raciocínio. Isto possibilita ao estudante buscar estratégias para solucionar problemas e obter mais conhecimento a respeito do assunto trabalhado em sala.

Em relação as práticas utilizadas, eu sempre tento trazer materiais concretos para eles verem como fazemos na prática, pois isso chama a atenção, acredito ser uma forma de despertar o ânimo deles para aprender. Como trabalho com os 4º e 5º anos, gosto de trabalhar sempre com a produção de gêneros textuais das OLP que para o 5º ano, é o poema. Tento fazer com que eles aproveitem as oportunidades tirando suas dúvidas, participando e produzindo, penso que essa prática é importante e dá certo.

Tulipa se reporta, também, as oficinas de Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP) em que são trabalhados poemas. As OLP é um concurso de produção de textos desenvolvido nas escolas públicas do Brasil onde acontece através de oficinas realizadas durante o ano, trazendo uma metodologia que trabalha conceitos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa. Podemos inferir que esta estratégia é bem utilizada por esta professora ao inserir em sua prática pedagógica esta modalidade de produção textual, visando o desempenho dos estudantes através do exercício da leitura e da escrita, além de despertar o pensamento crítico.

5.5 O docente no percurso da docência

Apesar das constantes oscilações no percurso da história do magistério, com alguns avanços e outros retrocessos, na atualidade, os professores continuam enfrentando enormes desafios quando se deparam com o “chão da escola”. Mesmo assim, muitos buscam o reconhecimento profissional e são motivados a continuarem contribuindo para o cenário de transformação e mudança educacional.

Essa mudança perpassa pela exigência de repensar o lugar de um dos principais agentes educacionais, o professor. Para isso, é necessário a criação de espaços onde se promovam a participação, reflexão e a aprendizagem entre os pares para que os professores construam juntos conhecimentos e saberes necessários ao exercício da docência, com vistas ao compromisso para a transformação social.

Ao longo do percurso de formação e constituição docente, os professores caminham por processos dinâmicos e movimentos que permitem experiências diversificadas e inúmeros desafios, onde são estimulados a investirem em seu crescimento profissional para conseguir aprender a lidar com a realidade prática.

Diante da realidade escolar, muitas são as demandas que se manifestam no fazer pedagógico do professor e por isso, se torna quase uma exigência o investimento para o desenvolvimento profissional. Pois, em um mundo onde o acesso as informações e os conteúdos são cada vez mais rápidos, investir na formação profissional passa a ser um imperativo.

Acreditamos que os **investimentos para o desenvolvimento profissional docente**, dimensão que passaremos a analisar, deve ser constante na vida de professores que perpassa por um aumento progressivo de hábitos de estudos dedicados a compreensão da complexidade docente. Portanto, considerando que a formação inicial é apenas o primeiro passo de um processo, há necessidade de aprendizagem durante toda trajetória docente.

As políticas de formação também têm um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento profissional. Concordamos com Nóvoa (1999b) quando salienta que é essencial o resgate social da profissão docente e a definição de políticas públicas coerentes com a realidade difícil e complexa.

Assim, com a finalidade de investimento profissional, a professora **Jasmim** procurou ampliar seus conhecimentos cursando uma pós-graduação *Lato Sensu*. Esta professora vê não apenas sua necessidade, mas de seus alunos e, visualizando melhorar o processo de ensino e aprendizagem e uma atuação mais presente na solução das dificuldades dos estudantes. Em sua narrativa, percebemos que valoriza a formação que o órgão institucional promove, quando fala:

Logo após a inserção na docência cursei uma especialização em psicopedagogia institucional e clínica, para me ajudar, pois temos vários estudantes com dificuldade, com deficiência de aprendizagem. Também participei do PNAIC, programa do Governo Federal, foi bem no início quando entrei na docência, com as turmas de alfabetização e me ajudou muito, sou muito grata as pessoas na época que ministraram as formações, tudo que passavam eu trabalhava em sala e contribuiu para minha prática. A SEMED nesses dois últimos anos se superou no oferecimento de formação. Eu gostei, vieram pessoas de Porto Velho com participação dos discentes da UFAM. São outras experiências que na minha opinião contribuem e muito. Pena que a Secretaria oferece essas formações somente

no início do ano letivo, deveriam fazer durante e depois também, até mesmo pelas inúmeras situações que vivenciamos na escola.

Podemos inferir que o investimento na formação contínua do professor é uma ponte para que seja alimentada a capacidade de reflexão e aprendizagem para lidar com as situações e desafios do cotidiano docente. Isto exige atitude permanente para a melhoria da prática profissional. E essa postura foi percebida em **Jasmim** quando sentiu a necessidade de estar em constante formação.

A professora, também, cita um importante programa que contribuiu para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, o PNAIC, compromisso firmado entres as esferas Federal, Estadual e Municipal em 2012, para garantir a alfabetização de crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental I.

De acordo com Thomé, Sales e Vieira (2017) um dos eixos do PNAIC se referia a formação continuada de professores alfabetizadores com objetivo de atenuar os desafios do processo de ensino e aprendizagem, cumprindo com o direito a formação continuada ao longo da carreira docente.

Entendemos a importância desses cursos para o desenvolvimento profissional dos professores, principalmente, para os iniciantes que estão em fase de descoberta do ser professor. **Jasmim** faz uma observação pertinente da não continuação dessas formações oferecidas pela SEMED durante o ano letivo. Ressaltamos a importância do corpo docente requerer a quem de direito o dever de se cumprir com o prescrito nos documentos legais que garantam a obrigatoriedade do desenvolvimento profissional docente. O que vai de encontro com o que Perrenoud (2000, p. 169) defende, “seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação continuada e interviessem individual ou coletivamente nos processos de decisão”. No caso dessa participante, é possível perceber em sua narrativa que ela aproveita as oportunidades para investir em sua formação, sentindo compromisso consigo mesma em não desperdiçar o que a SEMED proporciona aos seus docentes.

Apesar dos avanços nas políticas de formação docente é preciso repensar as políticas públicas e buscar oferecer formações aos professores ao longo de toda trajetória formativa e se possível desmistificar o pensamento de muitos de que nesses cursos nada se aprende. Por isso, concordamos com Imbernón (2016) que diz ser essencial refletir sobre as novas capacitações oferecidas aos professores, estas, necessitam ser flexibilizadas e adaptadas as necessidades práticas e contextuais dos docentes, o que geralmente não acontece, sendo oferecidas de acordo com as precisões do sistema.

A professora **Girassol** demonstra em sua fala que não há espaço para uma visão retrógrada, que para obter um desempenho melhor em sala de aula é essencial buscar mais conhecimentos além daqueles adquiridos na formação inicial. Percebemos o empenho da professora e a iniciativa pela formação continuada, utilizando dos diferentes sites como ferramenta de melhoria para sua prática profissional.

A formação continuada é de suma importância porque se você não tem formação você para no tempo. Eu procuro sempre a internet para me dar esse suporte, me inscrevi no site Gente Miúda e a revista Nova Escola porque tem bastante material para auxiliar o professor, textos riquíssimos que vai te ajudando em muita situação do cotidiano. Fiz também uma pós-graduação em Alfabetização pela UFAM. Sempre procuro fazer alguns cursos pela internet relacionados no lidar com os estudantes e os tipos de deficiências. Também participei do PNAIC que me ajudou muito no trabalho prático. Nesses últimos anos a SEMED tem oferecido no início do ano, uma semana de formação envolvendo diversos temas e materiais concretos. Os formadores trazem outras experiências, outras realidades e, isso ajuda muito na reflexão e mudança de nosso trabalho. Gostaria que esse investimento fosse durante todo o ano. Recentemente participei do curso de Libras oferecido pela UFAM para me auxiliar no trabalho com as crianças com deficiência.

Esta narrativa evidencia a importância da internet como instrumento e suporte para a formação continuada, em que disponibiliza, também, variadas opções de recursos didáticos que podem suscitar ideias de se fazer e refazer conforme a necessidade da turma em que trabalha. A professora parece investir em sua formação, pois fez especialização em Alfabetização. Diante destas iniciativas, podemos inferir que a professora se valoriza como profissional e como pessoa, pois na condição de seres humanos sempre necessitaremos de aprender algo.

Neste caso, **Girassol** não se contentou em permanecer somente com os conhecimentos obtidos na formação inicial. Diante da complexidade da profissão procurou outros meios para a formação continuada em serviço que, efetivamente, contribuiu para momentos de socialização, troca de conhecimentos e reflexão sobre a prática pedagógica. Isto nos remete ao pensamento de Freire (1996) quando nos convida a realizar uma reflexão crítica sobre a prática, salienta que de nada adiantará as falácias se a ação pedagógica é impenetrável a mudanças. É pensando criticamente a prática de ontem e hoje que o professor poderá melhorar o amanhã.

Assim como **Jasmim**, a professora **Girassol** participou do PNAIC, programa que contribuiu significativamente para sua atuação em sala de aula e ofereceu subsídios para o trabalho com materiais palpáveis. A professora também ressalta a importância das formações oferecidas pela Secretaria de Educação no início do ano letivo. Faz a mesma observação que **Jasmim** da importância desse investimento profissional e da necessidade de que aconteça antes, durante e depois do ano letivo.

Percebemos que **Girassol** demonstra em sua trajetória a disponibilidade para aceitar o novo e buscar a transformação social e, como disse Freire (1996, p. 54) mesmo estando ciente das “condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas” em que se encontra e que quase sempre gera barreiras difíceis de serem superadas para o cumprimento da tarefa histórica de transformar o mundo, o professor também necessita saber que os obstáculos não se eternizam e que podem ser superados.

Não podemos esquecer que o investimento no desenvolvimento profissional docente é um fator importante na superação desses obstáculos, é preciso apoiar mais o trabalho do professor, para isso, de acordo com Imbernón (2016, p. 124) é necessária uma cultura que desenvolva um “novo processo da formação inicial e da permanente; uma nova formação inicial mais reflexiva, mais prática; uma maior formação permanente contextual e baseada em projetos de inovação”.

E essa inovação é uma forma do professor alimentar sua vontade de investimentos profissionais e a escola, como locus de formação continuada, se apresenta como um lugar favorável para essa ação. **Margarida** no início fez essa reflexão, de que necessitava buscar de aperfeiçoamento contínuo. E um dos primeiros cursos que participou já como docente foi o PNAIC, assim como as demais participantes, a professora achou interessante este programa porque as formações oferecidas lhe davam subsídios para coligar teoria e prática.

Depois que fui para a sala de aula percebi o quanto precisava continuar a formação, buscar aperfeiçoamento. Então, participei de alguns cursos, dentre eles, o PNAIC, eu achei muito interessante porque era uma formação continuada que dava para aliar teoria e prática. Logo nos primeiros anos do programa eu não estava matriculada, mesmo assim, fiz questão de participar, sentia a necessidade de adquirir mais conhecimentos até porque na época, trabalhava com as primeiras turmas do ensino fundamental I. Participei também de algumas formações oferecidas via SEDUC para os professores do 5º anos, série onde mais permaneci trabalhando nesses últimos dois anos. Todo curso de aperfeiçoamento que a SEDUC oferece sempre participo, contribui e muito para minha prática, é muito enriquecedor. Eu também cursei uma Especialização em Alfabetização pela UFAM, que também contribuiu muito na área de alfabetizar, apesar de não ter trabalhado com Educação Infantil, mas apliquei nos outros anos. Como a SEDUC fechou algumas turmas dos anos iniciais, muitos professores concursados nesse nível de ensino foram lotados em disciplinas específicas dos anos finais do Ensino Fundamental, tipo, História, Geografia... De acordo com eles, aos poucos vão entregando para a SEMED o que é de responsabilidade deste órgão. E vão ficar somente com o que é da alçada do Estado. Esse ano eu estou ministrando a disciplina de Geografia, nos 6º e 7º anos, estou cursando a segunda licenciatura com duração de 12 meses realizada à distância em uma Universidade particular. Pois, ingressar nesse outro nível de ensino é uma experiência bem diferente, você amplia muito os seus conhecimentos, o bom é que os alunos destes anos foram meus alunos no fundamental anos iniciais, assim dá para continuar o trabalho, porque já os conheço.

A realidade da professora **Margarida** é que, mesmo não fazendo parte da lista de professores aptos a realizar o curso do PNAIC, fez questão de participar pela necessidade de continuar buscando novos conhecimentos para realizar seu trabalho e conseguir lidar com os percalços que a docência lhe apresentava.

Os professores que participaram das formações do PNAIC, eram aqueles que trabalhavam com turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I das escolas públicas. As formações aconteciam durante a semana no período noturno e, as vezes, aos sábados, período integral. Os professores além de participar das formações presenciais também realizavam a distância via internet e recebiam bolsa de apoio para participar dos cursos e se dedicar as atividades de formação.

É perceptível na narrativa da **Margarida** a incessante busca de responder os questionamentos que se apresentavam a todo o momento no cotidiano escolar, ainda mais no momento em que lhe é colocado um novo desafio, o de lecionar Geografia, disciplina em que não foi formada para tal. Esta é uma realidade parece comum nas escolas, não importa se são da esfera municipal ou estadual. Isto nos faz pensar a falta de compromisso para com esses profissionais e para com a educação.

Queremos aqui pontuar essa situação em que a esfera estadual realizou concurso público para a contratação de professores para trabalhar com os anos iniciais, mas nestes últimos três anos, remanejou alguns desses profissionais para trabalhar com turmas do Ensino Fundamental II com disciplinas específicas por estar entregando o nível de ensino que não é de sua responsabilidade primeira para a esfera municipal. Verificamos que esta mudança vai na contramão do que preconiza a LDB n.º 9.394/1996 que encarrega o Estado oferecer com prioridade o ensino médio, mas assegurar também o ensino fundamental. Além disso, há um retrocesso em relação a formação destes profissionais, pois terão que cursar uma outra graduação para a qual foram direcionados a trabalhar.

Ainda determina a LDB no Art. 10, inciso II que os Estados definam com os Municípios em forma de colaboração o oferecimento do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público. Mesmo que seja uma necessidade do Estado realizar essa ação, é preciso haver uma comunicação entre as esferas envolvidas e, principalmente, respeito para com aqueles que estão à frente da sala de aula, os professores.

Inferimos a iniciativa que teve **Margarida** em não se acomodar e nem esperar pelo Estado para oferecer uma segunda licenciatura, mas vendo sua própria necessidade de

aprimoramento visando uma prática pedagógica condizente com o nível que lhe fora imposto, buscou cursar a segunda licenciatura para aumentar os conhecimentos específicos na área, acreditando que é possível dar continuidade ao trabalho realizado com os alunos que no passado já foram seus. Lembramo-nos das palavras de Cunha (2010, p. 31) quando disse ser o exercício da docência um lugar que nunca é estático e permanente; “é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar novas informações, novos sentimentos, novas interações”.

Em uma época onde as novidades são constantes e as mudanças ocorrem numa rapidez que não conseguimos, muitas vezes, acompanhar é quase um dever continuar investindo na formação profissional. E as oportunidades podem estar nas instituições públicas, particulares, internet, revistas, blogs, são inúmeras chances que o professor tem para dar continuidade a sua formação e se manter sempre atualizado.

Neste sentido, a professora **Rosa** não somente continuou buscando aperfeiçoar sua prática profissional como também participou dos cursos oferecidos pelo governo federal e a universidade pública para o entendimento e resolução de fatos do cotidiano da docência que lhe angustiam.

O primeiro curso de formação que participei logo após a inserção na docência foi o PNAIC, um curso muito bom, pude aprender muito até porque como estava passando por uma certa dificuldade em alfabetizar, esse curso me ajudou bastante no lidar com as crianças. Era bem puxado porque o curso era durante a noite na sexta até as 22h00 e aos sábados durante o dia período integral, porque tinha que ser período fora de sala de aula. Naquela época recebíamos até um valor em dinheiro para participar do curso. Eu também cursei uma Especialização em Alfabetização pela UFAM. Agora trabalhando com a disciplina de História do 6º ao 9º ano, vou iniciar outra graduação a distância, já fui me informar em uma faculdade particular em nossa cidade, inicio ainda este ano. Pretendo fazer para continuar nessa área, me identifiquei com a disciplina e hoje prefiro trabalhar com adolescentes.

Observamos na fala de **Rosa**, um posicionamento positivo a respeito da primeira formação recebida e sua preocupação pela formação continuada para sanar suas dificuldades e agregar novos conhecimentos com perspectiva de ajudá-la no processo de alfabetização de seus educandos. Isto demonstra a vontade de recriação das práticas, potencializando novas formas de ensinar e aprender. É por isso, que o professor necessita estar em constante preparo para lidar e intervir nas situações do cotidiano e, assim, cuidar da sua formação é estar em constante aprendizagem, onde exige tempo, investimento e interesse para manter-se aberto há todo e qualquer novo conhecimento. (PERRENOUD, 2000).

Agora essa nova realidade desta professora requer rápida adaptação e novos conhecimentos, remanejada para trabalhar com nos anos finais do Ensino Fundamental, ministrando a disciplina de História, diz ter se identificado com a faixa etária de estudantes e com a disciplina, por isso, buscou cursar a segunda graduação em uma faculdade particular para continuar trabalhando com esse nível de ensino.

Entendemos que é um assunto importante necessitando ser colocado em pauta, já que é um problema que perdura há alguns expressivos anos, onde metas e objetivos foram colocados a fim de resolver e, no entanto, o problema continua chamando a atenção. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) umas das metas para ser cumprida até 2024, é que os professores da educação básica possuam nível superior com formação específica. Sendo mais um desafio a ser cumprido, tendo em vista a realidade apresentada por **Margarida e Rosa**.

Por sua vez, **Tulipa**, assim como as demais professoras participantes da pesquisa não recebeu formação no período de sua inserção para a docência. Fato este, que entendemos como prioridade a ser realizado pelas Secretarias de Educação ao docente iniciante, pelos inúmeros afazeres que estes necessitam ser informados quando iniciam na docência.

Quando tomei posse não participamos de nenhum curso de aperfeiçoamento, simplesmente fui convocada e apenas disseram onde íamos trabalhar. Ainda não cursei nenhuma pós-graduação, estou pensando agora em fazer uma na área de educação especial porque é algo que gosto, ainda não consegui achar alguma que se adequasse as minhas expectativas, eu não quis fazer qualquer uma, até porque acredito que não é relevante fazer só por fazer, estou tentando fazer uma na área de Libras, já me inscrevi, pois é uma área que gosto. Na internet eu faço alguns cursos grátis, acredito ser importante essa atualização. Atualmente, estou fazendo um sobre as Olimpíadas de Língua Portuguesa no site Escrevendo o Futuro, como eu trabalho com 5º ano tem alguns cursos e estou fazendo um sobre avaliação. No início do ano letivo de 2019 participamos da semana pedagógica, formação oferecida pela SEMED que foi muito bom, vieram alguns profissionais de Porto Velho para troca de experiências. Desde o ano passado que acontece essas formações. Falta agora oferecerem durante o ano para que haja essas trocas e reflexões sobre nossa prática.

A professora tem consciência que cursar qualquer pós-graduação não é relevante para o seu trabalho. Concordamos que é essencial que haja uma finalidade pedagógica a fim de atender as necessidades profissionais. Por gostar da área de educação especial a professora ainda está na dúvida se escolhe trafegar por este caminho. Mesmo assim, optou por continuar sua formação através dos cursos oferecidos no site Escrevendo o Futuro que oferece vários voltados para o trabalho com a Língua Portuguesa.

Tulipa, também, faz as mesmas observações que **Jasmim e Girassol** a respeito das formações oferecidas pela SEMED, o acompanhamento e a continuação das formações oferecidas no início do ano letivo, todas concordam que foram formações riquíssimas em

conhecimentos e experiências compartilhadas, mas que necessitam serem constantes. Inferimos que quando o professor não busca dar continuidade à sua formação, as práticas na sala de aula estão sujeitas a pura repetição, necessitando serem repensadas para a melhoria da prática pedagógica. Por isso, as professoras fazem esse recorro, pois, estar em constante formação proporciona a criação de novos ambientes de aprendizagem e ressignificação das práticas pedagógicas.

Assim, compreendemos que manter-se em constante formação é um sinal positivo de estar compromissado com sua própria formação continuada, isso possibilita aperfeiçoamento dos saberes necessários ao desenvolvimento das atividades dos professores que, certamente, trará importantes contribuições para a melhoria da prática pedagógica, ganhando não só o professor, mas seus alunos também.

A relevância em conhecer a **percepção de si como docente** traz uma reflexão que projeta na valorização da subjetividade e do processo de autoavaliação. É preciso considerar que esse processo proporciona conhecer as vivências dessas profissionais e suas percepções de mundo, onde desenvolveram a partir de suas experiências de vida mediada pela relação com outros.

E dar voz as professoras é uma forma de valorização de si e do seu trabalho, olhando para si, para o seu desenvolvimento e o seu bem-estar na profissão. Consideramos que seja importante não só inserir o professor na escola, mas garantir condições de trabalho e momentos em que se reflita sobre a prática pedagógica e a necessidade de investir em seu desenvolvimento profissional docente, como um contínuo no contexto do ambiente escolar.

Deste modo, diante da fala da professora **Girassol** depreendemos que a possibilidade de transformação é real e, isto, precisa ser compreendido pelo professor, pois a participante explicita com ênfase a busca constante para aprendizagem de novos conhecimentos que foram agregados ao seu crescimento profissional e pessoal.

Sinto que cada ano me desenvolvo mais porque eu busco melhorar minha prática, não fiquei só com os conhecimentos iniciais. Todo dia eu aprendo um pouco e o que aprendo, procuro trabalhar, visando melhorar. Sou dedicada naquilo que faço, procuro ser pontual, preciso ter compromisso com o que faço. Não posso perder o ânimo de trabalhar e nem o desejo de ensinar. Sei que sem os alunos e a escola eu não sou nada. Por isso, se eu não sei fazer algo, busco aprender para que eu possa trabalhar com meus alunos, assim todos nós ganhamos.

Reconhecemos que **Girassol** em sua fala, demonstra realizar uma autoavaliação do trabalho que desenvolve com os estudantes em sala de aula. E reconhece que é preciso sair da zona de conforto para melhorar sua prática pedagógica e busca diariamente, aprender algo novo

e diferente. É nesse sentido que nos reportamos ao pensamento de Cunha (2013) onde fala que a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimento do professor dentro de uma circunstância que possibilita tornar concreta a prática pedagógica. É nessa busca que se descobre como ele vivencia e se percebe dentro das relações que estabelece com seus pares, os estudantes e com a sociedade em que vive.

Por sua vez, **Margarida** se percebe como uma profissional ativa que movida pelo desejo de mudança busca melhorar constantemente sua prática pedagógica. A busca por novos conhecimentos mostra a reflexão sobre seu próprio modo de ensinar e, isso faz com que trabalhe para explorar e experimentar novas práticas.

Eu acredito que já ganhei bastante experiência, mas preciso aperfeiçoar cada vez mais minha prática, pelas inúmeras situações que se apresentam, pois, o mundo está mudando, as pessoas estão mudadas, por isso, muita coisa que servia antes, hoje parece não ter mais a mesma importância. Temos que pensar bem sobre o que e como trabalhar. Por isso, estou buscando mais formação, acredito que eu preciso melhorar muito mais e vou ter muito tempo para isso, ainda mais com essa reforma da previdência. Então o que a SEDUC puder oferecer para dar suporte eu creio que será muito valioso. Gosto de participar dos cursos oferecidos, isso contribui muito para minha prática.

Quando observamos professores que aproveitam as oportunidades de formação cremos que há possibilidade de mudança com vistas a transformação social. Percebemos essa realidade quando **Margarida** não desperdiça os cursos para aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, pois nem sempre os professores têm a percepção de investimentos em seu processo formativo em vista do árduo trabalho vivenciado enquanto docentes e, para muitos, o tempo se torna escasso dificultando o processo da formação continuada. Por isso, estar ciente do seu inacabamento como pronunciou Freire (1996) é perceber-se como ser crítico, responsável que aceita o diferente e vive sempre predisposto à mudança.

Podemos perceber no relato de **Jasmim** a pré-disposição em aprender e a abertura para mudar de atitudes que considera inviáveis para o exercício da profissão, por isso busca melhorar enquanto ser pessoal e profissional.

Posso dizer que aprendi ser professora, cresci como profissional. As inúmeras situações que passei também me fizeram ser uma pessoa mais humana. Temos que ter bom senso em todas as situações, ter empatia. Aprendi ser mais tolerável, ser mais paciente, isso não se aprende de um dia para o outro, nem em um mês, o crescimento é diário. Com o tempo percebi também que tinha que mudar meu comportamento com relação a algumas atitudes, que não me ajudariam na minha profissão, precisei rever alguns conceitos, ler e pôr em prática, porque esse nosso meio é muito acusador. Então nós temos que nos colocar no lugar do outro, Nossa! Eu aprendi muito, aliás aprendo todo dia. Não sou ainda a profissional que quero ser, mas vou chegar lá.

Muitas vezes, a complexidade da sala de aula faz professores desanimarem procrastinarem diante dos desafios da docência. Mas no relato de **Jasmim** a busca pela mudança se apresenta de forma constante em sua vida quando relatou: “Eu aprendi muito, aliás aprendo todo dia. Não sou ainda a profissional que quero ser, mas vou chegar lá”. Isto nos leva ao entendimento de que o professor necessita compreender que sua presença no mundo “não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”. (FREIRE, 1996, p. 54).

Estar pronto para enfrentar toda e qualquer situação não é uma tarefa fácil, exige do professor não somente a busca incessante como também desenvolver a percepção de inspirar e despertar nos estudantes o gosto por aprender. Sabemos que é cansativo e desafiador, mas podemos inferir que a professora **Tulipa** tem motivação que lhe provoca inquietações para ir em busca de novidades.

Me vejo como uma professora dedicada que, às vezes, falha, mas que procura sempre estar motivada, buscando novidades e não me abater diante das frustrações e do desânimo. Procuro ter em mente o compromisso que assumi quando optei por Pedagogia e ao analisar, vejo que muitos estudantes ainda querem estudar, não merecem ser penalizados por atitudes de outrem, por isso, tento melhorar minha prática cada vez mais.

A percepção de **Tulipa** por ser uma professora dedicada também traz o compromisso ético para com a profissão que escolheu, isto se reflete na preocupação que tem com seus estudantes. A respeito disso, Freire (1996) diz não ser possível pensar o ser humano longe ou fora da ética, pois as pessoas se fazem seres éticos quando são capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir e de romper com toda e qualquer prática desumana. É essa ética que faz com que a professora pense naqueles estudantes que se dedicam e acreditam na educação pública. E essa atitude faz parte de uma prática que propicia condições para o estudante assumir-se como ser social e histórico, pensante e transformador da realidade em que vive.

Por sua vez, a percepção de **Rosa** está ligada ao seu domínio em sala de aula, a experiência na docência lhe proporcionou não somente a segurança como profissional, mas também desenvolver uma comunicação capaz de compreender os estudantes. De acordo com Cunha (2013) é importante o professor ter consciência do quanto se aprende pela prática do cotidiano, pela convivência com outros e o quanto é relevante quando essa prática vem permeada de ação-reflexão-ação.

Posso dizer que hoje sou uma professora mais segura, que tenho um domínio de sala de aula, consigo fazer um trabalho mais próximo com os alunos e falar uma linguagem mais acessível a eles. A prática em sala de aula me trouxe essa experiência, procuro ser amiga deles, também percebo que muitos necessitam serem ouvidos, pelos inúmeros problemas que enfrentam em suas famílias. Quase todos os alunos chegam e contam suas histórias e as vezes só querem ouvir um conselho, uma palavra de incentivo.

Esta fala de **Rosa** vai de encontro ao que Freire (1996) profere, que a docência não pode permitir transformar o professor em um ser adocicado ou até um ser amargo. Mas, o professor precisa querer bem os estudantes de modo que essa afetividade não assuste, nem tampouco, tenha medo de expressá-la. Inferimos que essa abertura proporcionada aos estudantes é uma motivação para o aprendizado em conjunto e uma maneira da professora selar seu compromisso com eles numa prática específica do ser humano, a disponibilidade à alegria de viver.

Há quase um consenso nacional entre os educadores que para alcançar uma melhoria significativa nos resultados educacionais é preciso haver mais **valorização do profissional docente** e, isto, perpassa pela inclusão de planos de carreira mais atrativos e formação continuada de qualidade ao longo da carreira docente.

Nossos dados educacionais mostram que, ainda, não melhoramos nesse quesito. Em um levantamento de uma organização internacional realizada em 35 países de acordo Eler (2018), uma reportagem da Revista Super Interessante, o Brasil é o país em que os professores têm menor prestígio. Os dados apresentados revelam que somente uma pessoa em cada cinco brasileiros recomendaria a carreira de professor aos filhos.

De certo, existe um conjunto de fatores e uma luta histórica que é preciso ser compreendida para entendermos o momento atual vivenciado, onde o incentivo à docência é o mínimo oferecido e, isto, acaba criando um movimento geral de desvalorização da profissão docente. **Margarida** lembra que quando iniciou na docência havia uma valorização maior. Hoje, já não é tão expressiva. E como sempre na história docente, foi preciso lutar por melhorias de trabalho e salariais.

Em relação a valorização, logo que eu entrei me senti mais valorizada do que atualmente. Hoje é claro já conseguimos algumas conquistas na questão salarial, mas foi preciso fazer greve. Vejo que o professor tem um árduo trabalho. O sistema/Estado não se preocupa em oferecer um ambiente de trabalho melhor e nem cumprir o que está proposto em Lei. Por isso, vejo que não tem valorização, eu me sinto desvalorizada. Claro que não posso negar que a SEDUC sempre ofereceu cursos voltado para a melhoria da prática, novas metodologias, novos olhares e formas de ensinar, mas quando voltamos para escola a estrutura é a mesma, as problemáticas só aumentam, não há um suporte favorável em melhorar o ambiente de trabalho, seja com apoio material ou pessoal, é um descaso total! Não somente com estes, mas a falta de profissional nos demais ambientes da escola (biblioteca, sala de mídias...), falta de material, falta de livro didático e até atraso de merenda. Eu sei que, às vezes, os problemas de logística impedem de chegar na hora, mas

acredito que é falta de planejamento, então no final acaba recaindo sobre o professor. Eu fico frustrada, às vezes, penso que é até culpa nossa, mas volto novamente e penso que outras pessoas estão envolvidas no processo, inclusive as famílias, que tem falhado como responsável pela criança, muitas querem apenas “jogar” seus filhos(as) na escola e a gestão e o professor que se virem, isso também é desvalorização.

Constatamos na fala da professora o que Cunha (2013) examinou em seu estudo quando os participantes reconheceram que a falta de valorização social da educação se apresenta com duas probabilidades, como um descaso dos governos para com a população ou como uma estratégia de manutenção das desigualdades. No relato da **Margarida** há o reconhecimento de algumas ações da Secretaria de Educação, contudo, a escola não apresenta melhorias em suas estruturas, dando a aparência de um ambiente ultrapassado, impossibilitando o atendimento das demandas sociais, culturais e educacionais que emergem na instituição.

Além da falta de condições e melhorias que deveriam ser supridas pelo ente federativo responsável pela educação como suporte dado à escola, notamos que há certa frustração de **Margarida** em meio ao descaso vivenciado e que na sua percepção, todos são responsáveis pelas inúmeras carências que existem na escola, pois não há reivindicação, nem exigência pelo cumprimento dos deveres do macro sistema. No papel de protagonista é real esse sentimento de impotência, mesmo sabendo que a realidade escolar exige respostas imediata para as problemáticas que se apresentam, mas, certamente, sozinhos os professores não conseguirão transformar esse cenário.

Diante deste cenário, Queluz e Alonso (2003) lembram que a estruturação do sistema de ensino encontra-se organizada de forma fragmentada, setorizada e centralizada. Essa estrutura de poder faz com que as decisões na educação sejam tomadas de cima para baixo, sem a participação da maioria que está na base e que sofre a ação resultante das mais variadas propostas, e por possuir esse modelo estrutural dificulta a união entre os atores educacionais para discutirem e enfrentarem conjuntamente os problemas vivenciados no âmbito escolar.

Observamos, também, na fala da professora que a desvalorização da profissão parte das famílias que não olham os professores de seus filhos(as) como um profissional que merece respeito, pois acabam por transferir todas as responsabilidades familiares a escola e aos professores. Isso, de certa forma, é uma luta travada todos os dias.

Outra luta para a valorização da profissão, como na percepção de **Margarida**, a professora **Rosa** faz menção a luta da classe de professores em prol de melhores condições de trabalho e salarial. E as manifestações e paralisações das aulas no ano de 2018, aconteceu devido ao governo estadual não proporcionar o reajuste salarial que é direito da classe de professores. A desvalorização salarial, por parte do governo, é cada vez mais crescente.

Essa falta de valorização é histórica até hoje não mudou muita coisa, está cada dia pior. Hoje mesmo, em 2019, estamos lutando por melhores condições de trabalho e salarial. Em 2018 também entramos em greve, foi quase um mês, pois já estávamos há quatro anos sem reajuste salarial. Esse ano a mesma coisa, o governo não quer dar o que é nosso por direito. O professor para tentar receber um salário honesto tem que fazer greve! Materiais como papel, pincel, se quisermos temos que comprar. E sem falar que tudo falta na escola desde materiais de insumo até os pedagógicos. Há alguns anos atrás o governo mandava lápis, borracha, material pedagógico, cartolina, mas de dois anos para cá, não mandam mais nada, nem as carteiras para os alunos sentarem enviaram. Até os livros didáticos vem uma quantidade mínima, esse ano ministro aula para mais de duas turmas cada uma com 30 alunos e só veio 25 livros. Isto prejudica nosso trabalho. Até a merenda percebe-se que só mandam metade da quantidade solicitada e a maioria é alimento enlatado. Temos enfrentado muitos problemas, o ar condicionado da sala onde trabalho não funciona, esse problema é desde o ano passado. Em 2018 queimou o transformador de energia e trabalhamos mais de um mês assim, foram ajeitar praticamente final do ano. A gestão nos repassa que todos esses problemas são passados a Coordenadoria que repassa a SEDUC/Manaus e leva tempo para ser resolvido, é tanta burocracia que quando chega na escola já se passou alguns meses. E o professor como sempre tem que se “virar” para ministrar aula no calor sem falar das salas de aula lotadas.

É possível inferirmos da fala de **Rosa** o reflexo do descaso com a educação pública, o desgaste constante no trabalho do professor e os desafios que enfrenta para o oferecimento do ensino público de qualidade. Mas, é perceptível, também, que os problemas enfrentados no “chão” da escola são bem mais gritantes, desde a falta de materiais didáticos ao oferecimento de uma merenda escolar mais condigna aos alunos. Isto mostra que apesar das políticas públicas criadas para o melhor funcionamento da educação, a realidade demonstra que estamos, ainda, longe do que rege a legislação vigente, a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Porém, a realidade mostra que já estamos chegando perto do final da sua vigência e as condições salariais, de trabalho e carreira do magistério, ainda, não se tornaram atraentes.

Por sua vez, **Girassol** se refere ao passado como uma época em que o professor ainda era valorizado por todos aqueles que de seu mundo fazem parte. Entretanto, quando se refere ao presente, sua fala traz as condições desfavoráveis em que o professor se encontra para atuar em sala de aula.

A questão da valorização é um assunto bem discutido, pois sabemos que em determinada época da nossa história o professor era muito respeitado tanto pelo pais, alunos quanto pela sociedade. Hoje, não acontece, há muita falta de respeito para conosco. Está muito difícil ensinar nos tempos atuais! E mais difícil é lidar com pais que não tem controle sobre seus filhos e jogam a culpa tudo para a escola. A SEMED também não valoriza, não apoia os que querem continuar a formação. Até tenho vontade de cursar o mestrado, mas para isso precisa enfrentar uma burocracia toda e ainda entrar na promotoria para conseguir a licença. Esses órgãos precisam acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo, hoje estamos num processo de mudanças e eles só querem exigir, exemplo disso, são as

discussões sobre a BNCC, houve encontro para inserir nossas sugestões, mas até hoje não veio uma formação voltada como fazer o planejamento de acordo com essa nova diretriz. Uma equipe para oferecer apoio psicológico seria importante, uma prevenção, é necessário não somente olhar o financeiro, mas a preocupação também com o emocional do profissional. Falo isso porque tenho alguns colegas que estão doentes, muitos estão sofrendo e nem conseguem lidar com a doença, tem uma professora minha amiga que está passando por essa situação. Ser professor hoje exige coragem, determinação e vocação para exercer essa profissão tão desrespeitada. E cabe a nós, valorizarmos a nossa profissão, realizando um trabalho de excelência com nossos alunos e dando o nosso melhor todos os dias em sala de aula.

Por essas falas podemos inferir que os problemas parecem os mesmos, ou seja, muda a esfera pública, mas as atitudes, o desrespeito ou a desvalorização pelos profissionais continuam. Assim como **Margarida** e **Rosa**, a professora **Girassol** expõe os entraves vivenciados e especifica sobre a atuação de cada responsável, expondo suas frustrações: “Está muito difícil ensinar nos tempos atuais!” É urgente repensar as condições de trabalho que estão sendo oferecidas aos professores, pois os mesmos não possuem as ferramentas necessárias para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. E o mais gritante que a realidade da escola “amordaça” o professor a permanecer estático frente as mudanças que são cada vez mais rápidas.

Tulipa ao se reportar sobre o mesmo assunto, refere-se a um sentimento de desânimo quanto a profissão que prossegue no processo contínuo de desvalorização. Deste modo, podemos inferir que os professores estão ficando à margem da valorização profissional com a imagem ofuscada frente a outras profissões.

Infelizmente, nossa profissão continua sendo desvalorizada, cada dia está ficando mais difícil, pois todos os males da educação recaem sobre o professor! Fato que entristece e desmotiva continuar. Na maioria das vezes, não conseguimos realizar um trabalho coletivo com aqueles que são responsáveis pelo ensino e pela criança. Hoje, pesquisas mostram que poucos querem ser professores. São inúmeros desafios! Ser professor hoje é ter que se virar com seu salário para sustentar sua família e comprar materiais para realizar uma aula diferente se quiser fazer algo melhor. O desânimo também toma conta de muitos os alunos. Alguns colegas de profissão também não valorizam. Por parte da SEMED há uma cobrança constante e não oferece subsídios necessários para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A gestão atual até que tenta nos valorizar, mas é um trabalho bem difícil para ela também.

Observamos que **Tulipa** expõe um fato real de muitas escolas públicas em que professores usam recursos próprios para não prejudicarem o andamento das atividades em sala de aula. Mesmo percebendo certo apoio por parte da gestão, contudo, fica impossível resolver todos os entraves enfrentados, bem como, conseguir mudar o atual quadro onde os professores são apenas cobrados sem que lhes seja oferecido pelo menos condições melhores de trabalho.

Diante de reais fatos, em sua investigação Souza (2015) constatou que mais de 60% dos discentes de Pedagogia declararam que mudariam de profissão, o que inclui não apenas o fator salarial ou a falta de reconhecimento, mas insegurança relacionado à formação do profissional. Por isso, defende o autor, que os estudantes devem ter contato com a discussão em torno do trabalho docente e seus vários aspectos, tanto no contexto das disciplinas do currículo quanto nas experiências acadêmicas extracurriculares. Pois, a valorização da profissão inicia pelo discente em fase de formação, que deve estar ateadada pela visão crítica e histórica da profissão, da profissionalização do trabalho docente e da consciência de uma ação coletiva que envolva toda categoria.

Sobre a valorização do trabalho docente, a professora **Jasmim** visualiza atitudes de por parte da gestão na qual trabalha atualmente ao perceber que há preocupação por parte da equipe da escola pelo bem-estar dos professores, além de outros fatores que animam e motivam a continuar na longa caminhada da docência.

Hoje, me sinto mais valorizada pela equipe gestora do que antes, me sinto bem no ambiente de trabalho, aqui sentimos essa preocupação e o apoio, eles querem nos ver bem, que estejamos bem para trabalhar porque assim o trabalho vai render. A valorização por parte de nossas autoridades, seja municipal, estadual ou federal, não tem, é difícil encontrar um professor que fale bem, porque eles não investem como deveriam na educação e nos professores, um exemplo, a HTP, ajuda muito no desenvolvimento do trabalho, foi uma conquista necessária, mas a SEMED já estava querendo nos tirar. Outra que nós profissionais não temos plano de saúde, quando ficamos doentes, nem a equipe multidisciplinar que a SEMED possui nos atende, porque não são pagos para esse procedimento. A valorização por parte dos pais é significativa, não podemos generalizar, muitos valorizam, dão o apoio necessário, cumprem com seu papel. Mas há outros que deixam a desejar, não acompanham os filhos (as), não querem comprar nem o material básico para a criança estudar. Em relação aos alunos, alguns ainda têm respeito pelo professor e valorizam nosso trabalho, são esses que me motivam a continuar.

A percepção de **Jasmim** em relação a boa parte dos pais, alunos e do poder público não é diferente das demais professoras participantes do estudo, que evidenciam a valorização e desvalorização profissional, como exemplo de desvalorização é o HTP que não é vista como um momento importante no trabalho docente. Outro fator evidenciado foi em relação a saúde, aspecto tão necessário, mas que os professores não usufruem de tais benefícios e o bem-estar de um profissional saudável fica comprometido.

Por isso, compreendemos que é necessário maior reflexão e intervenção quanto as questões levantadas por nossas participantes em busca de soluções para a mudança nesse quadro difícil apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sinto cada ano que me desenvolvo mais porque eu busco melhorar minha prática...”. (GIRASSOL, 2019).

“Posso dizer que aprendi ser professora, cresci como profissional...”. (JASMIM, 2019).

“Eu acredito que já ganhei bastante experiência, mas preciso aperfeiçoar cada vez mais minha prática...”. (MARGARIDA, 2019).

“Posso dizer que hoje sou uma professora mais segura, que tenho um domínio de sala de aula...”. (ROSA, 2019).

“Me vejo como uma professora dedicada que, às vezes, falha, mas que procura sempre estar motivada...”. (TULIPA, 2019).

Ao realizarmos algumas considerações a respeito da pesquisa é possível lembrarmos das palavras de Pimenta, Ghedin e Franco (2006) quando notaram que realizar uma investigação é como pintar um quadro, aquele que a produz procura tornar visível o invisível, esse exercício de desvelamento do mundo, permitiu-nos avançar no processo de humanização utilizando do conhecimento sistemático e assistemático para essa efetivação.

Por isso, retomamos ao questionamento central proposto na pesquisa: Que percepção as professoras têm de si no exercício da docência e no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas? Tal indagação proporcionou reflexão constante da trajetória formativa das cinco egressas e a partir das narrativas foi possível voltar ao passado não tão distante e, perceber que a docência conecta e amplia a percepção e compreensão das pessoas e do mundo.

Através das narrativas, palavras e vozes ecoaram e trouxeram as vivências e experiências das professoras que permitiu o conhecimento das protagonistas, **Margarida, Rosa e Tulipa** são jovens, com idades de 28 e 30 anos e transmitem uma expressão alegre. Demonstraram responsabilidade e compromisso com a profissão. As professoras **Girassol** e **Jasmim** na idade de 41 e 43 anos, com alguns anos a mais das demais participantes, mas que não impediu de as caracterizarmos, também, como jovens com um potencial de determinação e superação capaz de influenciar qualquer profissional.

Todas as cinco professoras foram estudantes da UFAM durante a graduação. A pós-graduação- *Lato Sensu* de **Girassol, Margarida e Rosa** foi na mesma Instituição. Isto mostra a importância da interiorização da Universidade e seu papel no oferecimento da formação continuada em prol de formar professores para exercer uma carreira profissional e contribuir para a formação dos docentes que trabalham nas escolas públicas da cidade.

As dimensões constituídas foram no intuito de compreender a percepção que as professoras têm de si no processo da docência e no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Esse entendimento perpassou pelas vivências e experiências emergidas no decorrer da trajetória docente e que proporcionaram momentos de construção profissional. Entendemos que esse conhecimento sobre si foi um processo fundamental para a constituição das docentes, pois provocou diversas reflexões no percurso formativo. Gerando, de certa forma, um processo perceptivo que aguçou os saberes das participantes e a mudança de suas práticas no cotidiano escolar.

Não nos cabe comparar a vida das professoras, mas é inegável perceber a semelhança entre a história de suas vidas e os caminhos que escolheram seguir. Ao narrarem sobre as crianças que foram, mencionaram: o brincar, o experimentar, o inventar, o construir sentidos com saberes diversos que apesar de presenciarem um ensino tradicional pautado na repetição, se revelou como momentos singulares, marcantes e intransferíveis. O lar foi uma influência motivadora para as experiências vivenciadas, algumas foram lembradas e outras esquecidas, mas que proporcionaram as participantes seguirem em direção aos seus sonhos. E a escola se apresentou como um lugar de estimulação ao desenvolvimento social e psicológico das professoras. Essa cooperação entre as duas instituições responsáveis pela formação das crianças que foram foi um fator ímpar na contribuição do projeto educacional com vistas ao desenvolvimento integral das professoras.

Emergiram de suas narrativas as pessoas que foram um impulso na continuação de seus estudos, além da família, a influência de seus professores da educação básica foi percebida à medida que deixaram marcas de intervenção mais positiva do que negativa, assinalando em suas vidas uma intervenção com compromisso permeada de responsabilidade com a aprendizagem das participantes.

A expansão e interiorização da universidade pública não somente possibilitou uma mudança histórica de superação das desigualdades sociais como se apresentou como um marco para os habitantes do município e suas adjacências. Proporcionou oportunidade para as professoras darem continuidade a formação em nível superior e o acesso a um conjunto de conhecimentos acadêmicos e científicos. Além disso, as participantes passaram a fazer parte de um novo grupo seletivo, onde criaram vínculos afetivos que influenciaram no trajeto acadêmico e que foram propulsores na criação de relacionamentos saudáveis e duradouros.

Antes de serem inseridas no contexto universitário, das cinco professoras, quatro não almejavam seguir os caminhos da docência, mas as falas evidenciaram que uma segunda opção pode despertar motivações, anteriormente, despercebidas. As experiências vivenciadas foram

propulsoras de despertar do que estava intrinsicamente adormecido. Assim, apesar das participantes terem enfrentado algum dilema na decisão pelo curso, elas foram capazes de aproveitar e extrair o melhor possível na fase da formação inicial.

O caminhar universitário das egressas veio permeado mais de espinhos do que flores, que envolveram problemas não só institucional, mas socioeconômicos. Por ser, um *Campus* recém instituído, as primeiras turmas sofreram o impacto desse processo, tendo que “sobreviver” em meio a realidade da consolidação que foi acontecendo ao desejo da burocracia que regia o contexto da expansão do ensino superior no país.

Para continuar nessa trajetória inicial que se apresentou permeada de desafios foram essenciais o apoio familiar e o ciclo de amizades construídas dentro do curso de Pedagogia. Nas falas das professoras os docentes do curso apresentaram-se efetivos na preocupação com o pleno sucesso do processo de ensino e aprendizagem, fortificando as relações interpessoais de uns para com os outros possibilitando aos estudantes desenvolverem hábitos que fortaleceram, animaram e aperfeiçoaram suas habilidades mediante ao contato social.

As professoras encararam o ingresso na universidade em suas particularidades com dificuldades específicas e conseguiram uma boa adaptação. Aos poucos foram adequando-se a rotina universitária, e não mediram esforços para conseguir gerir seu percurso formativo. Foram capazes de elencar prioridades, fazendo escolhas plausíveis em seu processo de formação inicial e, ainda, aprenderam a dosar a responsabilidade exigida pelo curso superior.

Ao olharmos a trajetória percorrida pelas participantes da pesquisa, os percalços não foram poucos frente ao processo de interiorização da Universidade em questão. As condições físicas e estruturais não proporcionavam a qualidade esperada para o desempenho de algumas atividades. Assim, os desafios que mais emergiram nas falas estão relacionados com as questões socioeconômicas e familiares.

A capacidade de enfrentamento das egressas mostrou disposição e resistência para a sobrevivência em meio as turbulências emergidas na trajetória docente, encontraram forças para continuar e concluir a formação inicial tão necessária para o início de uma vida profissional. Essa capacidade de resiliência foi um fator importante no desenvolvimento desse processo inicial, pois exigiu das professoras, participantes da pesquisa, uma persistência diária e compromisso que na realidade é muito mais do que a aptidão de se recuperar em circunstâncias adversas.

No palco da docência, as egressas, agora professoras tiveram que romper as barreiras, do medo, da insegurança, da ansiedade, do estresse e a falta de profissionalismo de alguns de seus pares, agindo como se nunca tivessem sido, também, professores iniciantes. Essas

professoras passaram a percorrer caminhos desconhecidos com muitas cobranças sem muito apoio das Secretarias de Educação, de parte da gestão escolar e de alguns de seus colegas de profissão que em determinado momento vivenciaram ambientes de conflitos permeados por múltiplos acontecimentos como parte complexa da trajetória inicial na docência, fatos que a teoria aprendida na universidade não dá conta de responder tudo o que acontece no cotidiano do ambiente escolar. Contudo, há referência da contribuição do curso de Pedagogia para o desenvolvimento das egressas, pois apesar dos docentes da universidade não esconderem as dificuldades que enfrentariam no “chão” da escola, vieram os questionamentos sobre as teorias estudadas e reflexões que permitiram a elas diferentes análises, dando novos significados ao contexto escolar na qual foram inseridas.

As experiências vivenciadas nos primeiros anos como professoras da educação básica, tiveram alguns impactos negativo e outros positivos que influenciaram no desenvolvimento das práticas pedagógicas. **Jasmim** nos três primeiros anos na docência atravessou tempos difíceis por não receber apoio necessário no desenvolvimento do seu trabalho. Somente no quarto ano de seu trabalho, com estudantes da EJA, pode realizar um trabalho melhor, agora, com apoio da gestão e de seus pares. Já **Margarida**, nesse início, se deparou com sentimentos de medo e impotência por não poder conseguir realizar um trabalho dinâmico capaz de dar condições para melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A professora enfrentou não somente a escassez de material didático-pedagógico, mas o desinteresse por parte de alguns estudantes pelo estudo. No entanto, optou por continuar na docência em busca de alternativas com possibilidades de mudar a realidade vivenciada.

Ficou evidenciado que as professoras **Girassol, Rosa e Tulipa**, nesse início na docência, foram desafiadas quando receberam estudantes com deficiência e outros com dificuldades de aprendizagem. Momentos vivenciados pelas egressas que motivou a necessidade de buscar formação continuada e auxílio de outros professores mais experientes para lidar com os desafios que se apresentaram nesse percurso inicial e, pudessem proporcionar aos estudantes o direito de aprender. Estas experiências que emergiram no início de certa maneira exigiu um redimensionamento de suas práticas pedagógicas.

Deste modo, como muitos professores iniciantes na docência, as egressas participantes passaram por períodos de sucessivos e constantes obstáculos a vencer, bem como um período de intensas aprendizagens. Confirmando as pesquisas de Nóvoa (2013) o início da docência oscilou entre a luta pela sobrevivência frente ao choque do real e o entusiasmo pela descoberta, o desejo de explorar esse novo mundo. Estas experiências proporcionaram inquietações que marcaram essa caminhada e possibilitou as professoras passarem por uma lapidação e

transformação em vista a manter equilíbrio profissional necessário para a consolidação na profissão.

As vivências, na fase inicial da docência, não permitiram que as professoras desistissem da profissão. Incentivadas pela família, por amigos (as) ou mesmo por outros colegas de profissão, transformaram os entraves em oportunidades para a aquisição de novas aprendizagens e aperfeiçoamento da prática profissional.

As professoras buscaram desenvolver uma prática pedagógica pautada nos conhecimentos da formação inicial e no intercâmbio com os demais colegas professores mais experientes compartilhando vivências em prol de buscar saída para as questões que emergiam no cotidiano escolar.

Na fala das egressas evidenciamos que a continuação na profissão foi permeada de momentos nada animadores, pois continuaram vivenciando situações como: falta de infraestrutura da escola, falta de recursos para trabalhar com materiais concretos, salas de aulas lotadas, o não cumprimento da legislação que rege o ensino para contratação de professores auxiliares quando há crianças com deficiência na sala de aula regular. E outro ponto citado pelas participantes, foi a omissão da família no acompanhamento ao desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico e emocional do estudante, essa falta de cuidados é outro entrave que influenciou no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

A escola precisa possuir uma estrutura física e pessoal para proporcionar apoio necessário aos ingressantes na docência. Mas, a realidade vivenciada pelas egressas mostrou que a escola, ainda, caminha a passos lentos no apoio aos novos professores, pois alguns profissionais tornaram as vivências das mesmas muito mais complexa do que se pensava. Nossas participantes, em meio aos desafios, conseguiram auxílio em um ou outro profissional que ainda acredita na educação pública, no professor, na transformação social. Com o apoio que obtiveram buscaram alternativas que possibilitou persistir em busca de compreender os perímetros e possibilidades que compõem a caminhada docente e que para ser professor é necessário arriscar, experimentar e descobrir novos caminhos para a atuação profissional.

As práticas pedagógicas mencionadas por nossas participantes fizeram emergir o novo diante da casualidade do cotidiano, trazendo o sentimento de estar na direção certa, sendo motivo de estímulo para continuar fazendo, refazendo, criando, recriando suas práticas pedagógicas. As professoras evidenciaram que são práticas importantes no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, no entanto, sem investimento em infraestrutura, recursos didáticos, dificulta o trabalho realizado pelo professor no contexto da sala de aula. Além disso, proporcionar apenas o mínimo para a educação e sem a devida preocupação em oferecer um

ambiente propício ao ensino, se torna cada vez mais difícil o desenvolvimento do trabalho docente.

Por isso, chamamos atenção que ao estrear na docência, as professoras passaram a vivenciar uma realidade permeada por momentos bons e outros adversos, situações confortáveis e outras nem tanto, questões mais fáceis, outras mais complexas; houve dias que se sentiram com sentimentos de derrotas, outros de triunfos. E essa preparação para o enfrentamento das problemáticas que emergem no “chão” da escola, tem um papel relevante e, se a formação inicial não deu conta deste requisito, a instituição escolar precisa fazê-lo, bem como as Secretarias de Educação precisam fornecer subsídios necessários para driblar as circunstâncias adversas com mais segurança e tranquilidade.

As narrativas expressaram a busca pelo constante aprimoramento que proporcionou as professoras um espaço para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, dando um novo significado ao fazer docente. Reconhecemos que a formação continuada é prioridade tanto do profissional quanto dos órgãos responsáveis pela educação pública. De fato, ressaltamos que SEDUC e SEMED proporcionaram algumas formações para as professoras, mas é essencial criar um vínculo de ações contínuas durante o percurso do ano letivo.

Foi evidenciado, o anseio pela continuação dos estudos em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, por isso, sugerimos a realização de parcerias junto ao IEAA/UFAM para o oferecimento nesse nível de ensino aos professores da educação básica, possibilitando a estes profissionais momentos de aprendizagens para a ressignificação do trabalho em sala de aula. Uma vez que, sem oferecer a devida formação continuada aos professores e sem o devido apoio não terão condições para a transformação necessária no ensino e na aprendizagem. Portanto, compreendemos que os professores carecem de estar em um movimento permanente e de contínuo aprendizado. Isso foi percebível nas falas das participantes que na trajetória da docência alcançaram riquíssimas experiências para o desenvolvimento de seu trabalho docente.

É imprescindível que a valorização o professor seja levado em consideração como um dos pilares importantes para a melhoria da educação e, para isso, são necessários investimentos nas condições de trabalho, na formação continuada, na infraestrutura da escola, na orientação das famílias, todo esse conjunto estrutural quando não valorizado afeta diretamente o trabalho docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das salas de aula.

Concluimos pontuando nossa esperança de suscitar ações e reflexões sobre a importância da valorização dos professores da educação básica, em específico aqueles que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental I que, por certo, precisam ser valorizados e ter visibilidade no percurso da caminhada profissional.

Portanto, almejamos que os resultados dessa Dissertação nos ajude a pensar reflexivamente agindo, na direção certa, em busca de fazer ciência com a possibilidade de abrandar os desafios enfrentados por todos os profissionais que estão no percurso da docência, com a expectativa de vislumbrar novas perspectivas com possibilidade de abrir horizontes significativos para a atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em experiência:** saberes docentes e a formação de professores em exercício. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2014.

BATISTA, Eliane Regina Martins. **Docência do Ensino Superior:** Histórias de formação de professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, de Humaitá/AM. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL, **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL, **Ministério da saúde.** Resolução CNS/MS N° 196/96, de 10 de outubro de 1996. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL, **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 de nov. 2019.

BRITO, Rosa Mendonça de. **100 anos UFAM.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

CELESTINO, Elízia Peres; BATISTA, Eliane Regina Martins. **Trajetórias de formação:** um olhar sobre as políticas e suas implicações na formação docente. 2011. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2011.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Maria Sérgio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, Daniele da Silva. **A relação entre teoria e prática na formação de professores**: a voz de egressas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará Campus Moju em atuação no Ensino Fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Cametá/PA, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira&Marins, 2010. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha. **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação** (Porto Alegre) vol. 41, n.1, p. 6-11. Jan./abr. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ELER, Guilherme. Brasil cai para lanterna em ranking de valorização do professor. **Super Interessante**. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/brasil-cai-para-lanterna-em-ranking-de-valorizacao-do-professor/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ENRICONE, Dêlcia.; GRILLO, Marlene (org.) **Educação superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc. [online]**. 2010, vol.31, n.113, pp.1355-1379. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 28 set. 2018.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho. **A gente é tão importante na vida dos alunos**: a valorização docente em narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana-MG, 2018.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal. Editora Porto. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE. Colegiado de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Campus Vale do Rio Madeira. Humaitá/AM, 2006.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (org.). **Qualidade da educação superior**: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 191-202.

JONSSON, Paula Valéria Moura. **Prática Pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 17, n. 17, p. 153-173, jun. 2001. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074/1726>. Acesso em: 30 jan. 2019.

LIMA, Emília Freitas de. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LUCINDO, Nilzilene Imaculada. **Quem são os pedagogos que atuam nas Instituições de Ensino público da SRE-OP: um estudo sobre o perfil, a formação e a trajetória desses profissionais.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana-MG, 2015.

MACHADO, Keyla Cristina da Silva. **Saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica do professor nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2017.

MARCELO GARCÍA, Carlos. (Org.). **El profesorado principiante: Inserción a la docencia.** Barcelona, Espanha: Octoedro, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum.** Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014.

MARGOTTI, Claudinéa. **Egressos do curso de Pedagogia da UFSJ: análise da inserção docente na educação básica.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei-MG, 2016.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; FONTOURA, Helena Amaral da; CANEN, Ana. Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: Contribuições de narrativas, diálogos e conferências. **Revista de Educação Pública.** v. 23, n. 53/2, p. 637-654, july 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1758>. Acesso em: 25 out. 2019.

MORAIS, Joelson de Sousa. **A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes: tramas e desafios do aprender a ensinar.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2015.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto, Portugal. Editora Porto, 1999a.

NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesquisa** [online]. 1999b, vol.25, n.1, pp.11-20. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>. Acesso em: 22 jan. 2019.

NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores.** Porto, Portugal. Editora Porto, 2. ed. 2013.
NUNES, Célia Maria Fernandes; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Narrativas de professores em formação: O significado de ser Pedagogo.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Profissão docente e gestão democrática da educação. Extraclasse **Revista de Trabalho e Educação** / Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais. n. 2, vol. 1. jan. p. 210-217, Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de Formação de Professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PENIN, Sonia; MARTINEZ, Miguel; ARANTES, Valéria Amorin (org.) **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

QUELUZ, Gracinda; ALONSO, Myrtes. **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RECH, Indiara. **Eu sou professora, e agora?** - As significações imaginárias de professoras da educação básica sobre a docência. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHVARZ, Liliani Hermes Cordeiro. **A ação do pedagogo na escola nos limites da cotidianidade**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Taiara de Lima. **Formação inicial e os saberes da docência: representações de pedagogas egressas da UEFS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santa, Feira de Santana, 2017.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. Estratégias de formação de professores universitários no contexto da expansão e interiorização da Universidade Federal do Amazonas. In: CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014. p. 275-300.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do**

Amazonas, 2015, 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2015.

SILVA, Vera Lúcia Reis da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento (coord.). **Memorial Histórico IEAA 10 anos**. Edição Comemorativa. Manaus: EDUA/UFAM, 2016.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários início da profissão**: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária. Curitiba: CRV, 2019.

SOUSA, Rozilene de Moraes. **Professores iniciantes e professores experientes**: articulações possíveis para a formação e inserção na docência. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis-MT, 2015.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) Biografia, Histórias de Vida e Práticas de Formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, Paulo Ricardo Freire de. **A Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**: um diálogo com Bourdieu em um estudo do percurso no processo de formação. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quatro em cada 10 jovens de 19 anos ainda não concluíram o Ensino Médio**. 2018. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/quatro-em-cada-10-jovens-de19-anos-ainda-nao-concluíram-o-ensino-medio>. Acesso em: 10 dez. 2019.

THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa; SALES, Clotilde Tinoco; VIEIRA, Aldenei Bentes (orgs). **PNAIC Amazonas**: integrando de saberes, conhecimento e práticas pedagógicas. Manaus: EDUA, 2017.

WELLER, Wivian; PLAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES (PPGECH).
NÍVEL MESTRADO



Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante:

Instituição:

Documento de Identidade nº: Data de Nascimento:

Gênero: Masculino (☐) Feminino (☐) Outro (☐)

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

“A docência e a prática pedagógica na percepção de egressas do curso de Pedagogia do IEAA”

2. DURAÇÃO DA PESQUISA:

Um ano para o campo e até 24 meses no total.

O Sr. (a) está sendo convidado para participar da pesquisa: “A docência e a prática pedagógica na percepção de egressas do curso de Pedagogia do IEAA” de responsabilidade da pesquisadora **Elízia Peres Celestino**, Servidor (a) Público da SEDUC/Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino, Pedagoga e Mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, em nível de Mestrado na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, sediada na Rua 29 de agosto nº 786 Centro – Humaitá – AM.

O presente estudo tem por objetivo: Compreender a percepção que os professores têm de si no processo da docência e no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, tendo como objeto de estudo à docência. Os sujeitos da pesquisa serão Egressas do Curso de Pedagogia do IEAA, docentes que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas da SEDUC e Secretária Municipal/SEMED a ser realizada com os professores no exercício da docência no ano de 2019.

Nas pesquisas que envolve seres humanos há determinados riscos e benefícios na execução. Os riscos quanto a essa pesquisa estão relacionados a aplicação da entrevista narrativa com o Professor (a) e este não se sentir à vontade em responder alguma pergunta; Na tentativa de

minimizar os riscos, algumas medidas serão tomadas: a entrevista narrativa será realizada em um ambiente reservado dentro do âmbito escolar, onde se tenha privacidade, que seja melhor para o professor (a). Qualquer desconforto que a pesquisa puder causar, o entrevistado pode desistir a qualquer momento. Além disso, a realização desta pesquisa poderá ser suspensa/interrompida sem nenhuma penalização, se causar conflitos durante o processo.

Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS no 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

Como participante, os sujeitos terão garantido o acesso aos resultados da pesquisa e liberdade para sanar quaisquer dúvidas sobre a metodologia. Para quaisquer outras informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou poderá entrar em contato como o Comitê de ética e Pesquisa – CEP CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495-Adrianópolis- Manaus –Am, telefone (92) 3305-1181 RAMAL 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Em horário comercial.

VI. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa. Permito, também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação não seja realizada.

Humaitá/AM, de 2019.

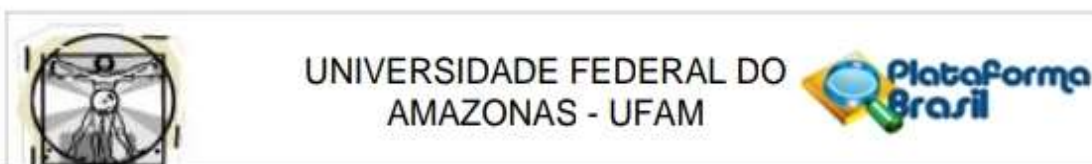
Assinatura do participante da pesquisa

Elízia Peres Celestino
(Pesquisadora responsável)

Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva
(Orientadora da Pesquisa)

ANEXO

ANEXO 01 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A DOCÊNCIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO IEAA

Pesquisador: ELIZIA PERES CELESTINO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07205318.1.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.177.497

Apresentação do Projeto:

Resumo:

A temática apresentada nesta pesquisa diz respeito à formação de professores e nasce com a perspectiva de compreender a percepção que os professores têm de si no processo da docência e no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Pretende-se ainda, descrever como se configurou o percurso de formação escolar e acadêmica dos egressos de Pedagogia; identificar as experiências emergidas no exercício da profissão; analisar as práticas pedagógicas dos professores e sua relação com ensino e explicitar o apoio institucional durante o processo de inserção na docência. A revisão da literatura evidencia que a condição da construção profissional e da formação humana no processo de inserção no mundo do trabalho vem atrelada a uma complexidade conflituosa que, na realidade, precisa ser entendida para ser transformada. Por isso, consideramos relevante atentar para os possíveis caminhos trilhados pelos profissionais docentes. Assim, surge a necessidade de trazer para o palco da pesquisa a temática desenvolvida com os egressos do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/IEAA da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, que hoje estão como profissionais da educação, exercendo a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas Escolas públicas de Humaitá/Amazonas. A metodologia assumirá uma abordagem qualitativa (Minayo, 2010), concretizada através da pesquisa bibliográfica, exploratória, documental e de campo (Minayo, 2010; Severino, 2007). A coleta dos dados ocorrerá

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 3.177.497

através da entrevista narrativa (Flick, 2009; Josso, 2010; Souza 2006; 2007). E a análise de dados se efetivará por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2014; Chizzotti, 2006; Franco, 2008), onde se aprofunda nos métodos e técnicas de análises divididas em: organização; codificação; categorização; inferências e interpretação. Almejamos que esse trabalho suscite reflexão sobre a importância e valorização dos egressos, professores iniciantes na docência e, por certo, precisam ter visibilidade no percurso da caminhada profissional. E assim, contribuir com a formação e desenvolvimento profissional desses sujeitos, que estão inseridos nas instituições escolares do município de Humaitá/AM.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do referido Projeto, pois o pesquisador cumpriu integralmente com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, mencionados em parecer anterior.

É o parecer, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 28 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com